



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Magíster en Educación Mención Dificultades del Aprendizaje

Proyecto de Magíster: “Experiencias de aprendizaje de un estudiante con Trastorno de Déficit Atencional en un Liceo Bicentenario de alta exigencia”

Por

Camila Esteban Guerrero

Proyecto de Magíster presentado para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención
Dificultades del Aprendizaje

Profesora guía: María Cristina Solís Zañartu

© **Camila Paz Esteban Guerrero**

Se autoriza la reproducción de esta tesis, solo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente.

Agradecimientos

A mi familia, por acompañarme en este y en todos los desafíos de mi vida.

A todos los que participaron en este hermoso estudio, por su buena disposición e interminable voluntad.

A mi profesora María Cristina Solís, por ser una maestra que me acogió en un momento de gran necesidad, y fue una maravillosa guía en este proceso.

A Tomás, quien facilitó de maneras impensadas el camino de mi magíster.

Resumen

El propósito del presente estudio es Indagar las experiencias de aprendizaje de un estudiante con trastorno de déficit atencional en un liceo de alta exigencia. Se realizó un estudio de caso acerca de un estudiante de octavo básico de un liceo bicentenario ubicado en la comuna de Puente Alto, el cual fue diagnosticado con Trastorno de Déficit atencional. La investigación se llevó a cabo mediante una metodología principalmente cualitativa. Para recabar datos, se realizaron observaciones de clases de Comprensión Lectora, Historia y Matemáticas del curso del estudiante en cuestión. Además, se realizaron entrevistas a los profesores que impartían las mencionadas clases, así como al estudiante y a su apoderada. Las principales conclusiones que fue posible extraer de la investigación son que los estudiantes con TDAH son reconocidos por sus profesores como alumnos que requieren atención especial por parte de ellos. Asimismo, los docentes intuitivamente toman decisiones pedagógicas estratégicas con tales estudiantes, aunque no existen acuerdos formales entre los mismos docentes acerca de qué medidas tomar con estos alumnos para facilitar sus procesos de aprendizaje.

Conceptos clave: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Trastorno de Déficit Atencional, Liceos de excelencia.

Abstract

The objective of this study is to inquire about the learning experiences of a student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in an academicist school. A case study was set forth about an eighth grader in a bicentennial public school located in Puente Alto, which was diagnosed with Attention Deficit Disorder. The methodology used in the study was mainly qualitative. To collect data, three of this student's classes were observed: Reading Comprehension, History and Mathematics.

Moreover, interviews were applied to the teachers who imparted said classes, as were to the student and the student's mother. The main conclusions drawn are that Attention Deficit Disorder students are noticed by their teachers as children who need special attention from them. Likewise, the teachers intuitively take strategic pedagogical decisions with said students, although there is no formal agreement amongst the teachers on what measures to take with this students to facilitate their learning process. This study helped understanding students with ADHD better and to acknowledge the strategies teachers are already using to help them.

Key concepts: Learning teaching strategies, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Academicist Public School.

Tabla de contenidos

1. Introducción.....	8
2. Antecedentes.....	10
2.1 Liceos Bicentenario.....	10
2.2 El Liceo Bicentenario de este estudio.....	13
2.3 Ley de Inclusión.....	16
3. Problematicación.....	16
3.1 Objetivo General.....	18
3.2 Objetivos Específicos.....	18
4. Marco Teórico.....	19
4.1 Estudio de las Dificultades de Aprendizaje.....	19
4.2 Trastornos del Aprendizaje.....	21
4.3 Dificultades de Aprendizaje en contextos educativos.....	25
4.4 Metodologías de trabajo para abordar TDAH en contextos educativos.....	30
5. Metodología.....	35
6. Análisis y Discusión de Resultados	43
6.1 Trastorno de Déficit Atencional.....	44
6.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	49
6.3 Liceos de Excelencia.....	64
6.4 Forma de trabajo en el aula.....	76
7. Conclusiones.....	84
8. Limitaciones y Proyecciones.....	91
9. Referencias Bibliográficas.....	93
10. Anexos.....	96
10.1 IOC (Instrumento de Observación de Clases).....	96
10.2 Consentimientos.....	105
10.3 Guiones entrevistas.....	109

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Manejo de la clase.....	78
Gráfico 2: Conducción de la enseñanza: actividades y recursos.....	79
Gráfico 3: Conducción de la enseñanza: Interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje.....	81
Gráfico 4: Conducción de la enseñanza: Manejo del contenido.....	82
Gráfico 5: Evaluación.....	83

1. Introducción

En el año 2015, bajo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, se promulga en Chile la Ley 20.845, mejor conocida como “Ley de Inclusión”, cuyo principal objetivo es entregar una educación de calidad a través de instituciones educativas que reciban financiamiento estatal. Las tres premisas de la Ley de Inclusión son: permitir que las familias puedan elegir los establecimientos educacionales a los que asisten sus hijos, sin importar su capacidad económica; eliminar el lucro en instituciones que reciben subvención del Estado; y terminar con la selección arbitraria de estudiantes de parte de los colegios.

La Ley de Inclusión ha provocado una serie de cambios en el panorama educativo chileno. Entre otras cosas, protege a los estudiantes de ser objeto de cualquier tipo de discriminación en un establecimiento educacional, partiendo por eliminar completamente la selección al momento de postular a un colegio. Una consecuencia natural de esto es que los colegios ya no tendrán control sobre qué estudiantes ingresan a sus instituciones educativas, por lo que deben prepararse para recibir a una variedad hasta el momento impensada de estudiantes a sus establecimientos.

En el presente estudio se pretende dar cuenta justamente de esta realidad, es decir, la de diversidad de estudiantes en un colegio. En particular, se explorarán las experiencias de aprendizaje de un estudiante con Trastorno de Déficit Atencional en un liceo de alta exigencia.

El propósito de esta investigación es conocer cómo se desenvuelve un estudiante con Trastorno de Déficit Atencional en una institución educativa que está enfocada en obtener resultados académicos altos, lo cual no necesariamente sucede en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje. Como se señalará en los antecedentes, los Liceos Bicentenario tienen como finalidad, justamente, impulsar el desarrollo académico de estudiantes talentosos en tal área. Asimismo, se

pretende dar cuenta de cómo estos estudiantes son percibidos por sus profesores y por sus familias, y de los apoyos que reciben de parte de ellos para garantizar un proceso educativo exitoso.

Entre otras causas, es necesario abordar esta temática pues, como se señaló anteriormente, los colegios ya no tienen la facultad de seleccionar a sus estudiantes y, por tanto, deben prepararse para recibir todo orden de alumnos. Se espera que al menos un porcentaje de aquellos estudiantes tenga algún tipo de trastorno del aprendizaje, según la neuróloga Amanda Céspedes, como veremos más adelante, por lo que es imperativo preparar a los docentes como a las familias para abordar este complejo panorama educativo.

Esta investigación se realizó en el marco de una metodología cualitativa y cuantitativa, particularmente, a través de un estudio de caso sobre un estudiante diagnosticado con TDAH en un liceo de alta exigencia. Para recoger datos, se utilizaron principalmente dos estrategias: observación de clases y entrevistas semi-estructuradas aplicadas al sujeto de estudio, sus profesores y familia. Adicionalmente, se aplicó un Instrumento de Observación de Clases (IOC) para guiar la observación de las mismas. Esta pauta asigna puntajes a variados criterios en las clases observadas.

Este estudio se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se presentan los antecedentes, particularmente, se abordará el tema de los liceos de excelencia, el liceo de este estudio y la Ley de Inclusión. Posteriormente, se mencionan el problema y los objetivos de investigación, ya sugeridos en este apartado. En segundo lugar, se despliega el Marco Teórico, el cual contempla el estudio de las dificultades de aprendizaje, los trastornos de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje en contextos educativos y las metodologías de trabajo para abordar TDAH en contextos educativos. En tercer lugar, se planteará la metodología, la cual fue presentada brevemente en el párrafo anterior. En cuarto lugar se procederá a mostrar el análisis, realizado a partir de los datos recabados, el cual se separará en los siguientes temas: Trastorno de Déficit

Atencional, estrategias de enseñanza-aprendizaje, Liceos de Excelencia y un análisis de las clases observadas a través del IOC. Finalmente, se plantearán la discusión de los resultados y conclusiones.

2. Antecedentes

En este apartado se abordarán los principales antecedentes que son necesarios para contextualizar la presente investigación. Esta sección se subdividirá, a su vez, en tres secciones: Liceos Bicentenarios de Excelencia, el Liceo Bicentenario del presente estudio y la Ley de Inclusión. Estas tres temáticas permitirán perfilar la información pertinente para situar esta investigación en una realidad específica.

2. 1 Liceos Bicentenarios de excelencia

La presente investigación se enmarca en un tipo de institución educativa de cualidades únicas: los “Liceos Bicentenario”. Estos surgen durante el primer Gobierno de Sebastián Piñera, en el año 2010, con el fin de generar oportunidades para jóvenes de escasos recursos que tuvieran talento académico, por lo cual se priorizó que estos liceos se ubicaran en sectores socioeconómicos de bajos ingresos y con alto índice de vulnerabilidad. En ese sentido, los Liceos Bicentenarios tienen como tarea principal sortear esa brecha: “El que un bajo porcentaje de jóvenes de los primeros quintiles ingrese a la educación superior (como se ilustró anteriormente), podría implicar que una gran cantidad de niños con talento académico de familias pobres no está desarrollando sus capacidades” (Carrasco et al., 2014, p.6). Además, para acceder al financiamiento de aquellos establecimientos, se establecieron una serie de condiciones que los liceos postulantes debían cumplir. Según la Resolución n°433 (2010), la cual determina los criterios de postulación, selección

y adjudicación de los Liceos Bicentenarios de Excelencia, el primer requisito para el funcionamiento de estas instituciones es “Contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que contemple un enfoque de alta exigencia académica [...] y que tenga dentro de sus objetivos principales, preparar a sus alumnos para el ingreso a la educación superior, junto con su formación integral” (Resolución n°433, 2010). Estos establecimientos, por tanto, plantean un foco principalmente académico, pero con el fin fundamental de ser motores de cambio social.

En el artículo 11 de la misma Resolución, se señala que “Los sostenedores de los establecimientos educacionales que se hayan adjudicado un proyecto de "Liceos Bicentenario de Excelencia" deberán suscribir un convenio de transferencia de recursos y desempeño con el Ministerio de Educación” (Resolución n°433, 2010). Esto implica que el liceo está obligado a cumplir con ciertos requerimientos, tales como:

1. Obtener, el establecimiento educacional, un puntaje promedio en lenguaje y matemáticas en el SIMCE, que lo ubique dentro del 10% de los mejores establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N° 3.166 de 1980, del Ministerio de Educación, a nivel nacional. [...]
2. Ubicarse el establecimiento educacional dentro del 5% de los mejores establecimientos municipales, particulares subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N° 3.166 de 1980, del Ministerio de Educación, del país, considerando para ello el resultado promedio de las pruebas PSU de matemáticas y lenguaje (Resolución n°433, 2010).

Para garantizar el cumplimiento de tales metas académicas, se establece también que los alumnos tengan acceso a ciertas herramientas tecnológicas, a saber: se requiere que cada sala de clases de séptimo básico cuente con una pantalla digital (pizarra interactiva) o un proyector; que el

establecimiento cuente con una biblioteca adecuada para una institución de alta exigencia académica; y que cada estudiante que ingresa a séptimo básico reciba un computador portátil.

A partir de los elementos mencionados anteriormente, es posible dar cuenta de que los Liceos Bicentenarios son instituciones que reciben gran cantidad de recursos, pero a la vez están sujetos a metas y lineamientos académicos sumamente estrictos. Vale la pena destacar, adicionalmente, que los lineamientos legales que delimitan el funcionamiento de los Liceos Bicentenarios no contemplan la presencia obligatoria de un Programa de Integración.

Existe, por otro lado, otra subvención estatal asociada a los resultados académicos obtenidos por instituciones educativas secundarias: se trata de la “Excelencia Académica”. Esta subvención proviene del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) de los establecimientos educacionales subvencionados. Según el Mineduc, “Los establecimientos mejor evaluados por este Sistema se hacen acreedores, por dos años, de la Subvención por Desempeño de Excelencia destinada a otorgar incentivos remuneracionales a los docentes, y de la Subvención por Desempeño de Excelencia destinada a incentivos remuneracionales para los asistentes de la educación” (Ayuda Mineduc, s/f). La ley 19.410 establece los criterios que serán considerados para la entrega de tal subvención, los cuales se traducen en indicadores con puntaje asignado en el proceso de postulación; éstos son:

- a) Efectividad, consistente en el resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.
- b) Superación, consistente en los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.
- c) Iniciativa, consistente en la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.

- d) Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.
- e) Igualdad de oportunidades, consistente en la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.
- f) Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento (Ley 19.419, 1995).

Todos los colegios municipales y particulares pueden acceder a las subvenciones recién descritas, previo proceso de postulación y acreditación según los criterios expuestos. El liceo del presente estudio cuenta con ambas subvenciones.

2.2 El Liceo Bicentenario de este estudio

El Liceo Bicentenario de Excelencia donde se sitúa la presente investigación está ubicado en la comuna de Puente Alto, y es uno de los más destacados entre las 100 instituciones que conforman actualmente el total de estas instituciones. Según la lista publicada en Emol, los resultados obtenidos por el liceo en el proceso de selección universitaria a través de la PSU 2016 se ubican en el cuarto lugar nacional en establecimientos municipales (Emol, 2016).

El liceo de este estudio comienza a funcionar el año 2011, y cuenta, al momento de esta investigación, con 509 estudiantes entre séptimo básico y cuarto medio, y un grupo de 31 docentes.

En relación a la comuna de Puente Alto, cabe mencionar que, según los resultados de la encuesta Casen 2015, la tasa de pobreza multidimensional es de un 27,11%, casi duplicando el promedio de la Región Metropolitana, que es 15,01% (Biblioteca del Congreso Nacional, 2017, s/n). Según la misma fuente, predominan los establecimientos educacionales particulares subvencionados (173). El liceo de esta investigación es uno de los 27 administrados por una Corporación Municipal.

Sólo existen 7 colegios particulares pagados. Los antecedentes anteriores resultan relevantes en tanto el índice de pobreza de la comuna es significativo, y hay un vínculo estrecho y bastante comprobado entre tal indicador, educación y movilidad social. De la misma forma, en la realidad chilena la calidad de la educación colinda con los indicadores socioeconómicos de cada comuna, de tal forma que aquellas comunas con mayor ingreso per cápita tienen acceso a mejores escuelas (y, por extensión, tienen mayores posibilidades de ingresar a estudios superiores). Esto se explica por el fenómeno de segregación residencial que ocurre en muchas ciudades chilenas, como Santiago, donde grupos sociales se localizan preferentemente en ciertos sectores o comunas (Ortiz, 2018, p. 170). En consecuencia,

La segregación residencial y la escolar se influyen recíprocamente. Las zonas residenciales definen concretamente los barrios a los que se asocian las escuelas, lo que hace difícil separar las decisiones residenciales de las preferencias escolares; las familias con recursos económicos pueden comprar en barrios bien evaluados con escuelas supuestamente mejores, no así las familias pobres (Ortiz, 2018, p. 170).

Los párrafos anteriores describen muy sucintamente la realidad socioeconómica de la comuna. Es necesario tener en mente estos indicadores al momento de contrastar el proyecto educativo del liceo de esta investigación con la realidad en la que está inserto.

La visión y misión del colegio se asocian muy de cerca con los principios de los Liceos Bicentenarios. De acuerdo al Manual de Convivencia, actualizado el año 2017 con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, la visión del Liceo es “Constituirse en el mejor Liceo Público para el país generando un compromiso social de nuestros(as) estudiantes, cimentado en el trabajo autónomo, responsable y perseverante, comprometiendo a toda la comunidad educativa en el respeto, la honestidad y la solidaridad” (Manual de Convivencia Liceo). A su vez, la misión del liceo es “Promover una educación integral de los y las estudiantes del liceo a través de acciones

responsables con la educación pública de calidad, asegurando con ello la formación de personas perseverantes, honestas y justas, fomentando el uso de sus talentos de manera consciente en beneficio propio y de la comunidad” (Manual de Convivencia Liceo). Los valores del liceo, por tanto, se vinculan con la labor social del mismo como institución educativa, así como con entregar una educación de calidad a los estudiantes.

Adicionalmente, en el Manual de Convivencia se declara que:

Somos un establecimiento orientado a sobresalir no sólo en lo académico, sino que hemos adoptado la excelencia como estilo de vida: en la calidad de las relaciones humanas; en el interés por liderar y participar en proyectos de servicio; en el amor por el arte, la música, la ciencia, el deporte y todas las manifestaciones de la cultura humana. En suma, en el permanente afán de alumnos/as, apoderados/as, profesores/as y personal administrativo por aprender y ser más (Manual de Convivencia Liceo).

Por otro lado, el mismo documento afirma que

Formar parte de la comunidad escolar del Liceo Bicentenario es una responsabilidad libremente asumida por cada uno de sus integrantes. Los miembros de nuestro colegio -alumnos, alumnas y apoderados/as, profesores/as y personal administrativo- creemos que la educación de calidad que se adquiere a través del estudio, rigurosidad y esfuerzo serio y perseverante, es la herramienta que permite a las personas progresar y ser un aporte a la sociedad (Manual de Convivencia Liceo, s/p).

A través de la cita anterior se da cuenta del perfil de estudiante que se pretende formar en este Liceo: no sólo capaz de obtener resultados académicos sobresalientes, sino que también capaz de convertirse en un miembro proactivo dentro de la sociedad y siempre proclive a buscar la igualdad social.

2.3 Ley de Inclusión

La Ley de Inclusión pretende asegurar que, en nuestro país, ningún niño sea discriminado en su educación, terminando con cualquier tipo de selección en establecimientos que reciban financiamiento estatal (Eyzaguirre, 2016, p.2), según se señaló anteriormente.

Si bien el los Liceos de Excelencia (incluyendo a los Bicentenarios) gozan de cierta flexibilidad en sus criterios de admisión (fundamentada principalmente en que se trata de instituciones que pretenden brindar un foco educativo especializado a sus estudiantes, ya sea artístico, deportivo o altamente exigente en lo académico), esta situación está por cambiar. Un porcentaje progresivamente mayor de estudiantes desde la puesta en marcha de la Ley de Inclusión podrá ingresar a Liceos de Excelencia sin rendir ningún tipo de prueba de admisión (Eyzaguirre, 2016, p.4). Se espera que esta metodología de ingreso se encuentre en pleno funcionamiento desde el proceso de admisión 2020 para el liceo en cuestión, con lo cual el ingreso de nuevos estudiantes se hará exclusivamente por sorteo.

3. Problematicación

A partir de los antecedentes recién planteados, resulta necesario analizar las problemáticas que emergen a partir de los diferentes factores que entran en juego a la hora de considerar el tema de la inclusión en instituciones educacionales de tipo municipal.

Como consecuencia directa de la limitación de los establecimientos educacionales de excelencia para seleccionar estudiantes, se espera que ingrese una diversidad importante de alumnos a tales instituciones. En otras palabras, nada garantiza que los estudiantes que ingresen a Liceos de Excelencia puedan obtener los resultados académicos que sus predecesores, pues pueden provenir de diferentes contextos y rendimientos variados, sin necesariamente haber obtenido calificaciones sobresalientes en sus colegios de origen.

Entre muchos estudiantes, es posible que ingresen algunos que cuenten con Necesidades Educativas Especiales. Éstas pueden ser transitorias o permanentes, dependiendo del período de tiempo que se entreguen apoyos y ayudas adicionales especializadas al estudiante (Ministerio de Educación, 2016, p.10). Ante esto, es necesario cuestionarse si los Liceos de Excelencia están preparados para propiciar un aprendizaje adecuado para aquellos estudiantes, sobre todo si la finalidad de tales establecimientos es, ante todo, académica.

Por lo anterior, interesa conocer cómo es la experiencia de este tipo de estudiantes en Liceos de Excelencia. En otras palabras, ya existen estudiantes en esta situación, y han logrado egresar de establecimientos de alta exigencia, por lo cual resulta importante conocer sus experiencias de aprendizaje en este tipo de instituciones, de manera que sus vivencias contribuyan a levantar información, para así construir un corpus de estrategias y metodologías de enseñanza - aprendizaje que nos permitan garantizar de manera efectiva el aprendizaje de todos los estudiantes chilenos. En pro de facilitar la transición para nuevos estudiantes que pudieran presentar dificultades del aprendizaje y que ingresen a instituciones educativas de alto rendimiento, es necesario explorar las vivencias de aquellos estudiantes que ya han podido experimentar este proceso. Adicionalmente a que las experiencias educativas de estos niños pueden resultar útiles para futuros estudiantes de liceos de excelencia, también es necesario visibilizar a aquellos estudiantes. Es importante tener en cuenta en todo momento que su perspectiva y condición únicas pueden llegar a perderse en una institución con una finalidad académica marcada. Es, entonces, necesario rescatar, analizar y proyectar estas experiencias, con el fin de hacer que los liceos se encaminen armoniosamente a una noción funcional de inclusión. En esta investigación tomamos uno de estos casos, con la esperanza de poder de dar a conocer las experiencias de un estudiante y también generar conocimiento sobre cómo apoyar estudiantes con necesidades educativas especiales en su etapa escolar.

La pregunta que guía esta investigación es ¿cómo son las experiencias de aprendizaje de un estudiante con Trastorno de Déficit Atencional en un liceo de alto rendimiento?

Objetivos que guían la investigación

3.1 Objetivo general

- Relatar las experiencias de aprendizaje de un estudiante con trastorno de déficit atencional en un liceo de alta exigencia, así como las perspectivas de otros actores del proceso educativo del alumno (profesores y apoderada).

3.2 Objetivos específicos

- Describir las percepciones y/o la perspectiva de un alumno de 8° básico con TDAH acerca de su experiencia como estudiante en el liceo.
- Detallar las estrategias pedagógicas de un liceo Bicentenario de excelencia (acciones dentro del aula, participación de los apoderados, interacciones personales, etc.).
- Describir los apoyos para el aprendizaje que recibe un estudiante con TDAH de parte del establecimiento educacional y su familia.

4. Marco Teórico

A continuación se presentará el marco teórico con el cual se pretende generar una red de conceptos que sirvan como base para el análisis del funcionamiento de establecimientos municipales de alta exigencia en relación a estudiantes con dificultades del aprendizaje. Las tres áreas que se abordarán en el presente apartado son: el estudio de las dificultades de aprendizaje, los trastornos de aprendizaje, las dificultades de aprendizaje en contextos educativos y metodologías de trabajo para abordar el TDAH en contextos educativos.

4.1 Estudio de las dificultades de aprendizaje

Desde hace ya varios años, la pedagogía y otras disciplinas se han dedicado a desarrollar un campo que por mucho tiempo fue difícil y desconocido: el de los estudiantes que presentaban complicaciones para aprender igual que sus pares. Por un largo período, los estudiantes con necesidades distintas o más específicas de aprendizaje fueron aislados en las salas de clases, hasta que comenzó a abrirse un área de estudios que daba cuenta de esta realidad. Si bien a principios del siglo XX desde la Medicina habían comenzado a estudiarse algunos espectros de las dificultades de aprendizaje, sólo se hacían a partir de un enfoque científico. Es lo que ahora se conoce como el “enfoque biomédico”. Palacios (2008) menciona dos cualidades esenciales de este modelo:

En primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas. [...] En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque — como se verá— ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas (p. 66).

A pesar de que estos estudios dieron luces sobre estudiantes con problemas fisiológicos (dificultades para desplazarse, carencia de visión o audición, limitaciones cognitivas severas,

alteraciones en el lenguaje oral y/o escrito, etc.), no generaron propuestas de integración. Esto sería recogido posteriormente por el enfoque social, cuya premisa es justamente ajustar los espacios y políticas de forma que admitan la participación de los sujetos desde la diversidad. Nuevamente, Palacios (2008) describe este modelo señalando:

Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. [...] se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad— (p. 104).

Se pasó, por tanto, de un sistema educativo que rechazaba y excluía a los estudiantes diferentes, a un sistema que reconocía la existencia y las necesidades de este grupo de estudiantes. Sin embargo, el camino a la integración es largo; hoy, después de mucho tiempo, nos encontramos en un punto de progreso donde se proponen salas integradoras que invitan a la diversidad a construir conocimientos conjuntamente.

Como se señaló previamente, el camino que ha recorrido la investigación sobre las dificultades de aprendizaje ha sido largo y ampliamente discutido. Hoy la perspectiva más aceptada y acabada del concepto se puede describir de la siguiente forma:

- a) En un sentido amplio, las Dificultades en el Aprendizaje son equivalentes a las Necesidades Educativas Especiales. Expresión inglesa que procede del Informe Warnock (1987), y que tuvo, por un lado, el objetivo de unificar todas las categorías tradicionales de la Educación Especial; y por otro, suprimir etiquetas de

escaso valor nosológico, a veces, y de efectos nocivos sobre los alumnos y el curso de sus problemas.

- b) En un sentido restringido, similar a la expresión norteamericana original “Learning Disabilities” propuesta por S. Kirk en 1963, en la que las Dificultades en el Aprendizaje constituyen un grupo de problemas diferenciado dentro de las Necesidades Educativas Especiales. Esta es la acepción que se asume aquí, que en modo alguno supone obviar las necesidades educativas que presentan los alumnos, sino más bien, atenderlos desde la consideración específica de sus trastornos, lo que entraña, en primer lugar, la definición de los problemas, para, a partir de ello, proponer modos de detección y diagnóstico y los programas de intervención, adecuados a cada dificultad (Romero y Lavinge, 2004, p.7).

El concepto de “Necesidades Educativas Especiales” podría, entonces, homogenizarse con el concepto de “Dificultades del Aprendizaje”, por lo que tales conceptos serán utilizados indistintamente en la presente investigación. Sin embargo, es relevante distinguirlo del concepto de “Trastorno de Aprendizaje”, a ser abordado en el apartado siguiente: un trastorno de aprendizaje, como lo es el Déficit Atencional, es una dificultad de aprendizaje. Existen, empero, otras dificultades de aprendizaje, los trastornos de aprendizaje en sí se distinguen por tener un origen neurológico.

4.2 Trastorno de Déficit Atencional

Existen numerosas causas que pueden dar origen a dificultades del aprendizaje. Desde la medicina, aquellos que se relacionan con causas biológicas se denominan “trastornos del neurodesarrollo”, y “se caracterizan por un déficit en del desarrollo que produce deficiencias del

funcionamiento personal, social, académico u ocupacional” (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

La gama de trastornos acogidos por esta definición es extremadamente amplia, sin embargo, uno de los más comunes y extendidos es el Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH). La neuróloga Amanda Céspedes (2017) define esta condición como “un conjunto de características neuropsicológicas que se expresan a lo largo del desarrollo en lo cognitivo, lo socioafectivo y lo conductual, pero cuyo sustrato es cerebral. Tales características tienen como denominador común el compromiso de los recursos de administración intelectual y social (funciones “ejecutivas”), sin perjuicio de que existan otras funciones cerebrales comprometidas” (p.67). En la misma línea, la American Psychiatric Association (2014) señala que “el TDAH ocurre en la mayoría de las culturas en aproximadamente el 5% de los niños y el 2,5% de los adultos” (p. 61).

Sin embargo, Céspedes (2017) afirma que existe un conflicto importante en relación al diagnóstico de este trastorno, ya que predomina una creencia general de que las cifras de niños en el espectro del Déficit Atencional han aumentado dramáticamente en los últimos años, a pesar de que los casos en niños y adolescentes no superan el 15% de la población (p.69). En consecuencia, según Céspedes esto se debe, entre otros factores, a que el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (el “DSM-5”, referenciado en este mismo trabajo) redujo la cantidad de síntomas exigidos para el diagnóstico de Déficit Atencional (Céspedes, p.68, 2017).

Existe, empero, un sobrediagnóstico, el cual se explica porque en la mayoría de los países occidentales el diagnóstico continúa siendo clínico (Céspedes, p.80, 2017), y por tanto, deficiente. La misma especialista sugiere que es necesario un diagnóstico más exhaustivo, que involucre un estudio de los factores sociales, psicológicos, pedagógicos y familiares que rodean al niño en cuestión, y no solamente uno que esté basado en la presencia o ausencia de una serie de síntomas (p.80). En consecuencia, queda pendiente que el Déficit Atencional se diagnostique mediante

estrategias más exhaustivas que las actuales, para que “sea identificado de modo no médico clínico, sino neurobiológico psicológico social, y que dicho diagnóstico sea la plataforma a partir de la cual se diseñen cambios ambientales propicios para el niño y su derecho a una vida de calidad” (Céspedes, p.69, 2017), evitando también así el sobrediagnóstico.

El TDAH se define principalmente por la presencia de dos rasgos: inatención y/o hiperactividad-impulsividad. La inatención “se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviaciones en las tareas, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención y desorganización que no se deben a un desafío o falta de comprensión” (American Psychiatric Association, 2014, p. 61), adicionalmente, “implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escuchan y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel de desarrollo” (American Psychiatric Association, 2014, p. 32). Por otro lado, “la hiperactividad-impulsividad implica actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión en las actividades de otras personas e incapacidad para esperar que son excesivos para la edad o el nivel del desarrollo” (American Psychiatric Association, 2014, p. 32). En otras palabras, la hiperactividad-impulsividad, “se refiere a una actividad motora excesiva (como un niño que corretea) cuando no es apropiado, o a jugueteos, golpes o locuacidad excesivos” (American Psychiatric Association, 2014, p. 61).

Los síntomas que den cuenta de la presencia del TDAH varían dependiendo de las características del entorno del individuo. Según la American Psychiatric Association (2014),

los signos del trastorno pueden ser mínimos o estar ausentes cuando el individuo recibe recompensas frecuentemente por comportamientos apropiados, está bajo estrecha supervisión, está en una situación nueva, está participando en actividades especialmente interesantes, tiene una estimulación externa constante (p. ej., por pantallas electrónicas),

o está en situaciones donde interactúa cara a cara con otra persona (p. ej., la consulta del clínico) (p. 61).

La sintomatología también varía según la edad del sujeto. En la primera infancia se manifiesta más significativamente la hiperactividad. Posteriormente, una vez que el niño ingresa al sistema escolar, se vuelve más presente la inatención (American Psychiatric Association, 2014, p. 62). Por otro lado, en la adolescencia, “los signos de hiperactividad (p. ej., correr y trepar) son menos frecuentes y pueden limitarse al jugueteo o a una sensación interior de nerviosismo, inquietud o impaciencia” (American Psychiatric Association, 2014, p. 62). En la adultez, aún si la hiperactividad haya disminuido, la impulsividad, inatención e inquietud pueden resultar aún problemáticas.

Las consecuencias funcionales del TDAH se asocian a bajo rendimiento escolar y académico en la infancia, mientras que en la adultez se asocian a menores rendimientos y logros laborales. Respecto a las relaciones sociales, en la infancia puede presentarse rechazo social, y en la adultez mayor cantidad de conflictos interpersonales, parafraseando a la American Psychiatric Association (2014, p. 62). Los síntomas del TDAH, tanto en niños como en adultos, pueden provocar incomodidad a un grupo de personas, aún si hay un diagnóstico o si se trata de un establecimiento educacional.

Muchas veces la dificultad de un sujeto para mantenerse concentrado en una tarea que requiere esfuerzo constante a lo largo del tiempo puede ser interpretada como pereza, irresponsabilidad o falta de cooperación por aquellas personas que interactúen con un sujeto con TDAH, sin asimilar los síntomas asociados a éste (American Psychiatric Association, 2014, p. 63). Las relaciones sociales pueden resultar, por tanto, más complejas para sujetos que padecen del trastorno. Esto no excluye las relaciones familiares, las cuales pueden estar marcadas por la discordia y las interacciones negativas. Esto puede conducir a que se forme una percepción alterada

del sujeto con TDAH, provocando el rechazo de quienes lo rodean, incluso haciéndolo objeto de burlas. Según la American Psychiatric Association (2014), “en su forma grave, el trastorno causa un gran deterioro, afectando a la adaptación social, familiar y académica/laboral” (p. 63).

Como consecuencia de lo anterior, la American Psychiatric Association, sitúa a los niños con TDAH en un lugar de riesgo, señalando que “tienen significativamente más probabilidades que otros niños de desarrollar un trastorno de conducta en la adolescencia y un trastorno de la personalidad antisocial en la edad adulta; en consecuencia aumentan las probabilidades de los trastornos por consumo de sustancias y el encarcelamiento” (American Psychiatric Association, 2014, p. 62). Ante esto, se enfatiza la necesidad de que estos casos sean detectados y abordados de manera temprana, para evitar que los individuos que padecen de este trastorno incurran en las conductas recién mencionadas.

4.3 Dificultades de aprendizaje en contextos educativos

Según Vigotsky (citado en Baquero, 2001, p.105), “La educación no sólo influye sobre unos y otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta”. Es por eso que, para garantizar el aprendizaje integral de todos los estudiantes, es necesario tomar en consideración las características individuales de cada niño y niña, de forma que se pueda acompañar de manera asertiva a todos los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Para conducir el presente apartado, se tomará en consideración el Marco Para la Buena Enseñanza, documento generado por el Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el cual “establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la

escuela” (Mineduc y CPEIP, 2008, p. 5). Dicho de otro modo, se trata de un referente para que docentes, apoderados y estudiantes conozcan los parámetros esperables para los docentes chilenos.

En relación con lo anterior, el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc y CPEIP, 2008) establece cuatro dominios a través de los cuales es posible garantizar la educación de calidad, todos los cuales apuntan a lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. El primer criterio, la preparación de la enseñanza, postula que el docente debe manejar los contenidos curriculares y estar familiarizado con distintas estrategias didácticas para enseñarlas a sus estudiantes, las cuales deben ser coherentes con las características de los alumnos. El segundo criterio, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, implica que el docente genere un clima de aceptación y confianza en el aula, un ambiente organizado de trabajo y normas claras de convivencia en el aula. El tercer criterio, las responsabilidades profesionales, implica que el profesor constantemente reflexione sobre su práctica docente y establezca relaciones con sus pares y apoderados para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el último criterio, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, resulta el más significativo para el presente estudio, pues propone precisamente la aplicación de estrategias que permitan el crecimiento y progreso de todos los niños, principalmente a través de la clara comunicación de los objetivos de aprendizaje, uso de estrategias desafiantes de aprendizaje, rigurosidad conceptual, uso óptimo del tiempo, promoción del desarrollo del pensamiento y constante monitoreo del aprendizaje. Este documento promueve, por tanto, el aprendizaje de la totalidad de los estudiantes, mediante la aplicación de diversas estrategias de parte del docente.

Generar tales estrategias e implementarlas es un proceso en extremo complejo, por lo que debe estar sujeto a revisión y reconstrucción constantes, buscando siempre optimizarlo. Según Baquero:

¿A qué características de las prácticas escolares puede atribuirse el sesgo presente en los diversos aspectos del funcionamiento cognitivo de los sujetos escolarizados? Parecen entrelazarse aquí cuestiones referidas a: las habilidades cognitivas presentes en los sujetos; los instrumentos de mediación disponibles; las actividades, reglas y procedimientos efectivos de uso de los instrumentos de mediación; los dispositivos institucionales destinados a regular las actividades; las reglas particulares del discurso escolar (Baquero, 2001, 114).

Por lo tanto, es necesario prestar atención a aquellos estudiantes que, en contextos educativos, presenten dificultades para cumplir con las tareas asignadas a su grupo, considerando que “los problemas académicos en general, como el bajo rendimiento, se originan por diferentes causas, dificultando el desarrollo de los estudiantes al no permitir que obtengan el promedio requerido para continuar su desarrollo académico normal” (Ferrel Ballestas, Ferrel Ortega y Vélez, 2014, p.36). Las consecuencias para los estudiantes que no consiguieran rendir académicamente al mismo nivel de sus pares podrían presentar respuestas bien variadas. De hecho, los autores recién citados proponen que el mal rendimiento académico está ligado a la depresión y al bajo autoestima en estudiantes con dificultades de aprendizaje (p.37). A su vez, esto puede provocar ansiedad, y contribuir a perpetuar un círculo vicioso de bajo rendimiento académico (p.38).

Precisamente porque la escuela es un espacio donde las susceptibilidades emocionales de los estudiantes están expuestas, dejándolos vulnerables a problemas de rendimiento, podemos afirmar que se trata de un espacio enmarañado, con muchas variables en juego que inciden directamente en el aprendizaje escolar. Cornejo y Redondo (2007) discuten el concepto de “escuela eficaz”, la cual es definida “como aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 159). Esta idea de escuela expresa un “ideal” de escuela,

en la cual todos los estamentos involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes participan y aportan desde su perspectiva. Es necesario, por tanto, resguardar este espacio como uno que aporta espacios de aprendizaje multidireccionales, donde todos los participantes puedan generar conocimientos en conjunto.

La escuela, entonces, es fundamental para el desarrollo de la mayoría de los niños y adolescentes, no solo por configurarse como un espacio de crecimiento y aprendizaje para los estudiantes, sino también porque ofrece la oportunidad de a) adquirir nuevos conocimientos y habilidades, además de perfeccionar otras, b) participar en actividades grupales de variada naturaleza, c) ampliar los horizontes intelectuales y sociales, etc.

A pesar de la larga lista de beneficios que puede conllevar la adhesión a un sistema escolar, muchos estudiantes no logran tomar parte en tales beneficios como consecuencia de variados factores (Papalia, Olds y Feldman, 2009, p. 502). Es necesario observar aquellos elementos que intervienen en que los estudiantes puedan sacar el máximo provecho a las instituciones de este tipo. Según Papalia, Olds y Feldman, en relación con el aprovechamiento escolar, “los estudiantes que disfrutan la escuela tienen mejores resultados y es probable que permanezcan en ella. Como en los niveles primarios, el nivel socioeconómico y la naturaleza del ambiente en el hogar influyen el aprovechamiento académico en la adolescencia” (2009, p. 503). A partir de lo anterior, podemos concluir que, para optimizar el aprendizaje de los estudiantes en la escuela, ésta debe contar con un ambiente propicio para el aprendizaje en aspectos no solo curriculares, sino también sociales y valóricos. El ambiente escolar debe promover la motivación e involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

La motivación escolar es, precisamente, un elemento central para una experiencia provechosa para quienes asisten a instituciones educativas. Sin embargo, muchos de estos establecimientos toman como un supuesto dado que los estudiantes están motivados a asistir a la escuela, lo cual no

necesariamente responde a la realidad: “muchos estudiantes no están automotivados, y, con frecuencia, la motivación disminuye a medida que entran a educación media. Muchos están aburridos, algunos se resisten a aprender o se dan por vencidos con facilidad, y algunos abandonan la escuela” (Papalia et al., 2009, p. 503).

Sin embargo, existen otros elementos (de carácter cultural, por ejemplo) que influyen en el éxito de la instrucción educativa. En algunas culturas, la motivación escolar es secundaria al cumplimiento del deber, la sumisión a las autoridades, la participación en la familia y comunidad, etc. Particularmente, en el caso de países en vías de desarrollo, “el asunto de la motivación palidece ante las barreras sociales y económicas para la educación: escuelas y recursos educativos inadecuados o ausentes, necesidad del trabajo infantil para mantener a la familia, barreras para la instrucción de niñas o subgrupos culturales, y matrimonio temprano” (Papalia et al., 2009, p. 504).

Es necesario, por tanto, que los educadores y otros miembros participantes en la educación de jóvenes tengan presentes estos elementos, para así garantizar el aprendizaje integral de todos los estudiantes. Particularmente, estudiantes que presenten algún tipo de trastorno del aprendizaje deberían contar con especial atención de parte de los docentes, pues se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad respecto a su compromiso y motivación respecto al colegio.

De hecho, la Ley de Inclusión establece que “Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo” (Mineduc, 2016, p.7). Es en este contexto que se normalizan los PIE (Programa de Integración Escolar), a través de la Ley 20.201, donde se establece que los colegios que decidan postular a este proyecto deben cumplir ciertos requisitos, como contar con un diagnóstico efectuado por profesionales competentes, y que recibirán una subvención adicional por

cada alumno con NEE (necesidades educativas especiales). Es importante destacar, empero, que los colegios no están obligados a tener un PIE, a pesar de que la Ley de Inclusión no permite la selección de estudiantes para el ingreso a establecimientos educacionales, lo cual implica, a su vez, que a los colegios ingresan estudiantes sin ningún tipo de discriminación. Si bien los PIE no son obligatorios, sí se promueve encarecidamente la existencia de ellos en los colegios, particularmente en los municipales y particulares subvencionados.

4.4 Metodologías de trabajo para abordar TDAH en contextos educativos

A partir del apartado anterior, queda establecido que es necesario garantizar en los establecimientos educacionales condiciones propicias para que todos los estudiantes puedan aprender, especialmente para aquellos que cuenten con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, el tratamiento para niños y adolescentes con Déficit Atencional no está limitado al ambiente escolar, sino que debe extenderse a todos los ámbitos de la vida para resultar efectivo y eficiente:

El enfoque clínico del abordaje terapéutico del SDA pone énfasis en las características que es preciso corregir, como “hiperactividad”, “falta de atención”, “rabietas”, etc., pero suele olvidar un hecho rotundo y evidente: el SDA “habita” en un niño, y este a su vez habita en un ambiente, un entorno que [...] crea círculos de relaciones y de experiencias a su alrededor que lo tocan y lo determinan (Céspedes, p.178, 2017).

En relación con lo anterior, Céspedes destaca la importancia de una vida saludable para poder mejor controlar los síntomas del Déficit Atencional. Destaca principalmente la necesidad de un sueño reparador, una alimentación equilibrada, el desarrollo de actividades físicas y espacios de esparcimiento y recreación para los niños, experimentar belleza y estímulos positivos

constantemente, y, lo más importante, evitar situaciones de estrés (Céspedes, p.177, 2017). Sin embargo, la misma autora enfatiza que existen dos grandes obstáculos que entorpecen la posibilidad de niños y adolescentes de desarrollar al máximo sus potencialidades: primero, al ser el diagnóstico meramente clínico, como se señaló anteriormente, se ofrecen tratamientos que no abordan las cualidades individuales de cada caso. En segundo lugar, estos tratamientos “patologizan” una condición que no es realmente una enfermedad, sino “una condición que es en gran parte, un modo distinto de maduración del organismo, cuyas peculiares características de maduración cerebral y su expresión cognitiva, socioemocional y conductual tienen un impacto a nivel social el que puede ser inaparente o, en una minoría, muy evidente” (Céspedes, p.196, 2017). La autora concluye que el abordaje y tratamiento del Déficit Atencional desde el “Modelo Médico” está simplemente obsoleto, y resulta insuficiente para facilitar el desarrollo de quienes lo padecen.

Céspedes plantea la necesidad de poner un funcionamiento “Medidas de Apoyo Específicas” (p.194, 2017). Éstas implican un trabajo metódico e interdisciplinario que funcione armoniosamente. Primero está el rol del médico, cuyas funciones son:

1. Corroborar que el niño presenta características cognitivas, socioemocionales y de conducta que corresponden al espectro SDA [...];
2. Identificar otras condiciones propias del niño o pertenecientes al ambiente en el que crece, que pueden confundirse con un SDA” [...];
3. Emplear los recursos de la farmacopea que conoce y tiene experiencia en su uso, que puedan ser útiles a los objetivos de optimizar la calidad de vida del niño con SDA [...];
4. Trabajar en equipo con el resto de los profesionales en diseño de un programa de apoyo (Céspedes, p.199, 2017).

El rol del médico también abarca la psicofarmacología, la cual es “un recurso de apoyo (no un “tratamiento”) para muchos niños con SDA” (Céspedes, p.202, 2017), que actúa “sobre la capacidad de autorregulación de tipo *feedback* (ajustes conductuales que se realizan sobre la base de

evaluaciones de la situación) y sobre las denominadas Funciones Ejecutivas” (Céspedes, p.202, 2017).

En los párrafos anteriores se describen distintas maneras de abordar el tratamiento del Déficit Atencional. Si bien estas medidas no son exclusivamente para aplicarse en el ambiente escolar, es en ese lugar donde más significativamente se observan los beneficios de un adecuado tratamiento del trastorno, pues es en espacios distintos al hogar donde muchos de los síntomas se agudizan, o incluso, visibilizan definitivamente.

Por otro lado, adentrándonos en el contexto escolar, un factor de vital importancia en el aprovechamiento estudiantil es la calidad de la instrucción escolar, tal como lo plantea Papalia:

Una buena escuela de educación media superior tiene un ambiente ordenado y seguro, recursos materiales adecuados, un personal académico estable, y un sentido positivo de comunidad. La cultura de la escuela tiene un fuerte énfasis en los aspectos académicos y fomenta la creencia de que todos los alumnos pueden aprender. También ofrece oportunidades de actividades extracurriculares, que mantienen ocupados a los alumnos e impiden que se metan en problemas después de salir de clases. Los maestros confían, respetan y se preocupan por sus alumnos, o tienen altas expectativas para ellos, al igual que confianza en su propia capacidad para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito (Papalia et al., 2009, p. 506).

En el contexto de suplir las necesidades de estudiantes que requieren especial atención, sobresale el papel de los fonoaudiólogos, ya que la mayoría de los niños con Déficit Atencional presentan adicionalmente Trastornos Específicos del Lenguaje. También será necesaria la presencia de psicólogos, ya que “Para el niño y adolescente con SDA Inatentivo y SDA Impulsivo, el medio les impone desde que son muy pequeños demandas que exceden sus recursos de afrontamiento” (Céspedes, 2017, p.213). Como se mencionó anteriormente, es esencial mantener los niveles de

estrés a los que están expuestos niños y adolescentes con Déficit Atencional lo más controlados posible. En algunos casos con circunstancias más específicas, también será necesaria la intervención de un terapeuta ocupacional.

Finalmente, se encuentra el rol de los docentes: “Dos tercios de los niños con SDA van a presentar Dificultades o Trastornos del Aprendizaje de la lectura y/o de las matemáticas escolares. [...] Estos niños van pasando de curso sin adquirir de manera sólida las competencias esenciales en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia, idiomas” (Céspedes, p.211, 2017). Esto implica que los profesores deben contar con las herramientas para darles a estos niños y adolescentes todos los apoyos necesarios.

Balbuena, Barrio, González, Pedrosa, Rodríguez, y Yáguez (2014) plantean una serie de medidas que los docentes pueden poner en funcionamiento para trabajar con niños y adolescentes con Déficit Atencional. Algunas de sus propuestas organizativas y metodológicas son: ubicar al estudiante cerca del profesor, de manera que se facilite el contacto visual; situarlo cerca de alumnos que tengan un comportamiento “modelo”; posibilitar distintos espacios de trabajo en el aula y utilizarlos flexiblemente; quitar estímulos y distractores del campo visual del estudiante; promover actividades significativas para el estudiante, idealmente relacionadas con sus conocimientos previos; plantear actividades que impliquen una participación activa de parte del alumno; fomentar actividades que favorezcan el trabajo conjunto; facilitar el aprendizaje dialógico y cooperativo; ofrecer información inmediata y precisa acerca del rendimiento del alumno; familiarizarse con el estilo de aprendizaje del alumno; otorgar descansos cada 20 minutos; dar instrucciones manteniendo contacto visual, éstas deben ser además claras y cortas, y ser entregadas de una en una; utilizar un lenguaje positivo y elogiar al estudiante cuando cumpla adecuadamente una tarea; mantener siempre un ambiente coordinado y organizado; recordar constantemente normas de comportamiento; evitar que el estudiante se tense, etc (p.9).

En Chile existe un documento generado por el Ministerio de Educación en el año 2017 que reúne una serie de propuestas para la implementación del Decreto 83, el cual regula la adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales: “Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015”. Cabe mencionar que las disposiciones de tal decreto están dirigidas a todo tipo de colegios, incluso aquellos que no cuentan con un Programa de Integración Escolar. En relación al currículum, se destaca primeramente que éste debe ser flexible, y que las necesidades y características individuales de los estudiantes son las que delimitarán cualquier adaptación curricular. Es decir, cada caso de intervención curricular será único y adaptado a las cualidades de cada estudiante en particular. Según estas orientaciones, la atención a la diversidad descansa en gran medida en la planificación de los aprendizajes. Se sugiere para la implementación de ajustes ejecutar una serie de pasos: a) Analizar las bases o marco curricular considerando la visión y misión del establecimiento educacional; b) Conocer a los estudiantes y sus maneras de aprender; c) Diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje variadas, que aborden distintos talentos de los estudiantes; d) Plasmar las estrategias diseñadas en una planificación diversa para el curso (p.18). Medidas adicionales implican aplicar instrumentos de diagnóstico para recabar información actualizada sobre la realidad de los estudiantes en relación a sus habilidades y conocimientos, priorización de ciertos objetivos de aprendizaje en función de su relevancia, adaptación de instrumentos de evaluación que consideren tales objetivos y retroalimentación constante. Todas las anteriores acciones requieren de una acción conjunta entre todos los profesionales involucrados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, conformando un equipo de trabajo coordinado, colaborativo, innovador e interdisciplinario.

Las medidas recién mencionadas son sólo una muestra de una amplia gama de estrategias que los docentes pueden (y deben) aplicar en el aula para trabajar con estudiantes con Déficit

Atencional y otros trastornos del aprendizaje. Sin embargo, resulta necesario destacar que, si bien muchas de estas medidas son básicas y sencillas de aplicar, no son necesariamente utilizadas de forma habitual por los docentes en general, ya sea por ignorancia o simplemente por falta de voluntad. Idealmente, se debería encaminar la investigación educativa a construir espacios donde todos los estudiantes puedan aprender por igual, sin desmerecer el tratamiento especial o más específico con ciertos estudiantes. Queda pendiente continuar la construcción de un corpus de conocimientos que propongan y ayuden a todos los docentes a implementar estrategias de trabajo en la escuela más específicas y asertivas para promover aulas inclusivas.

5. Metodología

La presente sección se explayará acerca de la metodología utilizada en la estudio. En primer lugar, se hablará acerca de la investigación cualitativa, técnica investigativa que predominará en esta investigación. Posteriormente, se abordará el tema de estudios de caso y las técnicas de recolección de datos utilizadas.

La presente investigación se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa, pues dadas las características del estudio, ésta ofrece la oportunidad de sacarle el máximo provecho al discurso que provee el sujeto de estudio en un contexto educativo. Según Sandín,

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (2003, p. 123).

En consecuencia, ésta resulta la metodología más apropiada para conducir este estudio, pues contempla la complejidad de un escenario educativo, así como la de los actores que participan en él

y los distintos factores que inciden en su desenvolvimiento. En la misma línea, Stake (1998) afirma que “Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (p.42). Ya que en la presente investigación se pretende estudiar a fondo un fenómeno, específicamente, la experiencia educativa de un estudiante, es pertinente abordarla, por tanto, desde una metodología cualitativa, pues permitirá explorar tal evento en profundidad y abordando numerosos puntos de vista.

Sin perjuicio de lo anterior, hay una sección de la presente investigación que se abordó desde una perspectiva cuantitativa, a saber, el análisis del Instrumento de observación de clases. Esta pauta asigna un puntaje específico a las conductas del docente para cada uno de los indicadores. Estos puntajes fueron, adicionalmente, complementados con las notas de campo.

La actual investigación es un estudio de caso acerca de Matías, un estudiante que cursa octavo año básico en un Liceo Bicentenario de Excelencia (al cual ingresa en séptimo básico) y que fue diagnosticado cuando cursaba séptimo básico con Trastorno de Déficit Atencional (se cambió el nombre del sujeto para resguardar su anonimato). El caso de Matías amerita ser abordado desde un estudio de casos, porque se trata de un caso particular, en el sentido que él es un estudiante con un trastorno de aprendizaje que asiste a un establecimiento altamente exigente en lo académico. Debido a que muchos estudiantes con este tipo de trastornos presentan problemas de rendimiento en el colegio, resulta interesante observar la experiencia de aprendizaje de un niño con este trastorno en este contexto específico, pues posiblemente presente dificultades para obtener los resultados que el liceo espera. Esto, a su vez, provocará un efecto en estudiante que es necesario conocer, de manera que puedan hacerse las adecuaciones pertinentes a las estrategias de enseñanza aprendizaje acorde a la realidad del estudiante. En ese sentido, es pertinente recordar que un estudio de casos “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un

fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquerra, 2009, p.301).

Esta investigación se construirá en torno a las experiencias de aprendizaje Matías. El concepto de experiencias de aprendizaje se enmarca en el modelo de aprendizaje de David Kolb, quien en los años 70’ establece que las experiencias son todas aquellas actividades que permitan aprender, es decir, el aprendizaje está condicionado por las experiencias vividas por cada persona. Lo anterior implica que tales experiencias son personales, y por tanto, los procesos de aprendizaje son individuales y únicos para cada ser humano. Cada persona aprende, entonces, de distintas maneras, por lo cual:

es posible proponer estrategias de enseñanza basadas en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en las cuales se debe incluir actividades acordes a las características propias de cada estilo, con el fin de mejorar su rendimiento académico, igualmente, es importante que los estudiantes conozcan sus estilos de aprendizaje, ya que les permitirá planear algunas estrategias acordes a sus características, para potencializar su aprendizaje autónomo (Rodríguez, 2017, p.56).

En consecuencia de lo anterior, las experiencias de aprendizaje de cada persona son únicas, y las circunstancias de tales experiencias en este estudiante específico ciertamente son singulares: no es común que un estudiante con diagnóstico de TDAH sea parte de un proyecto educativo de alta exigencia, especialmente si éste cuenta con pocos o ningún recurso para apoyar el proceso de aprendizaje de un estudiante con dificultades del aprendizaje, tales como un programa de Integración. Por lo mismo, es relevante abordar esta investigación como un estudio de caso, pues:

investigar sobre el significado que para el estudiante tiene su experiencia escolar supone adentrarse no sólo en el terreno de lo que está aconteciendo desde estos escenarios, sino también en la dimensión subjetiva desde la que estos actores

educativos dan sentido a la realidad escolar. Y es que no debemos olvidar que la manera según la cual el estudiante entienda y perciba su vida escolar va a condicionar, en gran parte, su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal (Mateos, T. y Núñez L., 2011, p.11).

Según Stake (en Bisquerra, 2009, p.302), el estudio de caso es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”. En este estudio será posible conocer una realidad única, que potencialmente podría ayudarnos a comprender de mejor manera cómo es el proceso de aprendizaje de un estudiante en este contexto y, eventualmente, construir estrategias que pueden contribuir a mejorar aquellas experiencias de aprendizaje. A fin de cuentas, “la finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (Bisquerra, 2009, p.302).

Es necesario recordar que el estudio de casos resulta sumamente útil en este estudio, pues contribuye al análisis y comprensión profunda de una situación específica. En otras palabras:

A case study is a method for developing a complete understanding of a process, program, event, or activity. The goal of this type of study is to develop a comprehensive understanding of a case, or complex *bounded system*, including the context and circumstances in which it occurs, through extensive description and analysis. A core feature of the case study approach is a reliance on systematic and detailed data collection from multiple sources, particularly firsthand observations (Martinson y O'Brien en Newcomer et al., 2015, p. 177).

En concordancia con lo anterior, hay dos técnicas de recogida de información a ser utilizadas en la presente investigación: observación no participante y aplicación de entrevistas semi estructuradas. Es necesario recordar que ambas técnicas se enmarcan en la metodología de investigación cualitativa, por lo cual debe respetarse, ante todo, la naturaleza innata de cada caso:

El investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente. Por ello busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes (Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra, 2009, p.332).

Ambas técnicas de recolección de datos permiten un acercamiento al caso, de manera que el o los sujetos estudiados puedan dar cuenta de sus experiencias en el mismo contexto en que éstas ocurren.

En el caso de la observación no participante, se trata de una técnica inherente a los estudios de caso, pues permite que el investigador se interne en el mismo y lo pueda observar sin intermediarios. Según Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra (2009),

para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad, es decir, comprometerse en todas las actividades que realiza el grupo. Sólo así se puede comprender desde qué posiciones ideológicas se sustentan estas formas de vida (p.333).

Para este estudio, se observó a Matías en cuatro clases. Se seleccionaron para ser observadas las clases de Matemáticas, Historia y Comprensión Lectora, pues al ser áreas evaluadas en pruebas estandarizadas (como Simce), el liceo espera resultados que reflejen la calidad académica de la institución. Adicionalmente, ya que los estudiantes están familiarizados con la presencia de la

investigadora en la sala de clases (la investigadora se desempeñaba como profesora jefe del curso y profesora de Lenguaje al momento de la investigación), es posible que pueda integrarse a estas clases sin interrumpir significativamente el ritmo y funcionamiento de las mismas.

Inicialmente, se pretendía realizar un mínimo de dos observaciones a cada una de estas clases, previo acuerdo con los profesores que las imparten. Sin embargo, sólo fue posible observar dos clases de Historia, y sólo una de Matemáticas y de Comprensión Lectora, por problemas de disponibilidad de los profesores. De ser necesario, se tuvo contemplado realizar más observaciones, si es que ocurrieran, por ejemplo, situaciones imprevistas que no permitieran el desarrollo de la clase de manera normal (como el desarrollo de alguna actividad a nivel colegio u otra situación que interrumpiera la clase). Empero, no fue necesario realizar observaciones adicionales, pues todas las clases observadas se desarrollaron sin eventos inesperados. Además, en la posterior revisión de las clases se pudo constatar que éstas se desarrollaron de manera similar, por lo que se estimó que más observaciones de clases hubieran tenido resultados similares (se tomó en consideración del criterio de saturación de la información, juzgando que no se recabaría nueva información a partir de más observaciones de clases). Se les solicitó a los profesores compartir con la investigadora el material pedagógico que fue utilizado en cada clase con antelación para poder conocer de antemano el contexto de la clase a ser observada.

Antes de comenzar con la aplicación de los instrumentos, se solicitó autorización a la institución educativa, así como a los estudiantes, profesores y apoderados involucrados acerca del estudio. Se les pidió a todos los involucrados firmar una carta de consentimiento para proceder (se pueden encontrar tal documento en el anexo).

Durante las observaciones de clase, se aplicó un instrumento de observación, el cual se complementó con notas de campo, con el propósito de recabar información cuantitativa y cualitativa de la clase. Se utilizó un Instrumento de Observación, IOC (presente en el anexo), el cual tiene

“como focos de convergencia lo relativo a manejo de aula, estilos de interacción, la capacidad de comprometer a los alumnos en el aprendizaje, los apoyos y mediaciones para un aprendizaje de calidad y monitoreo del aprendizaje” (Contreras, Rittershaussen, Correa, Solís, Núñez, Vásquez, p. 87, 2013). Se trata de un instrumento utilizado para evaluar la gestión de profesores en aula, por lo que se trata de una herramienta sumamente completa, que aborda prácticamente en su totalidad los aspectos necesarios para un buen quehacer docente. Este instrumento fue construido a base de otro ya existente, el “Tsang-Hester Observation Rubric” (THOR), adaptándolo al contexto chileno, y “toma como referencia los estándares de desempeño docente planteados por Danielson (1996), cuya propuesta también se constituyó en los planteamientos bases para el proceso de elaboración del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003) y de los Estándares de Formación Inicial de Docentes (Mineduc, 2001)” (Contreras et al., p.87, 2013).

Posteriormente a las observaciones de clases, se aplicaron las entrevistas como segundo método de recogida de información. Esto nos lleva a la siguiente técnica de recogida de información: la entrevista semi-estructurada, la cual fue aplicada al sujeto de investigación, Matías, su apoderada y a los profesores cuyas clases fueron observadas.

Según Adams (en Newcomer, K., Hatry, H. y Wholey, J., 2015, p.492), la entrevista estructurada es una técnica que está a medio camino entre encuestas de respuestas cerradas y sesiones tipo focus group de respuestas abiertas, por lo que logra recoger los principales beneficios de ambas técnicas. Uno de sus principales fortalezas es que en la entrevista semi estructurada “The dialogue can mender around the topics on the agenda – rather tan slavishly to verbatim questions as in a standarized survey – and may delve into totally unforeseen issues” (Adams en Newcomer et al, 2015, p. 493). Por lo tanto, este tipo de entrevista admite el seguimiento de temas que aparezcan de manera imprevista durante el desarrollo de la misma, permitiendo una profundización en tiempo real de tales temas.

La intención de aplicar entrevistas semi-estructuradas guarda relación con la triangulación de datos, la cual:

consiste en contrastar informaciones a partir de diversas fuentes. Se apoya en una doble lógica: la de enriquecimiento durante la obtención de los datos (desde distintas fuentes de información y a partir de diferentes técnicas) y la de control de calidad en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastarse empíricamente con otra serie similar de datos (Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra, 2009, p. 332).

El ocupar al menos estas dos técnicas de recogida de información permitirá darle más consistencia a los datos recogidos a través del cruce de datos.

Para la presente investigación, la aplicación de entrevistas semi-estructurada estuvo orientada a varios sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje de Matías, a saber, al mismo Matías, su apoderada y sus profesores de las asignaturas de Matemática, Historia y Comprensión Lectora, como se señaló anteriormente. En primer lugar, interesaba, evidentemente, recoger la perspectiva de Matías acerca de su experiencia en el liceo, lo cual se realizó al final del proceso de recogida de datos. Además, también se aplicaron entrevistas a otros sujetos que podrían aportar información valiosa para comprender mejor a Matías: su familia (específicamente, su madre, quien es su apoderada en el liceo), que podría dar luces acerca de los hábitos de estudio de Matías, su comportamiento en actividades no relacionadas con su vida académica, etc. También fue pertinente escuchar la percepción que los docentes tienen acerca de Matías, como se señaló anteriormente, para conocer su apreciación respecto al desarrollo de las clases observadas.

Todos los guiones de entrevistas fueron sometidas a validación de contenidos por parte de tres especialistas: una psicóloga experta en estudios de caso, una especialista en proyectos de

mejoramiento educativo, y un especialista en Evaluación. Se les entregó la matriz de entrevista a los especialistas para que realizaran un juicio experto, a partir de lo cual se realizaron modificaciones a las matrices de entrevistas.

Las entrevistas a aplicarse en los sujetos recién mencionados abordan principalmente tres temas: Dificultades de aprendizaje, Liceos de Excelencia y Estrategias de enseñanza – aprendizaje. El primer ámbito indaga acerca del conocimiento que tiene el entrevistado acerca de las dificultades de aprendizaje y sus principales características; el segundo, acerca del funcionamiento de los liceos de excelencia y su funcionamiento, y finalmente, las estrategias utilizadas por los diversos actores del contexto educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (guión de entrevistas en el anexo).

Una vez que se hubo recogido toda la información mediante los instrumentos recién descritos, se pasó a la fase de análisis y discusión, a través de la cual se contrastaron los datos recabados con el marco teórico.

A modo de síntesis, las estrategias utilizadas para la recolección fueron: la observación de clases de Matemática, Comprensión Lectora e Historia, y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a los profesores de las áreas recién mencionadas, a Matías y a su apoderada.

6. Análisis y Discusión de Resultados

Los resultados que se presentan a continuación, surgen de dos fuentes. La primera son las entrevistas aplicadas a los profesores de Lenguaje, Matemática e Historia, así como al estudiante Matías y a su apoderada. Para facilitar la comprensión de esta sección, se separó el análisis en tres unidades temáticas: Trastorno de Déficit Atencional, Estrategias de enseñanza-aprendizaje y Liceos de Excelencia. La segunda fuente es el IOC, con el cual se realizaron las observaciones de clases

para conocer in situ la forma de trabajo de los profesores en aula. Tales categorías se delimitaron a priori, tomando como referencia las áreas temáticas abordadas en los guiones de las entrevistas.

6.1 Trastorno de Déficit Atencional

En primer lugar, es importante destacar que todas las partes entrevistadas manejan un concepto básico de lo que es el Trastorno de Déficit Atencional. Éste es explicado siempre a través de conductas o cualidades asociadas a él, es decir, es definido de forma sintomática. Por otro lado, si bien es entendido con distintos niveles de complejidad, todos presentan una característica básica: la dificultad de una persona para concentrarse.

Matías afirma que una persona que tiene Déficit Atencional se identifica “cuando alguien es como distraído, también por ejemplo le cuesta enfocarse en una clase” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). De hecho, como estudiante, él se describe a sí mismo como “desordenado, inquieto y hablador” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Su apoderada señala algo bastante similar: “Siempre que está pendiente del de allá, que está pendiente del de acá, que si él de allá se rio, él se pone atención y también entra a la talla, o de repente le ha pasado que ni siquiera está en el grupo pero se ríe de la talla que echaron” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). La profesora de Matemática afirma que los niños con TDA sufren de una concentración “escindida”: “son niños que están presentes, pero a la vez están atentos de muchos otros aspectos, entonces empiezan por el ruido del lápiz del compañero de al lado, pero también van a la señora que va pasando por afuera, el sonido de otro” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018); por otro lado, la profesora de Lenguaje reconoce en el TDA un trastorno más definido: “es como una patología donde la persona le cuesta enfocarse en una actividad, o concentrarse en algo en específico, sino que tiene más facilidad para desconcentrarse en un momento determinado [...]. Da la impresión como que no pudiesen manejar

sus períodos de concentración, entonces tienen más esa facilidad para desconcentrarse” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). Finalmente, el profesor de Historia es quien parece tener un dominio más acabado del concepto, distinguiendo más de un rasgo distintivo de este trastorno:

Hay distintas manifestaciones, entonces lo más común es asociarlo a niños que tienen exceso de actividad, hiperactividad, que son como más desordenados, más distraídos, y esos son los que llaman más la atención, pero también [...] habían otros que tenían distrabilidad, que se olvidan de todo, pierden todo, como entre comillas unos los califica de poco responsables porque, no sé, no traen los materiales (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018).

En consecuencia, una primera cualidad que se levanta a partir de las entrevistas tiene que ver con la dificultad para concentrarse de un estudiante.

Una segunda cualidad que destaca como propia del TDA es la falta de motivación frente al estudio, es decir, la pasividad o falta de iniciativa respecto a tareas de carácter académico. Según la apoderada, refiriéndose a su hijo diagnosticado con TDA, “a él no le gusta el colegio, no le gusta como la disciplina, [...] él no es que se sienta a estudiar, que diga todos los días a las seis de la tarde tengo que estudiar, no, uno tiene que estarle recordando, recordando, recordando, Matías a las seis, Matías estudia” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). Matías es muy autocrítico consigo mismo, también reconoce, más concretamente, que no le gusta escribir y que no hace todo lo que podría hacer para garantizar su éxito académico: “a veces no sé hablo mucho, soy desordenado, inquieto, o no presto atención cuando lo necesito, y a veces soy consciente que en una asignatura me va mal igual soy desordenado o hablo” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). En relación al ramo de Química, afirma que es uno de los que más complejos le resulta, pero no es un área en el que se esfuerce particularmente: “Era bien dejado en

ese sentido. Por ejemplo cuando tenía las pruebas encima, ahí como que o preguntaba cosas... yo creo que eso lo tuve que haber hecho antes” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Similarmente, la profesora de Lenguaje afirma que “muchas veces les falta autonomía, entonces tienes que estar todo el rato presionando para que trabaje” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). La pasividad, falta de iniciativa, motivación y autonomía hacia las actividades escolares constituyen una segunda cualidad significativa del TDA.

Adicionalmente, llama la atención que tanto la apoderada del estudiante como los profesores hacen la distinción entre el déficit atencional y las dificultades de aprendizaje. Según la apoderada, “mi hijo es bien flojito para estudiar, pero encuentro que él es inteligente, porque con lo poco que estudia no le va tan mal. Si él se dedicara a estudiar como corresponde ahí le iría mucho mejor. [...] entonces él es muy buen estudiante encuentro yo pero su problema le digo que es su flojera” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). La profesora de Matemáticas parece compartir esta idea de que el problema de los estudiantes con TDA es meramente conductual, pero no necesariamente cognitivo: “las normativas son diferentes para esos niños, el trato también, pero tiene que ver más que nada, yo lo veo por ejemplo, más que nada una cosa disciplinaria, más que de habilidades o cognitiva” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). Recordando una situación donde le tocó trabajar con una estudiante con diagnóstico y tratamiento por TDA, el profesor de Historia también aduce que “su trastorno tiene que ver con ser muy distraído, pero que cognitivamente es muy inteligente” (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018).

Llama la atención que tanto los profesores como la apoderada tienen reservas respecto a la terapia farmacológica como parte del tratamiento para TDA. El profesor de Historia afirma que, según su experiencia, en algunos casos provoca una alteración significativa de la personalidad del estudiante, haciéndolo invisible dentro del aula: el estudiante no interactúa prácticamente con nadie

dentro de la sala de clases: “no me gusta mucho que se mediquen a niños tan pequeños y siento que los tratamientos a veces no son tan bien llevados, por eso te puedes encontrar con una persona que tiene déficit atencional que le va muy bien y a otro que le va muy mal y que está como una momia, como una estatua en la sala de clases” (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018). A su vez, la apoderada cuenta que, al diagnosticársele a su hijo el TDA, se le dio terapia farmacológica solamente para sobrellevar su trastorno: “[el especialista] me pidió las notas, yo le llevé las notas y claro para la edad que él tenía y para el colegio igual era bajo la nota y que claro y que tenía un déficit atencional no sé si hay grados, no me dijo, pero... que la única solución era darle pastillas para que como que repuntara un poco las notas” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). Sin embargo, posteriormente decidieron, como familia, interrumpirla por no ver ningún cambio significativo en Matías.

Socialmente, los estudiantes que padecen de TDA no pasan desapercibidos: generalmente son reconocidos como los alumnos “desordenados”, que generan disrupciones en la sala de clases: “trata de ser payaso de los demás” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018), “Matías de repente no llevaba trabajos o se distraía en clases, distraía al curso, o repente no estaba el Matías metido en lo que estaban haciendo los demás, pero igual lo incluían” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017); la profesora de Lenguaje, recordando un caso particular de un estudiante de sexto año básico diagnosticado con TDA, señala que en un curso con un alto grado de normalización, aquel estudiante con dificultades para concentrarse destaca notoriamente del resto: “el curso que en el que estaba él era un curso muy disciplinado, entonces se notaba mucho, el resto de los niños trabajaban muy bien, de hecho el resto de los niños no les gustaba sentarse con él, porque los desconcentraba” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). De manera similar, la profesora de Matemáticas también afirma que los estudiantes con TDA son identificables con facilidad, especialmente en el Liceo de Excelencia, pues

llaman más la atención dentro de la sala y requieren una atención más personalizada de parte del profesor: “en este contexto es más evidente, porque la mayoría de los niños tiene una conducta muy regular, entonces los niños que tienen déficit escapan y son los que más les llama la atención, los que están más distraídos, te dan mucha más pega” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). Según es posible notar en las observaciones de clases realizadas a la misma profesora, el ambiente de clases es casi en todo momento tranquilo, los estudiantes permanecen en sus puestos, piden permiso para ponerse de pie, levantan la mano para hacer intervenciones en la clase y respetan los turnos de habla, ponen atención a la clase, toman apuntes, hacen frecuentemente preguntas, e incluso, hacen callar a compañeros que interrumpen al profesor o a otro compañero. Por lo que fue posible observar, este ambiente facilita que los estudiantes que tienen mayores dificultades para concentrarse sigan el ritmo de la clase, pues disminuyen los factores distractores que pudieran alejarlos de las tareas académicas. Los estudiantes con TDAH se benefician particularmente de tales rutinas de trabajo, pues éstas apuntan justamente a mitigar aquellos elementos que los desconcentran. En el caso de Matías, en las observaciones de clases fue posible observar que él adhería sin mayor dificultad a los mismos comportamientos que tenían sus compañeros, reduciendo las ocasiones de distracción que pudieran haber.

Finalmente, los profesores consideran que hay una estigmatización visible respecto a los niños con TDA. Por una parte, el profesor de Historia afirma que:

Yo encuentro que hay ciertas estigmatizaciones, como el “efecto Pigmalión” que le llaman, que esta manera como de hacerle creer a un niño que es desordenado, que tiene hiperactividad, que es inquieto, decírselo y hacerle creer eso y que ese niño generalmente termina comportándose como uno le dice que se comporta, como se va a comportar, y las expectativas que tiene sobre él. [...] muchas veces los profesores tienden a estigmatizar a niños, como decir “ah, este niño no me deja hacer la clase”,

como si la clase fuera de uno y no para ellos (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018).

Por otra parte, la profesora de Lenguaje enfatiza la importancia de mantener siempre en mente el autoestima y la autopercepción de estudiantes con TDA, precisamente porque existe un prejuicio negativo sobre ellos: es necesario cuidar el

Autoestima de esos estudiantes, porque yo siento que hay una estigmatización importante dentro del mundo educativo con los estudiantes con déficit atencional, y si uno omite eso, lo potencia, [...] le encanta participar si es que hay que hacer un diálogo dramático, él siempre está dispuesto y uno tiene que motivarlo [...] para potenciar su autoestima también (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

En relación al primer tema, es posible establecer que los estudiantes más inquietos y con dificultades para concentrarse, así como aquellos que concretamente han sido diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional, exhiben una serie de características que son percibidas y reconocidas tanto por los docentes como por las familias de niños con este perfil, y también por el mismo estudiante.

6.2 Estrategias de enseñanza – aprendizaje

De manera general, es posible observar dos grandes áreas en que se organizan las estrategias de enseñanza – aprendizaje que son aplicadas para apoyar el trabajo de los estudiantes: por un lado, están aquellas que se aplican en el hogar, mientras que por otro lado están aquellas que se aplican en el liceo.

A partir de las entrevistas aplicadas, es posible colegir que las estrategias del hogar son aplicadas y reguladas principalmente por la apoderada. En la casa, algunas de las medidas

implementadas se relacionan con el control de horarios y el monitoreo de las actividades escolares. Sin embargo, algo que se presenta transversalmente en la actitud de la apoderada es una preocupación por las metodologías de estudio y la metacognición de su hijo, lo cual la impulsa a siempre estar buscando nuevas formas de que su pupilo aprenda: “yo creo que voy a ver el asunto del psicólogo para ver si como que le hagan a ver si lo ayudan como en una pauta de estudio, [...] a lo mejor ahí estamos fallando porque a lo mejor no me sirve que esté la hora estudiando pero si no sabe estudiar” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017)

Como se señaló anteriormente, una primera medida aplicada por la apoderada para apoyar el trabajo académico de su hijo tiene que ver con control en los horarios en la casa. No sólo se regulan los tiempos de estudio, sino también los tiempos para otras actividades, como el descanso. En primera instancia, es importante destacar que la apoderada describe a su hijo como un niño “que no le gustan los estudios” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017), por tanto, se preocupa de motivarlo y mantenerse al tanto de sus actividades escolares, pues para ella una dificultad constante en su aprendizaje es su falta de autonomía: “le cuestan algunas cosas, pero yo le digo júntate con un compañero o compañera que entienda, que te explique o busca ahora en internet hay tanta facilidad [...], arréglatelas, busca, pregúntale a tu hermana” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). La apoderada, entonces, le insiste a Matías que busque apoyo por sus medios. Esto es una práctica bastante frecuente dentro del aula, según se pudo corroborar en la observaciones de clases realizadas a los tres profesores ya mencionados: se promueve constantemente el trabajo colaborativo entre estudiantes, por ejemplo, desarrollando ejercicios en pareja, retroalimentando en la pizarra actividades con asistencia del docente o llevando a cabo proyectos grupales, los que requieren poner en juego numerosas habilidades. También se controlan, como se explicó anteriormente, los tiempos para realizar distintas actividades: “de repente hay días que se acuestan más tarde, pero, por ejemplo, yo trato que a las 10 ya estén acostados y a

las 10 yo desconecto el internet, para que no sigan conectados” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). En la cita anterior destaca el control de los tiempos de descanso. Según comenta, ella maneja todos los tiempos de Matías, creando y reforzando hábitos a través de la reiteración constante de un horario: “yo siempre he tenido como el mismo sistema aquí que llegamos a la casa coman estudian, Entonces como que siempre tenemos la misma rutina entonces lo traté de seguir más pendiente de él, le pedí ayuda a la hermana que entiende un poco más” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). Matías también admite que una de las grandes fortalezas que ha podido desarrollar en el liceo es la organización de los tiempos, potenciada, por su puesto, por la gestión de su madre:

Nunca he sido una persona muy ordenada, pero sí, este colegio me ha ayudado harto a organizarme [...] ... por ejemplo, en mi otro colegio nunca estudié para una prueba, siempre, ni siquiera cambiaba los cuadernos de mochila, siempre tenía los mismos cuadernos, ocupaba un cuaderno para dos materias y... aquí igual me he... no, no ordenado porque, siempre he sido desordenado con mis cuadernos mi mochila mi forma de estudiar, pero sí más organizado, por ejemplo un cuaderno para cada materia, estudio antes de la prueba eso es esencial, organizar bien mi tiempo mi tiempo de estudio (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

Como la apoderada de Matías también reconoce que su hijo tiene dificultades para concentrarse, procura eliminar de su espacio y tiempo de estudio la mayor cantidad de estímulos que podrían alejarlo de su labor: “[Matías no estudia] A menos que yo le encierre en la pieza, le quite el teléfono, le quite el computador y se sienta ahí. Y eso he logrado que hacer para que estudie” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). La mamá de Matías incluso llega a acuerdos con él: si Matías se compromete con sus actividades del Liceo, su apoderada le permite desarrollar sus actividades de recreo libremente: “le digo si tú me das el colegio que te vaya

bien en el colegio, yo no tengo ningún problema que tú practicas este deporte, pero si tú no me das, yo no te voy a estar dando, entonces hay que equilibrar las cosas” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017).

Otros factores que la madre de Matías procura mantener controlados para facilitar su aprendizaje son mucho más concretos; ella afirma que el apoyo en el ámbito académico se basa en tareas del día a día, como verificar sus materiales de estudio: “Revisándole los cuadernos, preguntándole si necesita materiales, obligándolo a estudiar, que respete su hora de estudio, también lo dejo descansar, le quito el teléfono, porque están estudiando y están con el teléfono [...] incluso me doy el tiempo de venir a dejarlo y de venir a buscarlo para que no pierdan tiempo en transportarse, [...] siempre estoy ahí apoyándolo” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017).

Por otro lado, la apoderada de Matías siente que hay una preocupación constante de parte de los profesores respecto a su caso: “el año pasado se preocuparon de hablar con otros profesores que se siente adelante, o no sentarlo con los con los amigos [...], la otra profesora hablaba con los otros profesores para que no lo sentaran con los amigos, para que lo sentaran con una compañera, para que no tuviera distracción”. Adicionalmente, valora mucho este apoyo, pues para ella ha resultado esencial en el desarrollo de Matías: “con el Matías han tenido harta paciencia y le han ayudado harto, porque siempre se han preocupado de que escriba, que tenga la materia, que le vaya bien en las pruebas entonces no tengo nada que reprochar al colegio; a lo mejor habrán casos no sé, pero con él mío siempre se han preocupado” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). Matías tiene una percepción similar de cómo es llevado su caso. Él siente apoyo de parte de los profesores, lo cual lo ayuda a querer superarse y reforzar la confianza en sí mismo: “este colegio también te enseña a por ejemplo a superarte, por ejemplo si te va mal en algo, no, no, quedarse pegado estancado ahí, también hay otras salidas, otras formas de aprender, como decía los profes

son bien abiertos en ese sentido, entonces te enseñan a... salir de otro modo adelante” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

De la misma manera en que la apoderada limita los distractores en el hogar, los profesores intencionan ciertos elementos para facilitar el aprendizaje. Esto nos conduce a la siguiente sección de este apartado, a saber, las estrategias aplicadas en el colegio. Esto es posible corroborarlo en las observaciones de clases de todos los profesores también. Todos los docentes toman algún tipo de resguardo respecto a los puestos que ocupa cada estudiante, y para la mayoría de las clases hay puestos asignados. En ocasiones, los estudiantes con dificultades, como Matías, son sentados en los primeros puestos, a fácil alcance del profesor; en otras, se sientan atrás solos, de manera que puedan trabajar solos y desarrollar la autonomía. En otras palabras, la clase es preparada en prácticamente todos los sentidos por el profesor, intencionando cada aspecto de ella para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Curiosamente, coinciden en las estrategias que aplican, a pesar de existir pocas instancias en el liceo para tomar acuerdos sobre estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Los profesores parecen tener ciertos acuerdos respecto a estudiantes con dificultades o que se distraen con facilidad. Para el profesor de historia, mantener al alumno que se distrae con facilidad ocupado es esencial para que se sienta comprometido con la clase. Es por eso que, entre otras cosas, procura “Ponerlos más adelante, cerca del profesor, para que uno le vaya dando instrucciones de forma más cercana, más personalizadas entre comillas, darle tareas...bueno, en Historia, que pongan los videos, vayan cambiando las diapositivas, que entreguen las guías, que escriban el objetivo, que si terminan rápido ayuden” (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018). Algunas de estas estrategias son compartidas por la profesora de Matemáticas, quien señala: “Lo que hago por lo general es dos cosas que me funcionan: una, tratar de sentarlos cerca mío, [...] y trato que a su alrededor haya gente que sea muy piola, o que precisamente la gente que está al lado de él sea muy tranquila, una alumna que lo pueda ayudar” (Profesora de Matemática, 11 de enero,

comunicación personal, 2018). A su vez, la profesora de Lenguaje también concuerda que el posicionamiento dentro de la sala de clases es el primer elemento a considerar respecto a los estudiantes que luchan por concentrarse. Ella intenta: “siempre ser muy estratégica con la ubicación en la sala, yo creo que hay compañeros que hay que potenciar ese trabajo en equipo también, no pueden estar solos, no puedo decir ya, ese estudiante tiene déficit atencional entonces lo dejo solo, todo lo contrario, tengo que buscar aliados dentro del mismo curso que lo puedan ayudar y que lo potencien, hacerlos participar en clases” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). A partir de lo anterior, podemos afirmar que, además del puesto donde se sienten estudiantes con dificultades para concentrarse, también los compañeros y compañeras que lo rodeen serán de gran importancia en el proceso. Llama la atención que la apoderada destaca y valora muchísimo estas medidas, pues ha podido ver cómo han funcionado desde su llegada al liceo: “A mí me ha pasado que con Matías él ha tenido mucha ayuda, el año pasado con la otra profesora también, estaba preocupados de ellos, lo ponían adelante, hablaban con los otros profesores que se preocuparan” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017)

Otro elemento destacado por los profesores es la participación activa de los apoderados en el aprendizaje de los estudiantes. Según la profesora de Matemáticas,

Aquí hay un papá que viene a reuniones, que a lo mejor no vendrá a todas, pero está atento, que venga a las citaciones, hay casos excepcionales siempre, en todas partes, pero siento que acá hay más de ese rol, de ese tipo de apoderado, eso es súper importante, porque un niño que está solo...es un niño, es un adolescente, pero si tiene un adulto que está ahí constantemente, y además nosotros también por acá tratamos de hacerlo, o sea si no está al cien, nosotros también estamos acá (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Según lo anterior, la comunicación entre apoderados y docentes es esencial para lograr una comunicación efectiva y fluida entre las partes, así como un monitoreo conjunto del aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, las entrevistas son sumamente frecuentes y regulares. Según la profesora de Matemáticas, no sólo es importante que haya comunicación con los apoderados, sino también con los niños, por lo que ella genera instancias entrevista con ambos: “Yo [...] trato de igual hacer citaciones de apoderado, estar atento con los niños, cuando hice citaciones, las últimas, también hablé con los niños, cosa que lo que quedaba en el papel con el papá no fuera como una cosa solamente desde mi perspectiva, sino que también decirle mira, esto hablé con tu papá, estás de acuerdo, sí, cómo lo podemos mejorar” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Un nuevo elemento que surge tiene que ver con cómo los profesores intentan acercar los contenidos a los estudiantes para facilitar el aprendizaje, es decir, potenciar el aprendizaje desde las experiencias de los mismos estudiantes. Según la profesora de Lenguaje, es necesario “acercar harto el aprendizaje a ellos, de hecho en octavo nosotros implementamos el año pasado una metodología que tiene que ver con una motivación inicial sumamente intencionada, todas las clases, [...] uno se mantiene joven, porque hay que bajar a lo que a ellos les gusta y hay que buscar ese tipo de cosas” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). Esto está muy presente en las observaciones de clases que se realizaron. Todas las clases tienen en común, por ejemplo, la abundancia de preguntas intencionadas, las cuales tienen como objetivo potenciar el vínculo que los estudiantes establecen entre los contenidos y habilidades desarrolladas en clases y sus experiencias personales. Por ejemplo, todos los profesores plantean al comienzo de la clase qué recuerdan los estudiantes de la clase anterior. También se plantean pequeñas reflexiones al comienzo de la clase para que los mismos estudiantes sean quienes construyen el objetivo. Al final de la clase, es común que los profesores les pidan a los estudiantes que expliquen en sus propias palabras las ideas más

importantes revisadas durante el curso de la clase. Por el mismo motivo, los docentes recurren a distintas estrategias para explicarles contenidos o ejercicios a un estudiante: algunos resultan para ellos más familiares que otros. La misma profesora hace referencia a una situación de enseñanza aprendizaje exitosa donde aplicó el principio recién señalado:

Yo me acuerdo una clase con octavo que a mí me gustó mucho donde para pasar género lírico les presentamos una canción que ellos escuchan, que es una, no sé, un estilo musical entre cumbia y reggaetón actual, y se las pasamos en una guía como cualquier otro poema, pero para iniciar la clase, y cuando lo empezaron a leer se empezaron a dar cuenta de que era una letra conocida para ellos, pero no decían nada, como que decían no, no puede ser, cómo una guía género lírico tiene una cumbia reggaetón, y la empezaron a leer hasta que alguien se atreve a decir profe, esto es una canción, esto y ahí yo les puse la canción, y cantaron y todo, y después de eso como que les encantó y veían ah, verdad, una rima, un verso, no sé qué, hay una figura literaria, como que engancharon mucho con eso, y después para mí fue súper fácil irme con el género lírico, entonces hay que acercar el aprendizaje a ellos para motivarlos, género lírico por ejemplo, lo ven muy lejano, muy difícil, entonces hay que motivarlos en ese sentido (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

La experiencia anterior da cuenta de la importancia que es la comunicación entre estudiantes y profesores. Esto será también un elemento destacado para el aprendizaje exitoso: el mismo Matías pone en relieve que la comunicación con su profesora facilita su aprendizaje. Por un lado, las vías de comunicación están siempre abiertas, por otro, los comentarios, temores, sugerencias y dudas de los estudiantes son acogidos por los docentes para enriquecer la experiencia educativa. En las observaciones de clase, fue posible constatar que los profesores promueven que los estudiantes

hagan preguntas, y los mismos estudiantes plantean numerosas preguntas durante la clase. En varias ocasiones, se observa que los estudiantes hacen preguntas individuales al profesor, y que ellos toman la pregunta y se la plantean al curso para encontrar la respuesta, de forma que el conocimiento no provenga exclusivamente del docente, sino que sea construido por todos los integrantes del curso. Esta participación constante da cuenta de una actitud proactiva y receptiva de parte de los estudiantes. Por ejemplo, Matías señala que “a mí en matemática me cuesta un ejercicio y yo le digo a la profesora, o me acerco a ella después de la clase y le digo que tal cosa me dificulta y la profesora me se toma el tiempo y me explica a mí. [...] La profe me muestra otra forma de poder resolver.” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

En un aspecto más material, tanto la apoderada como los profesores destacan las guías de trabajo como un elemento positivo en las estrategias de enseñanza del liceo. Según la apoderada, “que de repente por lo que yo entiendo ellos no alcanza a escribir pero siempre hay un apoyo como una guía de lado, entonces no es que lo dejen con lo que aprendió en clases no más, siempre está ese apoyo de la guía o siempre ellos tienen el acceso de preguntarle a los profesores para solucionar una duda” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). Para la profesora de Matemáticas, los alumnos sienten que ella les hace “harto ejercicio, pero me servían [a los estudiantes] para las pruebas, la profesora era capaz de hacer una guía que después yo podía estudiar sólo de ella y me iba bien...como que finalmente igual lo agradecen” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). Matías también aprueba el uso de guías. Aunque, en ocasiones, no le gusta desarrollarlas, de todas maneras las valora porque, para él, “hartas veces las preguntas de prueba son explícita de la guía, y también es otra manera es otra herramienta de enseñar” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). En todas las clases observadas, los profesores apoyaban los contenidos y habilidades trabajados en la clase en guías de trabajo, las cuales posteriormente pueden ser utilizadas por los estudiantes como guías de estudio. Asimismo,

los profesores hacían uso de otro tipo de recursos, como proyección y resolución grupal de ejercicios en la pizarra, lectura y discusión de rúbricas de evaluación, proyección y análisis grupal de imágenes y videos, construcción grupal de mapas conceptuales en la pizarra, retroalimentación de evaluaciones y actividades, etc., para facilitar la comprensión de los contenidos de parte de los estudiantes.

Los profesores señalan dos instancias fuera de la sala de clases que son un apoyo para los alumnos que se van quedando atrás: el Plan de Apoyo Pedagógico y los Reforzamientos. El primero se explica, según la profesora de Lenguaje, de la siguiente forma: “hay un programa de apoyo pedagógico en el colegio ahora, que está a cargo de subdirección académica, que eso antes no existía, son estudiantes donde hay que trabajar más con la familia, enfatizar ciertos aprendizajes, y todos sabemos quiénes son esos estudiantes, que yo en la sala de clases tengo que poner un poco más de intención en ellos, en el aprendizaje” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). Los estudiantes que forman parte de este programa son foco de especial atención de parte de los profesores, y la Subdirección Académica del liceo plantea algunos lineamientos con aquellos alumnos: sentarlos más adelante, estar atentos a sus preguntas, procurar que tengan suficiente tiempo para rendir evaluaciones, asegurarse de que comprendieron las instrucciones, revisar el cuaderno de estudio, asistir la organización de tiempos de estudio, reforzar positivamente a tales estudiantes, etc. (Plan de Apoyo Pedagógico, 2017).

En el caso de los reforzamientos, estos inicialmente son para estudiantes con bajo rendimiento, pero han ido enfocándose progresivamente más en distintas dificultades que tengan los estudiantes: “lo que hemos hecho es ir personalizando el reforzamiento, que vayan máximo doce niños de los dos cursos, enfocarse realmente en los niños que les va mal, y el reforzamiento en sí no tiene mucho que ver en algunas ocasiones con la materia que estamos viendo, sino que hay mucha conversación, [...] ocupamos el reforzamiento en realidad como una ayuda” (Profesora de

Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). Matías apoya la idea de que justamente los reforzamientos son una buena estrategia para aquellos estudiantes que no pudieron rendir óptimamente, como una instancia para revisar aquellos contenidos que no hayan quedado necesariamente claros: “después de una prueba, si un alumno le fue mal o si a varios alumnos le fue mal en esa prueba, eh... se preocupan de hablar con ellos, qué te pasó, qué te costó y no sé integrarlos al reforzamiento y después ven si han mejorado en la siguiente prueba” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

El ambiente de clases, la relación entre profesor y estudiantes, así como la relación entre los mismos estudiantes, también se configuran como elementos esenciales para las situaciones de enseñanza – aprendizaje efectivas. En las observaciones de clase fue posible dar cuenta de una comunicación fluida entre profesores y estudiantes, la cual era representada por una gran abundancia de preguntas, comentarios y aportes a la clase de parte de los alumnos. Adicionalmente, el clima de todas las clases observadas resultaba cordial y ameno, y los estudiantes parecían tener buena disposición para con el aprendizaje y los profesores. Para Matías, “la relación que uno tiene con el profesor si es bueno o si es mala, porque si un profesor, o sea, un alumno le tiene mala un profe, tiene mala relación le hace la mala al profe y se cierra, no quiere aprender de esa materia” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Conocer, por tanto, al profesor en el ámbito más humano, más allá del aula, aporta a la dinámica de clases, según la profesora de Matemáticas: “te van conociendo y van viendo que no sólo la vieja pesada, que también es la profesora, que es mamá, que esto que acá, y entonces todo eso los va haciendo más familiarizarse y también ayuda en la asignatura” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). La misma profesora destaca la importancia de que entre los estudiantes haya una buena relación, pues esto crea un clima propicio de aprendizaje:

Yo trato de, sobre todo con los más chicos, hablarles de la empatía, del trabajo en grupo, o sea, usted puede ser muy rápido, muy hábil, pero allá hay un compañero que le cuesta más, bueno, a esperar a su compañero, si quiere se hace más ejercicios, le damos más ejercicios, pero no significa que yo aprendí, entonces me puedo poner a conversar, me pongo a hablar no sé qué, no...o sea, cuando todos aprenden, es cuando todos estamos en silencio y nos respetamos (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Matías destaca este mismo aspecto, afirmando que la confianza es muy importante para poder posicionarse con seguridad como estudiantes. Preguntar, por ejemplo, no es sencillo para algunos estudiantes, por lo que resulta esencial generar un clima que admita y potencie el planteamiento de dudas e interrogantes. Matías describe la siguiente experiencia:

Los profesores demuestran alta confianza y por ejemplo, lo que más me gusta de este liceo es que a uno lo escuchan, [...] en mi otro colegio uno hacía una pregunta, se reían de uno, queda como el tonto de la clase. En este colegio los profesores se dan mucho ese tiempo y siempre cuando nosotros entramos al colegio, todos los profes nos dejaron bien en claro eso, que lo más importante era eso, era escuchar a un alumno y no iba a ser ni mejor ni peor por preguntar eso. Y me he dado cuenta de eso, porque alumnos que son los más secos de la clase, [...] y siempre que termina la clase se hacen preguntas súper pequeñas a los profesores y uno la encuentra así súper absurdas, pero después uno ve las pruebas y seis ocho seis nueve siete (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

El monitoreo frecuente del trabajo y de los aprendizajes de los estudiantes dentro de la sala también es señalado por los profesores como una práctica habitual, como también lo es la participación de todos los alumnos. Esto fue posible observarlo en las clases, en las cuales los

profesores realizaban constantemente acciones de monitoreo del aprendizaje, tales como planteamiento de preguntas estratégicas a los alumnos, pasearse por la sala y verificar que los estudiantes estuvieran desarrollando adecuadamente las actividades, responder preguntas individuales, etc. La profesora de Matemáticas refiere la siguiente experiencia:

Cuando estoy recién viendo la materia, lo que hago es que los ejemplos que pongo van intencionados, o sea, hay algunos muy fáciles, hay otros más difíciles. Y esos más fáciles siempre se los voy a preguntar a alguien que le cuesta. Entonces mi idea es que cuando yo le pregunte, como es fácil, él sea capaz de responder y se sienta participe de esta clase, no se sienta ajeno, [...] o de repente hay cosas que tienen que ver con años anteriores, entonces tú les vas preguntando a los que ves que te pueden responder, o ya cosas más difíciles ya les preguntas a los más aventajados, hacerlos partícipes a todos. Lo otro es que cuando hacemos actividades, pasearse constantemente para ver que efectivamente todos estén trabajando, y no que se queden solamente en esperar que pase este tiempo que dio el profesor para, sino que te detienes, ver si alguno se quedó pegado, qué le pasó, qué no entiende (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Una práctica similar es la que relata la profesora de Lenguaje en relación a monitoreo del aprendizaje dentro del aula:

Yo camino mucho por la sala de clase, pregunto mucho, soy bien quisquillosa en ese sentido, [...] voy viendo que los chicos van escribiendo, preocuparme y me preocupo bastante del cierre de la clase, para ver que efectivamente, quedarme con esa sensación de que todos tomaron atención y que todos se quedan con algo, de hecho yo creo que lo que más he aprendido ya en práctica en la universidad es cómo hacer eso, tipos de pregunta que me permiten evaluar si efectivamente todos han aprendido,

también preguntar, por ejemplo cómo tengo intencionadas las parejas de trabajo, ir paseando asegurándome de que todos están haciendo la actividad (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Un elemento crítico que parece hacerse notar guarda relación con la falta de una coordinación organizada que sistematice el trabajo que se realiza con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Según el profesor de Historia,

En muchas ocasiones el liceo no cuenta con las herramientas ni el equipo directivo, ni los profesores jefes están capacitados, ni el equipo de orientación o formación, para dar a conocer esa información, ni para generar un plan de acción, o ciertos lineamientos. Creo que lo peor que puede ocurrir es que estas iniciativas que uno pueda tener con estos niños que presentan déficit atencional sean voluntaristas, y que finalmente uno se entera de ciertas cosas, a partir de si el profesor jefe te contó o no te contó, o si tiene confianza o no confianza contigo [...]. (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018).

Esta perspectiva es compartida por la profesora de Lenguaje, quien afirma:

Yo no sé si hay un acuerdo institucional, o por lo menos yo no he sido parte de, que me digan, o cuando llegué el liceo me hayan dicho con este estudiante hay que tener este modus operandi, no. Yo creo que al final los que velan por ciertos acuerdos con esos estudiantes, lo que te decía, es iniciativa propia, si uno un profe de asignatura que le interesa el tema, que le interese que ese estudiante tenga un buen rendimiento, un buen desempeño, etcétera, cita al apoderado, habla con el profesor jefe, como que uno se mueve (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Similarmente, la profesora de Matemática tampoco parece tener conocimiento sobre una coordinación en el trabajo que se realiza con estudiantes con déficit atencional u otros trastornos del

aprendizaje “hay algunas instancias, que hay reuniones donde se identifican los alumnos, los profesores jefes dan los detalles de, como para que uno tenga atención y sepa que no es solamente que se porta mal, sino que también tiene un grado de déficit, pero más que eso... [...]. Se entrega la información y así uno tiene más observaciones con esos niños que con los demás” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). Podemos inferir, por tanto, que si bien existe voluntad y acción de parte de los profesores por fomentar el aprendizaje en todos los estudiantes, no existe una sistematización formal de parte de las autoridades del liceo que canalice de manera eficiente tales medidas.

Si bien los profesores sólo mencionaron que tienen una estructura fija de clase, la mayoría de las veces, sin destacarla como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en sí misma, esta estructura es sumamente importante para la creación de un ambiente propicio de aprendizaje, pues permite a los estudiantes conocer de antemano qué va a suceder en el curso de la misma, lo cual constituye una fortaleza para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que “la gestión del tiempo y la distribución del mismo en tareas instruccionales, entre otros, son claves para el logro de resultados de calidad. Tener más o menos tiempo, y un buen uso pedagógico del mismo, hace la diferencia en cuanto a la calidad de las oportunidades, en la motivación de los estudiantes y en los resultados de aprendizaje” (Martinic, S. y Villalta, M., 2015, p. 29).

Como se evidenció en las observaciones de clases, todas tienen una organización bastante similar: primero, los estudiantes se forman afuera de las salas, a la espera de que el profesor o profesora les de autorización para ingresar al aula. Una vez que han entrado todos a la sala, esperan de pie en sus puestos y en silencio a que el profesor los salude. El profesor, luego de saludar, les pregunta a los estudiantes cómo están, para tantear el ánimo de los alumnos, luego los invita a tomar asiento. La clase parte con una motivación, la cual está siempre relacionada con los contenidos de la clase. Luego se presenta el objetivo, el cual siempre queda registrado en la pizarra.

Posteriormente, se presentan los contenidos de la clase de manera dialogal, con una participación activa de parte de los estudiantes. Se presenta una actividad, se desarrolla y evalúa, para terminar con el cierre de la clase, que consiste en dos o tres preguntas de síntesis sobre los contenidos abordados en clases. Esta estructura, a la que los estudiantes están habituados, permite que puedan ir haciendo un seguimiento a los distintos momentos de la clase. Así, saben qué comportamiento se espera que tengan en cada etapa, lo cual facilita que la clase se desarrolle de manera fluida. Todo esto es un factor importantísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que los profesores no hayan señalado la estructura de clases como una estrategia facilitadora del aprendizaje.

A modo de síntesis, conviene destacar que, según lo que demuestra la evidencia recogida, los profesores que aplican las metodologías y estrategias aquí señaladas lo hacen con la intención de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, no solamente aquellos que tengan dificultades de aprendizaje. Esto apunta a que los docentes tienen una preocupación por hacer las aulas más inclusivas y los procesos de enseñanza – aprendizaje más efectivos. Por tanto, los profesores no sólo son capaces de observar que hay estudiantes con necesidades distintas o particulares, sino que también aplican estrategias específicas para apoyarlos en su aprendizaje.

6.3 Liceos de Excelencia

En primera instancia, se dividirá esta sección en cuatro partes: funcionamiento general del liceo, y qué se espera de los profesores, de los alumnos y apoderados que adhieren a un proyecto de excelencia. Conviene señalar también que esta sección se refiere a cómo funciona el liceo en términos pedagógicos, lo cual implica abordar también algunas estrategias de enseñanza aprendizaje utilizados por el mismo. Difiere con el apartado anterior en el sentido que en la sección anterior se abordan las estrategias específicamente aplicadas por distintos actores del contexto educativo a

estudiantes que exhiben dificultades para aprender al igual que sus pares, mientras que este apartado se refiere a la manera general en que se conducen los procesos educativos en el liceo.

Si bien los Liceos de Excelencia son definidos por los docentes como “liceos que cumplen con buenos resultados en pruebas estandarizadas, que tiene un buen funcionamiento en cuanto a lo administrativo” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018), la revisión de las entrevistas nos muestra que hay muchos más elementos que definen a los liceos de excelencia, los cuales van más allá de lo meramente administrativo o legal. Entre otras cosas, sobresale la preocupación del liceo por generar los espacios y entregar los recursos necesarios a los docentes para que la educación sea de calidad: “se vela porque el profesor, si quieres que haga buenas clases, tienes que darle todo lo necesario para que hagas buenas clases, entonces tienes recursos en la sala para utilizar, tienes horas de planificación” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). En relación a las familias que conforman la mayoría de la comunidad educativa, también resulta necesario referirse a la selección. Las perspectivas sobre selección varían de profesor a profesor, pero todos los docentes entrevistados parecen coincidir que:

hay una selección, pero no es tanto cognitiva como generalmente se atribuye, sino que es más bien relacional, del compromiso de padres y los niños, y que los niños son agradecidos, aquí es grato trabajar, a pesar de que hay cada vez más por sala, son hartos, uno ve que hay una valoración social del profesor bien alta de los padres y de los alumnos, en general (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018).

En otras palabras, podemos ver que los docentes valoran la motivación de los estudiantes, y a su vez, se sienten respaldados por las familias. Parece ser que lo más importante para triunfar en el liceo son las ganas de estar ahí y el compromiso con la educación, más que el desempeño académico, pues los

profesores tienen en más alta estima el esfuerzo de los estudiantes y su disposición hacia el aprendizaje que los resultados que obtienen.

Sobre el funcionamiento general del liceo, Matías considera que no dista mucho de otros colegios que él conoce, la diferencia principal tiene que ver con cómo se ven los contenidos: “uno compara con otros colegios, son las mismas materias, pero distinta forma de enseñar y distinta metodología de los profesores” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Específicamente, Matías se refiere a la profundidad con que se abordan los distintos temas propios de cada disciplina: “[los profesores] son muchos más profundos para explicar los contenidos” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Por tanto podemos afirmar que una de las licencias curriculares que se atribuye el liceo se relaciona con desarrollar los contenidos de manera más profunda que otros colegios, de forma que los conocimientos posteriores puedan ser vistos sin problemas: se sientan bases firmes para los niveles superiores. En las observaciones de clase, esta profundización de contenido se puede corroborar, entre otras cosas, en el planteamiento de preguntas de orden superior de parte de los profesores. Es decir, los docentes no esperan solamente que los estudiantes sean capaces de dar cuenta de la materia en una prueba, sino que hagan una reflexión profunda acerca de los contenidos. Como se señaló en el apartado anterior, evidencia de esto son las preguntas intencionadas, las cuales apuntan no sólo a corroborar que el estudiante haya captado los contenidos, sino que puedan posicionarse respecto a los mismos, plantear sus puntos de vista, presentar experiencias personales en relación al tema, etc. Esto es corroborado por la profesora de Matemática, quien indica que:

hay otros colegios que te dicen tienes que ver esto, [...] como que no se piensa mucho en el aprendizaje del alumno, siendo que acá sí, acá hay mucha autonomía, por lo que tanto te permite hacer un currículum que quizás no abarque todo lo del año, pero que sí al siguiente tú vas a ir cubriendo lo que te está faltando, de modo que lo importante

es la profundización. Entonces el niño pasa al siguiente nivel, quizás no con todo, pero sí con lo que sabe en profundidad, y eso es lo que a mí por lo menos me gusta, [...] esa flexibilidad yo creo que es fundamental (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Esta independencia también es destacada como algo positivo por la profesora de Lenguaje, quien destaca la flexibilidad curricular en medida que les permite a los profesores adaptarse a las necesidades que presente cada nivel o curso en particular, siempre teniendo una meta superior, relacionada con la brecha social:

todos los liceos bicentenarios tienen programas curriculares propios [...], en el de nosotros hay un énfasis en ampliar el capital cultural de los estudiantes, entonces hay contenidos que no están propuestos por el ministerio, que son del liceo y eso implica que el profesor tiene que estudiar, el profesor tiene que prepararse, entonces yo creo que para los profesores esto que sea de excelencia implique también un desafío organizativo de la persona y aparte un desafío intelectual (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

El profesor de Historia apoya la idea anterior, señalando que “la mayoría de los profesores son personas que se manejan con lo que enseñan, que planifican sus clases” (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018). La profesora de Lenguaje también resalta que, así como se exige mucho a los estudiantes, se exige mucho de los profesores: “es un colegio que la misma exigencia que le pone a los estudiantes es la misma para los profesores [...], no puedes presentarte a una clase sin prepararla, [...] porque los niños están tan preparados, [...] y yo creo que también hay un tema de desafío intelectual” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018). Es un ambiente, entonces, desafiante tanto para estudiantes como para los docentes. Sobresale, en

consecuencia, la exigencia bajo la cual operan los profesores, la cual es bastante, y también necesaria para cubrir las amplias necesidades de los estudiantes.

Se destaca asimismo el trabajo que hacen los distintos departamentos: “yo creo que como el trabajo es autónomo en los profesores, como que cada departamento se encarga de, y en conjunto logramos que los niños avancen” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). El trabajo de los departamentos permite generar instancias de colaboración entre docente, las cuales resultan particularmente enriquecedoras:

sobre todo los departamentos se crea un trabajo súper bonito, de mucho aprendizaje, de compartir el material, [...] aquí tú haces un material y tu colega confía plenamente en que tú hiciste algo bueno, y al revés, uno recibe material y uno dice oh, qué bueno, y lo voy acomodando simplemente, modificando, yo creo que hay mucha confianza ahí en lo pedagógico con los colegas, entonces yo diría que es bueno (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

El rol del profesor jefe también es de gran importancia, pues ayuda a canalizar la información para los demás docentes. De hecho, se está potenciando aún más ese rol, para que los profesores que cumplan ese papel tengan mayores facilidades para poder acompañar a todos los estudiantes de sus cursos:

Ahora se está retomando ese trabajo con los profesores jefe, se hizo un perfil del profesor jefe por ejemplo, qué cosa uno como profesor jefe tiene que incidir, cuándo te tienes que preocupar del área académica, etcétera, porque eso antes estaba como en una nebulosa, yo creo que ahora sí está ese trabajo como más intencionado en los profesores jefe donde a veces cuesta entender que [...] tiene que haber una intención académica, o sea yo me tengo que preocupar de que mis estudiantes están aprendiendo, cómo se comportan en las otras clases, etcétera, de hecho, para el 2018

se visualizan más horas de jefatura porque en verdad los profesores jefe se veían un poco colapsados y no daban abasto como cómo poder acompañar a todo tu curso (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Por otro lado, la profesora de Matemáticas afirma que el liceo se maneja “a la antigua”, cuidando el respeto y las relaciones interpersonales de manera intencionada. Esta perspectiva pedagógica más tradicional se traduce en que:

este liceo todavía tiene la forma o el procedimiento de cuando yo estuve en el colegio. Siento que es como una detención del tiempo y me puedo ver reflejada en algunos niños, o sea, aquí todavía la gente entra y se saluda, puede entrar la tía del aseo y la van a saludar, todavía eso está, y siento que esa parte del respeto se ha perdido en otras partes, en otros lugares, en otros colegios, el rol del profesor todavía está presente (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Se trata, entonces, de una comunidad unida y cercana, que trabaja en conjunto para el cumplimiento de metas comunes. La profesora de Lenguaje comparte esta perspectiva, y agrega que este sistema estructurado contribuye a generar y mantener un clima de aprendizaje propicio:

Yo diría que es un liceo con expectativas sumamente altas, un liceo que utiliza reglas disciplinares quizás un poco antiguas incluso algunas, pero con un fin muy pedagógico, donde se crea un clima de aprendizaje muy valioso [...], si tú tienes un trabajo muy estructurado en un establecimiento como comunidad, si todos están remando para el mismo lado, es posible que esos estudiantes ingresen y adquieran muchos aprendizajes significativos y que salgan bien preparados, yo creo que el objetivo del colegio, que es la promoción social, se cumple (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Siguiendo la línea de los profesores, Matías destaca “que se toman los profesores para explicarte, el tiempo y la manera, porque si tú no entiendes de una forma también te lo explican de otra” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Es decir, más allá de una metodología específica de trabajo, hay una preocupación por el aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual fue posible comprobar en las observaciones de clases a través de la atención personalizada de los profesores hacia los estudiantes, la respuesta de los profesores a todas las preguntas planteadas en clases, etc. Otro rasgo de los profesores del liceo que destaca significativamente es la relación que tienen con los estudiantes. Matías señala que se trata de una relación cercana, de mucho cariño y confianza, donde se pueden generar espacios para que los estudiantes crezcan tanto en el ámbito académico como en el personal:

te daban la confianza de uno contar un problema o de algo que le había pasado, puede ser del colegio o no, y se dan el tiempo contigo, por ejemplo si te costaba algo, a veces tú te podías quedar después de una clase a hablar con ellos, no sé, profe me costó esto, el profe te decía hazlo así hazlo de esta otra forma, o profe me hace unos ejercicios para yo practicar y ahí te hacía unos ejercicios en cuaderno (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

Se observa en la cita anterior una preocupación bastante personalizada de los profesores hacia los alumnos. La apoderada de Matías comparte esta percepción: “yo encuentro que es un buen colegio y se preocupa de todos los alumnos en general” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017), así como la profesora de Lenguaje: “se forma una relación muy cercana con los estudiantes, es muy bonita” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Respecto a los alumnos, Matías afirma que es impactante el primer año en el liceo para todos los estudiantes nuevos, pues se encuentran con un liceo que les exige mucho más de lo que están acostumbrados a dar, lo cual puede resultar, en ocasiones, en una experiencia muy retadora para

algunos: “hay muchos niños que entran y que son de promedio de seis siete seis ocho y el primer semestre o primer mes con promedio cinco, entonces eso igual para ellos se les viene el mundo encima, o muchas pruebas, controles todas las semanas” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). La profesora de Lenguaje también destaca el gran impacto que tiene el liceo en los estudiantes nuevos:

llegan acá al liceo, como empiezan en séptimo como que retroceden, son niños más pequeños, están descubriendo otro sistema, el colegio tiene un sistema quizás más universitario, que ellos se movilizan a sus salas de asignatura, no tienen una sala propia de curso, etcétera, como que retroceden un poco cuando ingresan en séptimo en cuanto a actitud, y están dispuestos a aprender, entonces entran como bien básicos, pero en octavo, como ya se sienten más empoderados, empiezan a adquirir la identidad del liceo (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Se observa que el liceo resulta más complejo en los niveles inferiores, en ese período donde los nuevos estudiantes se están adaptando a la metodología de trabajo del colegio y los profesores. Sin embargo, cualquier deficiencia se compensa, según la profesora de Matemáticas, con el esfuerzo y dedicación al estudio:

me pasa de repente que a niños que a lo mejor no les iba muy bien en mi asignatura, después cuando salen en cuarto son brillantes, pero eso tiene que ver porque son esforzados, porque han sido perseverantes en eso, porque como también les iba mal, seguramente pusieron más hincapié en estudiar mejor, porque son metódicos, entonces todo eso, al tener rutinas, les sirve (Profesora de Matemática, comunicación personal, 11 de enero, 2018).

Lo mismo señala la profesora de Lenguaje, quien afirma que “hay niños muy motivados, niños que les cuesta mucho, que te piden ayuda, que se quieren quedar después de clases, entonces si un niño es organizado y responsable, le va a ir bien en el liceo, como...si tiene esa iniciativa también” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Sobre el tipo de estudiantes que llega al liceo, Matías cree que hay una gran variedad en torno a capacidades y rendimiento, y que el éxito académico varía de persona a persona. Sin embargo, hay una cualidad que resalta: para Matías, los estudiantes que llegan deben tener metas claras para triunfar en el liceo: “hay personas que por ejemplo ponen atención a las clases, se matan estudiando no sé están hasta las... se amanecen estudiando igual las pruebas no les va tan bien, por ejemplo otras personas no estudian nada igual se sacan seis a veces [...]. [Los alumnos deben tener] buenos resultados y con visión clara de lo que quieren ellos, con lo que quieren lograr” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017). Más aún, Matías habla de la superación personal, pues el liceo brindaría a los estudiantes la oportunidad de mejorarse y crecer: “si un alumno llega aquí quiere entrar a este colegio solamente porque es bueno, yo creo que igual está errado, en cambio una persona que quiere venir a este colegio porque quiere mejorarse, quiere superarse, eh... ahí yo creo que es correcto” (Matías, comunicación personal, 12 de diciembre, 2017).

Igualmente, la motivación es esencial. Según la mamá de Matías, “Los que llegan a este liceo, [...] son porque tienen buenas notas y les interesa el colegio porque eso es un gran punto, que les interese, tanto al alumno como al apoderado” (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017). La profesora de Lenguaje también destaca entre los estudiantes del liceo las ganas de aprender y la motivación hacia el aprendizaje: “son niños muy disciplinados con el aprendizaje, a pesar de que tiene este cambio de actitud, como...ellos son bien disciplinados, mantienen bien las rutinas, les gusta mucho aprender, todavía mantienen eso de que se asombran de cosas cuando uno les enseña” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Cabe resaltar que esta motivación se enraíza en las proyecciones que pueden hacer los estudiantes una vez egresados:

aparte de exigirles en cuanto a que tienen que estudiar, que sean unos buenos profesionales, [...] ponían ese hincapié que ellos estaban preparando a profesionales para que el día de mañana ellos devuelvan la mano a la sociedad de donde salieron o de dónde venían, que eso no lo olviden que ellos tienen que ayudar a los demás el día de mañana (Apoderada de Matías, comunicación personal, 11 de diciembre, 2017).

El liceo, por tanto, tiene una dimensión muy humana inherente, transversal a todas las demás, la cual se vincula con un proyecto que busca la igualdad social y la empatía.

Esta misma motivación que se espera de los estudiantes, también se espera de los apoderados. Según la profesora de Lenguaje, resulta imperativo el compromiso de los apoderados en la educación de sus pupilos y en las actividades del liceo:

yo cuando entré al liceo encontré que los papás eran muy comprometidos con el liceo, eso me llamó la atención, yo tuve una jefatura [...] y los papás yo me acuerdo que me llamó mucho la atención, sabían en qué unidad de biología estaban sus hijos, apoderados que algunos no han terminado la enseñanza media, yo tenía una apoderada que no sabía leer ni escribir, pero aun así, se involucran tanto en el liceo, que saben perfectamente cuando el estudiante tiene prueba, quién es el profesor, cuál es la metodología que utiliza, yo creo que son apoderados que están súper involucrados, [...] en general ellos son apoderados que están comprometidos (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

La profesora de Matemáticas coincide en este punto: “yo creo que aquí la mayoría son niños que tienen mucho apoyo en sus familias” (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018). Sin embargo, el profesor de Historia considera que no es en todos los casos

necesario el apoyo de los apoderados para que los estudiantes tengan éxito en el liceo: “hay niños que pueden estar súper solos y que les va a ir bien porque su motivación es intrínseca, es muy potente, y otros que van a necesitar papás que los estén apoyando, y que les estén exigiendo, vigilando, supervisando...entonces creo que no es la panacea el compromiso de los padres” (Profesor de Historia, comunicación personal, 4 de enero, 2018).

Cuando se le pregunta a la profesora de Matemáticas qué le diría a un apoderado que quiere ingresar a su hijo en el liceo, ella responde que la principal cualidad del alumno egresado es la autonomía y la libertad para elegir qué y donde cursar estudios superiores:

en este colegio los niños van a lograr estudiar lo que ellos quieran y donde quieran, entonces nosotros proporcionamos eso, la forma claramente no va a ser como los demás, porque no se logran en algunos otros colegios, entonces nosotros les vamos a pedir de todo, y también les decimos, los niños van a tener tal rutina, que van a llegar a la universidad y va a ser como oh, nada que ver, en el colegio nos pedían mucho más, o sea se van a poder adecuar, porque también la idea no es que lleguen y logren un súper puntaje, sino que se mantenga, y esa es como el sello y la garantía que le damos a los papás (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

Se espera también de los apoderados que apoyen el proyecto institucional: “el apoyo, es la confianza que le ponen al liceo y también esa disposición de validar lo que se hace en el liceo” (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018).

Finalmente, es necesario señalar que, si bien todos los profesores se encuentran sumamente conformes respecto a su desempeño en el liceo, coinciden en la urgencia de la creación de un Programa de Integración, con el fin de la selección en establecimientos municipales. La profesora de Matemáticas, por ejemplo, afirma que

desde que yo llegué, el colegio nunca ha tenido un programa de integración, y siempre la justificación ha sido que nosotros trabajábamos en base a que el colegio era un colegio de excelencia, entonces al principio se notaba más la selección de los niños, y por lo tanto, no es que uno no los quisiera aquí, pero por la misma selección, no llegaban muchos niños de esas condiciones, ahora cada vez más, como la selección es menos, se van viendo más casos, y en cuanto a eso, yo siento que nos tenemos que ir actualizando también (Profesora de Matemática, 11 de enero, comunicación personal, 2018).

A partir de lo anterior, podemos percibir que en el liceo no tiene mucha experiencia en integrar intencionadamente (aunque sí intuitivamente) a estudiantes con dificultades del aprendizaje, pero que cada vez resulta más y más necesario. Sobre el mismo tema, la profesora de Lenguaje afirma que, aun cuando no existe proyecto de integración, el liceo de todas maneras se hace cargo de todos los estudiantes que ingresan. Falta solamente sistematizar esos apoyos que los mismos docentes intuitivamente canalizan e implementan para ayudar a alumnos con dificultades:

yo creo que simplemente somos un colegio que como no tiene proyecto de integración, se hace cargo de todos los estudiantes que ingresaron en séptimo y con lo que tenemos se hace un trabajo con ellos para que salgan en cuarto. Si tiene déficit atencional o no es algo con lo que uno puede lidiar en la sala de clases, al final se crea un clima de aula donde los estudiantes tienden a acomodarse, [...] se va creando un clima que lo va conformando toda la comunidad, el estudiante termina saliendo de cuarto. En el fondo no sé si uno llega a un curso y diga ya, este estudiante tiene esta dificultad, este estudiante tiene otra, tiende a pasar que uno se va haciendo cargo de eso en clases, pero no hay etiquetas (Profesora de Lenguaje, comunicación personal, 22 de enero, 2018)

6.4 Forma de trabajo en el aula

En total, se realizaron cuatro observaciones de clases: dos a la clase de Historia y una a la clase de Matemáticas y Lenguaje. Cada clase tuvo una duración de 90 minutos, y tres de las cuatro clases observadas fueron grabadas para su posterior análisis, la cuarta fue observada presencialmente por la investigadora. Para realizar el análisis de las clases, se utilizó como referencia la pauta IOC, descrita en la metodología. Se le asignó un puntaje a cada indicador para cada una de las clases observadas, el cual tiene “5” como puntaje máximo y “1” como mínimo. En el presente apartado se da cuenta de los puntajes obtenidos por los profesores utilizando la rúbrica como referencia. Además, cada puntaje está justificado por las notas de campo recabadas por la investigadora durante las observaciones de clases. Como se señaló en la metodología, esta sección de la investigación se abordó desde una metodología cuantitativa.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis de las áreas evaluadas en la rúbrica y de los indicadores asociados a cada una:

1. Manejo de la clase	1.1 Interacción del profesor con los alumnos
	1.2 Interacciones entre alumnos
	1.3 Manejo de la enseñanza grupal e individual
	1.4 Comprensión y adopción de comportamientos para el trabajo en aula
	1.5 Monitoreo y gestión del comportamiento de los alumnos
2. Conducción de la enseñanza	a) Actividades y recursos
	2.1 Estructura de la clase.
	2.2 Coherencia de las actividades de enseñanza con las metas
	2.3 Variedad y complejidad de las actividades de aprendizaje
	2.4 Calidad de los materiales y uso efectivo para alcanzar las metas de aprendizaje
	2.5 Efectividad en el uso de una "bolsa de trucos" en la presentación de conceptos nuevos o difíciles
	b) Interacciones del proceso enseñanza aprendizaje
	2.6 Ritmo de la clase
	2.7 Calidad del lenguaje oral
	2.8 Calidad de las preguntas
	2.9 Flexibilidad para responder a preguntas e intereses de los alumnos
	2.10 Capacidad para comprometer y mantener el interés de los

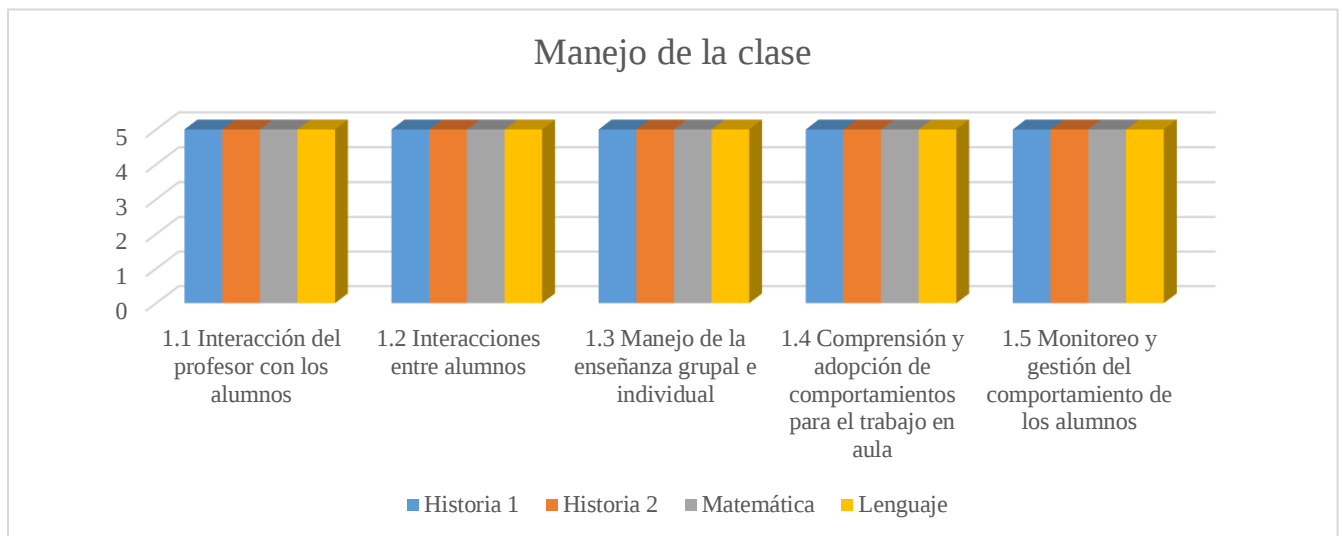
	alumnos en la clase
	c) Manejo del contenido
	2.11 Conocimiento del contenido de la enseñanza
	2.12 Explicaciones de nuevos conceptos y orientaciones a los estudiantes
	2.13 Energía y convicción por el contenido que se enseña
	2.14 Importancia y valor del contenido
3. Evaluación	2.15 Visión articulada de los contenidos de la unidad
	3.1 Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados durante la clase
	3.1 Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos
	3.3 Monitoreo del aprendizaje
	3.4 Uso de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes en clase
	3.5 Uso de la evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones

En relación al instrumento utilizado para orientar la observación de clases, éste se divide en tres grandes áreas: “Manejo de la clase”, “Conducción de la enseñanza” y “Evaluación”. Los profesores en general obtienen el puntaje máximo en casi todos los indicadores de evaluación, pues las clases tienen una estructura muy demarcada y existen bastantes prácticas que son utilizadas de manera generalizada por todos los profesores. Por ejemplo, todas las clases observadas demuestran tener un claro inicio y desarrollo (de hecho, Matías destaca la estructura de las clases como algo positivo que lo ayuda a comprender mejor). Sin embargo, sólo algunas de las clases tienen un cierre. También es posible encontrar muchas preguntas intencionadas a lo largo de todas las clases, que permiten monitorear el aprendizaje de los estudiantes en distintos momentos de la sesión. Esto se condice con lo que señalan los profesores entrevistados, quienes reportan utilizar estratégicamente este recurso a lo largo de sus clases.

Respecto a los indicadores, en la primera dimensión de la pauta, “Manejo de la clase”, todos los profesores obtienen puntaje máximo, lo cual implica que hay interacciones acogedoras y favorables para el aprendizaje, un ambiente de respeto, el profesor conduce la enseñanza

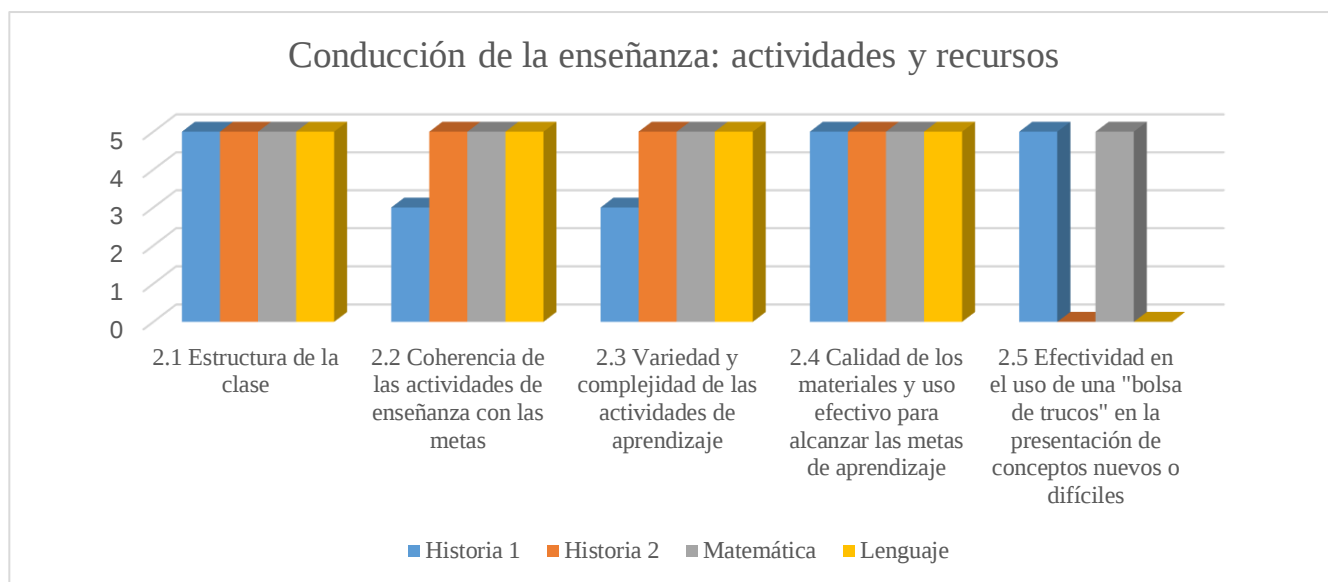
organizadamente y genera compromiso con el aprendizaje en los estudiantes, las normas de convivencia son claras para todos y son seguidas por ellos y el profesor monitorea constantemente el aprendizaje de los estudiantes. Matías destaca esta disposición de los profesores como algo positivo y favorable para su aprendizaje.

Gráfico 1: Manejo de la clase.



La segunda dimensión de la pauta se divide en tres áreas: “Actividades y recursos”, “Interacciones del proceso enseñanza – aprendizaje” y “Manejo del contenido”. Dentro de la primera área, el indicador “Conducción de la enseñanza” no presenta el total del puntaje en tres de sus indicadores.

Gráfico 2: Conducción de la enseñanza: actividades y recursos.



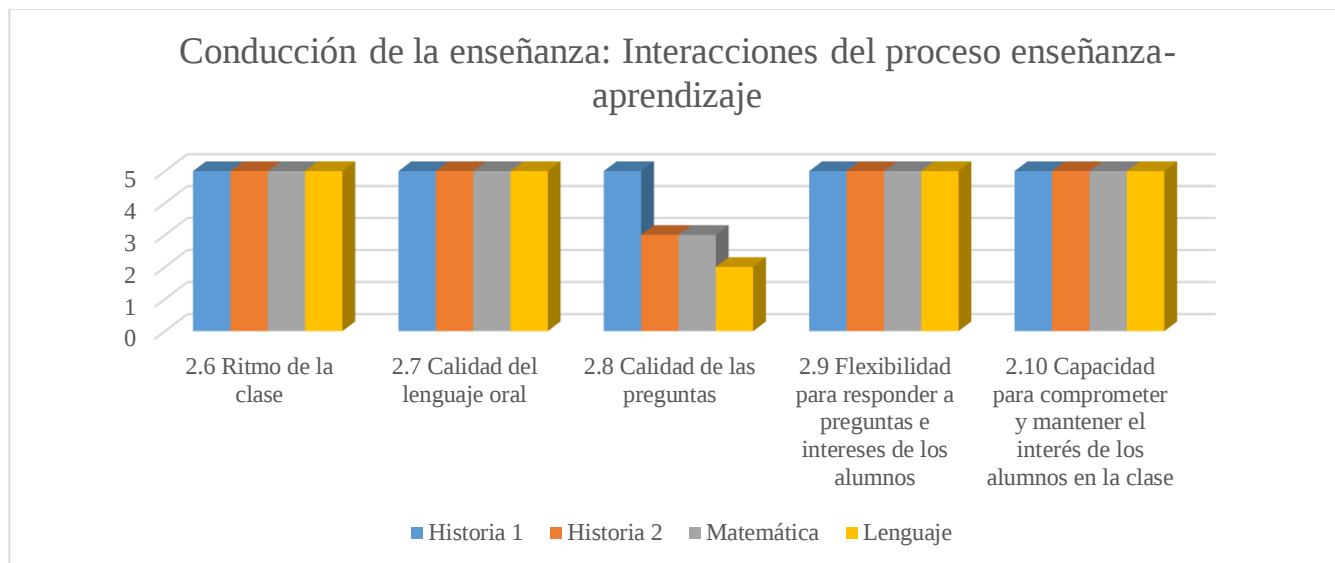
En primer lugar, está el indicador “Coherencia de las actividades de enseñanza con las metas”, el cual apunta a que las actividades planteadas por los profesores ayuden a todos los estudiantes a alcanzar las metas de aprendizaje, evidenciando una clara relación entre los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades planteadas (Contreras, Rittershausen, Solís, Núñez, Vásquez y Correa, 2016, p.3). Una de las clases fue calificada con tres puntos en este indicador, lo cual implica que las actividades de enseñanza sólo contribuyen generalmente al cumplimiento de las metas de aprendizaje y que no siempre es evidente la relación entre ellas (Contreras et al., 2016, p.3). Lo que sucedió en esa clase fue que no era evidente que los estudiantes tuvieran claridad sobre la relación entre las actividades y objetivo de la clase, pues no hubo en la clase una reflexión trascendente en torno al tema principal de la misma y el objetivo de la clase. Además, la actividad de la clase quedó inconclusa, por lo que no es posible verificar si la actividad logra poner en práctica los contenidos vistos en la clase.

Lo mismo sucede con el indicador “Variedad y complejidad de las actividades de aprendizaje”, el cual aborda la diversidad de actividades en relación al tipo y complejidad, y que

éstas sean desafiantes y faciliten el aprendizaje (Contreras et al., 2016, p.3). También una de las clases fue evaluada con tres puntos en este indicador, el cual determina que hay algunas actividades desafiantes, pero en general éstas son de baja complejidad (Contreras et al., 2016, p.3). En este caso, la clase sólo presentaba una actividad, la cual consistía en una guía de trabajo, y el resto de las actividades consistía en el planteamiento de preguntas guiadas. Sin embargo, según Matías, esta herramienta le parece favorable, pues permite que cada estudiante se mueva a su propio ritmo, con el apoyo adicional de que el o la profesora puede contestar todas las dudas que surjan durante el trabajo.

La segunda área de la dimensión “Conducción de la enseñanza”, “Interacciones del proceso enseñanza – aprendizaje”, presenta problemas en el indicador “Calidad de las preguntas”, el cual considera la asertividad de las preguntas planteadas por el profesor, así como su capacidad de hacer reflexionar a los estudiantes acerca del contenido y así facilitar su comprensión (Contreras et al., 2016, p.5). En este indicador, tres de las cuatro clases observadas mostraron predominancia de las preguntas cuyas respuestas son más bien reproductivas del contenido. En una de las clases, sólo los alumnos hacían preguntas (no la docente), pero la profesora sí le pide justificar a una alumna el uso de cierta estrategia, con lo cual la estudiante se da cuenta de que ha cometido un error. En otra de las clases, el profesor formula preguntas a los estudiantes, pero éstas no son de profundización, más bien son de sondeo del trabajo en su mayoría. En una tercera clase, la clase bastante expositiva, es el profesor quien muestra cómo llegar a la respuesta correcta, y no hay abundancia de preguntas dirigidas a los estudiantes. Sin embargo, esta puede ser una característica no representativa de las clases, considerando la cantidad de clases que se observaron.

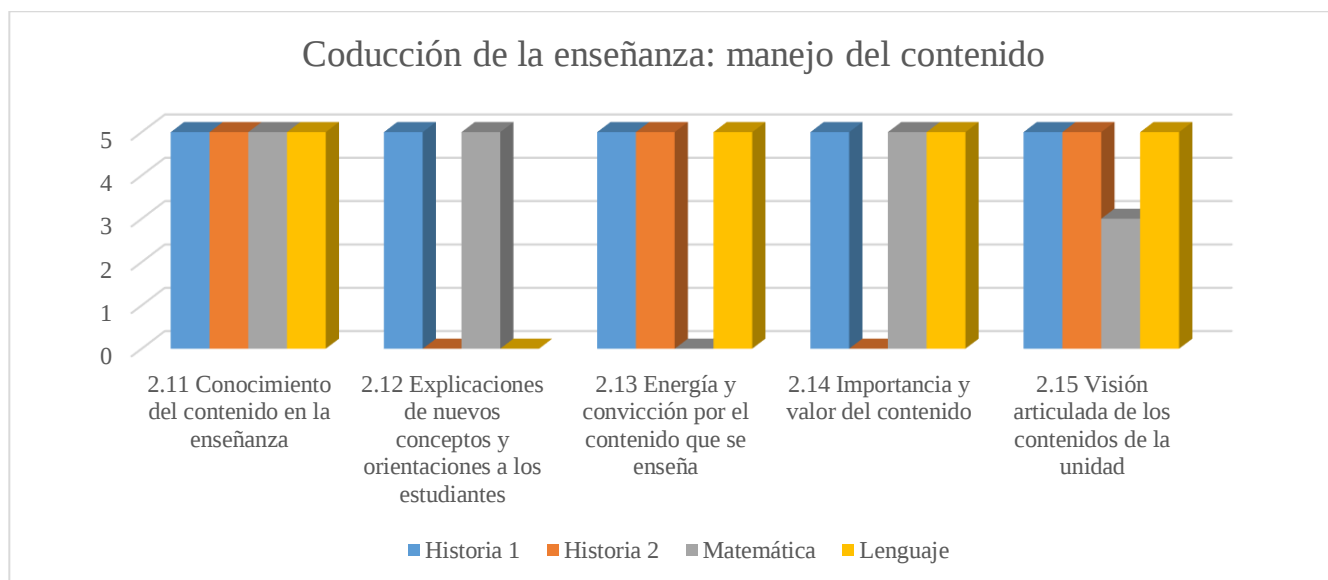
Gráfico 3: Conducción de la enseñanza: Interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje.



En la tercera área de la dimensión “Conducción de la enseñanza”, “Manejo del contenido”, tres indicadores presentan dificultades. El primero es “Explicaciones de nuevos conceptos y orientaciones a los estudiantes”, donde se evalúa que las explicaciones del profesor promuevan significativamente la comprensión de los estudiantes y que sean claramente presentadas (Contreras et al., 2016, p.6). En dos de las clases observadas, a saber, Comprensión Lectora e Historia, no fue posible constatar la presencia de esta conducta, lo cual puede deberse, entre otras cosas, a que coincidió que en las clases observadas no se presentaron nuevos conceptos. Sin embargo, Matías sí señala que los profesores explican de manera clara y de maneras distintas, de tal forma que todos puedan comprender. Por otro lado, el indicador “Energía y convicción por el contenido que se enseña” no fue observado en la clase de Matemáticas, principalmente porque no fue posible constatar en los estudiantes una preponderancia a involucrarse en la misma, mostrando altas expectativas (Contreras et al., 2016, p.6). En una de las clases de Historia observadas tampoco fue posible verificar que “El profesor centra la clase en contenidos que representan un conocimiento

nuclear, que permite establecer relaciones para una comprensión profunda” (Contreras et al., 2016, p.6).

Gráfico 4: Conducción de la enseñanza: Manejo del contenido.

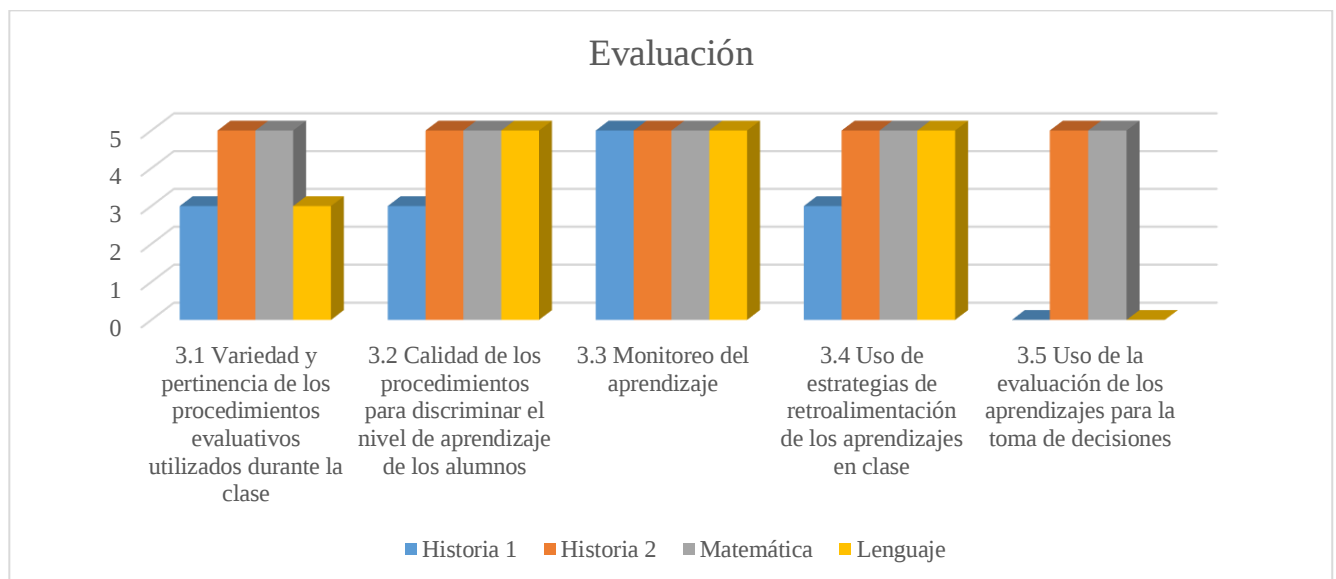


Un último indicador del área “Conducción de la enseñanza” que no fue evaluado con el puntaje máximo corresponde a “Visión articulada de los contenidos de la unidad”, ya que, si bien el docente estableció una relación clara entre los contenidos de la unidad y el tema de la clase, no logró extrapolar tales conocimientos a contextos ajenos al escolar (Contreras et al., 2016, p.6). En otras palabras, no se estableció una relación concreta entre la realidad de los estudiantes y los temas tratados en la clase. Nuevamente, no es posible afirmar que esta es la realidad de todas las clases, pues se observó un número limitado de las mismas.

La dimensión de “Evaluación”, tercera y última de las tratadas en la pauta IOC, fue la que presentó más deficiencias. De cinco indicadores, tres no tuvieron puntaje máximo y en el cuarto no se observó el comportamiento. Los indicadores sin puntaje máximo fueron: “Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados durante la clase”, “Calidad de los procedimientos para

discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos” y “Uso de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes en clase”. En este sentido, un área donde se podrían reforzar los procedimientos aplicados es en el de la evaluación de los aprendizajes, particularmente en las estrategias de evaluación utilizadas, ya que si bien la evaluación y retroalimentación están presentes a lo largo de todas las clases, las preguntas intencionadas parecen ser una de una variedad muy escasa de métodos utilizados. Lo anterior conlleva a que en dos de las clases observadas no se verifica la presencia de oportunidades a partir de las cuales el profesor pueda tomar decisiones respecto a su actuar docente (Contreras et al., 2016, p.7).

Gráfico 5: Evaluación.



En relación con la última sección evaluada por el IOC, es necesario destacar que se trata de un área particularmente compleja, que suele presentar dificultades, especialmente en profesores que están recién insertándose al ámbito laboral. Según un estudio realizado respecto a las debilidades de profesores principiantes norteamericanos (Thompson, 2017 en Solís, Núñez, Contreras, Vásquez y Ritterhausen, 2016), una de las tres áreas en que los profesores principiantes presentan mayores

dificultades es la evaluación: “las dificultades se resumen en escasez de evaluaciones formativas, diseño y construcción de instrumentos evaluativos adecuados para evaluar lo que efectivamente se enseñó y herramientas para evaluar el proceso de los estudiantes” (Solís et al., p.4, 2016). Estudios realizados en Chile (Ávalos et al. 2004, en Solís et al., 2016) confirman que los profesores chilenos adolecen de las mismas problemáticas y, a su vez, éstas podrían vincularse con la poca ayuda formal que reciben de parte de directivos: “los chilenos no reciben ayuda formal para abordar y dar solución a los problemas, y en general, los novatos adquieren experiencia y resuelven sus dificultades a través del ensayo y error” (Solís et al., p.5, 2016). Este factor podría ser determinante al momento de considerar las deficiencias en los procesos de evaluación.

Finalmente, podemos extraer las siguientes ideas en relación a las fortalezas y debilidades de los profesores. Todos los profesores demuestran tener un sólido manejo de la clase, percibido también por el sujeto de estudio. Sin embargo, en la “Conducción de la enseñanza”, el profesor de Historia presenta dificultades en una de sus clases para realizar actividades variadas y coherentes con el objetivo de aprendizaje de la clase. En relación a las “Interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje”, es posible inferir que un área que los profesores no parecen dominar es el de las preguntas intencionadas, las cuales se quedan en el rango de lo más descriptivo o explícito, más que explorar los ámbitos de análisis y reflexión. Otra área que queda por mejorar en “Evaluación” son los procedimientos evaluativos utilizados para monitorear los aprendizajes de los estudiantes.

7. Conclusiones

A partir del análisis de resultados, ha sido posible establecer las conclusiones de la investigación. Estas se presentan a continuación, de acuerdo con los objetivos específicos del estudio.

- **Describir las percepciones y/o la perspectiva de un alumno de 8° básico con TDAH acerca de su experiencia como estudiante en el liceo.**

En relación a las percepciones de Matías respecto a su experiencia como estudiante en el liceo, es posible mencionar en primer lugar que él es plenamente consciente de que existen estudiantes en el liceo que tienen mayor dificultad que sus compañeros para concentrarse o para comprender algunos contenidos. Sin embargo, también tiene claridad de que los profesores tienen completa disposición para asistirlos siempre que presenten dificultades. Menciona, por ejemplo, que los profesores explican los contenidos y ejercicios de distintas maneras, siempre con la preocupación de que todos los estudiantes comprendan. También señala que los profesores se toman el tiempo de verificar que los estudiantes han aprendido de manera individual, asistiendo a los alumnos uno a uno cuando es necesario.

Matías también reconoce que él mismo tiene dificultades en algunas asignaturas. Empero, señala que podría tener un mejor desempeño si se aplicara más, pero que le cuesta mucho concentrarse y seguir un horario fijo de estudio en su hogar, sobre todo cuando tiene que estudiar contenidos muy extensos. Se cataloga a sí mismo como “desordenado”, aunque cree que desde que ingresó al liceo ha mejorado mucho su forma de estudiar, por ejemplo, ayudándose con las calendarizaciones de las evaluaciones y manteniendo un cuaderno para cada asignatura. En ese sentido, el estudiante observa en sí mismo características expuestas sobre estudiantes que padecen TDAH.

En relación al proceso de adaptación por el que pasan los estudiantes que ingresan al liceo en séptimo básico, Matías afirma que su segundo año en el liceo fue mucho más sencillo que el primero, y si bien es necesario pasar por un proceso de adaptación, una vez que se forman hábitos de trabajo en clases y en el hogar se hace mucho más liviano el estudio. Sin embargo, Matías señala

que la misma dificultad del liceo en el ámbito académico empuja a los estudiantes a superarse y, eventualmente, a convertirse en profesionales capaces.

Respecto a sus profesores, Matías los evalúa de manera muy positiva, pues indica que tiene una gran confianza en ellos, incluso para temas que escapan de lo netamente académico, así como una relación de respeto mutuo. Según Matías, los profesores instan constantemente a los alumnos a hacer preguntas, y se toman el tiempo de resolver incluso las dudas más pequeñas. Destaca además que los contenidos se ven con mucha mayor profundidad a la que él y sus compañeros estaban habituados antes de ingresar al liceo. También siente una gran preocupación de parte de los profesores tanto en el aspecto educativo como en el personal. Relata que, incluso, tiene confianza para contarles sus problemas a sus profesores cuando lo ha estimado necesario. Se puede observar de esta manera que los profesores del liceo, según son percibidos por el estudiante, se alinean con los parámetros del Marco para la Buena Enseñanza, pues existe una preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes tanto en el ámbito académico como en los valórico y social.

Sobre el liceo mismo, Matías afirma que le gusta mucho el ambiente que hay, pues percibe un gran compañerismo entre los estudiantes de distintos niveles. Destaca también que el liceo pone a disposición de los estudiantes varios recursos, como los reforzamientos académicos y las retroalimentaciones después de cada evaluación, para apoyarlos en sus procesos de aprendizaje. Estos recursos dan cuenta de la presencia de un trabajo de parte del liceo que pretende intencionadamente brindar apoyos a aquellos estudiantes que presenten dificultades para aprender, el cual es consistente con una preocupación por el aprendizaje de todos los alumnos.

- **Detallar las estrategias pedagógicas de un liceo Bicentenario de excelencia (acciones dentro del aula, participación de los apoderados, interacciones personales, etc.).**

Es posible percibir, en primera instancia, que los profesores perciben y abordan la diversidad de estudiantes que acogen en el aula. Sin embargo, hay algunas áreas en lo pedagógico que los profesores necesitan fortalecer. Por ejemplo, es necesario reforzar el vínculo que existe entre las actividades de las clases y los objetivos de aprendizaje, de tal forma que éstas apoyen el cumplimiento de las metas de la clase. También es importante que los docentes logren vincular los contenidos de la clase con el resto de los contenidos de la unidad, así como la relación entre los contenidos y la vida cotidiana de los estudiantes. En último lugar, quedan por potenciar las preguntas intencionadas que los profesores plantean en las clases, las cuales deben ir más allá de lo simplemente descriptivo, y suscitar en los estudiantes reflexiones profundas y significativas, que les permitan realmente plantearse de forma crítica respecto a los contenidos de clases. A pesar de lo anterior, las notas de campo no evidenciaron que estas debilidades afectaran significativamente el desarrollo de las clases, aunque es necesario realizar estas mejoras para asegurar la eficiencia del proceso educativo.

De acuerdo a lo anterior, según lo que estipula el Marco para la Buena Enseñanza, es necesario generar más instancias de reflexión donde los profesores puedan generar conjuntamente estrategias adecuadas para la diversidad de estudiantes, de tal forma que se pueda garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Sería necesario, en este caso, tener en consideración los planteamientos de las “Orientaciones sobre estrategias diversificada para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015”, las cuales invitan a una planificación de clases que considere las necesidades y características de aprendizaje individuales de cada estudiante.

Es necesario preguntarnos entonces qué relevancia tienen los establecimientos educacionales en el diagnóstico y tratamiento de trastornos de aprendizaje. Como se señaló anteriormente, se estima que un 15% de los niños tienen algún trastorno del aprendizaje. Sin embargo, ¿tenemos absoluta certeza de quiénes son estos niños o de cómo se manifiestan sus peculiaridades en sus formas de aprender? ¿los docentes y las directivas tienen claridad sobre cómo abordar la diversidad dentro del aula, considerando que, sabiéndolo o no, la estadística nos dice que al menos un porcentaje de los estudiantes de nuestras aulas podría tener algún tipo de dificultad de aprendizaje? Estas son preguntas a las cuales debemos darles respuesta a la brevedad y de manera urgente.

- **Describir los apoyos para el aprendizaje que recibe un estudiante con TDAH de parte del establecimiento educacional y su familia.**

Los estudiantes con dificultades para concentrarse, aquellos más inquietos que el resto y los que tienen diagnóstico de Déficit Atencional cuentan con una serie de características que los demás actores de la comunidad educativa logran reconocer con claridad y, en consecuencia, tomar medidas para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de niños no solamente inquietos, sino también introvertidos o con poca motivación por el estudio. Estos estudiantes tienden a responder bien a los apoyos, tales como el monitoreo constante de parte del profesor y el trabajo en equipo con sus compañeros. Esto se condice con los planteamientos de la neuróloga Amanda Céspedes, referenciada en este mismo trabajo, quien realiza un perfil de niños con TDAH y destaca muchas de las características aquí observadas en niños con este tipo de trastorno.

En la investigación también salió a relucir que la familia del sujeto participa activamente en el proceso educativo, apoyando, por ejemplo, en la implementación de horarios donde integran espacios de trabajo y de ocio, así como la evaluación de un especialista médico y terapia

farmacológica, aunque ésta se descartó eventualmente. Según Céspedes, este apoyo se condice con el tratamiento transversal que es necesario para un niño con TDAH, que no debiera estar limitado a la vida escolar.

Una situación que parece traslucirse sobre estos estudiantes es que no todos ellos han sido diagnosticados formalmente. Los profesores hablan de niños más desordenados, impacientes, incluso un poco más inmaduros que el resto, pero no parece ser el caso de que estos niños hayan sido oficialmente diagnosticados por una serie de profesionales especialistas en el tema, tales como psiquiatras, psicopedagogos, etc. Esto nos lleva a cuestionarnos la importancia del rol que cumplen las instituciones educativas en la identificación y procedente tratamiento que deberían recibir estos niños, pues suele ser en los colegios donde comienzan a notarse con mayor intensidad algunas conductas que podrían identificarse dentro del rango de los trastornos de aprendizaje. Sale a relucir aquí la problematización que plantea Céspedes sobre el diagnóstico del TDAH, que podría estar dificultando que estudiantes que padecen este trastorno y otras Dificultades de Aprendizaje estén recibiendo de parte de las instituciones educativas el tratamiento necesario.

Relacionado con lo anterior, los mismos docentes, quienes son capaces de observar ciertas características en estudiantes que requieren de una atención más personalizada, cuentan con una serie de estrategias para apoyar a aquellos estudiantes. Entre las más comunes, encontramos conductas bastante sencillas, como sentar al estudiante cerca del profesor, cerca de algún compañero que tenga buen desempeño escolar, monitorearlos más de cerca y más frecuentemente que al resto, hacer un seguimiento constante de su proceso de aprendizaje, etc. Como se mencionó anteriormente, empero, estas iniciativas surgen exclusivamente de los profesores, sin que existan medidas formales planteadas desde Dirección o Subdirecciones Académica o de Formación para afrontar la diversidad de los estudiantes. Cabe mencionar que sí existe un Programa de Apoyo Pedagógico, el cual sí

contempla medidas específicas a ser tomadas con algunos estudiantes que han presentado dificultades en el liceo de diversa índole, pero se trata de un grupo muy pequeño y selecto, y no necesariamente coinciden aquellos alumnos con los que presenten Necesidades Educativas Especiales. Es necesario formalizar estas medidas de apoyo para que el trabajo con los estudiantes sea eficiente y constituya un real apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

A partir de lo recién establecido, es posible afirmar que, si bien los profesores tienen una respuesta intuitiva y acertada sobre cómo acompañar a aquellos estudiantes con dificultades para concentrarse en las labores académicas, parece manifestarse enfáticamente una necesidad imperiosa por sistematizar el trabajo que se hace con estos estudiantes. En otras palabras, los estudiantes con trastornos de aprendizaje son claramente identificados por los profesores, y éstos aplican medidas específicas para apoyar a estos niños, pero no existe un trabajo coordinado ni una centralización de los apoyos brindados a estos estudiantes en la mayoría de los casos. Nuevamente, según lo estipulado en las “Orientaciones sobre estrategias diversificada para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015”, resalta la necesidad de observar los casos de manera individual y considerarlos en la planificación y ejecución de las clases de manera que sea un proceso que abarque todas las realidades de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, podemos concluir que los niños con trastornos de aprendizaje no pasan inadvertidos en los establecimientos educacionales, pero es necesario sistematizar el trabajo que los docentes realizan con ellos, incorporando también a las familias en este proceso. Por tanto, es necesario que se generen espacios entre los docentes desde Dirección donde se pueda coordinar el trabajo que se realiza con este tipo de alumnos, de tal forma que se pueda efectivamente atender a la diversidad que existe en el aula.

En relación a los objetivos de investigación, se desprende que a través de la indagación de las experiencias de aprendizaje de Matías, un estudiante con TDAH, en un liceo de alta exigencia, fue

posible dar una mirada al interior de este tipo de establecimiento, y conocer cómo los profesores abordan esta realidad en el aula. Surgen, empero, a partir de estas experiencias, nuevas interrogantes y desafíos que es necesario explorar para llevar a su punto más alto las aulas inclusivas.

En relación a los aportes de la presente investigación a la inclusión de niños con TDAH, es posible afirmar que lentamente los profesores y las instituciones educativas se están acercando a la inclusión por medio de distintas prácticas. Este trabajo es una primera mirada respecto a una tarea aún pendiente para el área de educación. Sin embargo, es altamente alentador respecto al panorama que existe actualmente en los colegios acerca de trastornos del aprendizaje en contextos educativos, y permitió sentar las bases de las prácticas educativas que, sin duda, serán en un futuro próximo puestas en práctica a lo largo de todo el país.

8. Limitaciones y proyecciones

Limitaciones

Las limitaciones de este estudio se podrían sintetizar en las siguientes ideas.

El estudio fue realizado por una profesora que es parte del establecimiento en cuestión al momento de la investigación.

No es posible generalizar la situación porque se trata de un estudio de caso.

No fue posible, como se mencionó anteriormente, realizar todas las observaciones de clases planteadas en un comienzo por problemas de disponibilidad de los profesores.

Proyecciones

El liceo en cuestión, a la fecha, no cuenta con un Programa de Integración Escolar, aunque se aprobó su creación para el año 2020. En el intertanto, y en consideración de que el liceo ya no selecciona, es necesario tomar todas las medidas necesarias para apoyar a los nuevos estudiantes que ingresan al liceo desde una diversidad de contextos educativos.

Este estudio nos permitió explorar las vivencias de un estudiante con TDAH en un liceo de alta exigencia. Resultaría interesante continuar explorando esta área, particularmente cómo estudiantes con trastornos de aprendizaje se desenvuelven en espacios educativos de alta exigencia académica y cómo los docentes de tales instituciones, y las instituciones mismas, responden a tales necesidades.

9. Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5), 5ta Ed. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Ayuda Mineduc. (sin fecha). Descripción general SNED. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/descripcion-general-sned>.
- Balbuena, F., Barrio, E., González, C., Pedrosa, B., Rodríguez, C. y Yágüez, L. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. España: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Baquero, R. (2001). *Vigostky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2017). Reportes estadísticos comunales 2017 – Puente Alto. Recuperado de http://reportescomunales.bcn.cl/2017/index.php/Puente_Alto.
- Bisquerra, R. (Coordinador). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zarhi, M. (2014). *Análisis del Estado de Implementación del Programa “Liceos Bicentenarios de Excelencia”*. Recuperado en http://www.dipres.gob.cl/574/articles-139743_informe_final.pdf
- Céspedes, A. (2017). *Déficit atencional en niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile S.A.
- Contreras, I., Ritterhaussen, S., Correa, E., Solís, C., Núñez, C. y Vásquez, N. (2013). IOC, un instrumento ara cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. *Estudios Pedagógicos*. Volumen XXXXIX, N°2, pp. 85-96.
- Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General (2016). *Programa de Integración Escolar PIE*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- Cornejo, R., Redondo J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, n°2, pp. 155-175.
- Emol (27 de diciembre, 2016). Ranking: Los colegios municipales y subvencionados con mejores puntajes en la PSU. *Emol*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/12/27/837348/Ranking-Los-colegios-municipales-y-subvencionados-con-mejores-puntajes-en-la-PSU.html>

- Eyaguirre, S. (2016). ¿Por qué Liceos de Excelencia?. *Puntos de referencia*, n°448. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20161219/asocfile/20161219124144/pder448_seyzaguirre.pdf
- Ferrel Ballestas L., Ferrel Ortega F. y Vélez J. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, N°2, pp. 35-47.
- Martinic, S. y Villanta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clase y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*. Volumen XXXXVI, n°147, pp. 28-49.
- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2017). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la educación*. N°23, 2-2011, pp. 111-128.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). Programa de Integración escolar (PIE). Ley de Inclusión 20.845 recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Especial (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>.
- Newcomer, K., Hatry, H. y Wholey, J. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. New Jersey, EEUU: John Wiley & Sons.
- Liceo Bicentenario de Excelencia San Pedro (2017). El colegio. Santiago de Chile: *Liceo San Pedro*. Recuperado de <http://liceosanpedro.cl/el-colegio>
- Liceo Bicentenario de Excelencia San Pedro (2017). *Manual de convivencia*. Manuscrito no publicado.
- Liceo Bicentenario de Excelencia San Pedro (2017). *Plan de Apoyo Pedagógico*. Manuscrito no publicado.

- Ortiz, I. (2018). Relación entre la composición social de la comuna y de las escuelas en la Región Metropolitana de Santiago. *Calidad en la Educación*. Volumen n°48, pp. 166-203).
- Resolución n°433. Biblioteca del Congreso Nacional (no publicado en el Diario Oficial de la República de Chile), Santiago, Chile, 20 de julio del 2010.
- Rodríguez, R. (2018) Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia* n°14(1), pp. 51-64.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, n° 40, pp. 11-36.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Ediciones Cinca S.A.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R.D. (2009). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. México D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Romero, J. y Lavigne, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. España: Technographic.
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGrawHill.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N. y Rittelhaussen, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos XLII*, n°2, pp.331-342.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.

10. Anexos

a. IOC (Instrumento de Observación de Clases)

Instrumento Observación de Clases (IOC)

Adaptado de “Revised Tsang-Hester Observation Rubric”

Autores

Inés Contreras Valenzuela

Pontificia Universidad Católica de Chile

Sylvia Rittershausen Klaunig

Pontificia Universidad Católica de Chile

María Cristina Solís Zañartu

Pontificia Universidad Católica de Chile

Claudio Núñez Vega

Pontificia Universidad Católica de Chile

Nelson Vásquez Lara

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Enrique Correa Molina

Université de Sherbrooke

La elaboración y validación de este instrumento fue financiado por FONDECYT (Proyecto N° 110071)

1. Manejo de la clase

1.1. Interacción del profesor con los alumnos

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
El profesor pierde el control de sí mismo y muestra frecuentemente exasperación. Las relaciones profesor alumno son tensas e interfieren el aprendizaje.		El profesor es generalmente sereno, seguro y respetuoso. La relación del profesor con la mayoría de los alumnos es positiva, pero no es sostenida en todos los momentos de la clase.		El profesor es seguro, respetuoso y demuestra una excelente relación con los alumnos. Las interacciones profesor-alumno son permanentemente acogedoras y altamente favorables para el aprendizaje.	

1.2. Interacciones entre alumnos

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
Las interacciones entre los alumnos exhiben una falta de respeto mutuo. Las interacciones entre alumnos obstaculizan el aprendizaje.		Las interacciones entre los alumnos son generalmente corteses, con muy pocas situaciones negativas. Las interacciones entre los alumnos no obstaculizan el aprendizaje.		Las interacciones entre los alumnos son corteses, respetuosas y muy favorables para el aprendizaje. La cultura de aprendizaje es evidente entre los alumnos.	

1.3. Manejo de la enseñanza grupal e individual

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
La conducción del trabajo en clases no está organizada. Los alumnos que no son atendidos por el profesor no se involucran en el aprendizaje.		La conducción del trabajo en clases está parcialmente organizada. Se originan algunos comportamientos disruptivos cuando el profesor está involucrado con un grupo o con alumnos individualmente.		La conducción del trabajo en clases es organizada y los alumnos son guiados de tal manera que la mayoría está comprometido con el aprendizaje en todo momento.	

1.4. Comprensión y adopción de comportamientos para el trabajo en aula

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
Las normas de conducta parecen no haber sido establecidas, o los alumnos no siguen las normas para un comportamiento adecuado.		Las normas de conducta parecen haber sido establecidas para la mayoría de las situaciones y gran parte de los alumnos parecen seguir estas normas.		Las normas de conducta parecen ser claras para todos los alumnos y son seguidas consistentemente por ellos.	

1.5. Monitoreo y gestión del comportamiento de los alumnos

1	2	3	4	5	
El profesor ignora el comportamiento de los estudiantes o las respuestas del profesor al comportamiento de los alumnos son disruptivas para la clase.		El profesor es generalmente consciente del comportamiento de los alumnos, pero puede pasar por alto las actividades de algunos alumnos. Las respuestas del profesor al comportamiento son generalmente apropiadas y sólo a veces interrumpen la clase.		El profesor está alerta al comportamiento de los alumnos. El monitoreo es sutil y preventivo, o puede no ser necesario. Las respuestas del profesor al comportamiento son apropiadas con una interrupción mínima de la clase.	Criterio no aplicable a la clase.

2. Conducción de la enseñanza

a) Actividades y recursos

2.1. Estructura de la clase

1	2	3	4	5	
La clase no tiene una estructura claramente definida.		La clase tiene una estructura reconocible, aunque su implementación no siempre favorece el aprendizaje.		La clase tiene una estructura claramente definida y reconocible a través de su implementación como facilitadora del aprendizaje (por ejemplo inicio, desarrollo y cierre).	Criterio no aplicable a la clase.

2.2. Coherencia de las actividades de enseñanza con las metas

1	2	3	4	5	
Las actividades de enseñanza no conducen al logro de las metas de aprendizaje. Los alumnos tienen dificultades para comprender como las actividades se relacionan con las metas de aprendizaje.		Las actividades de enseñanza generalmente conducen en forma adecuada al logro de las metas de aprendizaje. Los alumnos generalmente ven la conexión entre las actividades y las metas de aprendizaje.		Las actividades de enseñanza ayudan a todos los alumnos a alcanzar las metas de aprendizaje. Los alumnos comprenden con claridad la conexión entre las actividades y las metas de aprendizaje.	Criterio no aplicable a la clase.

2.3. Variedad y complejidad de las actividades de aprendizaje

1	2	3	4	5	
El profesor no ofrece actividades variadas y estas implican un bajo nivel cognitivo.		El profesor ofrece a sus alumnos diferentes tipos de actividades y aun cuando hay algunas desafiantes, la tendencia es a presentar actividades de complejidad baja, poco desafiantes para el aprendizaje.		El profesor ofrece a sus alumnos variedad de actividades en cuanto a tipo y nivel de complejidad, que son desafiantes y facilitan el aprendizaje.	Criterio no aplicable a la clase.

2.4. Calidad de los materiales y uso efectivo para alcanzar las metas de aprendizaje

1	2	3	4	5	
El profesor enseña sin ningún apoyo de materiales, o si los hay estos distraen a los alumnos del foco de aprendizaje.		El profesor complementa la enseñanza con materiales apropiados para el aprendizaje. El uso de materiales es medianamente eficaz, porque promueve principalmente la adquisición y organización de la información sin considerar el potencial cognitivo de los alumnos.		El profesor incorpora materiales adecuados para el aprendizaje y su uso es efectivo para mejorar la comprensión del contenido por parte del alumno, así como para incrementar su compromiso con el aprendizaje.	Criterio no aplicable a la clase.

2.5. Efectividad en el uso de una "bolsa de trucos" en la presentación de conceptos nuevos o difíciles

1	2	3	4	5	
El profesor no logra ofrecer enfoques alternativos o ejemplos para enfrentar la falta de comprensión de conceptos nuevos o difíciles por parte de los alumnos.		El profesor es medianamente efectivo para ilustrar conceptos nuevos o difíciles, utilizando algunos ejemplos, imágenes mentales, representaciones visuales y modelamiento de roles, entre otros, que no siempre facilitan la comprensión.		El profesor es muy efectivo para ilustrar de diferentes formas conceptos nuevos o difíciles, utilizando ejemplos, imágenes mentales, representaciones visuales y modelamiento de roles, entre otros, que ayudan a la comprensión.	Criterio no aplicable a la clase.

b) Interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje

2.6. Ritmo de la clase

1	2	3	4	5	
El ritmo de la clase es muy lento o es muy rápido y los estudiantes parecen estar aburridos o confundidos.		El ritmo de la clase es generalmente adecuado para la mayoría de los estudiantes. Algunos parecen estar aburridos o confusos.		El ritmo de la clase es adecuado para los estudiantes. No parecen estar aburridos ni confundidos.	Criterio no aplicable a la clase.

2.7. Calidad del lenguaje oral

1	2	3	4	5	
El discurso oral del profesor es inaudible para algunos estudiantes, contiene errores gramaticales o de sintaxis o es poco expresivo. El uso del lenguaje oral no contribuye a focalizar la atención ni a facilitar la comprensión.		El discurso oral del profesor es audible y por lo general gramaticalmente correcto y moderadamente expresivo. El uso del lenguaje oral no siempre focaliza la atención ni facilita la comprensión.		El discurso oral del profesor es audible, gramaticalmente correcto y expresivo. El uso del lenguaje oral permite focalizar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión.	Criterio no aplicable a la clase.

2.8. Calidad de las preguntas

1	2	3	4	5	
Las preguntas del profesor no son adecuadas para promover el aprendizaje y generalmente son del tipo retóricas.		El profesor hace preguntas que promueven respuestas mayoritariamente reproductivas. Incluye algunas que potencian la relación e integración de conceptos para la elaboración de respuestas.		La mayoría de las preguntas del profesor son adecuadas y promueven respuestas reflexivas o de elaboración más compleja que contribuyen a la comprensión del contenido.	Criterio no aplicable a la clase.

2.9. Flexibilidad para responder a preguntas e intereses de los alumnos

1	2	3	4	5	
El profesor ignora las preguntas o intereses de los alumnos o cuando las considera ofrece respuestas que contribuyen a desviar la clase.		El profesor da cabida a las preguntas e intereses de los alumnos, pero no siempre son incorporadas efectivamente en la gestión de clase para aumentar la comprensión en los alumnos.		El profesor incorpora efectivamente las preguntas o intereses del alumno y enriquece el aprendizaje mediante el uso de comentarios de los alumnos para aumentar la comprensión.	Criterio no aplicable a la clase.

2.10. Capacidad para comprometer y mantener el interés de los alumnos en la clase

1	2	3	4	5	
El profesor desarrolla su clase con independencia de la participación de los alumnos. La mayoría de ellos parece desinteresado y no participa activamente en la discusión del contenido.		El profesor revierte situaciones de baja atención, por lo que los alumnos están generalmente involucrados en la clase y participan en la discusión del contenido o al menos prestan atención.		El profesor mantiene el interés e involucra a muchos alumnos en el proceso de aprender. Se preocupa de revertir regularmente situaciones de baja atención, involucrando a los alumnos en la clase.	Criterio no aplicable a la clase.

c) Manejo del contenido

2.11. Conocimiento del contenido en la enseñanza

1	2	3	4	5	
El profesor comete errores de contenido, es incapaz de participar en discusiones sobre el contenido o cuando participa lo hace con un manejo superficial del contenido.		El profesor demuestra generalmente un conocimiento preciso del contenido en su enseñanza y en las respuestas a las preguntas de los alumnos cuando estas se presentan.		El profesor demuestra comprensión profunda del contenido, presentándolo con precisión y estableciendo relaciones que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes.	Criterio no aplicable a la clase.

2.12. Explicaciones de nuevos conceptos y orientaciones a los estudiantes

1	2	3	4	5	
Las explicaciones del profesor de nuevos conceptos y/o las orientaciones para las actividades son frecuentemente confusas o demasiado básicas para la mayoría de los alumnos.		Las explicaciones del profesor de nuevos conceptos y/o las orientaciones para las actividades son generalmente claras y ayudan a los alumnos a entender el contenido o la tarea.		Las explicaciones del profesor de nuevos conceptos y las orientaciones para las actividades son claramente presentadas y promueven significativamente la comprensión en el alumno.	Criterio no aplicable a la clase.

2.13. Energía y convicción por el contenido que se enseña

1	2	3	4	5	
El profesor presenta el contenido con poca convicción y baja recepción por parte de los alumnos.		El profesor comunica el contenido con algún entusiasmo. Los estudiantes responden con interés moderado.		El profesor transmite un genuino entusiasmo por el tema, y los estudiantes responden involucrándose con interés y altas expectativas.	Criterio no aplicable a la clase.

2.14. Importancia y valor del contenido

1	2	3	4	5	
El profesor centra la clase en conocimientos triviales o la clase no está referida a los contenidos principales involucrados en las metas de aprendizaje.		El profesor centra la clase generalmente en aspectos centrales del contenido, promoviendo aprendizajes básicos o de menor complejidad.		El profesor centra la clase en contenidos que representan un conocimiento nuclear, que permite establecer relaciones para una comprensión profunda.	Criterio no aplicable a la clase.

2.15. Visión articulada de los contenidos de la unidad

1	2	3	4	5	
El profesor no relaciona el contenido de la clase con el resto de la unidad como un todo ni con su potencial aplicación fuera del aula.		El profesor relaciona el contenido de la clase con el resto de la unidad como un todo o con su potencial aplicación fuera del aula.		El profesor relaciona en forma sustantiva el contenido de la clase no sólo con el resto de la unidad como un todo, sino que además con algunas potenciales aplicaciones fuera del aula.	Criterio no aplicable a la clase.

3. Evaluación

3.1. Variedad y pertinencia de los procedimientos evaluativos utilizados durante la clase

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
El profesor no utiliza procedimientos para evaluar si los estudiantes logran los aprendizajes.		El profesor utiliza más de un tipo de procedimiento evaluativo pero no todos son pertinentes para recoger evidencias de acuerdo al tipo de aprendizaje.		El profesor utiliza una variedad de procedimientos evaluativos, los que son pertinentes para recoger evidencias de acuerdo al tipo de aprendizaje.	

3.2. Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje de los alumnos

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
Los procedimientos evaluativos utilizados por el profesor no le permiten discriminar niveles de avance en el aprendizaje.		Los procedimientos evaluativos utilizados por el profesor le permiten discriminar el aprendizaje de sus alumnos en forma parcial, quedando con una visión general en algunos de los aprendizajes.		El profesor utiliza procedimientos evaluativos que le permiten discriminar los distintos niveles de avance en el aprendizaje de sus alumnos.	

3.3. Monitoreo del aprendizaje

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
El profesor no da la oportunidad a los alumnos para verificar avances en su aprendizaje.		Algunas situaciones evaluativas ofrecidas por el profesor se usan para que los alumnos verifiquen sus avances en el aprendizaje.		El profesor usa en forma permanente situaciones evaluativas para que los alumnos verifiquen sus avances en el aprendizaje.	

3.4. Uso de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes en clase

1	2	3	4	5	Criterio no aplicable a la clase.
El profesor no realiza retroalimentación a sus alumnos o cuando lo hace es en términos de correcto e incorrecto.		El profesor ofrece retroalimentación oportuna, permitiendo a los alumnos tomar conciencia de sus limitaciones en el aprendizaje.		El profesor ofrece retroalimentación oportuna con énfasis en la toma de conciencia de los avances en el aprendizaje y la búsqueda de formas para superar las limitaciones.	

3.5. Uso de la evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones

1	2	3	4	5	
El profesor monitorea el aprendizaje de los alumnos, pero no usa la información para ajustar la acción docente.		El profesor monitorea el aprendizaje de los alumnos, pero no siempre usa la información para ajustar su acción docente.		El profesor monitorea el aprendizaje de los alumnos y usa la información para ajustar su acción docente.	Criterio no aplicable a la clase.

b. Consentimientos

Pontificia Universidad Católica de Chile <u>Consentimiento Informado APODERADOS</u>
--

Su pupilo ha sido invitado a participar en el estudio “Experiencias de aprendizaje en un liceo de excelencia”, el cual forma parte del Proyecto de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje.

El objetivo del estudio es indagar las experiencias de aprendizaje de estudiantes en un liceo de excelencia.

La participación de los estudiantes consistirá en la observación de 3 clases de 90 minutos cada una, y la grabación de cuatro clases de la misma duración, con el propósito de observar la estructuración y desarrollo de una clase.

El desarrollo del estudio es realizado por la profesora Camila Esteban Guerrero (cpesteba@uc.cl), estudiante de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta investigación es dirigida por la profesora María Cristina Solís Nombre completo, académica de la Facultad de Educación (csolisz@uc.cl).

Tanto en las observaciones de clases como en su análisis no se identificarán nombres de los profesores ni de los estudiantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos. Además, el material audiovisual sólo será visto por la investigadora a cargo, no será en ningún caso difundido ni visto por terceros.

Los resultados obtenidos sólo serán utilizados con propósitos de investigación y se publicarán en el informe del Proyecto de Magíster.

Yo _____ (nombre) autorizo la participación de mi pupilo/a _____ en el proyecto de magíster titulado “Experiencias de aprendizaje en un liceo de excelencia”. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado. Comprendo lo que se me pide y de querer hacer algunas preguntas sé que puedo contactarme con el profesor Guía de Proyecto de Magíster. Autorizo la observación de clases y el registro en video de clases en las que participa mi pupilo/a.

Nombre del representante: _____ **Firma del representante:** _____

Nombre del representado: _____ **Fecha:** _____

Pontificia Universidad Católica de Chile
Consentimiento Informado PROFESORES

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Experiencias de aprendizaje en un liceo de excelencia”, el cual forma parte del Proyecto de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje.

El objetivo del estudio es indagar las experiencias de aprendizaje de estudiantes en un liceo de excelencia.

La participación de los profesores consistirá en la observación de 3 clases de 90 minutos cada una o la grabación de dos clases de la misma duración, con el propósito de observar la estructuración y desarrollo de una clase. Adicionalmente, se les pedirá participar en una entrevista personal con la investigadora.

El desarrollo del estudio es realizado por la profesora Camila Esteban Guerrero (cpesteba@uc.cl), estudiante de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta investigación es dirigida por la profesora María Cristina Solís Nombre completo, académica de la Facultad de Educación (csolisz@uc.cl).

Tanto en las observaciones de clases como en su análisis no se identificarán nombres de los profesores ni de los estudiantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos. Además, el material audiovisual sólo será visto por la investigadora a cargo, no será en ningún caso difundido ni visto por terceros.

Los resultados obtenidos sólo serán utilizados con propósitos de investigación y se publicarán en el informe del Proyecto de Magíster.

Yo _____ (nombre) estoy de acuerdo en participar en el proyecto de magíster titulado “Experiencias de aprendizaje en un liceo de excelencia”. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado. Comprendo lo que se me pide y de querer hacer algunas preguntas sé que puedo contactarme con el profesor Guía de Proyecto de Magíster. Autorizo la observación de clases y el registro en video de clases en las que participa mi pupilo/a, y accedo a la participación en una entrevista personal.

Nombre del profesor: _____ **Firma del profesor:** _____
Fecha: _____

Pontificia Universidad Católica de Chile

Asentimiento Informado ALUMNOS

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Experiencias de aprendizaje en un liceo de excelencia”, el cual forma parte del Proyecto de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje.

El objetivo del estudio es indagar las experiencias de aprendizaje de estudiantes en un liceo de excelencia.

Su participación consistirá en permitir la observación de 3 clases de 90 minutos cada una, y la grabación de cuatro clases de la misma duración, con el propósito de observar la estructuración y desarrollo de una clase.

El desarrollo del estudio es realizado por la profesora Camila Esteban Guerrero (cpesteba@uc.cl), estudiante de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta investigación es dirigida por la profesora María Cristina Solís Nombre completo, académica de la Facultad de Educación (csolisz@uc.cl).

Tanto en las observaciones de clases como en su análisis no se identificarán nombres de los profesores ni de los estudiantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos. Además, el material audiovisual sólo será visto por la investigadora a cargo, no será en ningún caso difundido ni visto por terceros.

Los resultados obtenidos sólo serán utilizados con propósitos de investigación y se publicarán en el informe del Proyecto de Magíster.

Yo _____ (nombre) estoy de acuerdo en participar en el proyecto de magíster titulado “Experiencias de aprendizaje en un liceo de excelencia”. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado. Comprendo lo que se me pide y de querer hacer algunas preguntas sé que puedo contactarme con el profesor Guía de Proyecto de Magíster. Autorizo la observación de clases y el registro en video de clases en las que participo.

Nombre del Participante: _____ **Firma del Participante:**

Fecha: _____

c. Guiones entrevistas

Matriz de entrevista: apoderada

Tema	Pregunta
Dificultades de Aprendizaje	¿Cómo es tu hijo como estudiante? Por ejemplo, en el ámbito académico, relacional, hábitos de estudio, comportamiento, etc. ¿Qué son las “Dificultades de Aprendizaje”? ¿Crees/sabes si tu hijo tiene una dificultad del aprendizaje? ¿Podrías ejemplificar cómo se manifiesta? ¿Qué dificultades en el ámbito académico has podido observar que tiene tu hijo en el liceo en relación al TDAH? ¿Por qué crees que tu hijo tiene esas dificultades de aprendizaje? ¿Cómo apoyas tú a tu hijo en el ámbito académico? ¿A quién se dirigen los estudiantes que tienen dificultades? ¿Qué hacen los profesores para apoyar a esos alumnos que tienen dificultades? ¿Qué hace el liceo para apoyar a los alumnos con dificultades?

Liceos de Excelencia	¿Qué sabes acerca de los Liceos de Excelencia? ¿Qué características tienen los estudiantes que llegan a este liceo? Por ejemplo, en el aspecto académico y relacional. ¿Qué se espera de un estudiante que pertenece a un liceo de excelencia? ¿Te parece que el Liceo se preocupa de que todos los estudiantes aprendan? ¿Cómo te das cuenta de eso? En relación a los procesos de aprendizaje de tu hijo, ¿Cómo evalúas tu experiencia como apoderada en un Liceo de Excelencia? Por ejemplo, en relación a los profesores, las clases, el funcionamiento administrativo del liceo, etc. ¿Estás conforme con la forma de trabajo del liceo? ¿Por qué? ¿Cómo te das cuenta de que tu hijo aprende en el liceo? ¿Podrías dar ejemplos? ¿Qué personas, lugares, actividades, etc., facilitan el aprendizaje escolar de tu hijo? ¿Cómo te das cuenta de eso? ¿Qué apoyos crees que necesita tu hijo para aprender? ¿Te parece que el colegio brinda esos apoyos? ¿Podrías dar ejemplos? ¿Qué apoyos recibe tu hijo en sus procesos de aprendizaje de parte del liceo?
----------------------	---

Matriz de entrevista: estudiante

Tema	Pregunta
Dificultades de Aprendizaje	En las escuelas a veces los profesores o los estudiantes hablan acerca de que algunas personas presentan dificultades de aprendizaje. ¿A qué crees que se refieren con eso? ¿Podrías dar un ejemplo? ¿A quién se dirigen los estudiantes que tienen dificultades? ¿Qué hacen los profesores para apoyar a esos alumnos que tienen dificultades? ¿Tú has experimentado durante este año algún tipo de dificultad de aprendizaje? ¿Me podrías contar tu experiencia?
Liceos de Excelencia	¿Cómo describirías este liceo a un estudiante que acaba de entrar? ¿Por qué crees que este es un liceo de “excelencia”? ¿Qué es un liceo de excelencia? ¿Qué características tienen los estudiantes que llegan a este liceo? Por ejemplo,

	en el aspecto académico y relacional. ¿Qué se espera de un estudiante que pertenece a un liceo de excelencia? ¿Qué cosas te gustan del liceo? ¿Qué cosas no te gustan del liceo? Por ejemplo, respecto a la estructura de las clases, el manual de convivencia, etc. ¿Qué cosas del Liceo crees que te ayudan a aprender? Por ejemplo, cosas que hagan los profesores o los alumnos, actividades, lugares del liceo, profesores en particular, etc. ¿Te parece que el Liceo se preocupa de que todos los estudiantes aprendan? ¿Cómo te das cuenta de eso?
Experiencias de aprendizaje en el aula	¿Cómo eres tú como alumno? ¿Cómo te portas en clases? ¿Qué ramos te gustan más? ¿Por qué? ¿Cuáles te gustan menos? ¿Por qué? ¿Qué actividades te gustan más? ¿Por qué? ¿Cuáles te gustan menos? ¿Por qué? ¿En qué asignaturas aprendes más o mejor? ¿Por qué? ¿Con qué materiales, estructuras de clase, dinámicas, etc. aprendes mejor? ¿Por qué? ¿Con qué profesores aprendes mejor? ¿Por qué? (Pedir un ejemplo). ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Qué aporta la relación con tus profesores a tu aprendizaje? Si pudieras cambiar algo del colegio, ¿qué sería? Por ejemplo, en relación a la convivencia con tus profesores y compañeros, a las clases, a las evaluaciones, etc. ¿Qué cosas cambiarías del colegio para ayudarte a aprender mejor? ¿Por qué? ¿Cómo te das cuenta de que has aprendido algo? ¿Qué significa aprender para ti?

Matriz de entrevista: profesores

Tema	Pregunta
Trastorno de Déficit Atencional	¿Has tenido experiencias con alumnos con TDAH? ¿Podrías comentar esta experiencia pedagógica? ¿Qué entiendes tú por “Trastorno de Déficit Atencional”? Cuando te ha tocado trabajar con estudiantes con TDAH, ¿Qué estrategias/metodología de trabajo implementaste?

	¿Hay acuerdos sobre estudiantes con trastornos o dificultades del aprendizaje en el liceo? ¿Cuáles? ¿Quiénes llegan a tales acuerdos y velan por su cumplimiento? ¿Cuál es la perspectiva del colegio respecto a los estudiantes con TDAH? ¿Qué tipo de apoyo se les entrega el liceo a estos estudiantes y a sus familias?
Liceos de Excelencia	Si tuvieras que describirle a alguien el liceo en el que trabajas, ¿qué dirías sobre él? ¿Qué sabes acerca de los “liceos de excelencia”? ¿Qué significa ser un liceo “de excelencia”? ¿Qué características debe tener un niño para tener éxito académico en este liceo? ¿Qué rol juegan las familias en el éxito académico de los estudiantes del liceo? En relación al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, ¿Qué dificultades has experimentado con estudiantes durante clases? ¿Cómo apoyas el trabajo/aprendizaje de todos los estudiantes? Considerando su diversidad, ¿puedes señalar un ejemplo específico? ¿Qué orientaciones entrega el liceo para abordar la diversidad de estudiantes? Por ejemplo, en relación a los profesores, el rol del profesor jefe, el equipo directivo, etc. ¿Cómo apoya el Liceo a los profesores para que todos los estudiantes logren buenos niveles académicos? ¿Cómo evalúas tu experiencia trabajando en un liceo de excelencia? En relación a los alumnos, profesores, apoderados, funcionamiento general del liceo, etc.

© Camila Paz Esteban Guerrero, 2019.

Se autoriza la reproducción de esta tesis, solo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente.