

LAS VOCES DE ESTUDIANTES QUE ENFRENTAN BARRERAS DEL APRENDIZAJE

Caroline Cea Curimilla¹

Resumen

El presente avance de investigación se enmarca en el curso *Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación* del Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El tema surge de mi experiencia personal y la revisión de la literatura científica. A partir de ello, he postulado la existencia de un “docentecentrismo” en la investigación científica, donde impera el protagonismo de los docentes por sobre la de los estudiantes. El propósito de mi investigación consiste en visibilizar las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje y develar la esencia de su experiencia escolar. Los informantes clave fueron dos estudiantes. La producción de datos se realizó principalmente a través de entrevistas. Los primeros hallazgos muestran que la experiencia escolar de estos estudiantes es compleja.

Palabras claves: docentecentrismo, barreras del aprendizaje, experiencia escolar.

Abstract

This work in progress is part of the course *Qualitative Research Methodology in Education* Master in Education at the Pontificia Universidad Católica de Chile. The issue stems from my personal experience and review of the scientific literature. From this, I have postulated the existence of a “docentecentrism” in scientific research, where reigns the role of teachers over the students. The purpose of my research is to make visible the voices of students who face barriers to learning and reveal the essence of their school experience. Key informants were two students. Production data was conducted primarily through interviews. Early findings show that the school experience of these students is complex.

Keywords: docentecentrism, barriers to learning, school experience.

¹ Psicóloga, Postítulo en Psicopedagogía y Lenguaje Estudiante de Magíster en Educación Pontificia Universidad Católica de Chile E-mail: cncea@uc.cl

Sumergiéndome en la Investigación Cualitativa

El trabajo de avance de investigación que presento a continuación, se enmarca dentro del curso *Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación*, asignatura del primer semestre del Magíster en Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Chile del cual soy estudiante e investigadora cualitativa principiante.

El tema de mi investigación surge de una experiencia personal relacionada con el trabajo que realizo como psicopedagoga particular. A través de ella he podido conocer a diferentes estudiantes y sus familias quienes preocupados del bajo rendimiento académico de éstos solicitan mi apoyo. En uno de esos encuentros conocí a una niña que cursaba 1° básico y presentaba dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. A ella no le gustaba ir a la escuela y se rehusaba a escribir en clases, éstos y otros factores hicieron que a final de año repitiera de curso. Este año mi impresión era que ella estaría mucho más preparada para cursar el 1° básico; sin embargo, desde el comienzo del año escolar empieza a evidenciar las mismas dificultades relacionadas con su negativa a escribir en clases, a pesar que yo veía cómo ella iba progresando en su aprendizaje de la lectoescritura. Es así como sus cuadernos se empezaron a llenar de notas de su profe-

sora con los siguientes comentarios: “no trabaja en clase”, “no termina la tarea”, “se dedica a jugar con los lápices en vez de escribir”. La preocupación de la profesora por su estudiante se hizo notar desde marzo quien informándole a la madre, le solicitó la derivación al neurólogo y la consulta con el psicólogo y psicopedagoga de la escuela. Desde mi punto de vista, lo que le generaba dificultades a la docente era el comportamiento de su estudiante más que su proceso de aprendizaje, porque para mí en la intervención que yo realizaba con la niña era evidente que sabía leer y escribir.

Esta experiencia para mí ha resultado ser bien crucial. En primer lugar, porque se plasmó en mi interés por investigar “*Los significados que docentes tienen de estudiantes que presentan un bajo rendimiento académico*”. Como investigadora cualitativa me sentía parte del fenómeno de estudio, puesto que trabajo con estudiantes que presentan esta característica, pero al reconocermelo como no docente creía que no compartía la misma visión sobre estos estudiantes, es decir, mis supuestos tenían relación con una imagen negativa de los docentes hacia este tipo de alumnado, lo que se reflejaría –a mi juicio– en prácticas que no favorecerían su aprendizaje como las descritas en mi experiencia personal.

Es así como emprendí la búsqueda bibliográfica para sustentar mi investigación y mi primer hallazgo fue que había poca información sobre los significados, percep-

ción, creencias u otro de los docentes sobre sus estudiantes.

Una de las temáticas más abordadas por la literatura tiene relación con las expectativas de los docentes sobre el rendimiento académico de sus estudiantes. En este sentido, existe una contundente evidencia que da cuenta sobre la relación positiva entre las expectativas del profesor y el rendimiento académico del alumno (Navas, Sampascual & Castejón, 1991).

Para estos investigadores “puede pensarse que son las características actuales de los alumnos, tanto personales como académicas, junto a la dinámica de la enseñanza, los factores que determinan las expectativas del profesor” (Navas, Sampascual & Castejón, 1991, pp.238).

Por consiguiente, si la influencia de las expectativas del docente es tan determinante en los resultados académicos de los estudiantes en general, es importante preguntarse qué sucede con el alumnado de bajo rendimiento académico al que muchas veces suele asociarse el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La literatura existente da cuenta de varios hallazgos interesantes (Mares Miramontes, Martínez Llamas & Rojo Sabaleta, 2009):

- El alumnado con NEE suele ser considerado “diferente” por el profesorado.
- Los docentes, sin ser conscientes de ello, suelen propiciar que sus estudiantes terminen asumiendo como verdad

los juicios que sobre ellos se realizan en el salón de clases.

- Las expectativas del profesorado pueden convertirse en una profecía autocumplida no sólo en relación al rendimiento académico, sino que también en cuanto al comportamiento y disciplina escolar.
- La desacreditación de los docentes hacia los estudiantes con dificultades de aprendizaje no se limita sólo al ámbito académico abarcando también el concepto que estos últimos tienen de sí mismos. Por consiguiente, estos estudiantes suelen externalizar sus éxitos a las acciones de otras personas, mientras que internalizan sus fracasos atribuyéndolos a su carencia de habilidades.

A la luz de estos hallazgos mi tema inicial de investigación estaba prácticamente resuelto, por lo que decidí cambiar el foco de interés y dentro de la misma búsqueda bibliográfica noté que no habían muchas investigaciones sobre los mismos estudiantes, todo estaba centrado en los docentes, por lo que mi nuevo tema de investigación pasó a ser “*La experiencia de estudiantes con NEE*”, puesto que me interesaba indagar en la experiencia escolar de estos estudiantes que aparecían invisibilizados en la literatura científica, donde –a mi juicio– sólo se les considera como objetivos de intervención psicopedagógica, pero no como actores relevantes en su proceso

educativo. A esta invisibilización de los estudiantes en la investigación científica la denominé “docentecentrismo”.

El “Docentecentrismo” Imperante en la Literatura Científica, en el Ámbito Escolar y en Mi Propia Experiencia como No-Docente

Si bien este concepto me pareció relevante para explicar la ausencia de la perspectiva de los estudiantes en la revisión bibliográfica que revisé, creo que es pertinente para explicar varios fenómenos que se dan en el ámbito escolar y que tienen relación con mi investigación.

Para mí el “docentecentrismo” sería una forma del adultocentrismo imperante en nuestra cultura que tiende a poner la adultez por sobre la niñez. En este caso el “docentecentrismo” no sólo está presente en la investigación científica, donde como señalaba gran parte de las investigaciones giran en torno al docente como principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que claramente también tiene relación con el ejercicio del poder.

En este sentido concibo el “docentecentrismo” como un tipo de relación asimétrica que se establece entre el docente y su alumnado, donde los primeros ejercen el poder sobre los segundos. Esta situación se manifiesta a veces de forma patente como cuando se atribuye la responsabilidad de la dificultad o comportamiento al estu-

dante (como en el caso de mi experiencia) en vez de a las metodologías o prácticas pedagógicas y, en otras de forma más sutiles, como en el discurso de los docentes donde se habla de los estudiantes, se escribe y se investiga en pos de mejorar el trabajo con éstos; pero no se les considera, su voz no se oye, creemos que conocemos a nuestros estudiantes y por eso le atribuimos una serie de características, pero en realidad esto no es así, porque sus voces siguen estando silenciadas.

Como señala Perrenaud “es necesario discriminar que el proyecto escolar no es un proyecto *de* los niños sino, en verdad, un proyecto *atribuido* a los niños pero *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta. Aunque sintamos plenamente legitimada nuestra acción pedagógica sobre los niños y concibamos su educación como un derecho, no debe olvidarse que tales legitimación y perspectiva están originadas en la cultura adulta” (1990 en Baquero & Terigi, 1996, p.2).

Así mismo, el “docentecentrismo” también se relaciona con la atribución de los fracasos escolares a los propios estudiantes, tal como explica Terigi (2009, p.27) “frente a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin

embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual”.

A partir de esta reflexión, la revisión de nueva literatura y mis supuestos fueron cambiando y también la interpretación de esta experiencia que dio origen a mis temas de investigación.

Evidentemente ya no podía seguir manteniendo mi propio “docentecentrismo” (a pesar que yo no soy docente) atribuyéndole la responsabilidad a los estudiantes sobre sus fracasos escolares sin considerar el contexto, por lo que indagar en la experiencia de estudiantes con NEE, ya no correspondía y fue necesario modificar nuevamente el foco de mi investigación hacia *“Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje”*.

Barreras del Aprendizaje y la Participación

Actualmente, existen dos modelos o visiones sobre la discapacidad y las dificultades del aprendizaje. El más aceptado y difundido en la literatura es el modelo biomédico que pone el déficit, discapacidad o dificultad como una cualidad inherente al sujeto. Desde esta perspectiva se afirma que el problema radica en la persona, lo que se fundamenta en una base natural o biológica, por tanto, la investigación se realiza bajo un enfoque clínico y psicométrico

(López, 2006). Por otra parte, el modelo social señala que las causas que originan la discapacidad son principalmente sociales, por la manera en cómo se encuentra diseñada la sociedad que pone barreras o limitantes para la participación de las personas con discapacidad, por tanto, el enfoque es holístico y se orienta principalmente a la accesibilidad universal para una participación en igualdad de condiciones (López, 2006; Palacios, 2008).

A partir del modelo social de discapacidad surge en el ámbito escolar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación. De este modo, las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educacional como dentro de las escuelas, en la comunidad y también en las políticas públicas educacionales. Estas barreras pueden impedir el acceso a la educación o limitar la participación del alumnado al interior del sistema escolar (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000).

Es así como las barreras para el aprendizaje y la participación están en el centro de las prácticas que generan exclusión dentro del sistema escolar. Por ello es importante buscar una serie de estrategias, metodologías y oportunidades para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado y no de unos pocos desarrollando una visión de la enseñanza que tome en cuenta factores contextuales amplios (Ainscow 1999, 2012).

El Propósito, Preguntas y Objetivos de Investigación

Habiendo abordado estos puntos que definieron el tema de mi investigación como *“Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje”* estoy en condiciones de señalar el propósito de la misma.

Necesitamos, como comunidad de investigación, comprender mejor la experiencia de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje. Se sabe poco de la perspectiva del alumnado, debido al “docentecentrismo” imperante en la literatura científica, porque si bien la educación gira en torno a los estudiantes que son nombrados y señalados, sus voces permanecen silenciadas. Desde el modelo biomédico, estos estudiantes suelen ser caracterizados con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, enfatizando que el origen de la dificultad o déficit es inherente a éstos, con lo cual son responsabilizados por su fracaso escolar. Sin embargo, desde el modelo social de la discapacidad las barreras están presentes en el contexto social el cual limita el aprendizaje de los estudiantes. A partir de ello me he propuesto contribuir a este campo visibilizando las voces de estos estudiantes con la finalidad de comprender su experiencia escolar y también para dar a conocer su perspectiva a todos aquellos quienes trabajamos con y para ellos. De esta forma, me aproxima-

ré desde el marco socioconstructivista (Creswell, 2013), específicamente a través de la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003) para develar la esencia común a esta experiencia escolar, consciente de que formo parte de la cultura “docentecentrista” y de que puedo en cierta medida “objetivar” el fenómeno de estudio, “capturarlo” y “traducirlo” a una esencia a partir de experiencias comunes de diferentes estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, me interesa responder las siguientes preguntas: ¿Cómo es la experiencia escolar de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje?, ¿Cómo es vivida esta experiencia por los estudiantes?, ¿Cómo se configuran este tipo de experiencias en relación a la imagen de sí mismos como estudiantes?, ¿Cómo se configuran este tipo de experiencias en la relación que los estudiantes establecen con sus profesores? y ¿Cómo se configuran este tipo de experiencias en la relación que los estudiantes establecen con sus pares?

Así mismo, el objetivo general de mi investigación consiste en *“Develar la esencia de la experiencia escolar de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje”*. Mientras que como objetivos específicos me he propuesto: (1) Describir la experiencia escolar de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje, (2) Conocer y comprender cómo estas experiencias transforman la imagen de sí

mismos como estudiantes, (3) Conocer y comprender cómo estas experiencias transforman la relación que los estudiantes establecen con sus profesores, y (4) Conocer y comprender cómo estas experiencias transforman la relación que los estudiantes establecen con sus pares.

Marco Interpretativo y Tradición Cualitativa

Escogí el socioconstructivismo o marco interpretativo, porque pretende comprender el mundo en el que los sujetos viven, asignándoles significados subjetivos a sus experiencias. Estos significados son variados y múltiples guiando al investigador a mostrar esa complejidad de miradas o perspectivas, las cuales son construidas socialmente. De esta forma, el rol del investigador consiste en intentar dar sentido o interpretar el significado que otros tienen sobre el mundo (Creswell, 2013).

Este marco es concordante con la tradición cualitativa que elegí: la fenomenología hermenéutica, que consiste en el estudio del mundo de la vida, del mundo tal como lo experimentamos de modo prerreflexivo, es decir, sin interpretarlo o categorizarlo. En este sentido, la fenomenología se propone conocer en profundidad la naturaleza o el significado de las experiencias cotidianas (Van Manen, 2003).

Campo de Investigación, Muestreo e Informantes Claves

En un principio me pareció lógico que el campo de investigación -o el espacio donde se condensa el fenómeno de mi estudio- era el contexto escolar y específicamente, la sala de clases. No obstante ello, me di cuenta que la experiencia escolar de estos estudiantes trasciende este espacio instalándose de lleno en el seno familiar.

Como comenté en mi experiencia, muchas veces las familias recurren a otro tipo de apoyos para sus hijos e hijas que presentan dificultades de aprendizaje o NEE. Menciono estos conceptos porque las familias también asumen que la dificultad está en los estudiantes o incluso es producto de una historia familiar (muchos padres me han reportado que su hijo o hija tiene esa dificultad, porque ellos también la tuvieron cuando niños).

Esto, en mi opinión, revela que las barreras del aprendizaje también se instalan en otros espacios interpersonales como el hogar, la consulta psicológica, la intervención psicopedagógica a domicilio, las reuniones familiares, el trabajo de los padres, entre otros debido a que la preocupación de las familias y la importancia que se le asigna al éxito académico en nuestra sociedad hace que el tema se instale en la conversación sobre los hijos, en la búsqueda de apoyo, en la realización de las tareas escolares, etc. y que al ser asumidas des-

de una perspectiva “docentecentrista” se vuelve a focalizar sobre el estudiante como el responsable de sus bajas calificaciones, repitencias y fracaso escolar.

En consecuencia, al ser un amplio campo de investigación no remitido necesariamente al contexto escolar utilicé dos tipos de muestreo para seleccionar a mis informantes clave. El primero fue el muestreo por conveniencia que ahorra tiempo, dinero y esfuerzo, pero a expensas de información y credibilidad (Creswell, 2013). El segundo fue el muestreo por variación máxima para seleccionar informantes clave que difirieran en cuanto a edad, curso y tipo de establecimiento educacional (Creswell, 2013).

A raíz de lo anterior escogí como informantes claves a estudiantes que trabajaran conmigo en intervención psicopedagógica particular hace al menos un año, con los cuales tengo un vínculo formado tanto con ellos como con sus familias.

El procedimiento que realicé para acceder a su participación fue el siguiente. En el horario en el que suelo trabajar con ellos en intervención psicopedagógica les expliqué mi investigación y les consulté si deseaban participar en ella, cuando accedieron a hacerlo les comenté a sus madres (que es la persona con la que tengo más contacto en las familias) los motivos de mi investigación y la temática para solicitar su consentimiento para que permitieran a sus hijos participar. El siguiente paso fue

acordar con las madres un horario donde realizar las entrevistas que fuera distinto al del horario de intervención psicopedagógica. Cuando me presenté a realizar las entrevistas, primero solicité a las madres firmaran un consentimiento por escrito que permitiera la participación de su hijo o hija y, finalmente realicé las entrevistas con los estudiantes.

De esta forma, logré acceder a dos informantes claves: un estudiante varón (sujeto 1) de 13 años que cursa actualmente 7° básico en un colegio particular pagado de la comuna de La Reina y una estudiante (sujeto 2) de 7 años que cursa 1° básico en una escuela particular subvencionada de la comuna de Lo Espejo.

Técnicas de Producción y Análisis de Datos

La principal técnica de producción de datos fue la entrevista cualitativa (Kvale, 2008), pero para iniciar la conversación solicité la realización de dibujos a mis informantes claves. Además, tomé fotografías de sus cuadernos y producciones escritas.

Para llevar a cabo la realización de la investigación utilicé el software para el análisis de datos cualitativo, gestión y creación de modelos Atlas ti versión 7.5.4. El primer análisis de los datos los realicé a través de la codificación abierta (Saldaña, 2013) donde obtuve 25 códigos. En el segundo aná-

lisis de datos por medio de la codificación axial (Saldaña, 2013) obtuve 2 familias de códigos denominados experiencia positiva de aprendizaje y experiencia negativa de aprendizaje.

Por último, se realizó una triangulación de datos entre las textualidades de los sujetos en las entrevistas, dibujos realizados por éstos y fotografías.

Primeros Hallazgos de la Investigación

A continuación, responderé a las preguntas de investigación a partir de los primeros hallazgos encontrados.

¿Cómo es la experiencia escolar de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje?

La respuesta a esta pregunta depende del tipo de experiencia escolar. En este sentido, en la entrevista cualitativa opté por preguntar por una experiencia positiva de aprendizaje (donde los estudiantes sentían que habían aprendido) y por una experiencia negativa de aprendizaje (donde los estudiantes sentían que no habían aprendido).

A partir del análisis realizado pude apreciar que las experiencias de mis dos informantes claves son bastante diferentes entre sí, pero tienen algunos puntos de encuentro, lo que yo interpreto como una experiencia escolar compleja que se rela-

ciona con un contexto particular (la sala de clases, la asignatura, el rol del docente y de los compañeros de curso, las normas institucionales) y con sus propias características particulares como estudiantes (sus gustos y preferencias, sus habilidades y capacidades, la interiorización del “docente-centrismo” al asumir que la dificultad está dentro de ellos).

Esta complejidad se relaciona justamente con el concepto de barreras del aprendizaje y la participación, las cuales están presentes en las relaciones que se dan entre los sujetos y los contextos en que éstos se desenvuelven.

¿Cómo es vivida esta experiencia por los estudiantes?

La vivencia es diferente si es una experiencia positiva de aprendizaje o si es una experiencia negativa de aprendizaje. Independiente de ello las experiencias se vinculan a diferentes asignaturas escolares.

En la *experiencia positiva de aprendizaje* existe un impacto en el autoconcepto, una valoración de sí mismos o al menos una sensación de bienestar, como se refleja en las siguientes citas:

Sujeto 1: “Y yo hice una poesía del rey Midas”, “cuando terminé la poesía me di cuenta que tenía un poquito de talento para la poesía”, “me sentí bien conmigo mismo”.

Dibujo Sujeto 1



Sujeto 1: “Estoy sentado... haciendo la poesía”

Sujeto 2: “Aprendí a leer”, “pero lo que más aprendí eran las vocales”, “como la A, la E, la I, la I, la O y la U. Todas las vocales que aprendimos”, “con el abecedario”.

Entrevistadora: ¿Y cómo te sentiste tú en esa clase aprendiendo las vocales?

Sujeto 2: Ehhh, bien.

Dibujo Sujeto 2



Este tipo de experiencias les muestra nuevas posibilidades de ser a los estudiantes que antes no habían experimentado como se muestra en los siguientes extractos:

Sujeto 1: “lo que mi imaginación me inspira para crear cuentos, poemas y esas cosas”, “sí porque yo uso, en vez de como pensar lo que debo escribir, así como memorizar, imagino, recuerdo el texto que leí y veo las partes, porque el rey Midas era codicioso”, “entonces, recordé esas partes y comencé como a imaginarme cómo podría hacer la poesía, que rimara, que pusiera todo”.

Entrevistadora: ¿Cómo te diste cuenta tú que aprendiste a leer?

Sujeto 2: Porque a mí me encanta leer.

Sin embargo, son experiencias que no están exentas de dificultades o contradicciones internas:

Sujeto 1: “Entonces, le dije a mi compañero –como yo no tenía buena letra- que la escribiera”, “es que estábamos trabajando en grupo y teníamos que poner buena letra y como yo no escribo tan bien”.

Sujeto 2: Pero lo que no me gusta ahí, es ir al colegio.

Entrevistadora: ¿No te gusta ir al colegio? ¿Por qué? ¿Me podrías contar cómo es eso?

Sujeto 2: Es que, hacen muchas tareas.

Entrevistadora: Hacen muchas tareas en el colegio.

Sujeto 2: Aburridas.

Entrevistadora: Aburridas ¿Cuáles son esas tareas aburridas? ¿Me las puedes comentar?

Sujeto 2: Escribir.

Entrevistadora: Escribir ¿Pero me dijiste recién que te gustaba escribir?

Sujeto 2: [Dice algo, pero no se le entiende]

Entrevistadora: Mmm ¿Cuáles son las tareas para ti aburridas?

Sujeto 2: Como... leer.

Entrevistadora: Yaaa ¿Pero tú me dijiste que te gustaba leer recién?

Sujeto 2: [Hace una mueca con sonido tipo risa un poco fingida]

En cuanto a la *experiencia negativa de aprendizaje* existe la percepción de que ellos no aprenden, como se aprecia en las siguientes citas:

Dibujo sujeto 1



Sujeto 1: “me siento como, yo no sé nada de esto, realmente, como, que estoy en esa clase para nada, porque no entiendo nada”.

Al no aprender las clases suelen categorizarse como aburridas, tal como se expresa a continuación:

Entrevistadora: Ya... y para ti esa clase ¿Cómo la catalogarías? Es entretenida, es fome, aburrida, cómo...

Sujeto 1: Aburrida para mí.

Sujeto 2: “Cuando estudiamos, siempre hacemos cosas aburridas”.

En consecuencia, estas experiencias perpetúan la creencia de que las dificultades se encuentran focalizadas en los propios estudiantes.

¿Cómo se configuran este tipo de experiencias en relación a la imagen de sí mismos como estudiantes?

La experiencia positiva de aprendizaje pareciera tener una incidencia en la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos como estudiantes, pero no alcanza a contrarrestar el impacto que tiene la experiencia negativa de aprendizaje. En este caso, los estudiantes se reconocen a sí mismos como con dificultades de aprendizaje, hecho que permea incluso la experiencia positiva de aprendizaje.

Sujeto 1: “Ahí, cuando terminé la poesía me di cuenta que tenía un poquito de talento [lo dice con un tono peculiar y silabea la palabra po – qui – to] para la poesía y lo de dar y la escritura, como no escribo bien, pero lo que mi imaginación me inspira para crear cuentos, poemas y esas cosas”.

Entrevistadora: Mmm, ahí sientes tú, cuando te aprendiste las vocales, cuando te aprendiste el abecedario ¿Ahí tú sentiste que aprendiste a leer?

Sujeto 2: A, B, C, D, E, E, H, I ¿I? [Las va escribiendo en la hoja]

Entrevistadora: Mmm.

Sujeto 2: J ¿Cómo se hace la J?

¿Cómo se configuran este tipo de experiencias en la relación que los estudiantes establecen con sus profesores?

En las *experiencias positivas de aprendizaje* siempre está presente el reconocimiento docente hacia la labor realizada por los estudiantes, como se visualiza en estas citas:

Sujeto 1: “Imaginé y hice la poesía y me sentí bien, así que mi miss dijo sí, la poesía está bien, rima”, “y mi miss dijo que estuvo bien”.

Entrevistadora: ¿Y tú me podrías contar una clase que a ti te haya gustado? Así una clase donde tú hayas sentido que aprendiste.

Sujeto 2: Dibujar.

Entrevistadora: ¿Dibujar te gusta? ¿Cómo es esa clase donde tú tienes que dibujar?

Sujeto 2: Es artística.

Entrevistadora: Y la tía, cuando ve tus dibujos, ¿Qué te dice?

Sujeto 2: Uhh, que está muy bonito los dibujos.

En las *experiencias negativas de aprendizaje*, el rol del docente suele ser el tradicional, es decir, provee poco o ningún ayuda a los estudiantes generando barreras para su aprendizaje. Esto se refleja en los siguientes extractos de las entrevistas:

Entrevistadora: El profesor, tienes un profesor de inglés entonces, cuéntame ¿Qué pasa en la clase de inglés?

Sujeto 1: Queee yo no lo entiendo como mucho lo que dice, como que no le entiendo y es como no entiendo lo que dice.

Entrevistadora: Mmm, pero ¿Él habla en inglés?

Sujeto 1: Sí, él habla en inglés y muy pocas veces habla en español.

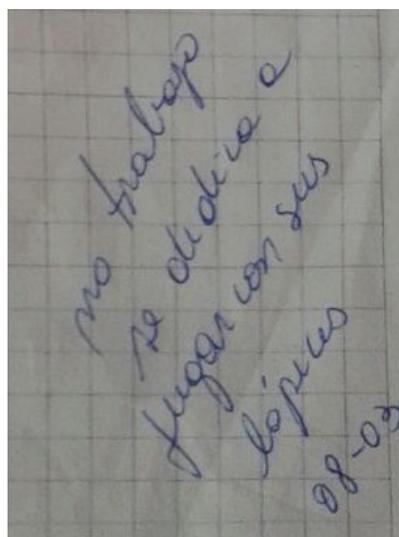
Entrevistadora: Ahhh, entonces es difícil de comprender así.

Sujeto 1: Es difícil de decir, qué quiere decir, qué página tenemos que hacer.

Entrevistadora: Mmm... y ¿El profesor sabe que tú no le entiendes?

Sujeto 1: Él sabe, algunas veces me lo dice en español, pero otras no y otras en inglés.

Fotografía Cuaderno Sujeto 2



Entrevistadora: No, yo te pregunto a ti si tú, cuando te toca escribir, alcanzas a escribir todo lo de la pizarra.

Sujeto 2: Algunas veces.

Entrevistadora: ¿Y por qué algunas veces sí y alguna veces no?

Sujeto 2: Porque, algunas veces me pongo jugar.

Entrevistadora: ¿Te pones a jugar? Y te pones a jugar ¿Cómo es eso que te pones a jugar? ¿Te pasa algo ahí?

Sujeto 2: La tía me pone “No trabaja porque estaba jugando”.

¿Cómo se configuran este tipo de experiencias en la relación que los estudiantes establecen con sus pares?

Los primeros hallazgos no me permiten dar una respuesta a esta pregunta. En uno de los informantes clave, sujeto 1, los compañeros juegan un rol tanto en la experiencia positiva como negativa de aprendizaje; mientras que en el sujeto 2 el rol de los pares no aparece muy claro.

Discusión: ¿Cuál es el poder transformador de una experiencia positiva en el aprendizaje?

Estos primeros hallazgos dan cuenta que la experiencia escolar de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje, tanto si las experiencias son positivas como negativas, son complejas.

Esta complejidad la aprecio en cómo se van configurando las relaciones interpersonales y cómo se van conformando las

subjetividades de estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, las expectativas de los docentes van impactando en la imagen que tienen los sujetos como estudiantes y, que en el caso de mis informantes clave, se evidencia claramente, cuando ellos asumen que tienen dificultades, que algo no “funciona” en ellos, que no entienden y se aburren en algunas clases. A partir del relato que hacen de sus experiencias, en ningún caso cuestionan o dudan de la eficacia del docente, asumiendo el fracaso como una cuestión que está en sí mismos y, que en mi opinión, refleja el docentecentrismo imperante también en ellos.

Evidentemente, las barreras que se les imponen a sus aprendizajes limitan su comportamiento en la sala de clases. En este caso, el sujeto 1, se limita a escribir, porque reconoce que la calidad de su escritura puede afectar la calificación que obtenga y ser perjudicial para sus pares. Mientras que, el sujeto 2, se desconecta de la clase que no comprende, limitando su participación y oportunidad de aprendizaje, la cual es vista como motivo de castigo por parte de la docente.

Cabe destacar, que mi intención no consiste en culpabilizar a los docentes por sus prácticas (aun cuando estas puedan ser más o menos adecuadas desde mi óptica), pues caería nuevamente en individualizar una problemática que forma parte del sis-

tema escolar y que afecta tanto a estudiantes como docentes por igual.

Sin embargo, para poder develar la esencia de esta experiencia es necesario acceder a más informantes clave que puedan dar cuenta de sus experiencias escolares.

Para mí como incipiente investigadora cualitativa removié constantemente mis supuestos y mi comprensión e interpretación de este tipo de experiencias.

En un comienzo yo creía que conocía mi fenómeno de estudio, porque trabajo con y para estos estudiantes. Sin embargo, cuando realicé las entrevistas me di cuenta que no era así, evidentemente mis supuestos iniciales estaban ligados a mi propio “docentecentrismo”. Al escuchar las voces de mis informantes clave pude reconocer aspectos de sus experiencias que para mí eran totalmente desconocidos y esto me obliga a cuestionar mis propias prácticas profesionales.

En relación a las proyecciones de mi investigación, creo que aún queda mucho por realizar. Sin dejar de enfocarme en mi tema sobre cómo los estudiantes enfrentan barreras del aprendizaje, lo que se vincula a las experiencias negativas de aprendizaje, creo que a la luz de estos primeros hallazgos es necesario prestarle la misma atención a las experiencias positivas. Pareciera ser que estas experiencias tienen algún “poder transformador” para el sujeto y me gustaría ahondar más en ello, es decir, si el impacto en el autoconcepto o

en la sensación de bienestar es algo que se mantiene en la experiencia escolar de estos estudiantes o sólo quedan relegadas a esa experiencia particular. Como las experiencias negativas de aprendizaje no suelen aportar mucha novedad a los estudiantes y sus familias, por cuanto les confirman que las dificultades están en ellos, creo que las experiencias positivas les pueden ayudar a visualizar nuevas formas de ser y que me gustaría destacar para de esta forma romper en algo el discurso “docentecentrista”.

Al respecto, creo que es importante mostrar una nueva perspectiva acerca de cómo se conciben las dificultades de aprendizaje, NEE o el fracaso escolar y, en mi opinión, parte de ello consiste en visibilizar cómo la experiencia escolar de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje en algunos casos puede ser positiva, pero lamentablemente en muchas otras es una experiencia dolorosa que va generando consecuencias más allá del contexto escolar y donde la experiencia de fracasos reiterados se interiorizan como “sujetos fracasados”.

Finalmente, con respecto a mi propia experiencia como investigadora cualitativa, debo decir que ésta también ha sido compleja para mí, no sólo cuestionando mis prácticas o generando mucha reflexión. Al comenzar el curso no tenía mayores expectativas de la investigación cualitativa, tampoco la conocía mucho más allá de ciertas técnicas que suelen atribuírsele a esta metodología; sin embargo, de a poco me fue

haciendo sentido, había “algo” que me encantaba y creo que ese “algo” tiene relación con mis propios valores, con mi trayectoria profesional, con las personas con las que trabajo y he trabajado, con la importancia de dar cuenta de este complejo “entramado social”. En resumidas cuentas, esta metodología llegó a confirmarme cuál era el centro de mis intereses profesionales y a consolidarse para mí como una nueva forma de ser: la de investigadora cualitativa.

Referencias:

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la Mano a Todos los Estudiantes: Algunos Retos y Oportunidades. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, 1-19.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las Escuelas sean más Inclusivas: Lecciones a Partir del Análisis de la Investigación Internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En Búsqueda de una Unidad de Análisis del Aprendizaje Escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. *Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO*.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: SAGE Publications.
- Kavale, S. (2008). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, M. (2006). Modelos Teóricos e Investigación en el Ámbito de la Discapacidad. Hacia la Incorporación de la Experiencia Personal. *Docencia e Investigación*, 16, 215-240.
- Mares Miramontes, A.; Martínez Llamas, R. & Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y Expectativas del Docente Respecto de sus Alumnos Considerados con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 969-996.
- Navas, L.; Sampascual, G. & Castejón, J. L. (1991). Las Expectativas de Profesores y Alumnos como Predictores del Rendimiento Académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (2), 231-239.
- Palacios, A. (2008). *Caracterización del Modelo Social y su Conexión con los Derechos Humanos*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. California: SAGE Publications.
- Terigi, F. (2009). El Fracaso Escolar desde la Perspectiva Psicoeducativa: Hacia una Reconceptualización Situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.