



Universidad Católica Silva Henríquez
Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas
Escuela de Psicología

**SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR DOCENTES AL
VÍNCULO QUE ESTABLECEN CON NIÑOS
DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNO DE DÉFICIT
ATENCIONAL E HIPERACTIVIDAD EN LA REGIÓN
METROPOLITANA EN EL AÑO 2018**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Autoras:

Odette Martínez Pérez

Génesis Pacheco Palma

Constanza Palomino Gálvez

Marcela Toro Campos

Profesora Guía:

Evelyn Carrasco Salazar

SANTIAGO-CHILE

2018

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer los significados del vínculo con niños diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, atribuidos por docentes de la Región Metropolitana. El tema será tratado mediante una investigación cualitativa que contempla la aplicación de una entrevista semi estructurada la que nos permitirá conocer los significados en docentes que ejercen su labor en colegios de la Región Metropolitana. El interés de la investigación se centra en la importancia de comprender el vínculo que el profesor crea con el estudiante que es diagnosticado con TDAH y cómo estos se ven reflejados en el trato que tienen los docentes con sus estudiantes mediante el vínculo. El desarrollo de la investigación fue elaborado mediante análisis de contenido cualitativo el cual nos ayudará a explicar los fenómenos sociales complejos, como lo son los significados y el concepto de vínculo. Por último, e integrando resultados y análisis de la investigación se llega a la reflexión que el significado construido por los docentes sobre el vínculo en él se forma a través de la comunicación, valores y el compromiso propio hacia los estudiantes.

Conceptos claves: TDAH, Vínculo, Significados, Docentes.

Abstract

The present investigation has as objective to know the meaning of the link with children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, attributed by teachers of the Metropolitan Region. The subject will be treated through a qualitative research that contemplates the application of a semi-structured interview which will allow us to know the meanings in teachers who work in schools in the Metropolitan Region. The interest of the research focuses on the importance of understanding the link that the teacher creates with the student who is diagnosed with ADHD and how these are reflected in the treatment that teachers have with their students through the link. The development of the research was developed through qualitative content analysis which will help us explain complex social phenomena, such as meanings and the concept of link. Finally, by integrating results and analysis of the research, it is arrived at the reflection that the meaning built by teachers on the link in e is formed through communication, values and self-commitment towards students.

Key Concepts: TDAH, Link, Meaning, Teachers.

Agradecimientos

Agradecer... primero a Dios por no dejar que me dé por vencida y no desampararme en ningún momento, en segundo lugar, e igual de importante es a mis chicas de tesis que sin ser amigas nos aprendimos a conocer, a potenciar lo mejor de cada una, a trabajar en equipo, aguantarnos y a reír de nosotras mismas, así logramos que fuera más agradable trabajar días enteros por nuestra meta. Además, sin dejar de mencionar a nuestra profesora guía Evelyn Carrasco, que siempre creyó en cada una y nos alentó hasta el último momento, siempre con disposición fuera la hora que fuera. estaba ahí para ayudar.

Fueron meses largos y de dedicación y fueron mis padres quienes me esperaban con una sonrisa, un té caliente y algo para llenar la tripa, ellos son los que me enseñan a diario con su ejemplo a perseverar, y eso trate de practicar día a día. A mis madrinas por ser incondicionales y estar dispuestas a mil para acompañarme, distraerme, alimentarme y a sus maneras cada una a demostrarme cariño, son sus experiencias de vida las que me hacen crecer y aprender.

Y a ustedes mis amigas Keyla y Macarena por aguantarme en los peores días, por siempre preguntar sobre el proceso, por alentarme incondicionalmente y por intentar amenizar este proceso con entretención y risas.

Gracias a la vida por esta experiencia, espero haber crecido y madurado para bien.

“La gratitud se da cuando la memoria se almacena en el corazón y no en la mente”.

Lionel Hampton

Odette Martínez Pérez

Un reconocimiento a través de estas palabras, en primer lugar a Dios por ser el motor que mueve mi vida y que me ha dado fuerzas cuando no he tenido ninguna; en segundo lugar a mi madre Patricia Alejandra Palma por ser la mujer que lucha cada día porque sus hijos logren sus sueños, por darme la confianza y autonomía para vivir libremente y formarme como persona; en tercer lugar a mi hermano Fernando David Vergara Palma, que me ha inspirado a no ser conformista, esforzarme por los sueños que quiero cumplir y a ser libre de todas las maneras que pueda haber.

En cuarto lugar, agradecer a mi amiga Odette Martínez por su amistad, compañía y cercanía que traspasa el ámbito académico, a Marcela Antonieta Toro Campos y Constanza Palomino por formar parte de este grupo de tesis en las cuales ha habido cantidad de risas, anécdotas y también temores, gracias por ser auténticas por poner de su parte en todo y por el aporte de cada una, ya que, por él logramos llegar a este producto final, quizás no el mejor, ni tampoco el más mediocre pero uno importante para lo que creemos servirá a futuras generaciones y profesionales.

También mis sinceros agradecimientos a nuestra profesora guía, Evelyn Carrasco, quien se dispuso a orientarnos en este camino de formar y aportar al conocimiento profesional; por su paciencia, tiempo y disposición ante momentos complejos del proceso.

Finalmente, gracias a esas personas que están en mi mente, a los que fueron parte de mi proceso de formación y tesis, pero hoy por diferentes motivos no siguen presentes.

Hoy, estos pueden ser solo escritos, mañana puede ser nuestra historia...

Génesis Daniela Pacheco Palma

En primera instancia agradecer a mis compañeras por haber puesto todo el esfuerzo en esta investigación, por haber logrado ser un equipo y haber logrado un ambiente grato para realizar la presente investigación. A Marcela por ser quien me escuchaba cuando me agobiaba por no poder redactar bien, a Génesis por su paciencia y tranquilidad frente a las situaciones y a Odette por su humor único frente a toda situación de desesperación jajaj ellas saben que el orden no importa y que el cariño para ustedes es por igual, infinitas gracias <3

A mis padres y hermano por haber confiado siempre en mí y mis capacidades, por haberme brindado el apoyo necesario cuando me hacía falta en el momento más difícil, por permitir darme una segunda oportunidad en este proceso de investigación. y nunca cerrar las puertas a este proceso universitario.

A mi perrita Pitu por quedarse conmigo hasta altas horas de la madrugada durante este proceso universitario e investigativo.

Agradecer a quienes fueron parte de este proceso, a mis amigos/as y conocidos/as por soportar mi genio cuando algo no iba resultando bien, por acompañarme a celebrar los distintos procesos de esta investigación, agradecer a quienes me mantuvieron en pie cuando mis crisis de pánico aparecían y se manifestaban con creces.

Agradecer a nuestra profe guía Evelyn por su disposición frente a nuestra investigación y la ayuda a contribuir en el área educacional.

Constanza Palomino Gálvez

A mis padres Jorge Toro y Marcela Campos por su esfuerzo, ayuda, por guiarme, pero a la vez dejarme avanzar según mis ideales; a Claudio Fuentealba por ser incondicional, quien me anima, apoya y ama en todo momento; a mis amigas por todo el cariño y comprensión; y por último a mi grupo de tesis, en equilibrio durante todos estos meses, apoyándonos en todo momento, avanzando juntas y al mismo ritmo, aprendiendo de cada una, gracias Coni, Gene y Odette.

Mis sinceros agradecimientos a la profesora Evelyn Carrasco que nos guió durante todos estos meses, corrigiendo las faltas de la manera más constructiva posible y colaborando en que el aprendizaje sea significativo para cada una de nosotras; también agradezco la disposición de los profesores guías, por la disposición.

No obstante, también me gustaría mencionar lo agradecida que me siento de haber llegado a este proceso, de conocer más a fondo todo aquello que nos acontece como sociedad en especial la educación, más allá de las expectativas que tengamos sobre nosotros mismos es importante saber que somos motor de motivación para todos aquellos que no tienen confianza en sí mismos, finalmente a todos aquellos diagnosticados con TDAH, crean en ustedes, son capaces de todo, potencien su hiperactividad en acciones que los hagan felices, no se repriman de hacer aquello que les gusta y apasiona, por ejemplo en algo sano como es jugar.

Finalmente, me auto agradezco, por seguir adelante a pesar de las dificultades presentadas.

“La ciencia moderna aún no ha producido un medicamento tranquilizador tan eficaz como lo son unas pocas palabras bondadosas”

Sigmund Freud.

Marcela Toro Campos

Tabla de Contenidos

Contenido

Resumen	2
Abstract	3
Introducción.....	14
1.1 Planteamiento del Problema	17
Pregunta de investigación:	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos	25
II Marco Teórico	26
II.1 Teoría del Interaccionismo Simbólico	26
II.2 Concepto de significado en educación	29
II.3 Mirada teórica de la Psicología Educativa para el TDAH.....	32
II.4 Vínculo Pedagógico.....	37
II.5 TDAH.....	50
II.5.1 TDAH, etiología y factores genéticos.....	53
II.5.2 TDAH y su diagnóstico	54
II.5.3 TDAH y contexto escolar	58
Marco Metodológico	66
III.1 Paradigma de Investigación	66
III.2 Enfoque Metodológico	67
III.3 Participantes.....	69
III.4 Instrumentos	72
III.5 Procedimientos.....	73
III.6 Resguardo Ético	74
III.7 Plan de análisis.....	76
IV. Resultados.....	81
IV.2 Categorías.....	82

Significados de TDAH	82
B) Significados del vínculo	89
C) Discriminación	95
D) Significados asociados al Programa de Integración Escolar (PIE).....	99
V. Conclusiones y Discusiones	103
Referencias Bibliográficas	113
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.

Introducción

En la presente investigación se buscó conocer los Significados atribuidos por docentes al vínculo que establecen con niños diagnosticados con trastorno de déficit atencional con hiperactividad en la región metropolitana del año 2018.

Se aborda en este documento diferentes constructos para llegar a responder a la investigación, En el primer capítulo se revisa el Interaccionismo simbólico, mencionando autores referentes como lo es Herbet Blumer y George Herbet Mead, los cuales señalan que este es un proceso de interacción que se lleva a cabo mediante la relación de individuo a individuo, con el objetivo de ser la comunicación sea una hecho social; además se aborda el constructo de significado tomado desde Lev Vygotsky y Jerome Bruner, este es entendido como toda interpretación que le dan los sujetos a un signo o símbolo mediante el proceso de interiorización.

Un segundo capítulo es la mirada teórica de la Psicología educacional en el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (en adelante TDAH), donde nuevamente se hace mención a Vygotsky para poder comprender la importancia del contexto sociocultural para comprender el aprendizaje que el niño desarrolla en su proceso educativo. En el tercer capítulo, nombrado vínculo pedagógico es donde se lleva a cabo el principal interés de la investigación. Fueron Benítez y Lucero (2009) & Manghi- Haquin (2016), los autores con los cuales se trabajó y se contribuye a la definición del vínculo; la que se entiende como un espacio de comunicación que se da entre dos o más sujetos en la que interactúan valores, el compromiso personal, lo que lleva a una relación ya se positiva o negativa.

En el cuarto capítulo se hace mención al trastorno de déficit atencional con hiperactividad, en base a una revisión bibliográfica que permite acercarse a la procedencia del trastorno, como características, signos y síntomas asociados, diagnóstico y medicalización; Además de entender el trastorno desde el enfoque escolar.

En el quinto capítulo se abordan las Políticas Públicas para el TDAH, se nombran el programa más conocido por los docentes, como el Programa de Integración Escolar y las herramientas que entregan en el trabajo de los docentes con niños diagnosticados; Otro programa que colabora en la labor docente es el Decreto 83 del Ministerio de Educación, el cual refiere a la inclusión de los niños con necesidad educativas especiales.

Por otro parte el capítulo seis menciona la estructura metodológica de la investigación, es un documento interpretativo que ocupa una metodología cualitativa; donde los participantes son docentes pertenecientes a los establecimiento Santa Catalina Labouré perteneciente a la comuna de la Reina y Colegio Acrópolis perteneciente de la comuna de Puente Alto, los cuales fueron seleccionados según índices de vulnerabilidad escolar, criterios a fin de la investigación; El instrumento utilizado para la recolección de información, fueron entrevista semi estructuradas ya que permiten indagar en la problemática sin alejarse de los objetivos a investigar, resguardando el anonimato y confidencialidad mediante el uso de consentimiento informado y dándole plena libertad para participar o retirarse del proceso investigativo. Luego de la información dada a través de las entrevistas se procede hacer un análisis ocupando un procedimiento

sistemático del contenido lo que posteriormente nos ayudará a formar categorías relevantes de la información recogida.

El capítulo siete invita a conocer los resultados de la investigación los que se componen de cuatro categorías como significado en el TDAH con las subcategoría de definición, causa, diagnóstico, característica, causas, diagnóstico y medicalización; Una segunda categoría es significado del vínculo la que comprende la subcategoría de actitudes valoradas, comunicación y compromiso; La tercera categoría es discriminación y la última categoría es Programa de integración escolar con las subcategorías de herramientas y capacitación.

Finalmente se concluye esta investigación con conclusiones, las que refleja la que buscará responde a la pregunta y objetivos de esta investigación.

1.1 Planteamiento del Problema

Actualmente el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (en adelante TDAH), se presenta en un alto porcentaje en las aulas de nuestro país, puesto que son en éstas en donde se identifican los primeros síntomas que posteriormente serán evaluados y diagnosticados por un especialista (Peña, Rojas y Rojas, 2015)

El TDAH es una patología que se desarrolla principalmente en niños. Tiene su origen en el año 1902 y su nombre fue acuñado por el Pediatra George Still, al describir síntomas que se asemejan con lo que hoy en día es el TDAH, posteriormente el trastorno se formuló como tal en la tercera edición del Manual Diagnóstico y Estadísticos de los Trastornos Mentales, en adelante DSM- III. El TDAH ha pasado por varias modificaciones de nombres, pero fue en el DSM- III donde se comenzó a llamar Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (Martínez, 2017).

El TDAH se define como un trastorno del neurodesarrollo el cual se encuentra caracterizado por las dificultades que presentan los sujetos como la Inatención, la Hiperactividad y la Impulsividad, factores que interfieren en su funcionamiento y actividades diarias (Rico-Moreno & Tarraga- Mínguez, 2016).

Algunos síntomas correspondientes a Inatención son: parecer no escuchar cuando al sujeto se le dirige la palabra, perder las cosas necesarias para realizar las tareas o no seguir instrucciones; la Hiperactividad refiere a correr o escalar en exceso, agitar manos o pies o moverse continuamente en la silla o en algún espacio; y en cuanto a la Impulsividad los sujetos presentan dificultad para esperar su turno y/o dar respuestas

precipitadas antes que se les den indicaciones (Rohde, Barbosa, Silza & Polanczyk, 2000).

Así mismo el DSM-V (APA, 2013) correspondiente a la última actualización de este manual diagnóstico detalla que en el trastorno puede predominar la Inatención, Hiperactividad e Impulsividad; o darse combinados.

Cabe destacar que estos síntomas mencionados son diferentes en cada sujeto, y que se debieran presentar en algunos de los siguientes contextos: escolar, familiar y/o social, en el que el niño se desarrolla para ser tomados en cuenta a priori para un diagnóstico.

Actualmente el TDAH es uno de los principales trastornos que se han diagnosticado en el ámbito escolar incrementándose el número de casos en nuestro país, entre los años 2009 y 2013, pasó de 27.659 a 52.895 casos (Peña et al., 2015).

La información más actual acerca de la prevalencia del TDAH en Chile corresponde a un 10,3 %, siendo este más elevado en comparación a otros países (De la Barra, Vicente, Valdivia y Melipillán, 2012). Este dato presentado lleva a dar una mirada minuciosa al criterio con el que se está diagnosticando este cuadro, a lo que además se suman variadas críticas de profesionales de la salud acerca de este trastorno.

Un ejemplo de estas críticas es la medicalización, puesto que desde hace algunos años el consumo de Metilfenidato, psicoestimulante utilizado en el tratamiento del TDAH, ha aumentado a nivel mundial, lo cual significa un incremento de personas que han sido diagnosticadas; esto da pie a una nueva crítica, el sobrediagnóstico, ya que el criterio de evaluación de especialistas es confuso dado al mal uso que ha tenido el diagnóstico del

trastorno, pasando a ser un medio de escape en el área educacional y familiar para controlar a niños que “se van de las manos” a familiares y docentes (Peña et al.,2012).

El sobrediagnóstico se presenta en casos en que el especialista no conoce real o totalmente el entorno del niño, asumiendo características dadas por profesores y/o familiares.

Otra crítica existente es a la nosología, está referida a la manera de definir y clasificar el TDAH en cuanto a las diferencias que tiene con otro trastorno, ya que no son claros sus límites con otras alteraciones, siendo esto confuso para su evaluación y el diagnóstico (Mas, 2009).

Por otro lado en Chile, la educación ha presentado cambios a través del tiempo, se reconoce que a mediados de la década de los veinte se crea la escuela especial para niños con deficiencia mental, luego en los cincuenta se crea la primera escuela especial para niñas y niños sordos, en los años sesenta no sólo se siguen creando escuelas especiales, sino que además, junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar adecuadamente las dificultades de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales, así como también de aquellos con deficiencia mental (Ministerio de Educación, 2004). En los años ochenta y noventa se implementaron con gran fuerza adecuaciones específicas en el modelo educativo, impulsando políticas públicas que integran al sistema a niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), y evitando la segregación de éstos en el área escolar (Dentone, 2015).

Otro de los hechos que ocurren en esta década fue la promulgación de leyes que favorecen la información y orientación hacia personas con discapacidad, con énfasis en hacia dónde quería dirigirse esta ayuda y dando paso a lo que posteriormente se implementó, el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE).

El año 2007 la Ley N° 20.201 es promulgada para dar financiamiento a instituciones educacionales que acojan a menores con NEE; el año 2009 se añade el decreto N°170 en el cual afinan criterios que deberían poseer centros educacionales que estén dentro del PIE (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016).

Dentro de este programa reconocido a nivel país, están incluidas diferentes discapacidades con las que se trabaja, como por ejemplo el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) detalla que dentro del programa se encuentran discapacidades permanentes como la auditiva, visual, intelectual, entre otras, y también discapacidades transitorias las cuales refieren a trastornos específicos del aprendizaje y trastornos de déficit atencional (MINEDUC, 2016).

Así también el trabajo de los docentes ha tenido una transformación a través del tiempo, ya que han modificado y actualizado las herramientas y formas de aprendizajes que impartían, para así habituarse según el alumnado al que va dirigido el aprendizaje. Un hecho importante que reafirma estas adaptaciones y evolución que han tenido los docentes, refiere al trabajo que hoy realizan con niños insertos en el ciclo escolar que presentan situación de discapacidad, ya sea cognitiva, actitudinal y/o física, la que disminuye o dificulta el logro de niveles de aprendizaje que debería adquirir un niño según la edad correspondiente a su nivel y/o a sus capacidades.

En este sentido, el rol social del docente en la interacción con los niños diagnosticados con TDAH, toma un lugar importante en la educación actual y en la mirada que se tiene de estos niños y su diagnóstico. Actualmente, se considera de importancia que los docentes que trabajan con niños diagnosticados dispongan de los conocimientos necesarios sobre el trastorno, ya que son ellos los que interactúan de forma más directa y, por ende, pueden tener un significado diverso acerca de las manifestaciones del TDAH, ya sea por sus vivencias, el conocimiento que tienen acerca del trastorno, o simplemente características de sexo, percepción e interacción que se ha creado acerca de este. Los autores DuPaul & Stoner (2007) afirman que, ya que no existe ningún tratamiento que cure este trastorno, hay muchas formas de intervención a realizar en el aula que efectivamente pueden ayudar a minimizar los síntomas que se presentan en distintos niveles en estos niños, lo que reafirma la importancia del docente, su conocimiento e interacción con estos niños que son diagnosticados.

Esta interacción que se establece entre docente y alumno con TDAH es reconocida como vínculo educativo; varias disciplinas han puesto su mirada en la relación que se forma entre las personas. En primera instancia fue abordado por el psicoanálisis, donde se presentaba la relación (lo que entenderemos como vínculo) entre terapeuta- cliente, para esta teoría ésta relación era entendida como transferencia, esta evocaba a la conexión que existía entre ambos sujetos participantes de la terapia, como lo era terapeuta-paciente, y como entre ella ocurría y afloran sentimientos que hacían presentes en el clímax de la terapia. Posteriormente este concepto de vínculo fue tomado por otras teorías y disciplinas, para trabajarla en el área de su interés.

Una teoría que nos sitúa en el contexto educativo y por la cual entenderemos el concepto de vínculo es la que construye Lev Vygotsky en sus diversos escritos sobre la educación, el aprendizaje y las herramientas pedagógicas. Vygotsky da una mirada al área de la educación desde la creencia que lo sociocultural y el estar en contacto con un otro, produce un aprendizaje más enriquecedor y que no podría producirse en un sujeto por sí solo (Lucci, 2006).

Por otra parte, el vínculo se entenderá desde la presente investigación según de Tezanos (2007, en Manghi-Haquin, 2016) como la instancia en la cual se genera un espacio de formación para los sujetos, donde se ponen en juego y se ponen en práctica sus potencialidades, tanto las de nivel cognitivo como social, con ello se formará una parte fundamental de la trayectoria escolar presenciada en las aulas y la formación identitaria que se produce en los aprendices, junto a ello son importantes las interpretaciones que se generan en este espacio educativo de parte de ambos actores, tanto aprendices como profesores, ya que con la interacción y vínculo generado se comienza la construcción de un significado subjetivo.

Es desde aquí donde se puede tomar la importancia del vínculo, comprendiendo que cuando interactúa un sujeto y otro hay varios factores que están dialogando en esa relación y con la cual se forma un aprendizaje. En el caso de docente y alumno, hay un vínculo que está determinado por el contexto educativo, dado que es allí donde se establece la relación. Pero el vínculo está compuesto y se dará por diferentes factores sociales e individuales tanto del profesor como el alumno. Por ejemplo, en el caso de esta investigación los alumnos serán parte de un grupo que está diagnosticado con

TDAH, por ende, tendrán un comportamiento diferente al resto de los alumnos que no están diagnosticado; es por esto que el conocimiento del trastorno por parte del docente y la conducta del alumno puede tener alguna repercusión en el vínculo que se establezca entre ambos.

No sólo estos factores tienen que ver en el vínculo que se establezca entre ellos, sino también las experiencias a priori que el docente puede haber tenido; creencias familiares, ambiente social, entre otros.

Hoy en día se pueden encontrar variadas investigaciones sobre el rol docente o la importancia del vínculo que establece el docente con el alumno, gran parte de estas investigaciones se encuentran centradas en el área cuantitativa con el propósito de medir el conocimiento de los docentes sobre el TDAH, o en qué medida el vínculo tiene importancia en el aprendizaje del alumno (Batista y Mendes, 2016; Jarque, Tarraga y Miranda, 2007; Soroa, Gorostiaga & Balluerka, 2016).

La relevancia de la presente investigación es conocer a través del discurso el significado del docente sobre el vínculo que genera con los niños y niñas diagnosticados, sea este positivo o negativo; El vínculo que establece el docente tiene directa relación en muchas ocasiones con el rendimiento escolar y el clima que genera entre los alumnos que conviven a diario en especial con los diagnosticados con TDAH. Es a raíz de esta problemática y de cómo trabajan el vínculo que surge la siguiente interrogante ¿Qué vínculos están creando los docentes que trabajan con los niños con TDAH?, ¿Cuáles son sus características y dimensiones? Estas preguntas reflexivas nos lleva a indagar sobre las investigaciones nacionales de la construcción del significado de vínculo docente y

niños diagnosticados con TDAH, encontrando altos índices de investigaciones sobre el vínculo y el rendimiento escolar, medicación, sobrediagnóstico cómo se puede evidenciar por ejemplo en las investigaciones de Estay & Riquelme, 2017; Saavedra, 2014; sin embargo no se presentan estudios que abordan el vínculo que construyen los docentes con niños con TDAH.

En cuanto a la práctica de los docentes el aporte de la investigación es entregar conocimiento sobre el vínculo pedagógico con el TDAH, y cómo diferentes docentes tienen una perspectiva del trastorno y utilizan diferentes estrategias para trabajar el vínculo dentro del aula. De esta manera los docentes podrían reconocer por ejemplo que el niño con TDAH aprende estando en movimiento y no necesariamente sentado como el resto del curso. La relevancia práctica de este escrito está enfocada a ser un puente entre la Psicología y el docente, ya que brinda herramientas de conocimientos y estrategias para abordar y entender el trabajo profesional, desde donde se trabaja un vínculo que fomenta el compromiso docente dentro y fuera del aula, logrando integrar y conocer las situaciones ambientales que el niño está enfrentando y que le pueden estar afectando de manera directa o indirecta en su aprendizaje y desarrollo. Por otra parte, y dado que en la presente investigación se trabajara con dos colegios de diferente índice de vulnerabilidad, sería interesante revisar si existen diferencias o similitudes que se presentan en los docentes de cada establecimiento en relación al significado que tiene del vínculo con niños diagnosticados.

Finalmente, lo anterior expuesto nos acerca y da las primeras luces de la pregunta de investigación que se quiere abordar ¿Cuáles son los significados atribuidos por docentes

al vínculo que establecen con niños diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad en la Región Metropolitana del año 2018?

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los significados atribuidos por docentes al vínculo que establecen con niños diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad en la Región Metropolitana del año 2018?

Objetivo General

Conocer los significados atribuidos por docentes al vínculo que establecen con niños diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad en la Región Metropolitana del año 2018.

Objetivos Específicos

- Descubrir en el relato de los docentes características de discriminación hacia niños diagnosticados con TDAH.
- Identificar las características del compromiso docente con niños diagnosticados con TDAH.
- Comparar los significados de docentes pertenecientes a colegios con distinto nivel de vulnerabilidad en el vínculo con niños diagnosticados con TDAH

II Marco Teórico

II.1 Teoría del Interaccionismo Simbólico

En la presente investigación se aborda la teoría del interaccionismo simbólico como parte del paradigma interpretativo, pues se pretende conocer el proceso de interacción entre los docentes y los niños diagnosticados con TDAH.

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento que fue fundada con el fin de comprender la sociedad mediante herramientas, tales como la comunicación que influye en cada sujeto y que ayuda a la relación interpersonal e intrapersonal.

El interaccionismo simbólico surge en Estados Unidos en los años 1920 a raíz del surgimiento de nuevas tecnologías, la democracia, inmigración europea, entre otros acontecimientos. La escuela de Chicago fue una de las instituciones que centró sus estudios principalmente en la relación que tiene el individuo con la comunidad, con el fin de que la comunicación fuese un hecho social representativo.

Entonces, el interaccionismo simbólico busca dar explicación y analizar las relaciones en interacción social dentro de la sociedad. Herbert Blumer, pionero del interaccionismo simbólico, es quien acuña el término en el año 1938, y propone tres principales supuestos de la teoría. En primer lugar, las personas mediante los significados que obtienen en su proceso de interpretación logran analizar, organizar y transformar la información conforme a sus propias expectativas y propósitos; en segundo lugar, el ser humano actúa según lo que los demás ven del entorno y el significado que les otorgan a

los elementos que participan del espacio, es decir, el indicador social que interviene en su definición. Por último, el significado surge de la interacción social que se da mediante la comunicación.

Según Cisneros (1999) esta teoría, conocida como interaccionismo simbólico, tiene sus orígenes en la Psicología Social de Mead y en los estudios de ecología urbana de la Escuela de Chicago. A George Herbert Mead, quien fue docente de la carrera de Psicología Social en la prestigiosa y conocida Universidad de Chicago, se le puede considerar como el padre del interaccionismo simbólico ya que era un hombre con experiencia en el campo.

Dicho lo anterior y complementando con los postulados que tenía el autor para el hombre en sociedad, es importante destacar que el hombre una vez que es inserto en la sociedad posee experiencia, dicha experiencia le permite al individuo que este se pueda relacionar con otro como un acto interpersonal permitiendo la comunicación mediante la utilización de símbolos, gestos y/o palabras.

El interaccionismo simbólico permite comprender la relación que tiene el ambiente con el individuo, el medio por cual se efectúa es la comunicación. Por ejemplo, al hombre le interesa comprender la cultura, pero una vez entendida según el significado social, la modificará conforme a sus intereses personales.

Según Carabaña y Lamo (1978), socialmente se percibe al individuo como un ser activo frente al ambiente. El ambiente es moldeable por el individuo, pero también el ambiente lo moldea, así el individuo opta por ser flexible para lograr acomodarse y adaptarse a su ambiente.

Es importante tener claro que el interaccionismo simbólico considera a la interacción social como fundamental para las relaciones a las cuales se enfrentan los individuos, debido a que forma parte del proceso de comportamiento humano, el cual marca directa o indirectamente la expresión y la libertad de este (Blumer, 1982).

Para el interaccionismo simbólico, la capacidad simbólica del ser humano es uno de los grandes logros filogenéticos (formación de la especie biológica). Por medio del manejo interno de símbolos, las personas llegan a definir conductas y situaciones, atribuyéndole significados (Pons, 2010).

La sociedad se conforma en parte por una interacción simbólica que crea la persona mediante la interacción y la interacción conforma a la sociedad siendo la dimensión social parte de la dimensión psicológica de los individuos.

Por tanto, queda en evidencia que el interaccionismo simbólico es de gran importancia para la presente investigación por la influencia social que posee en la sociedad actual, en este caso la comunicación, relación o vínculo que se establece entre docente y alumno.

En consecuencia, de lo anterior surge la importancia de añadir a la investigación el significado propio que tiene el sujeto sobre el vínculo, es decir, el significado del docente hacia el vínculo que forma con su alumno con TDAH, el concepto de significado en la investigación se aborda a continuación desde diversos autores, tales como Vygotsky, Bruner, entre otros, los que aportan a la construcción de la investigación y la importancia de los signos cuando se trata de vínculos.

II.2 Concepto de significado en educación

La importancia del significado y su comprensión puede rastrearse en los siguientes autores: Lev Vygotsky y Jerome Bruner.

Según Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañon (2010), durante la segunda mitad del siglo XIX en la Psicología surge la necesidad de crear nuevos conocimientos y métodos para que esta fuese una ciencia más exacta; a raíz de lo anterior, la psicología comienza a dejar de lado la mirada lineal que tenía del ser humano (en términos de estímulo-respuesta) y comienza a abarcar una mirada más integradora, es por esto que se implementan nuevos conceptos tales como narrativas, significados, yo social, entre otros; esto ya que se necesitaba responder a las demandas de la actualidad.

En cuanto al significado Lacasa, Vélez y Sánchez (2005) afirman que éste término tiende a reducirse a una regla computacional, en la que se limitan los significados a las asociaciones que los seres humanos crean de los estímulos que los rodean o de los componentes de sus procesos de pensamiento, pero sin dar mayor importancia al contexto en que esto ocurre.

La mente y también nuestro cerebro son piezas fundamentales para comprender los significados que se dan en la vida cotidiana, dicho lo anterior es posible ver, pero es nuestra mente quien le da significados a las cosas que visualizamos, la interpretación que cada sujeto le da al significado puede cambiar y es justamente ese significado que el sujeto crea de forma autónoma el que es clave para que se logre comprender la interpretación que el ser humano le da a su íntima realidad.

“Con respecto al origen de los significados, es posible evidenciar que se halla en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos. Como es posible observar, los signos cumplen un papel fundamental para la comprensión de los significados”. Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañon; 2009, P. 41.

Es importante la interacción que tenga el ser humano con el ambiente, ya que de éste depende la interpretación que se haga de los signos y, por tanto, el significado que se le otorgue a cada uno.

La función de los significados radica en que, a través de la internalización de los procesos psicológicos superiores que permite la construcción de los significados, el ser humano adquiere la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan a ser causas inmediatas de la conducta (Vygotsky, 1989, citado en Arcila. et al, 2010).

El ser humano es un ser social, requiere de la interacción con el medio para la interpretación de los signos, el sujeto primero hace la relación del signo con objetos significativos de su vida cotidiana para luego darle su propio significado conforme a su pensamiento. Por tanto y a modo de conclusión es importante tener en consideración lo siguiente:

Un elemento central para construir los significados son los estímulos de primer orden (objetos o acontecimientos) y de segundo orden (signos), los cuales se expresan a través del lenguaje. Su función es, en primer lugar, permitir al hombre llegar a una descontextualización, es decir, tener la capacidad de hablar sobre acontecimientos que no ha vivido pero

que culturalmente se han transmitido y, en segundo lugar, lograr la autorregulación. Esto supone que después de que los signos se han interiorizado actúan como causas inmediatas en la conducta del hombre (Arcila, et al., 2009, p. 47).

El concepto de significado ha sido revisado desde diversos autores, entre ellos Vygotsky (1973) quien lo consideraba un concepto fundamental porque permite aprehender la conciencia humana como totalidad; de ahí la importancia de la estructura semántica de lo humano y la idea de que el significado es la generalización de la palabra en la relación con los otros.

Por su parte, Skinner considera que el significado se encuentra en una explicación funcional del comportamiento, a su vez, el significado de éste se relaciona con el conocimiento de las variables de las cuales es función dicho comportamiento (Ballesteros, 2005).

Conforme a lo que dicen los autores como Vygotsky, Skinner y DeGrandpre, el significado como fin común tiene la interacción que se da en un contexto específico que tiene lugar en el encuentro con otros sujetos.

El conocer los significados de los docentes sobre el vínculo que tienen con los alumnos con TDAH, es un área de la cual se enfocará la presente investigación desde los escritos de Vygotsky el cual desarrolla a modo de ejemplo el término de la Zona de Desarrollo Próximo, en donde por ejemplo los docentes que interactúan con alumnos que están en el ciclo escolar básico, están en la etapa de sus vidas en que cuentan con una guía a

modo de apoyo para fortalecer en mayor medida el aprendizaje, éste y otros términos de Vygotsky se desarrollarán a continuación.

II.3 Mirada teórica de la Psicología Educativa para el TDAH

Para comenzar a desarrollar la teoría y los escritos de Vygotsky, se debe partir por mencionar el contexto en el cual nace la Teoría Sociocultural y los conceptos que acuñó relacionados con la educación. Rusia en Octubre de 1917 se enfrentaba a una Revolución Socialista la cual tuvo como consecuencia una guerra civil, intervenciones extranjeras y además una complicada situación económica que conllevaba escasez de alimentos, largos periodos de hambre, y gran cantidad de personas que padecen de tuberculosis, como por ejemplo Lev Vygotsky (Lucci, 2006).

En ese entonces, autores que trabajaron las obras de Vygotsky, en 1978 desarrollan la idea de que el bebé en sus inicios extiende sus manos hacia el objeto que le llama la atención y es en este acto básico donde se asocia con un origen social y cultural, es con este movimiento que comienza a comunicarse con su madre a través de la señalización de lo que quiere. El bebé llega a comprender que a través de un movimiento está comunicándose con otra persona, a medida que van creciendo abandonan la idea práctica de las cosas para comenzar a dar significado de sus actos, para así comenzar a organizar el pensamiento a través del habla. En 1978 autores desarrollan la idea de Vygotsky que el uso del signo cambia a medida que las funciones psicológicas cambian entre sí y del modo en que realiza las diversas actividades (Kritt, 2013).

Lev Vygotsky en su teoría sociocultural pone principal atención en una participación activa de los niños que se encuentran inmersos en un ambiente. Los niños adquieren aprendizaje y experiencia a través de la interacción social que enfrentan. Se cree de esta forma, que los niños a través de la interacción social y actividades compartidas con otros niños dentro del ambiente, logran interiorizar los comportamientos humanos y los conocimientos que adquieren en las actividades en sus estructuras de pensamiento.

Vygotsky al acuñar el término de Zona de Desarrollo Próximo, manifiesta el apoyo al desarrollo del niño por parte de pares más capacitados, y explica que al trabajar en grupos los niños dentro del aula, con o sin la guía de un maestro o adulto a cargo, desempeñan un papel de tutores ayudando a sus pares menos capacitados en el aprendizaje de algunas actividades y habilidades alusivamente sencillas (Tudge, 1998).

Existen dos niveles donde los niños se encuentran, el nivel de desarrollo efectivo o real, el cual implica que logren hacer una actividad por sí solos, de manera autónoma; y el nivel de desarrollo potencial, donde necesitan aún el apoyo de un adulto, guía o compañero para realizar cierta actividad.

Para Vygotsky el primer nivel lo denomina también nivel evolutivo real, el cual describe como “el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo” (Vygotsky, 1978, p.9)

La diferencia entre los dos niveles según Vygotsky (citado en Tudge, 1998) la denomina como Zona de Desarrollo Próximo señalando que

La distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o colaboración con pares más capacitados (p 189).

Pero mencionado desde una mirada más madurativa Vygotsky (citado en Tudge, 1998) añade

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado, pero se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los “brotes” o las “flores” del desarrollo, más bien que como los “frutos” del desarrollo (Tudge, 1998, p. 189).

La colaboración de un par para lograr una tarea o actividad, deja claramente expuesto que el aprendizaje se forma culturalmente, debido a la orientación que le presta y a que el desarrollo es un proceso que depende del contexto en que el niño se encuentra inmerso debido a la interacción que enfrenta con pares más capacitado, afirmando que “la interacción social entre pares que sustentan perspectivas diferentes acerca de un problema es un medio sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognitivo” (Tudge, 1998, p. 192)

Vygotsky relaciona la perspectiva pedagógica con la psicológica general sobre el desarrollo infantil, este supuesto lo reafirma mencionando que el desarrollo psicológico y la enseñanza están socialmente establecidos, entendiendo esto a través del análisis de la sociedad y las relaciones sociales (Hedegaard, 1998).

En base al supuesto anterior Vygotsky (citado en Hedegaard, 1998) describe la zona de desarrollo próximo como:

El niño puede copiar una serie de acciones que sobrepasan sus habilidades. Copiando, el niño es capaz de desempeñarse mucho mejor junto con adultos y guiado por ellos que solo. La diferencia entre el nivel de las tareas resueltas que se pueden realizar con la guía y ayuda de los adultos, y el nivel de tareas resueltas de manera independiente es la zona de desarrollo próximo (Hedegaard, 1998, p. 403).

Si bien el concepto de andamiaje fue acuñado por autores como Woods, Bruner y Ross en 1976, es Vygotsky quien lo relaciona con las prácticas educativas en un contexto escolar. Se entiende por andamiaje cuando “la actividad se resuelve "colaborativamente" teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegando gradualmente sobre el novato” (Baquero, 1997, p. 147).

En otras palabras, el concepto de andamiaje en el aprendizaje, señala que es el apoyo temporal por parte de un adulto como profesor, padres, entre otros, que reciben los niños

para realizar la tarea asignada hasta que este pueda realizarlas de forma autónoma y habiendo adquirido el aprendizaje de forma significativa.

Baquero menciona que, para el éxito del andamiaje, éste debe presentar las siguientes características: ajustable, con el nivel de competencia del sujeto que tiene menos conocimientos; temporal, cumpliendo un tiempo determinado para lograr la autonomía y no formarse crónico; por último, audible y visible, delegando un control gradual de las actividades al sujeto menos experto (Baquero, 1997, p. 147).

Es importante mencionar que una parte de los procesos psíquicos superiores son internalizados desde lo social, como lo menciona Vygotsky (1931/2000) “todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad” (p. 151) Incluso el hombre desde la soledad de estar consigo mismo conserva acciones de comunicación.

En cuanto a la interiorización para Vergel (2014) a modo de interpretación de los dichos de Vygotsky sobre la interiorización menciona que “es un proceso de formación de la mente a través de la interacción social, se conserva el carácter social de las funciones psicológicas superiores al hacerse internas...” (p. 67)

La teoría de Vygotsky habla en gran medida de las relaciones que el niño tiene desde temprana edad, es por esto que la presente investigación se enfocara más en profundidad en una de estas relaciones significativas, y abarcara el vínculo pedagógico para desde ahí centrar el significado que los docentes le atribuyen a este con los alumnos diagnosticados con TDAH.

II.4 Vínculo Pedagógico

El vínculo a modo de historia comienza desde la corriente psicoanalítica donde se entiende como la interpretación que hace el sujeto de un objeto (este puede ser una situación, idea, persona) a través de la significación que le da en su proceso de interacción, ya sea por la cercanía que tiene con éste, lo que sabe de él o lo que aflora desde su interior hacia él y la comunicación que establece, ésta será la base para establecer un vínculo en todas las dimensiones del ser humano tanto consciente e inconsciente como propone la corriente psicoanalítica y también en las áreas emocional, afectiva y cognitiva (Anzaldúa, sf).

Lo que se nos presenta acerca del vínculo desde el psicoanálisis toma las bases fundamentales para la construcción de lo que significa vínculo. Primero está cimentado en una subjetividad, es decir, en la creación, interpretación y significación que le otorga un sujeto a su vivencia con otro (Albornoz y Cornejo, 2017). Por otra parte, al hacer mención del inconsciente se le da importancia al papel que tomará el área emocional y afectiva que está en el sujeto, la cual va a ayudar a desarrollar un vínculo; y a su vez a interactuar con la de otro sujeto, creando y construyendo el vínculo.

Además, de Tezanos (2007, en Manghi-Haquin, 2016) señala una definición del vínculo pedagógico como la instancia en la cual se genera un espacio de formación para los sujetos, donde se ponen en juego y se ponen en práctica sus potencialidades, tanto las de nivel cognitivo como social, es mediante ello que Manghi-Haquin (2016) plantea que el vínculo pedagógico forma una parte fundamental de la trayectoria escolar presenciada en las aulas y la formación identitaria que se produce en los aprendices, siendo un factor

importantes para su desarrollo en las escuelas debido a que son diversos factores los que se ponen en juego dentro de este espacio educativo como lo son la comunicación y la objetividad de la información que se entrega, como puntos principales. Junto a ellos, son importantes las interpretaciones que se generan en este espacio educativo de parte de ambos actores, tanto aprendices como profesores, ya que con la interacción y vínculo generado se comienza la construcción de un significado subjetivo.

Por otro lado, se encuentran Benítez y Lucero (2009) quienes mencionan que el vínculo pedagógico es aquel que se va formando en cuanto a las características presentadas por los entornos sociales e institucionales donde se encuentran insertos los sujetos que se encuentran en constante interacción, en este caso docente y alumno, donde se produce dicho vínculo; dentro de ello influyen factores como los son las características, intereses y actitudes de cada sujeto. Es por ello que es el docente quien debiese considerarse no sólo como un sujeto que entrega conocimiento, sino más bien como un facilitador y generador de diversas actitudes e impulsor de intereses sociales.

Las características principales que se dan en la relación docente-alumno dentro del aula son parte del vínculo pedagógico y estas se crean en el transcurso de la relación de quienes participan en el entorno que en este caso es el aula.

Para Allidière (2004, en Vázquez 2010) El vínculo es la relación que se establece entre un sujeto y otro.; El vínculo que se da entre docente- alumnos tiene como característica que es asimétrico, esto debido a que en el caso de convivencia en el aula, el docente tiene mayor poder producto de su rol de educador, mientras el docente enseña el alumno aprende, los roles son opuestos y a su vez están impuestos por el establecimiento, dicho

lo anterior es fundamental aclarar que si bien la relación entre docente- alumnos es asimétrica, en toda circunstancia se debe transferir mutuamente valores tales como respeto, sensibilidad, prudencia.

El vínculo dentro del aula es transmisor de confianza, donde se crean lazos que posibilitan logros en sus alumnos en la duración de la vida escolar.

Para Torres (2001, en Vásquez 2010) los vínculos pedagógicos pueden ser de dos tipos, el primero de ellos es Vínculo de atracción el cual surge cuando existe atracción de un sujeto a otro y el primero espera que este último lo ayude a mantener la estabilidad de sus necesidades con el fin de que estas sean complacidas por el docente. El segundo vínculo es el de Rechazo, el que tiene como características la intuición del otro como agentes amenazantes; Todos los docentes tienen estilos de aprendizajes diferentes, estos pueden ser atractivos o de rechazo para sus alumnos.

Tizio (2003, en Vázquez 2010) considera la existencia de algunos elementos fundamentales para que el vínculo pertenezca en el tiempo, el primero de ellos es la vocación y se percibe como la importancia de que el trabajo educativo sea una labor de compromiso; Una segunda característica es el interés que el docente le dedica a sus alumnos para que intensifiquen el interés mediante la empatía del docente; Una tercera característica es la posesión de habilidades teórico/ intelectual para el manejo óptimo de la información y que además genere interés por lo enseñado; una cuarta característica son las llamadas por Tizio como “Condiciones estéticas”; La educación como una herramienta dinámica en la enseñanza, donde los alumnos logren vincularse con él docente y con los temas tratados, tener humor para enseñar, ser cautivante en el arte de

educar y por último la honestidad como herramienta personal para educar, la cual motive a otras personas a ser educados producto de una óptima condición moral.

El niño desde sus inicios comienza a presentar comunicación con su madre y la dependencia hacia ésta, para luego ir independizándose e ir explorando el mundo que le rodea y en el cual debe desenvolverse.

Por su parte la interdependencia para Mena et. al. (2015) que el niño va adoptando le permite de algún modo satisfacer sus necesidades, logrando estar solo y comenzar a tomar en cuenta a un otro fuera de él y de su madre. Es en esta etapa en donde la capacidad de tolerar y enfrentar la frustración y el fracaso es producto del vínculo que la madre tuvo con él a temprana edad en el cual pudo transmitirle sentimientos de confianza y seguridad en sí mismo.

Si bien el ser humano establece numerosos vínculos en su vida, unos pocos son significativos y el segundo lugar en donde se establecen es en la escuela, donde ésta proporciona “múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos” (Mena et. al. 2015, p. 3). Es en este lugar en donde los niños se pueden llegar a relacionar con pares de la misma edad, así como también con profesores que sean capaces de ofrecerles una relación de estabilidad y confianza, a la vez le entrega las herramientas para generar un alto nivel de autonomía a medida que van creciendo y por ende avanzando de nivel escolar.

La escuela representa un lugar principal para generar vínculos significativos, lugar en donde el profesor debe asumir un rol importante en su desarrollo y entregar lo que en su casa no se les entregó. Pero para las autoras antes mencionadas surge la interrogante de

si el profesor debe asumir un rol de terapeuta además de educador, en donde la respuesta inmediata es que no debe ser así, si no que debe tomar en cuenta el efecto que tiene para los alumnos contar con un buen profesor, logrando así un ambiente que favorezca el aprendizaje valorando las características de cada uno y manteniendo una cercanía apropiada con los alumnos.

Así también aquellos alumnos que vienen desde sus primeros años con un vínculo diferente al resto, se les hace dificultosa la posibilidad de vincularse con otro y más aún crear un vínculo significativo, es por esto que el autor menciona que estos niños se transforman en una gran exigencia para los profesores así también como en un desafío en su trabajo pedagógico, requiriendo una comprensión y confianza en los beneficios que este vínculo conlleva. Estos niños con vínculos diferentes o dañados como lo señalan las autoras, presentan un número mayor de dificultades para obtener un aprendizaje, debido a que el aprendizaje depende de cómo éste se relaciona con sus pares y con sus profesores.

Para conseguir establecer un vínculo pedagógico positivo hay que considerar principios que logren establecer al vínculo como una extensión del trabajo docente, para las autoras se debe tomar en cuenta puntos como la historia y factores que influyeron en el vínculo primario, este conocimiento favorece en el entendimiento de las conductas agresivas y de dependencia. Es importante entender y tener presente que con éste conocimiento no se justifican sus acciones que no son correctas o inesperadas por el profesor, pero sí ayuda a encontrar la forma más cómoda y a la vez reflexiva para producir un cambio en el niño.

Otro punto importante es mantener una relación genuina con los estudiantes, ya que, todas las relaciones con un otro implican el área emocional con la cual se refleja la respuesta de ese, así es importante considerar que la sinceridad y la expresión de sentimientos y emociones son únicos con cada niño, por ende, el profesor debe reconocer sus propias emociones y expresarlas de forma genuina hacia sus alumnos.

El tener en cuenta que el trabajo que se hace a diario con el niño podría estar reforzando la vivencia del vínculo primario, esta haya sido satisfactoria o insatisfactoria, es otro principio que las autoras mencionan, formando así la oportunidad de reconstruir la experiencia insatisfactoria de éste vínculo primario y a la vez reparando aquel daño o diferencia en su modo de relacionarse con otros.

En cuanto a otro principio importante es el de “identificar las necesidades diferentes” (Mena et. al. 2015, p. 6). Tomando así en cuenta que cada niño presenta necesidades diferentes a sus pares, por ende, dentro del aula está presente un sin fin de diversidad y de autenticidad proveniente de los niños. Esto requiere prestar mayor atención a los niños que cuenten con un vínculo e historia de este un tanto difícil y diferente, generando así una cercanía con el profesor y una futura reparación de relaciones con los que le rodean, tanto así sus comportamientos con otros como la autopercepción del niño. Así también el generar y promover actividades en grupo, favoreciendo el ambiente en el cual surgen las relaciones; este trabajo en grupos para las autoras, favorece la recuperación de una vivencia insatisfactoria y refuerza aquellas satisfactorias para el vínculo del niño. Es así también como favorece la pertenencia e identificación en el

grupo, para lograr el objetivo de la clase y un aprendizaje en el que cada alumno participe.

Un vínculo sano dentro de un sistema de apego tiene como consecuencia para el educador poder vivir la experiencia de ser un factor de educabilidad para el estudiante (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; López y Tedesco, 2006) citado en Muñoz et al., (2016) y con ello, hacer la diferencia en la vida de un niño.

Por tanto, en el caso de la relación docente y estudiante la importancia del vínculo radica en que aquella experiencia de aprender también se convierta en un vínculo entre ambos el cual permita relaciones positivas y que motiven al estudiante, en este caso con TDAH, a facilitar su aprendizaje y también sus relaciones interpersonales, en este caso con el docente y el vínculo con el cual ambos interaccionan.

Existen cuatro perspectivas desde donde se puede abarcar la relación de educador-educando, esto según Oyarzún (1976, citado en Muñoz, Conejeros, Contreras & Valenzuela, 2016) las cuatro perspectivas abordadas en el siguiente apartado tienen como enfoque la teoría del apego ligada al aprendizaje, desarrollo de fortalezas y la función mediadora del educador en su rol docente.

La educación tiene su base en que para que exista enseñanza deben existir las relaciones sociales y para ello es necesaria la naturaleza humana, existiendo lo anterior es posible abrir un universo de interacciones entre el ser humano y el entorno que lo rodea, permitiendo así dar paso a vínculos, relaciones, la interacción social, la comunicación, los sentimientos que traen consigo los afectos propios de lo humano, dicho lo anterior el ser humano compone todo su mundo, lo nutre de naturaleza para así ser capaz de

comunicarse interpersonal como intrapersonalmente, permitiendo dar paso en este caso puntual a su relación educador- educando en el sistema de apego; para el educador generar apego permite ser una imagen significativa para el educando.

Cuando el educador es consciente de que es una figura que otorga significados afectivos para el educando surge el vínculo que permite actuar en el proceso de aprendizaje, ahora es necesario aclarar que la figura significativa que se crea entre el educador y el educando, queda sujeta a que detrás de cada uno de ellos, de manera interna hay un mundo por explorar el cual enseña, pero también se puede equivocar.

La relación de ambos es difícil en cuanto a lo vincular en gran parte, porque ésta relación es posiblemente el primer contacto del niño fuera de su entorno más cercano. Es en relación al docente que este cumple una figura y rol importante como se describe a continuación.

Según diversos autores, tales como Oyarzún(1976); Di bártolo (2016); y Geddes (2010) citados en Muñoz et al. (2016), señalan que el educador tiene un rol que va más allá de la educación que otorgan a sus educando, además tienen una responsabilidad que cumplir. En primer lugar, lo más importante es que la construcción de los vínculos sea positivos, que se nutran mutuamente para que sean sanos; en segundo lugar, generar confianza para que desde el comienzo del vínculo exista la comunicación y ambientes que favorezcan el apego.

Una segunda perspectiva está ligada a la motivación, esta es una dimensión importante dentro del proceso de aprendizaje, ya que permite un rendimiento positivo dentro del

aula, además de mayor compromiso por las actividades y por último la apropiación que tiene el educando sobre lo aprendido.

MINEDUC (2014) citado en Muñoz et al., (2016) ha validado la importancia de la motivación para fortalecer el aprendizaje en el aula, incorporando estrategias motivacionales que funciona como complemento al momento de educar.

Motivar no lo es todo para el rol del educador, ya que la motivación requiere desafíos para el profesor; el primero de ellos es que el profesor es un prototipo para sus educandos, ya que es él quien enseña, pero los alumnos esperan ir más allá y que el profesor indaga en aspectos novedosos que enseña. En segundo lugar, la importancia de un modelo teórico por parte del educador en cuanto a su trabajo de la motivación, ya que de esta manera se logrará observar cual es la intervención que hace en el aula y cómo esta contribuye al proceso; por último, es importante que el educador le otorgue una definición significativa al proceso de aprendizaje, ya que este significado ayudará a ver el aprendizaje como una oportunidad, como una herramienta que contribuye al ser humano en su totalidad.

Fortalezas y talentos en la relación educador-educando. Un factor que desfavorece el modelo educativo es cuando los docentes prestan más atención a las características del trastorno y no a otros aspectos de los niños en su totalidad. Caso contrario y más óptimo sería destacar aquellas fortalezas que conforman al estudiante y dar a conocer las virtudes personales que posee, para que sea posible lo anterior es necesario que la perspectiva del profesor aporte y crea en las fortalezas de sus alumnos, dejando de lado paradigmas.

“La psicología positiva tiene sus intereses en destacar todo aquello que suma en el ser humano, sus fortalezas, cualidades positivas, y los recursos humanos con los que cuenta el sujeto”, así lo señala Pasarrelli; Hall y Anderson (2010) citado en Muñoz et al. (2016, pp 81) La psicología positiva es la ciencia del funcionamiento humano óptimo. Hablando ampliamente, la psicología positiva incluye el estudio de experiencias subjetivas positivas (por ejemplo, bienestar, *flow*), características individuales positivas (por ejemplo, optimismo, perdón), e instituciones positivas (por ejemplo, bienestar colectivo).

Para que exista dentro del aula una noción de aprendizaje dirigida a fortalezas y talentos es necesario que el educador se comprometa con las ganas de descubrir aquellos talentos y los propios, de esta manera se hallarán destrezas académicas que fortalecerán el proceso y generará oportunidades que contribuyan a desarrollar un aprendizaje desde la creatividad y el amor.

El educador como intermediario de la cultura; se verá al educador como un ser humano con una visión del mundo sociocultural, el cual contribuirá al proceso de aprendizaje desde la dimensión cultural.

Según Muñoz et al. “la existencia de profesores que medien de manera efectiva en el aprendizaje de la lectura resulta una condición sine qua non para el acceso a los bienes culturales, la pertenencia a una comunidad de lectores y la inclusión social.” (2016, p. 83)

Lo anterior muestra al educador como un ser que tiene conocimiento acerca del contexto cultural como, por ejemplo, la historia y la lectura; pero esto cambia cuando el educador

traspasa este conocimiento, ya que será ésta percepción la que contribuirá en cómo se comprenderá dicho aprendizaje.

El autor también refiere que, desde la teoría sociocultural, la interacción social y las instituciones culturales como la escuela juegan un rol innegable en el desarrollo personal y cognitivo del individuo.

Se comprende la educación y la relación educador-educando desde una perspectiva centrada en el proceso educativo como una labor personalizada del educando, dejando en evidencia de que sin la ayuda del educador y la formación que esta entrega, el aprendizaje sería difícil de adquirir debido a que es el profesor quien entrega herramientas y facilidades para motivar, formar y generar el vínculo con el educando.

Las diferentes corrientes que han trabajado con el término de vínculo han hecho aportes a la definición que hoy se conoce de este. Uno de los aportes importantes desde el psicoanálisis para el término de vínculo alude a que el vínculo primario o relación que se estableció en la primera etapa de vida de un sujeto repercute en los vínculos emocionales y afectivos que va a crear posteriormente, es por esto que era importante “identificar rasgos de personalidad de los sujetos para comprender el tipo de vínculo que establecen con otros” (Flores, 2014, p.40).

Por otra parte, la psicología social vista desde Pichón Riviere (citado en Flores, 2014), comprende que no solo es un lazo afectivo entre dos personas, sino también hay una dimensión sociocultural en el sujeto, que toma parte importante en la creación del vínculo.

Desde la teoría constructivista, Vygotsky en sus fundamentos para comprender la relación del ser humano y su proceso de aprendizaje, la entiende desde el orden social, en este caso la interacción entre un sujeto que conoce y otro que entrega el conocimiento, esto tiene relación con los procesos superiores del ser humano (Lucci, 2006).

Desde estas dos corrientes se puede entender que el vínculo se compone de dos sujetos y lo socio-cultural. Estos dos sujetos interactúan formando lazos afectivos y emocionales, y en los cuales están presente su manera de percibir el mundo, su experiencia, el lugar en que vive, su rol dentro de la sociedad, entre otros que se hacen presentes.

A partir de lo anterior nos referiremos a vínculo educativo en este documento, tomando como elementos la relación afectiva y/o emocional que se establece entre docente - alumno y el contexto sociocultural en el que se desarrolla la relación (Albornoz y Cornejo, 2017).

De acuerdo a lo anterior, el docente si bien tiene la facultad de entregar un aprendizaje para sus alumnos, esto no quiere decir que el vínculo quede afuera del aula, ya que, si el docente realiza una buena estimulación a sus estudiantes, esto puede ser un factor positivo dentro del aula.

El vínculo aparte de entregarle a priori una actitud en el aprendizaje también nos otorga una cercanía con el docente, es por ello que el docente aparte de enseñar también es interesante que tenga características intrapersonales como por ejemplo honestidad y sinceridad entregue para su entorno un vínculo.

Para Caram (2011), el vínculo pedagógico para que sea posible requiere de la compañía de una tercera persona, es decir en este caso una relación entre el alumno con TDAH y el docente y lo que nace de esta interacción es un acto comunicativo, entre los sujetos y el saber, es decir, un vínculo educativo docente-alumno y el saber que se crea.

Los componentes del vínculo pedagógico entonces para mayor claridad son, el alumno que aprende, el docente como agente y el saber, pero ¿qué es el saber? lo que define formalmente al vínculo educativo; cada relación que construya el docente con sus alumnos es diferente, ya que la comunicación es una transformación de la interacción, es por ello que cada vínculo es distinto.

El vínculo educativo goza de poder, la relación que se da en el aula, la relación pedagógica es asimétrica pues se percibe al docente como alguien superior que posee conocimiento, que posee saber y que tiene causa y efecto sobre el alumno.

Es entonces la importancia del vínculo, la cual radica en la comunicación que se genera dentro del aula entre educador y educando, la cual para la presente investigación tiene aún más relevancia en niños diagnosticados con TDAH, debido a que dicho trastorno genera diversas conductas y síntomas que llevan al educador a enfrentarse y comunicarse de forma diferente y particular con cada educando. A continuación, se desarrollará más en profundidad el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, y cómo éste afecta a alumnos diagnosticados.

II.5 TDAH

El Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo, conocido por iniciarse en la infancia y que presenta distintos síntomas conductuales como lo son la inatención, la impulsividad o la excesiva actividad motora.

El Trastorno por Déficit Atención e Hiperactividad tiene su origen desde aproximadamente el siglo XIX (Thome & Jacobs, 2004). George Still fue uno de los primeros Pediatras en entregar distintas descripciones sobre dicho síndrome, las que incluían dificultades a la hora de tomar atención y desórdenes conductuales, como la agresividad y desobediencia. Still designó a esta agrupación de síntomas “Defecto del control moral” debido a que el sujeto posee una baja regulación de impulsos (Martínez, 2006).

Sin embargo es en los años cuarenta y cincuenta, menciona Benito (2008) cuando diversos estudios de Strauss hicieron hincapié en la existencia de un daño cerebral que generaba la presencia de los síntomas, tal fue la insistencia sobre el origen biológico que durante las dos décadas siguientes se le dio una gran importancia a la lesión cerebral para la aparición del trastorno, que en ese entonces dio paso al “Síndrome de Disfunción Cerebral Mínima”, cuadro que tuvo diferencias en distintos países en cuanto a su definición y descripción. Aparte de los síntomas ya antes mencionados de déficit de atención e hiperactividad, se encuentran otros relacionados con trastornos motores y también trastornos del aprendizaje (Latorre, Devilat, y Valdivieso, 1973, citado en Vargas & Parales, 2017).

Posteriormente en los años sesenta, Orellana (s.f) señala que Stella Chess utiliza el término “Síndrome del Niño Hiperactivo” el cual hacía referencia a un problema sobre el entorno del niño que lo padece, éste se consideraba que era provocado por diversas deficiencias presentadas en el área de la paternidad.

Es en el año 1968 cuando los expertos centran su foco de interés en la hiperactividad, por lo que el Manual de Clasificación Diagnóstica DSM II (APA, 1968) integra por primera vez una categoría llamada Reacción Hiperkinética de la infancia, posteriormente en el DSM III (APA, 1980) se puede encontrar la categoría que lleva por nombre Trastorno de Déficit de Atención con o sin hiperactividad, la cual hace énfasis en el aspecto que conlleva lo atencional y en la impulsividad, y en algunos casos, podría estar acompañada de hiperactividad. En el año 1987, se vuelve a centrar la importancia en la hiperactividad e impulsividad como un factor elemental en el trastorno, es por ello que el DSM III TR (APA, 1987) le otorga el nombre de Trastorno Hiperactivo con Déficit de Atención.

En cuanto a la revisión realizada sobre el DSM IV-TR (2002) se encuentra la categoría Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, apartado que incluye el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, caracterizado por manifestar síntomas de desatención y/o impulsividad-hiperactividad. De ello se desglosan subtipos para tener de forma más específica el síntoma predominante: tipo con predominio del déficit de atención, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo y tipo combinado.

Con relación a la versión más actual del Manual presentado por APA, el DSM V, se puede encontrar por el nombre de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad,

pero en esta ocasión se localiza en la categoría de Trastornos del Desarrollo Neurológico, donde el primer patrón que debe presentar para poder diagnosticarse aquel trastorno se divide en dos tipos, según predominancia de Inatención o Hiperactividad e Impulsividad. En esta ocasión de igual manera se debe especificar si se trata de una: Presentación combinada; Presentación predominante con falta de atención; o Presentación predominante hiperactiva/impulsiva. En cuanto a los síntomas y patrones, estos se verán más adelante y con profundidad en su respectivo enunciado.

II.5.1 TDAH, etiología y factores genéticos

Si bien el TDAH es un síndrome el cual se presenta en una gran parte de la población infantil, no existe un consenso sobre un factor definido que lo genere, siendo muchas las posibles causas de ésta, debido a que se trata de un síndrome que está en constante investigación y desarrollo, algunos de los factores atribuidos a la aparición de este trastorno se llevarán a cabo en los siguientes apartados.

En cuanto a factores genéticos sobre el TDAH se encuentra a Bierderman et al. (1987) (en Benito, 2008) quien plantea que diversos estudios familiares señalan que el riesgo de padecer el trastorno “... es de 2 a 5 veces mayor para los familiares de primer y segundo grado de los pacientes.” (p. 14)

Con relación al mecanismo de transferencia, se menciona que el TDAH se encontraría sometido a la influencia del efecto de un gen. Debido a ello Faraone et al (2005) y Cook et al. (1995) (en Benito, 2008) plantean sobre el dominio del transportador de dopamina en el TDAH, ya que distintos tratamientos farmacológicos utilizados se concentran principalmente en dar al núcleo de este transportador.

Barbero, Folguera y Lavagnino (2018) plantea que existen diversos casos estadísticamente débiles, pero no así menos importantes, donde se vinculan a los niños diagnosticados con TDAH con el neurotransmisor de la serotonina y en otros casos genes atribuidos al metabolismo.

Además, se menciona que diversos autores como Neale (2000), Zayats et al (2015) y Middeldorp (2016, en Barbero et al, 2018) realizan diferentes trabajos, todos ellos

analizando 32 genes candidatos de TDAH, donde solo algunos de ellos han podido tener una total significancia en cuanto al genoma total que comprende dicho trastorno, no habiendo así especificado cuáles eran.

II.5.2 TDAH y su diagnóstico

En relación al diagnóstico que se realiza al trastorno como tal, se encuentran criterios similares presentados tanto en el DSM IV-TR (APA, 2000) como en el DSM-5 (APA, 2013), los cuales serán requeridos a la hora de llevar a cabo la distinción entre un niño con dicho trastorno a diferencia de uno convencional.

En el manual antes ya mencionado el TDAH se encuentra dentro de la sección Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, subtipo que se ubica dentro de los Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, siendo este modificado en el APA (2013) y pasando a llamarse Trastornos del Desarrollo Neurológico.

En síntesis, los criterios requeridos, presentados a continuación, son los indicados para realizar un diagnóstico, según DSM V (APA, 2013)

- A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2), presentado en sus respectivas tablas.

Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales

Tabla 1

Criterios para patrón de inatención

1. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades
 2. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas
 3. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente
 4. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales
 5. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades
 6. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido
 7. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades
 8. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos
 9. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas
-

2. **Hiperactividad e impulsividad:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales

*Fuente: Elaboración propia en base a criterios mencionados en DSM 5 (2017)

Tabla 2

Criterios para patrón de hiperactividad e impulsividad

1. Con frecuencia juguetea con/o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
 2. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado
 3. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado
 4. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas
 5. Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsará un motor”
 6. Con frecuencia habla excesivamente
 7. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta
 8. Con frecuencia le es difícil esperar su turno
 9. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros
-

*Fuente: Elaboración propia en base a criterios mencionados en DSM 5 (2017), elaboración propia.

B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.

C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos

D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.

E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental.

Especificar si cumple:

Tabla 3
Presentación del trastorno

Especificación	Definición
Presentación combina	Si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
Presentación predominante con falta de atención	Si se cumple el Criterio A1 (inatención) pero no se cumple el criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
Presentación predominante hiperactiva/impulsiva	Si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) y no se cumple el Criterio A1 (inatención) durante los últimos 6 meses.

Fuente: Elaboración propia en base a criterios mencionados en DSM 5 (2017)

II.5.3 TDAH y contexto escolar

Como ya antes se ha mencionado es en el contexto escolar donde quedan en evidencia casos sobre dicho trastorno, ya que como señala López, Serrano, Delgado, Cañas, Gil-Diez & Sánchez (2004) “En el período de educación primaria se manifiesta más notoriamente la dificultad de los niños hiperactivos para responder a las exigencias del aprendizaje” (p.65) por lo cual es de vital consideración el conocimiento que poseen los docentes sobre este trastorno. Soroa et al., (2016), del País Vasco, señalan diversos estudios en los que se demuestra que los docentes presentan una oscilación entre un nivel bajo y moderado sobre el conocimiento del TDAH. Según West et al. (2005) (en Soroa et al, 2016) las dimensiones en las cuales los docentes poseen un mayor conocimiento están centradas en las distintas causas del TDAH.

En cuanto a los factores que comprenden a una parte del contexto con el que se desenvuelven los niños, Vargas & Parales (2017) y Jarque et al. (2007) plantean que se puede encontrar por una parte a los agentes de socialización del niño, entendiendo a estos como los padres y docentes, que mediante diversas fuentes de información, tanto formales como informales, se forman de la construcción de un conocimiento sobre el TDAH el cual posteriormente lo llevan a diversas prácticas educativas y también de crianza.

Otro aspecto que se puede encontrar dentro de éste contexto tiene que ver con la visión que se posee sobre el diagnóstico, tanto de docentes como de los niños, en el sentido que se tienen muchas veces ideas erróneas sobre la información del diagnóstico, por lo que Rodillo (2015) menciona el fenómeno del etiquetado, haciendo alusión a la visión que

tienen los demás individuos sobre el aspecto negativo que se le da al sujeto que posee diagnóstico de un trastorno, en este caso el TDAH, éste se puede relacionar a que si bien el poseer un diagnóstico, muchas veces puede comprender un impedimento funcional en sus actividades, actos que producen cierto estigma entre los individuos con quienes se relaciona el diagnosticado.

Junto a ello Vargas y Parales (2017) plantean que se debería generar un mayor desarrollo en cuanto a temas como el diagnóstico, tratamientos utilizados en el trastorno y con ello lograr ver una disminución en cuanto al estigma sobre los diversos diagnósticos, en general, es así donde se puede conocer la importancia sobre una psicoeducación en cuanto a trastornos a nivel global.

II.6 Políticas Públicas para el TDAH

El Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) para el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC, 2016) es una estrategia del sistema escolar pensado en alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), principalmente busca mejorar la participación, la figura en la sala y lograr cumplir con los objetivos de cada clase. Este programa cuenta con la capacidad de recursos tanto materiales como humanos extras para mejorar el aprendizaje de los niños con NEE.

Para entender dicho programa hay que centrarse y definir el concepto de NEE, el cual “implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje” (MINEDUC ,2015), enfocándose principalmente en la interacción que los niños tienen frente a las dificultades que pueden presentar en el aprendizaje.

Es importante aclarar que los alumnos con necesidades educativas especiales, según MINEDUC (2009) se entienden como “un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (p.18).

Las necesidades educativas especiales tienen dos caracteres en los cuales se pueden clasificar, el permanente el cual para el MINEDUC (2015), son aquellas dificultades que se presentan para aprender y participar en las clases, estas dificultades previamente diagnosticadas por un profesional especialista en el área. Dichas necesidades están presentes durante toda la escolaridad de los alumnos y además generan una presión al sistema educacional respecto al apoyo material y humano que necesitan extraordinariamente los alumnos.

En cuanto al carácter transitorio el MINEDUC (2015), señala que son las que se presentan en un momento específico durante la escolaridad del alumno, igualmente diagnosticada por profesionales especializados, y que de menor forma presionan al sistema escolar por el apoyo material y humano adicional. Y con esto esperar en que se realizará un cambio en la participación y aprendizaje escolar dentro del aula, tomando en cuenta las diferencias que existen entre cada alumno respecto al ritmo de aprendizaje, estilos, intereses, entre otros.

Para el MINEDUC, en el decreto número 83 del 2015, las necesidades educativas especiales de carácter transitorio pueden aparecer en las dificultades de aprendizaje

como trastorno específico del lenguaje, déficit atencional y coeficiente intelectual limítrofe.

EducarChile es un portal enfocado a miembros de comunidades educativas en Chile, con aportes de privados y público, tiene como misión el perfeccionamiento de la calidad de la educación que se entrega en Chile, en todos los ámbitos, niveles y modalidades en que el aprendizaje y la formación están presentes en la educación (EducarChile, 2015).

En el 2011 Angélica Zulantav, para EducarChile indica el presupuesto anual para el PIE en un colegio determinado, en donde se presenta el egreso e ingreso anual de los recursos económicos que se disponen para dicho programa, es importante revisar estos documentos, ya que muestran los recursos que se destinan para este programa y hacia el fin que está dirigido.

Además del PIE existe otro documento el cual está enfocado a diferentes técnicas que se puedan llevar a cabo dentro del aula, ese es el Decreto 83 el cual entrega apoyo a los docentes para los alumnos de Nivel de Transición 1 hasta educación básica. Es a diario donde el trabajo docente es capaz de identificar que los estudiantes necesitan distintos tipos de apoyo para obtener y avanzar en cuanto a los aprendizajes. Estos distintos tipos de apoyos no se pueden generalizar y creer en que la eficacia de estos apoyos debe ser capturado por el curso completo de forma a priori si conocer la individualidad de cada estudiante. Las estrategias y las diferentes entregas de apoyo dependerán de un trabajo multidisciplinario, considerando además la opinión de las familias de los alumnos, la colaboración del equipo docente del establecimiento y lo más importante el trabajo del

docente que a diario realiza en el aula, en el cual reconoce las diferencias y las habilidades de los alumnos.

Por otra parte, el Decreto 83 (MINEDUC, 2017) alude a estrategias que generan y fomentan la relación que hay entre docente y estudiante en el clima escolar, como por ejemplo: estimular a los estudiantes de una manera adecuada, en la cual pueda levantar motivación e interés por el aprendizaje que se está entregando, esto a través de un material adecuado; tener en cuenta los tiempos de concentración que tienen los estudiantes para que el trabajo sea óptimo y brindarle el apoyo necesario en caso de dificultad de ejercer la tarea o trabajo a realizar; tener una organización de tiempos en la realización de tareas y objetivos en conjunto con los estudiantes con el fin de orientar las tareas para llevarlas a cabo; y por último brindar a los estudiantes tareas claras, acotadas y sistematizadas para llegar a un buen fin con el cumplimiento de ellas.

También el decreto presenta y refiere a indicaciones para abordar el programa curricular y ajustarlo de acuerdo a las necesidades de los alumnos y a la capacidad de concentración, teniendo en cuenta los diferentes espacios para entregar un aprendizaje. En relación a las estrategias que favorecen el ambiente del aula se hace relevante promover un clima positivo que le dé seguridad y que construya el aprendizaje de los estudiantes, además dentro del aula si bien debe haber un ambiente organizado y estructurado este debe ser flexible y óptimo para que el estudiante se desenvuelva.

Otra forma de estrategias que el decreto entrega como forma de apoyo al trabajo docente es sobre las metodologías que imparte en las salas de clases desde una participación y colaboración mutua, demostrando a través de oportunidades de fortalecer un vínculo

positivo con el curso, asignar cierta responsabilidad sobre un tema específico, haciendo responsables y protagonistas de tareas que de alguna u otra forma le den la oportunidad de tener mayor libertad de desplazarse en la sala de clases.

Además de estar pendiente sobre los momentos en que los niños desarrollan un mayor aprendizaje y/o rendimiento, observando por ejemplo una realización de las tareas de forma más eficaz y el rendimiento en temas evaluativos. Evaluar la posibilidad de impartir en las primeras horas del día las asignaturas que requieren mayor exigencia; cada cierto momento de la clase supervisar el trabajo para así considerar la concentración que han puesto durante la jornada y espacios de distracción; entregar la oportunidad en que el niño pueda expresarse corporal e ideológicamente. Importante es también el entregar nuevos conocimientos de forma progresiva y no de forma abrumadora en una sola ocasión, distribuyendo conocimientos de forma paulatina y lo más equilibrada en cuanto a exigencia de rendimiento y concentración.

Programar durante la jornada escolar actividades recreativas con actividades que favorezcan a todos los alumnos, realizar ejercicios tanto cognitivos como más enfocados a lo motriz, tomar en cuenta momentos de relajación y descanso. Es importante también que los docentes refuercen los momentos de éxito y cumplimiento de tareas, para así ayudar a la construcción de autonomía, al igual que entregar una retroalimentación que ayude a no volver a cometer los errores anteriormente realizados. Por último, incentivar la autonomía en el alumno como, por ejemplo, enseñar hábitos de estudio y organización del tiempo, y desarrollar habilidades en cuanto a las funciones ejecutivas como memoria, atención, autorregulación, entre otras.

Todas estas recomendaciones están enfocadas a una diversidad de las estrategias para el aprendizaje de los niños, siendo fundamental la acomodación en los objetivos que se quieran cumplir en el aula, en los estudiantes que requieran menor cantidad de apoyo. En cuanto a los alumnos que necesiten mayor apoyo es importante recalcar la autonomía en su aprendizaje, la acomodación en la planificación de las actividades que sean adecuadas a las necesidades de cada alumno.

Otro instrumento que entrega el Ministerio de Educación (MINEDUC) es el Marco para la Buena Enseñanza, el cual principalmente es elaborado además del MINEDUC por la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, teniendo como principal característica para el MINEDUC (2008) es la creencia en que los docentes se encuentran comprometidos en el aprendizaje de los estudiantes, donde los docentes se involucren en el trabajo diario de las tareas de los alumnos, entregando sus capacidades y valores en el trabajo docente que realizan. Este marco busca mostrar las responsabilidades que el docente debe tener y desarrollar dentro del aula para un trabajo significativo en sus alumnos.

El marco cuenta con cuatro dominios que van de la mano con el proceso educativo que vivencia el alumno, donde va desde la planificación y preparación de la enseñanza, crear un ambiente óptimo, el tema de la evaluación y por último la reflexión que permite una retroalimentación del proceso que se vivió. (MINEDUC, 2008)

Los cuatro dominios están nominados como Preparación de la Enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y por último Responsabilidades profesionales. Para la presente investigación

son los tres últimos dominios los que toman relación con el vínculo pedagógico y el trabajo docente que realizan a diario.

En primera instancia es el dominio de Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (MINEDUC,2008) el cual hace sentido al ambiente y clima que propicia el docente, enfocado también a la calidad del aprendizaje que obtienen los alumnos afectado por componentes afectivos, materiales y sociales. Preocupado al igual de las interacciones que ocurren dentro del aula, si los aprendizajes se dan dentro de un clima de confianza, equidad, respeto y aceptación; en busca de un espacio que sea capaz de estimular al estudiante y cuente con un alto compromiso docente para con los estudiantes y el aprendizaje y desarrollo de éstos.

Por otra parte, el segundo dominio es el de Enseñanza para el aprendizaje de los estudiante, el que refiere al compromiso de parte del alumno para aprovechar y ser beneficiado en espacios de aprendizajes y desarrollo que el docente entrega, también a esto se le suma la importancia de las herramientas que utiliza el docente para ajustarse a las necesidades del alumno y monitorear los avances que tiene cognitivamente en el aprendizaje, además que este sea dirigido para desarrollar y potenciar a todos los alumnos dentro del aula.

En cuanto al último dominio presentado, habla de la responsabilidad profesional, en este caso del docente frente a su trabajo y el compromiso y propósito ante el servicio social que entrega, asumiendo una responsabilidad en las habilidades propias y teniendo en cuenta las dificultades o factores que entorpecen el aprendizaje de los alumnos. Además,

el docente debe mantener una relación con sus pares que enriquezca a su formación como profesional, lo que implica un conocimiento del otro a través de la relación.

Finalmente, es importante tener en cuenta que las Políticas Públicas que han sido trabajadas en torno a la integración e inclusión de los niños con necesidades especiales dejan ver un acercamiento en la importancia que tiene el vínculo en el óptimo aprendizaje de los estudiantes, sin embargo se evidencia en el PIE, un trabajo abordado hacia la integración del estudiante con NEE en el ámbito escolar, es decir, el programa PIE no tiene un enfoque inclusivo lo que queda determinado en su nombre, pues este programa abarca la integración pretendiendo que sea el niño quien se adapte en este caso al sistema escolar, es decir, al perfil curricular y conductual.

Marco Metodológico

III.1 Paradigma de Investigación

El paradigma de investigación en el cual se enfoca la presente investigación es el interpretativo (hermenéutico), este último se refiere a una realidad dependiente de los significados que cada sujeto le atribuye, donde lo que hace o dice el sujeto es producto de cómo éste define su mundo (Taylor y Bogdan, 1987).

De este modo el paradigma interpretativo afirma que la realidad social se construye por medio de los significados que los sujetos le atribuyen a su mundo, donde la principal tarea del investigador es “estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas” (Krause, 1995, pp. 25).

El paradigma interpretativo acentúa la subjetividad de los sujetos, poniendo mayor atención en la opinión de las personas, incorporando entonces al investigador dentro de la realidad que se desea estudiar para así comprender el significado que se le atribuye a ésta por parte de los sujetos que interactúan, y lograr que el investigador pertenezca al mundo que se desea estudiar (Krause, 1995).

III.2 Enfoque Metodológico

Con relación al enfoque metodológico, se opta por una metodología de tipo cualitativa, ya que a través de esta se buscará conocer y describir desde dentro los distintos fenómenos sociales, y así poder analizar las diferentes vivencias que poseen las personas frente a una situación (Flick, 2007). Además, esta metodología se encarga de perseguir determinados objetivos para dar respuesta adecuada a algún problema en concreto, como es el planteado en esta investigación.

Este tipo de metodología se considera coherente con nuestra investigación ya que contribuye a la comprensión de los significados que tienen los individuos de determinados hechos y al significado otorgado por la realidad vivida.

Si bien el individuo es importante para la investigación, el investigador también contribuye en ella, debido a que es su punto de vista lo que forma parte de la investigación, así mismo las reflexiones que formularán el análisis de las entrevistas, lo que influirá a la hora de hacer que los participantes piensen sobre sus relatos y experiencias frente al fenómeno a tratar (Flick, 2015).

Según Ruiz (2003), los métodos de tipo cualitativo se encuentran enfocados en conocer la realidad desde una circunstancia en particular, ya que cada uno capta un significado

particular en cuanto a los hechos y al cómo lo apodera el propio sujeto. Además, menciona que esta metodología se centra en "...contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático." (p. 17)

En relación a lo estipulado por Sandín (2003, citado en Gonda, Ramírez & Zerpa, 2008) la investigación cualitativa en la enseñanza y/o educación establecen funciones precisas, tales como, en primer lugar, la epistémica, es decir, contribuye como método de análisis epistemológico en el área de las disciplinas educativas; segundo, la incorporación de métodos, procedimientos y técnicas que sean innovadoras lo que contribuye a que sea de carácter científico novedoso; tercero, la metodología cualitativa en relación a la educación deben ser crítica en reflexión para que los resultados puedan ser dictaminados; cuarto, sintética, se comprende que tiene una función integradora del conocimiento que contribuyen a diferentes disciplinas educativas; quinto, dinamizadora ya que complementa entre teoría y práctica.

La investigación cualitativa tiene como objetivo el desarrollo de conceptos que "ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes" (Martínez, 2013, p.5). Es por esto que lo importante para la presente investigación cualitativa es descubrir el conocimiento y significados que los sujetos de interés le dan a la realidad en la que están inmersos.

III.3 Participantes

Los participantes de la presente investigación, son docentes a cargo de asignaturas del ciclo escolar básico, en el Colegio Santa Catalina Labouré situado en la comuna de La Reina y el Colegio Acrópolis ubicado en la comuna de Puente Alto, ambos implementan en sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales el Programa de Integración Escolar.

Los participantes de la investigación se determinaron en base a las siguientes características:

- Docentes con al menos tres años de experiencia una vez egresados
- Docentes hombres y mujeres que trabajan con contrato en la institución
- Docentes hombres y mujeres que trabajan en Ciclo Escolar Básico
- Docentes que interactúan con niños diagnosticados con TDAH

Quedan excluidos los participantes que tengan las siguientes características:

- Participan en la institución educativa como practicantes
- Son Docentes con menos de tres años de experiencia
- Docentes que no trabajen en el Ciclo Escolar Básico

Los sujetos que participaron en la presente investigación fueron seleccionados a través del tipo de muestreo por conveniencia, el cual genera una selección de casos de forma

más rápida, ayudando así a ser más práctica debido a una inversión económica mínima y de tiempo reducido para la selección de casos (Rodríguez & Garrigós, 2017). Es así también como otra ventaja de un muestreo cualitativo es que el tamaño de la muestra no se fija con certeza a priori, ya que la cantidad la van a entregar los objetivos que tenga la investigación. Además, Patton (1990, citado en Rodríguez & Garrigós, 2017) señala la idea de que el tamaño de la muestra que tenga la investigación debe tener ciertas características como ser flexible, abierto y emergente. Añade además que la muestra debe partir con un número mínimo y que a medida que la investigación va avanzando se va ampliando según las necesidades que surjan a través de los datos que están siendo obtenidos.

Los colegios escogidos para contribuir a la investigación fueron seleccionados según el Índice de Vulnerabilidad Escolar en adelante IVE que establece La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) Pertenece al Ministerio de Educación (MINEDUC); El primero de ellos fue el colegio Santa Catalina de Labouré, es un colegio particular subvencionado, ubicado en la comuna de La Reina y su IVE es de 58,54%; El segundo es Colegio Particular Acrópolis, es particular subvencionado ubicado en la comuna de Puente Alto y su IVE es 72,85%.

En la presente investigación se utilizó el criterio de saturación, dado que se requiere profundizar en aspectos teóricos, es decir, levantar la mayor información posible acerca de lo que se quiere investigar, dejando de lado los datos probabilísticos (Mella, 2003).

Tabla 4

Identificación de los participantes

Sujeto	Sexo	Edad	Especialidad	Años experiencia	Colegio
1	F	34	Pedagogía General Básica	10 años	Santa Catalina Labouré
2	F	36	Pedagogía General Básica	6 años	Acrópolis
3	M	29	Pedagogía Artes Musicales	7 años	Acrópolis
4	F	45	Pedagogía General Básica	8 años	Santa Catalina Labouré
5	F	49	Pedagogía General Básica	20 años	Santa Catalina Labouré
6	M	27	Pedagogía Educación Física	3 años	Acrópolis
7	M	45	Pedagogía en Música	10 años	Santa Catalina Labouré
8	F	29	Psicopedagogía	4 años	Acrópolis
9	F	51	Pedagogía en Lenguaje	29 años	Santa Catalina Labouré
10	F	59	Pedagogía en Religión	17 años	Santa Catalina Labouré
11	M	29	Pedagogía en Educación Física	5 años	Acrópolis
12	F	41	Pedagogía General Básica	13 años	Santa Catalina
13	F	37	Pedagogía General Básica	10 años	Acrópolis
14	F	27	Pedagogía General Básica	3 años	Santa Catalina Labouré
15	M	36	Pedagogía en Matemáticas	10 años	Acrópolis
16	F	39	Pedagogía General Básica	18 años	Acrópolis

Fuente: Elaboración propia

III.4 Instrumentos

El instrumento de investigación fueron entrevistas semi estructuradas, cuyo objetivo fue recoger información que se desea conocer para aportar a la investigación y que esta sea de carácter empírico. La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial.

Según Martínez (2006) la entrevista semi estructurada y la significación del diálogo como método para conocer a los seres humanos, radica en la calidad del proceso en cual se está trabajando, como lo es en el caso de la entrevista semi estructurada; a medida que el encuentro entre los interlocutores avanza, el entrevistador mediante la observación va identificando la estructura de la personalidad que tiene el entrevistado, esto puede ser determinado por los comportamientos y conductas no verbales.

La entrevista semi estructura contiene un grado de libertad tanto para el entrevistador como para el entrevistado, pero esta libertad debe ser bien utilizada para que en el transcurso de la entrevista no se desvirtúe el tema a investigar y se termine respondiendo a cosas que no son o no responden al interés de la investigación. Dicho lo anterior, también se debe tener una pauta que guíe la entrevista, ya que mediante el orden no se perderá de vista el objetivo.

Se llevó a cabo la entrevista semi estructurada, considerando lo siguiente aportes de Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), fue necesario el uso de una planificación la

que poseía ya un contenido elaborado en relación a nuestros objetivos de investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo en un espacio que daba tranquilidad para trabajar sin interrupciones. A cada miembro participante de las entrevistas se les pidió autorización para grabar sus relatos, de esta manera también se evitó perder contenido importante. También se explicó el propósito de nuestra investigación y como la ayuda de los participantes colabora en nuestro documento. Por último, se dio libertad al entrevistado para responder y el entrevistador interrumpir sólo cuando sea necesario.

III.5 Procedimientos

Para llevar a cabo la presente investigación se llegó a un acuerdo de trabajar con dos instituciones, el contacto inicial con ambas se realizó mediante correo electrónico para así agendar una reunión con las Directoras encargadas de los establecimientos y explicar más en profundidad en qué consiste el proyecto de investigación. Una vez llevado a cabo este primer contacto, se procedió a una reunión con los encargados del Programa PIE para brindarles la información respecto a un resumen sobre la investigación y en cuanto a conocer la disponibilidad de la muestra con la cual se desea trabajar en este proyecto, ya que como bien sabemos son los docentes.

El compromiso que se ha acordado entre las instituciones y el equipo de investigación se centra en que una vez terminado el proceso se realice una devolución de resultados de la presente investigación y con ello tener respaldos y material que les pueda servir a futuro como institución. El inicio del trabajo con las diferentes instituciones se comenzó desde

el mes de agosto con el primer acercamiento. Posteriormente se realizaron las entrevistas entre el mes de septiembre y principios del mes de octubre.

III.6 Resguardo Ético

La utilización del resguardo ético dentro de la investigación es fundamental tanto para el investigador y el o los sujetos investigados, es por ello que el Código de Ética Profesional establecido por el Colegio de Psicólogos de Chile (1999) ha puesto a disposición material importante y relevante para el proceso investigativo. Dicho lo anterior se pretende de este código, enfatizar el valor de la profesión y su ejercicio, además de su objetivo general que es regular el quehacer profesional con acento en la propuesta de criterios de acción y conducta.

Los colegios seleccionados fueron contactados mediante correo electrónico y una vez concretada una reunión se le informó acerca del procedimiento y se resolvieron las dudas que surgieron, una vez informados y conformes se procedió a entregar carta de compromiso, posterior a ello cuando se llevó a cabo las entrevistas con sus respectivos entrevistados se les hacía entrega del consentimiento informado, este documento presenta la especificación del proyecto, tiempo estimado de aplicación, entrevista grabada, además se señaló que las entrevistas eran de carácter anónimo y confidencial por tanto el nombre de los participantes queda resguardado y por último se señaló que la participación es voluntaria. Dentro los aspectos relevantes se señaló el uso de grabadora para resguardar los relatos y que la entrevista individual iba a tener lugar en el establecimiento.

Los resguardos éticos que están a disposición de los participantes son: participación voluntaria, en caso de que uno de los entrevistados no desee colaborar más en el proceso está en su derecho para retirarse así también de abstenerse contestar preguntas que no desee responder; carácter anónimo, es decir, que el relato de cada uno de los participantes fue de único conocimiento por parte de las investigadoras; y por último la confidencialidad, si bien se utilizó grabadora esta fue solo de uso de las investigadoras y por un tiempo limitado (hasta la última entrega de la investigación).

Dicho lo anterior los resguardos éticos se dieron a conocer conforme por parte de los entrevistados.

III.7 Plan de análisis

El plan de análisis que se llevará a cabo en el presente proyecto de investigación constará de una primera instancia que será la transcripción de la entrevista realizada a cada individuo y grabada en audio, para así tener un registro en escrito sobre las diversas respuestas que se obtendrán de dicha instancia con los participantes. Posterior a ello se llevará a cabo el análisis de dichas entrevistas.

Para llevar una comprensión más profunda sobre el análisis de información que será utilizado en este proyecto de investigación, se debe conocer de forma global el concepto de Análisis de contenido que según Bardin (1996) es “Un conjunto de instrumentos metodológicos (...) aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados” (p. 7).

Además, Bardin (1996) propone una definición más completa, abarcando desde lo interpretativo hasta la magnitud de los mensajes, detallando al análisis de contenido cualitativo como “Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin, 1996, p. 29)

Una de las personas iniciadoras del presente tipo de análisis es Mayring (2000, citado en Cáceres, 2003) quien define el análisis cualitativo de contenido

“como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (p. 56)

Este tipo de análisis de contenido es utilizado como una metodología adaptable a la reelaboración y síntesis de datos, el cual es beneficiado propiamente por la investigación cualitativa.

Cáceres, (2003) que fue el autor en quien se basó el plan de análisis, propone una serie de pasos donde se facilita el proceso de comprender el análisis de contenido cualitativo, en ellos podemos encontrar seis pasos.

Primer paso: Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación

Este paso consiste en determinar una postura teórica frente al análisis que se planteará trabajar. Existirán distintos tópicos, mediante los que pueden ser abordados desde diferentes suposiciones, que coartan el posterior análisis del material. Aun así, si se tratara de conceptos conocidos, siempre serán distintos mediante la forma en la cual sea abordada la postura, siendo esta la que intente encontrar componentes alusivos al comunicador.

Segundo paso: el desarrollo del pre análisis

En este paso se adentra a una primera tentativa de estructura de la información obtenida como tal. Este tiene como finalidad definir la manera de realizar los procedimientos con relación al contenido a analizar, se basará en la intuición del investigador.

Cáceres (2003) además menciona que Bardin le atribuye tres objetivos a este paso: “colectar los documentos o corpus de contenidos, formular guías al trabajo de análisis y

establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado.”
(p.59)

Tercer paso: La definición de las unidades de análisis

En él se comienzan a centrar en las unidades de análisis, éstas serán correspondidas en cuanto a los contenidos que se vayan confeccionando del análisis, representan el sustento explicativo para posteriormente tratar, pero siempre realizando un ajuste en base al requisito planteado por el investigador o quien vaya a realizar el análisis.

Dichas unidades, menciona Hernández (1994, citado en Cáceres, 2003) simbolizan las partes del contenido de los diversos mensajes los cuales son caracterizados e individualizados para desde entonces categorizarlos, generar relaciones e implantar conclusiones a partir de ellos.

Cáceres (2003) presenta dos tipos de unidades de análisis: aquellas de base gramatical, siendo estas las que se encuentran en la comunicación verbal o escrita, como lo son los vocablos, refiriéndose a las palabras que pueden ser claves para un tema en específico o un significado, y las frases, párrafo o tema, donde las palabras no tienen sentido por sí solas, sino que en conjunto; y las de base no gramatical, donde podemos encontrar el espacio, donde el documento que se desea analizar se divide en porciones de espacio de igual tamaño, lo que establecerá las unidades de análisis; el tiempo, siendo éste importante a la hora de acotar unidades de análisis temporales, como minutos, horas o instancias; o los caracteres, siendo esta una unidad correspondiente a estudiar los rasgos o características de personalidades o bien de personajes.

En base a ellos serán los indicadores formados en la fase de preanálisis, los que permitirán establecer las unidades y el material pertinente para la posterior categorización de ellos.

Cuarto paso: establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación

En esta fase se implementarán las diversas condiciones que se necesitarán para codificar y eventualmente comenzar a categorizar un material en concreto, señala Mayring (2000, citado en Cáceres, 2003)

Una vez que se posee claridad en cuanto a la unidad de análisis, se dispone a separar el material del contenido en la unidad correspondiente, con el objetivo de agrupar todo aquel que cumpla relación y que sea estimado a ser similar, mientras se realiza lo mismo con otros cúmulos de datos. Estimándose que estos sean relevantes y valiosos para quien procederá a analizar. (Rodríguez, 1996, citado en Cáceres, 2003)

Este proceso se realizará hasta haber clasificado todo el material a disposición del proceso. Cáceres (2003) hace hincapié que en cuanto se vaya realizando dicha tarea, el investigador va avanzando hacia un criterio más excluyente o incluyente de clasificación del contenido.

Posterior a ese procedimiento, se debe entregar un identificador a cada conglomerado de datos, siendo este un concepto conocido o símbolo alfanumérico que adquiera una apariencia distintiva. Estos son de suma importancia, ya que orientarán el material codificado.

Quinto paso: desarrollo de categorías

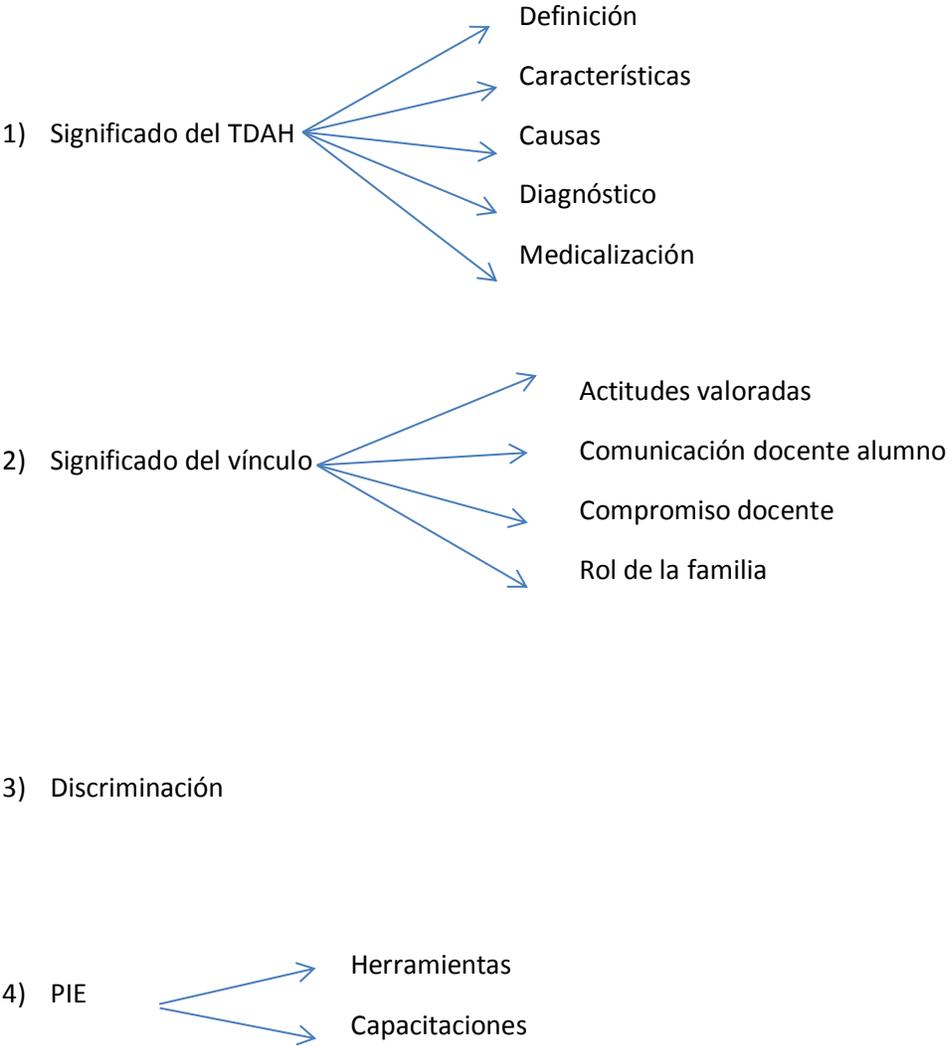
En este proceso las categorías adquirirán un modo definitivo, empleando “casillas” a los contenidos ya codificados, donde se ordenarán y clasificarán (Hernández, 1994, citado en Cáceres, 2003), posterior a ello se deberá seguir, pero ahora bajo un criterio, este estará formado por los razonamientos del investigador y diversos elementos teóricos, los cuales permitirán afianzar la categorización. En este criterio se comenzará a incorporar la perspectiva crítica que comprende el estudio y con ello constituir nuevas relaciones teóricas y por ende nuevas interpretaciones.

Sexto paso: La integración final de los hallazgos

Finalmente, Cáceres (2003) plantea que en la síntesis se hará uso de las categorías ya establecidas, donde sí se han utilizado correctamente, se podrán vislumbrar nuevos enlaces entre propiedades, habiendo relación y confrontación entre las categorías temáticas de inclinación sobre el estudio.

En esta última elaboración, debe incluirse todo trabajo previo, así los investigadores deben estar poniendo su trabajo reflexivo y crítico, manifestando uniones, causas y descifrando acertadamente. No será necesario una integración completa entre categorías, ya que ellas pueden ser en sí distintas comprensiones de realidades.

IV. Resultados



Fuente: Elaboración propia

El grupo de sujetos que se entrevistaron para la investigación son docentes de establecimientos escolares e imparten clases en el ciclo escolar básico.

Los resultados expuestos están ordenados en una red semántica, la que permite mayor comprensibilidad al momento de leer las categorías y subcategorías que pertenecen al análisis empírico de la investigación.

IV.2 Categorías

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas semi estructuradas a docentes del ciclo escolar básico. El análisis se organizó en cuatro categorías, de las cuales fueron emergiendo subcategorías que entregaron información complementaria a las ya establecidas. Las categorías a continuación descritas surgen desde los objetivos y el marco teórico de la presente investigación.

Significados de TDAH

Respecto a esta categoría se podrán evidenciar cinco subcategorías las cuales fueron continuamente señaladas por los docentes. La primera subcategoría se refiere a la definición que le otorgan al trastorno. Aquí se puede identificar que dicha definición es poco profunda y se limita al significado de la sigla desde el sentido común, otorgando una idea superficial y acotada, mostrando poco dominio sobre el TDAH. Las definiciones en general se encuentran relacionadas a las características y comportamientos del niño en la sala de clases, lo que se refleja en las citas que a continuación se describen:

“(…) son más hiperactivos en este sentido de andar como parándose y caminando por la sala, son más de estar jugando o moviendo lo pies” (Mujer n°14, 27 años)

“Eh que es un trastorno del déficit atencional con hiperactividad “(Mujer n°2, 36 años)

“El trastorno de déficit atencional, bueno básicamente el tema en profundidad no lo conozco” (Hombre n°15, 36 años)

“Ah, que es un trastorno con déficit atencional e hiperactividad” (Mujer n°1, 34 años)

Por su parte una subcategoría de características contiene más detalles, ya que los docentes describen los comportamientos dentro de la sala de clases y características propias del trastorno, las cuales también son fundamentadas y no solo nombradas. Además, los docentes diferencian características cognitivas y motrices del niño dentro del aula, enfatizando en ciertas características como la falta de atención, concentración y el poco control de su cuerpo; como se pueden reflejar en las citas siguientes:

“Son niños que no logran concentrarse o que les cuesta mucho concentrarse en la hora de clases... cualquier interrupción los lleva a perderse en la clase. Tienes que estar continuamente llamando la atención” (Mujer n°9, 51 años)

“Son niños muy inquietos, les cuesta prestar atención, concentrarse en aspectos básicos de las clases... hay que tratar de hacerles otras actividades o tratar de llamar su atención de otra forma” (Hombre n°6, 27 años)

“Son niños que les cuesta mantener la atención o sea no es que les cueste, la mantienen por periodos muy cortos, tienen un aprendizaje más lento. Les cuesta focalizar el tema más en cierto tiempo, son inquietos, tienen distintas formas de aprender, es un aprendizaje distinto, son un poco más lento para escribir, todo lo que es esquematizado no llama su atención por lo tanto no logran mantener la atención” (Mujer n°8, 29 años)

Un aspecto que es interesante de las citas anteriores, es que los docentes se sienten más demandados por estos estudiantes diagnosticados con el trastorno y es por esto que frente a las características de estos niños, ellos requieren realizar acciones de disciplina y control, lo que hace pensar en la posibilidad de que sea una relación más agotadora.

En relación a la subcategoría de causas del trastorno, se percibe que los profesores tienen un conocimiento distribuido entre causas ambientales y genéticas. Los docentes destacan y afirman que una de las causas es genética porque asocian este trastorno a lo hereditario. Por ejemplo, dan cuenta que cuando se relacionan con los padres, estos tienen conductas similares a sus hijos en cuanto a comportamientos, sobre todo cognitivos. Respecto a las causas ambientales algo que se demuestra en las citas es que

son producto de la estimulación temprana desde el hogar, tal como se demuestra en los siguientes relatos:

“Hay muchos papás que cuando tú los citas te dicen tía si yo igual lo tenía... entonces te pones a pensar que puede ser hereditario porque la mayoría de estos niñitos cuando citas a los apoderados siempre hay uno, de los dos padres, que lo tenían. La mayoría, o es el papá o es la mamá que lo tiene. Yo creo que podría ser algo hereditario” (Mujer n°9, 51 años)

“yo creo que... de partida es genético, uno a veces entrevista a los papás para conversar respecto a los niños y uno se da inmediatamente cuenta que los papas son distraídos, es ver la conducta de sus hijos, hacen las mismas cosas yo creo que es genético...” (Mujer n°4, 45 años)

“yo creo que viene de la convivencia actual de los papás, como que están acelerados últimamente, tienen poco tiempo para los chicos y eso es la causa para que se desarrolle la forma de actuar de ellos” (Mujer n°10, 59 años)

“Hay varias causas, pueden ser inclusive familiares, pueden ser inclusive desde el punto de vista culturales, del contexto en que el alumno puede estar presente en su familia...” (Hombre n°15, 36 años)

A la vez se puede percibir que entre estas concepciones de causas existen tensiones en los relatos, debido a la posible existencia de componentes genéticos y ambientales como fuentes de origen del trastorno, como en la siguiente cita.

“Creo que tiene que ver con una estimulación temprana de la comprensión de lectura, de una conversación con el niño. Pero yo creo que eso viene genético, tiene como alto porcentaje genético y yo pienso que es eso como profesora de ciencias naturales” (Mujer n°16, 39 años)

Otra de las subcategorías de análisis es la de diagnóstico. Se puede apreciar que la mayoría de los profesores no conocen el procedimiento para llevar a cabo el diagnóstico del trastorno, mientras que los docentes que sí lo identifican, predomina la sugerencia hacia los apoderados para que lleven a los niños al neurólogo; se visualiza que este médico tiene como su principal labor diagnosticar y tratar los trastornos del cerebro, en su mayoría utilizando fármacos.

Otros realizan la recomendación en menor grado de terapias que sean menos invasivas para el niño, tanto físicas como neurológicamente.

“cuando son chiquititos cuesta que los papás se den cuenta de este diagnóstico que tiene de hiperactividad (...) cuando entran a primero básico ya se nota que hay un problema porque el niño no escribe, no copia de la pizarra, tú hablas con la familia... lo derivamos

al neurólogo, se le hace el test de Conner... yo lo enfrento con la ayuda de terceros, test, psiquiatras” (Mujer nº1, 34 años)

“... pero he notado a niños que tienen hiperactividad muy intensa, muy fuerte entonces se le envía a tratamiento, al neurólogo, entonces cuando le diagnostican y le dan el medicamento los niños igual tienen un cambio (Hombre nº11, 29 años)

“... uno también no es especialista y les dice a los papás que lo lleven a un neurólogo, a una terapia psicológica vean lo que el niño necesita” (Mujer nº5, 49 años)

Acá también es interesante la idea de individualizar el trastorno, es decir, visualizarlo como un problema netamente del individuo, del cual se tiene que hacer cargo otro profesional. Es interesante porque la mirada es principalmente patológica y externalizadora del problema.

Por último, la medicalización surge como otra subcategoría de análisis. Los docentes prefieren a sus alumnos medicados, debido a que facilitan según su criterio la dinámica dentro del aula, por ejemplo, en pruebas, cuando se está exponiendo la clase, la convivencia con sus compañeros y el rendimiento escolar. Además, los profesores observan cambios notorios antes y después del fármaco, enfatizando la relevancia que tiene para el funcionamiento del niño dentro del aula. Esto se ve reflejado en las siguientes citas:

“Mira, lo que he visto yo en mis años, sí funciona, los niños están concentrados, están atentos, eh son capaces de organizar su trabajo, cuando están sin su medicamento no hacen nada, no funcionan, como que viven en otro planeta.” (Mujer n°1, 34 años)

“Cuando estaba en la Universidad creía que no era necesario tratar a los niños, o sea darles medicamentos por estos trastornos, pero entrando a trabajar y los dos años que llevo acá, en este colegio, en específico. Sí, se notan los cambios cuando un niño está con medicamentos y sin ellos, y sobre todo con lo que más me quedo que los medicamentos es con la eficiencia que ellos logran... al principio hay un cambio medio brusco de ver a un niño muy hiperactivo a estar mirándote atento, pero igual uno no sabe si está poniendo atención en realidad.” (Mujer n°14, 27 años)

“Yo pienso que tienen que usarlo, ¡tienen que usarlo! ¡Y no es porque al profesor se le ocurra... mira fijate acá vienen muchos apoderados que no aceptan el medicamento, no lo aceptan! pero eso se vuelve un desastre porque, así como hay niños que aprenden muy rápido, hay niños que definitivamente no aprenden nada, pero yo te digo nada, sin medicamento.” (Mujer n°9, 51 años).

A raíz de los objetivos de la presente investigación se hace necesario abordar las diferencias existentes entre los establecimientos Santa Catalina de Labouré y Acrópolis en relación a los niveles de vulnerabilidad.

En cuanto al colegio de menor nivel de vulnerabilidad, Santa Catalina de Labouré, se reconoce una definición poco profunda y con bajo manejo teórico. Las características que señalan del trastorno son en general desde el sentido común; en cuanto a las causas, se inclinan por un factor ambiental y que este es el posible factor gatillante del trastorno para estos docentes de este establecimiento. Por otra parte, lo que saben del procedimiento para llegar a un diagnóstico es un conocimiento leve, sin embargo, hacen referencia a una especialización médica, la neurología; por último, la gran mayoría de los docentes del establecimiento avalan el tratamiento farmacológico para los niños con TDAH.

En comparación, el Colegio Acrópolis presenta igual conocimiento de la definición y características del TDAH, es importante mencionar que las causas que predominan en los docentes de este colegio son las asociadas a factores genéticos; en relación al procedimiento del diagnóstico se identifica un insuficiente conocimiento; finalmente la postura de este segundo colegio Acrópolis se aleja de la postura del otro establecimiento correspondiente a la medicalización, inclinándose por estar en contra de los fármacos en niños con TDAH.

B) Significados del vínculo

En esta categoría de significados del vínculo aparecieron cuatro subcategorías que se mencionan en profundidad a continuación en base al relato de cada profesor entrevistado.

En primer lugar, se encuentra la subcategoría de actitudes valoradas, en donde se reflejan cuáles son los valores que depositan los docentes en su trabajo diario con

los alumnos diagnosticados con TDAH. Se puede observar una inclinación de parte del docente hacia valores como respeto, tolerancia, empatía y solidaridad, las cuales se entienden que van más enfocadas a lo intangible y emocional del vínculo docente-alumno, dejando de lado lo racional para dar paso a actitudes más significativas dentro del aula.

“La empatía, el entendimiento del otro, cariño igual, respeto, comprensión...” (Mujer n°14, 27 años)

“...naturalmente el respeto como base a todos los elementos anteriormente nombrados, la empatía, solidaridad, elementos que son fundamentales para poder desarrollar un carácter en el alumno” (Hombre n°15, 36 años)

La segunda subcategoría que surge es la comunicación docente-alumno, en donde gran parte de los profesores hablan de una comunicación que va enfocada al conocimiento en profundidad y personalizado del alumno, además de ser cercana y empática, al ponerse en el lugar del otro desde la mirada y experiencia de este. También sería una comunicación recíproca, debido a que los alumnos por su parte se muestran cariñosos y afectuosos, y los docentes espontáneamente entregan bienestar al niño, por ejemplo, la escucha es dirigida por la preocupación más allá del ámbito educacional. Así se expresa en los siguientes relatos:

“conversamos, me cuenta sus cosas, el otro día fue a Sor Teresita y me mostró lo que le compraron y me cuenta, entonces es un lazo que uno conversa más allá del tema académico con los niños.” (Mujer n°4, 35 años)

“...trato de ponerme en el lugar de que mi hijo estuviera en la clase y cómo me gustaría que lo trataran” (Mujer n°5, 49 años)

“...es buena, es que yo siento que son cariñosos, demasiado cariñosos como que son muy afectuosos, se dan muy fácilmente con las personas, no he tenido niños que “ay no quiero hablar con usted” no, no he tenido, son bien cercanos” (Mujer n°2, 36 años)

Respecto al compromiso docente como una tercera subcategoría, esta se refleja en que los profesores tienen intereses afectivos y académicos hacia sus estudiantes, comprometiéndose personalmente con el propósito de contribuir en su proceso formativo en el ciclo escolar básico y reforzando la autoestima del alumno, trabajando por ejemplo la motivación, el reconocimiento de logros, la guía y apoyo transversal a lo educativo.

“... les coopero no solo en el ámbito académico, sino que incluso si se les quedó el almuerzo los ayudo, en la colación, en el ámbito académico si yo sé que se esforzó por escribir lo ayudo a escribir, lo motivo, lo guío” (Mujer n°4, 45 años)

“... entonces uno tiene que emplear todos los recursos, hacerlos sentir importantes, destacar sus logros, yo creo que por ahí va” (Mujer n°8, 29 años)

“... creo que de pronto uno es como un acompañante en su aprendizaje, creo que así se podría resumir, porque en el fondo uno hace un acompañamiento independiente de lo que uno enseñe, a veces con el tiempo uno se da cuenta que no es tan importante lo que uno enseñe (esboza risa) como lo que uno va acompañándolos a ellos” (Hombre n°7, 45 años)

En relación a la última subcategoría asociada a significados de vínculo, es el rol de la familia. Los docentes mencionan que es importante el papel de la historia que ésta proporcionó y proporciona actualmente en el desarrollo del niño, los padres en la mayoría de los casos trabajan positivamente el desarrollo, se asignan responsabilidades a los apoderados para potenciar en conjunto el aprendizaje de los alumnos. Este trabajo entre familia y docente que se menciona en algunas citas favorece la unión en el entorno del niño, es decir, docente-alumno-familia para ir integrando elementos tanto emocionales y académicos.

“(...) porque cuando tú vas avanzando con este tipo de alumnos, (...) vas avanzando con la familia, (...) vas generando en ellos, las destrezas(...), son para ellos una herramienta útil, es algo totalmente gratificante.” (Hombre n°15, 36 años)

“(…) entonces ahí vamos generando más vínculo desde otras perspectivas entre padre, hijo y profesor, como un trabajo complementario para generar buenos vínculos.” (Mujer n°12, 41 años)

“... uno va viendo que llegan con una historia, se nota inmediatamente cuando llegan con una historia familiar que los afecta, uno se da cuenta cuando hay niños que tienen contención, por ejemplo, se nota inmediatamente en la forma de ser de ellos y se nota cuando no la tienen también, entonces de cierta manera uno a veces, aunque pierda una clase, uno se da el tiempo para conversar, escucharlos...” (Hombre n°7, 45 años)

En cuanto a la comparación de ambos establecimientos, el Colegio Santa Catalina de Labouré cuenta con actitudes valoradas como significativas dentro del aula y relacionadas al área emocional de la enseñanza como el respeto y la tolerancia; por su parte, la comunicación se refleja con una menor disposición, ya que los profesores no cuentan con el tiempo suficiente para que sus alumnos desarrollen esta habilidad comunicativa. En relación al compromiso docente, algunos de ellos dan cuenta de un compromiso innato para con sus alumnos y su labor de educador; por último, los docentes se refieren al rol de la familia para la creación del vínculo como algo fundamental, siendo notorio el apoyo de la familia en el desarrollo que están enfrentando los niños a diario. Esta importancia que se le da al rol familiar se relaciona directamente con el compromiso del docente y la presencia de la familia en el crecimiento del alumno.

Por su parte, el Colegio Acrópolis, el cual cuenta con un alto nivel de vulnerabilidad, da a las actitudes valoradas la misma importancia que el colegio anterior, esto debido a que trabajan en profundidad y con gran esmero en aquellas actitudes enfocadas a lo emocional e intangible de los contenidos en el aprendizaje; por otra parte, la comunicación que mencionan los docentes es mayor, resaltando lo efectiva y profunda de ella respaldada por la capacidad que tienen de conocer al niño fuera del ámbito escolar. En cuanto a compromiso docente no reflejan una gran diferencia con el otro establecimiento, debido a tener la disposición de dedicar tiempo al reconocimiento del logro de los alumnos, y acompañamiento en su aprendizaje. Por último, es el rol familiar el que marca una diferencia notoria con el otro colegio, ya que señalan que las familias estarían más ausentes; dejan entrever que el rol familiar no es fundamental a la hora de generar vínculo con el niño con TDAH, tomando la responsabilidad como docente y restándole la necesidad de un respaldo familiar para el trabajo pedagógico.

C) Discriminación

En la presente categoría, la discriminación se presenta como un factor representativo dentro de la muestra docente pero no engloba a la totalidad de los entrevistados. Es necesario mencionar que los docentes tienen una cierta desvalorización de los niños con TDAH, esto producto del comportamiento poco satisfactorio que tiene el niño en el contexto escolar, como así lo plantea la Superintendencia de Educación (s.f) donde menciona que la discriminación dentro del aula resulta de un “desajuste entre las condiciones de las personas y el aula y/o currículum escolar” (p. 67); se menciona como conducta predominante la hiperactividad, inquietud, poco trabajo en clases, lentitud, falta de atención, constante supervisión del docente al niño, etc. La discriminación por parte de los docentes se basa en aquellas características del comportamiento que son poco aceptadas tanto por los profesores como por el contexto escolar y que convierten en una carga el tener un hijo con este diagnóstico.

Entenderemos por discriminación un proceso denominado prejuicio, según Reinoso y Theza (s.f) primero está el prejuicio, el que es entendido como una posición perjudicial hacia el grupo social y a los individuos que pertenecen a él; el prejuicio conlleva un juicio previo cargados de aspectos negativos, posterior al prejuicio surge la discriminación, entendido como consecuencia de una actitud negativa pero que se atribuye directamente a los individuos y/o grupo, ejerciendo conductas dañinas específicas hacia la persona o grupo que es discriminado, como daño en las relaciones; resultado de discriminación se encuentra el racismo, adultocentrismo, sexismo, etc.

“dicen que es como el karma de los profesores tener un hijo con hiperactividad” (Mujer n° 5, 49 años)

Una característica de la discriminación que se observa en el discurso de los docentes es la segregación, la cual ocurre cuando los docentes prestan mayor atención a los niños con TDAH dejando en segundo plano a los otros alumnos producto de esta preocupación que deben tener en particular con los niños que tienen el trastorno. Así mismo, esa segregación también ocurre por parte de los compañeros de curso según los profesores. Los niños se sienten diferentes a su pares producto de las actividades que son pensadas para el grupo curso y no en la particularidad de los alumnos con TDAH.

“...requieren que el profesor esté al lado supervisando constantemente para que él pueda terminar su objetivo porque o si no se distraen porque los otros niños son más rápidos, comprenden mejor, saben lo que hay que hacer...” (Mujer n°12, 41 años)

“yo creo que desde cuarto más o menos o quinto y sexto, ellos ahí se dan cuenta que son diferentes, por el trato que reciben por parte de sus compañeros, básicamente cuando son más grandes comienzan a ser autónomos, los profesores empezamos a pedir trabajos en grupo y como que los niños ya saben cómo trabajan, es como que “no profesora con él no vamos a trabajar porque él nunca trabaja, se para, empieza a jugar” entonces empiezan a hacer excluidos académicamente, pero por sus pares.” (Mujer n°4, 45 años)

“Yo creo que si en tercero y cuarto básico ellos empiezan a sentir esta diferenciación de partida porque ellos empiezan a comprender que tienen dificultades para aprender, a diferencia de sus compañeros que sí van al nivel de la clase, yo creo que ellos recién ahí comienzan a tomar conciencia de que ellos no pueden dar lo mismo que un niño ehhhh entre comillas podemos decirlo “normal” (Mujer n°4, 45 años)

Con respecto a la estigmatización, es importante mencionar que en gran parte los profesores hacen sentir a los niños diferentes a los demás compañeros, siendo excluidos por parte de sus compañeros tanto en actividades como en relaciones personales. Además, la estigmatización se da cuando se desvaloriza a la persona y se personifica con adjetivo negativo o de disminución, como se plantea en las citas posteriores:

“Cuando yo entro a la clase para mi M es igual a la S, M. tiene Asperger y S. tiene Déficit Atencional con Hiperactividad, se mueve como gusano, pero para mí es igual que M” (Mujer n°9, 51 años)

“...o sea siempre va a ser más lento que los demás, como le está pidiendo... es como pedirle eeh no sé po, pedirle a una tortuga que corra...” (Mujer n°12, 41 años)

“... o sea no pueden estar ni tener el mismo control de habilidades que el resto” (Mujer n°13, 37 años)

Es importante además añadir, que por parte de los profesores se observan en la mayoría de los relatos bajas expectativas de desempeño hacia los niños con TDAH, esto podría presentarse como un dato importante, ya que, los docentes podrían tener una creencia negativa previa, ante los niños con TDAH, condicionando sus acciones y visiones para proceder ante ellos y lo que posteriormente pueda llevarlos a cumplir la primera concepción creada.

Lo anterior, limita la percepción del docente en relación al desempeño del alumno predisponiendo a que el niño tiene un inferior rendimiento escolar a lo que Robert Merton denomina Profecía autocumplida; Vargas (2016) postula que “una profecía autocumplida es, una definición falsa de la situación que suscita una conducta nueva, la cual convierte en verdadero el concepto originalmente falso” (p.65).

Referente a la comparación entre el colegio Santa Catalina y Acrópolis, se puede percibir que la discriminación existe en ambos colegios por parte de los profesores, aunque en mayor medida en el Santa Catalina, debido a lo expresado a través de su relato, señalando que los niños con TDAH son inferiores al grupo curso, que cuentan con comportamientos que no son aptos para adquirir un aprendizaje según el nivel que se encuentren. Además, es importante añadir que la manera de referirse a los niños es peyorativa, ya que los señalan como “gusanos” y “tortugas”, limitándose solo a características negativas sin reconocer atributos y cualidades de su personalidad.

D) Significados asociados al Programa de Integración Escolar (PIE)

En el relato de los entrevistados surgen varias miradas acerca de las políticas públicas que han abordado trastornos como por ejemplo el TDAH, las cuales han intervenido de diferentes maneras en los centros educacionales en los que se trabajan. La percepción de forma general que indican tener los docentes se relaciona con la entrega de herramientas y teoría para abordar y evaluar los aprendizajes de los niños diagnosticados con TDAH.

“Mira, yo creo que el programa PIE es un muy buen programa porque ayuda ehh, a trabajar a estos niños en los colegios, y para mí todos los colegios deberían tener programa PIE o deberían tener una Educadora Diferencial por colegio (...)” (Hombre n°11, 29 años)

“...el apoyo es fundamental, aparte ellos (TDAH) aprenden de otra manera, no es que no aprendan, sino que tienen otra forma de aprender, entonces ellos nos guían y nos ayudan a llegar al aprendizaje de ellos de la manera adecuada, porque nosotros no estamos del todo preparados” (Mujer n°10, 59 años)

“yo, por ejemplo, no me siento especializado para trabajar con niños con TDAH o algún trastorno o algún tipo de dificultad para desempeñarse. Y teniendo la ayuda de ese programa ya se hace un poco más llevadero trabajar con niños” (Hombre n°6, 27 años)

Como primera subcategoría, aparece la relacionada a herramientas que entrega el PIE, aquí emerge una oposición en el relato de los profesores, ya que, por una parte, mencionan que hay una deficiencia en las herramientas proporcionadas en términos de cobertura a todas las asignaturas, considerando que el PIE sólo acompaña en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas; pero, por otro lado, señalan les ha entregado conocimientos teóricos y estrategias que facilitan el aprendizaje en el aula.

“(…) creo que deberían entregar herramientas para todas las asignaturas, porque en matemática es distinto qué lenguaje, entonces se deberían entregar herramientas para cada día del niño en la cual se desempeña…” (Hombre n°6, 27 años)

“(…) ellos te orientan, a mí me han orientado un montón para decirme “no mira, él tiene problemas de violencia, de agresividad o este chico tiene un problema más psiquiátrico” ellos lo manejan, uno no” (Mujer n°13, 37 años)

“(…) los educadores de acá del PIE dan toda esa o al menos a mí me dieron todo lo teórico y estrategias para trabajar específicamente (…)” (Mujer n°14, 27 años)

“Es una ayuda para nosotros, porque antiguamente nosotros estábamos solos en la sala y no sabíamos cómo abordar estos niños, teníamos muchos niños con TDAH, pero no sabíamos qué pasaba y ahora con las educadoras que nos acompañan entendemos otras cosas y tenemos más herramientas para llegar a ellos…” (Mujer n°5, 49 años)

Además, los docentes mencionan cómo trabaja el PIE aluden a las capacitaciones que les imparten como una ayuda en el trabajo del aula y las evaluaciones. Estas capacitaciones por ende aparecen en una segunda subcategoría y es en cuanto a las evaluaciones que se realizan en el aula donde los docentes señalan creer que la diferencia en el trato se hace presente y en ocasiones afecta el rendimiento del niño con TDAH. Además, los profesores mencionan en cuanto a las capacitaciones que son poco aterrizadas a la realidad del aula en qué trabajan, esto último lo señalan como una opinión de mejoramiento respecto a las futuras capacitaciones.

“(…) a estos niños se les saca de la sala y se les lleva a otra sala a realizar esta prueba con la Educadora Diferencial, yo creo que por ese aspecto se pueden sentir eh, de repente distintos en esos casos (…)” (Hombre n°11, 29 años)

“(…) si nos van a capacitar a nosotros a los docentes, que sea con ejemplos que son reales, propios de este colegio, con la realidad misma que tienen mis alumnos (…)” (Mujer n°12, 41 años)

“uno a veces necesita cómo lo puedo llegar eso a la sala, con la realidad que nosotros tenemos, porque a veces vienen a hacernos charlas y nos dan unos ejemplos súper buenos y todo, pero por ejemplo la sala tiene veinte niños y nosotros cuarenta (…)” (Mujer n°5, 49 años)

A modo de comparación, los docentes del Colegio Santa Catalina reconocen que las herramientas que entrega el PIE son favorables para el conocimiento y evaluación de los niños diagnosticados con TDAH, sin embargo, en cuanto a las capacitaciones predomina la necesidad de herramientas prácticas para aplicar en la sala de clases con estos niños, como, por ejemplo, estrategias actualizadas y adaptaciones curriculares.

Por otro lado, en el Colegio Acrópolis los profesores señalan de forma notoria que reciben apoyo y herramientas por parte del PIE, que favorece la realización de la integración de niños diagnosticados con TDAH mediante la adaptación curricular de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, limitando a su vez otras asignaturas para la integración del niño, como por ejemplo Música. En cuanto a las capacitaciones que reciben los docentes, prefieren que sean tanto teóricas como prácticas, debido al poco conocimiento y aterrizaje que tienen del trastorno a la particularidad de la sala de clases.

V. Conclusiones y Discusiones

Para la presente investigación se encontraron resultados que hicieron relación con los objetivos a los cuales está enfocada y dirigida la investigación, estos datos obtenidos de la muestra fueron desarrollados en cuatro categorías que abarcaban dimensiones relacionadas al vínculo, al trastorno, la discriminación y el PIE. Es en el significado del TDAH en que los profesores tienen una definición muy escasa y poco reflexiva, ya que al momento de ser preguntados contestan de inmediato la descripción de la sigla y características junto con comportamientos que de forma implícita hacen que el niños con TDAH solo se limite a esas características negativas. Por su parte los profesores de manera general señalan que existen causas ambientales y genéticas para la formación del trastorno, señalando además que el diagnóstico está siempre enfocado a una derivación hacia el Neurólogo y por ende a una medicalización que mejore la convivencia y rendimiento escolar.

Esta primera categoría responde al proceso en cómo conocen el trastorno y son capaces de trabajar el vínculo dentro del aula, por su parte la segunda categoría de significado del vínculo está desarrollada hacía conocer al niño con el trastorno y de acuerdo a esa necesidad la construcción que hace el docente del vínculo a través de actitudes valoradas que mencionan tener en su trabajo como docentes, donde son estas más enfocadas a lo emocional e intangible del aprendizaje que en su mayoría es más evaluativo, este

vínculo también se ve afectado por la comunicación en profundidad y personalizada con la mayoría de los niños diagnosticados con TDAH.

Otro componente que incide en el vínculo y se pudo abarcar en profundidad fue el compromiso docente que estos últimos dejan entrever a través de su interés tanto afectivo como académico en el desarrollo del niño y el rol de la familia asignando responsabilidades a los apoderados para fomentar un óptimo desarrollo del niño.

En relación a la discriminación como tercera categoría, y respondiendo al primer objetivo de la presente investigación, es aquí donde surgen tres características en el relato de los profesores que se repiten constantemente, forma mayoritaria implícitamente, esto al referirse a hacer diferencias al momento de evaluar o generar un vínculo según los docentes, dando luces de una segregación que en ocasiones ocurre además por parte de los propios compañeros de curso. Otra característica es la estigmatización que se identifica en la forma que compara a un niño con TDAH con un animal o desvalorizando sus capacidades por tan solo tomar en cuenta aquellos comportamientos asociados a la insatisfacción como docentes que les genera, como lo es la hiperactividad, inquietud, bajo trabajo en clases, entre otros ejemplos.

Por último la categoría del Programa de Integración Escolar, fue descrita por los docentes como un programa que entrega herramientas en su mayoría beneficiosas para lo teórico y estrategias, pero en otras ocasiones señalan que existe una baja cobertura en las asignaturas como apoyo en el aula, así es como también son las capacitaciones otro elemento sobre el PIE, es aquí en donde la gran mayoría de los profesores señala que

hay capacitaciones poco aterrizadas a la realidad que ellos viven en el aula, esto en cuanto a cantidad de alumnos con los que cuentan por sala de clases.

La comparación de los colegios Santa Catalina de Laboure, perteneciente a la comuna de la Reina con un 58,54% de vulnerabilidad y Acrópolis de Puente Alto con 72,85%, presentó variadas diferencias y posturas que se hacen relevantes para la investigación. Por ejemplo, las causas asociadas al colegio con menor vulnerabilidad le da una importancia total al factor genético en el trastorno del niño, mientras que el de alta vulnerabilidad predomina en el factor ambiental, la responsabilidad e incidencia que tienen los padres en la crianza; otra diferencia se presenta en la posición acerca del tratamiento farmacológico que se usa en el niño diagnosticado donde el colegio Santa Catalina se inclina por estar de acuerdo con que parte del tratamiento para abordar a un niño con TDAH incluya la medicalización, a diferencia del otro, donde se encuentra una oposición hacia la utilización del medicamento en la sala de clases, ya que lo ven como algo que si bien controla la hiperactividad y hace más fácil el desarrollo de la clase en la sala tanto para el docente y para los demás estudiantes, no es desencadenante de un aprendizaje mayor o concentración más apropiada, si no solo del control de la motricidad del niño con TDAH.

En cuanto a las diferencias correspondientes a la construcción del vínculo que forman los docentes se presenta que el Colegio con menor vulnerabilidad si bien reconoce una buena comunicación, abierta y fluida, presentan una menor disposición a abrir espacios para la comunicación con el alumno al contrario del establecimiento con mayor índice de vulnerabilidad, donde es primordial promover una comunicación de calidad dentro y

fuera del contexto educativo; también el compromiso docente y rol familiar presentan datos importantes dado que el colegio Santa Catalina reconoce el compromiso docente como una característica innata que tiene la finalidad de llevar a los alumnos al desarrollo óptimo de su aprendizaje, teniendo para esto una relevancia fundamental el rol, apoyo y compromiso de la familia de acompañar al alumno en su proceso de formación, ya que esto también es parte de la generación del vínculo que creará con el niño con TDAH.

En contraste con el otro establecimiento, hay una bajo rol, apoyo y compromiso familiar en el proceso académico del alumno, lo que hace tomar un papel del docente de mayor responsabilidad en la formación del vínculo que tiene con el niño con TDAH.

Por otra parte, es necesario clarificar que, aunque en ambos colegios se presentan relatos discriminatorios y de estigmatización invisibilizados y explícitamente del alumno con TDAH, se hace presente en mayor nivel y severidad en el colegio Santa Catalina. Finalmente, con respecto a las políticas públicas, referidas principalmente al PIE, se diferencian en que el colegio Santa Catalina cree oportuno recibir de parte del programa un apoyo dirigido hacia las prácticas docentes con estos niños, a diferencia de la necesidad de abordar entrega de conocimientos teóricos y prácticos de lo que es el Trastorno y cómo se aborda desde el área escolar, para el Acrópolis.

A modo de conclusión la presente investigación dio cuenta de resultados que dan respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados, en primer lugar hablar sobre significados es para Lacasa, Sánchez y Vélez (2005) es nuestra mente quien le da significados a las cosas que visualizamos, la interpretación que cada sujeto le da al

significado puede cambiar y es justamente ese significado que el sujeto crea de forma autónoma, el que es clave para que se logre comprender la interpretación que el ser humano le da a su íntima realidad. Estos significados son los que docente respondieron al ser consultados por el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, además de señalar características, comportamientos, causas, diagnósticos y uso del fármaco para el tratamiento.

El significado que han entregado los docentes es entregado sin una previa preparación sobre el trastorno confirmando aquí lo que decían los autores, que él significa lo interpreta cada sujeto de forma autónoma y es así cómo se forma imprescindible en la realidad que el docente está inmerso.

El aprendizaje se forma culturalmente, debido a la orientación que le presta y a que el desarrollo es un proceso que depende del contexto en que el niño se encuentra inmerso debido a la interacción que enfrenta con pares más capacitado. (Tudge, 1998)

Esta referencia hace alusión a lo importante que es el proceso de formación del niño, la colaboración de actores sociales que se encuentran en la interacción y que afectan el vínculo que el docente pudiera establecer y por ende atribuirle un significado a este. Así también es el posible andamiaje que Baquero (1997) señala como una actividad que para ser llevada a cabo requiere de colaboración y de manera progresiva el control de la actividad se vaya delegando al aprendiz, esto atribuye al vínculo por parte de los docentes una responsabilidad de fomentar la autonomía en el trabajo individual del niños diagnóstico pero los docentes de la muestra no señalan de manera explícita o implícita que trabajen una autonomía en el proceso de aprendizaje de los niños diagnosticados.

En relación al tema que va enfocada la investigación, el vínculo por parte de los docentes fue mencionado en cuanto a características, relacionándolo directamente al procedimiento de cómo es llevado a cabo, a través de la comunicación que en muchas ocasiones señalan que es empatía y recíproca al igual que por medio de a través de actitudes valoradas que van hacia la emocionalidad de los valores que entregan en su trabajo docente.

A pesar que el ser humano desarrolla diversos vínculos en su vida, uno de los más significativos es el que se forma en el ambiente escolar, donde éste brinda “múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos” (Mena et. al. 2015, p. 3), en cuanto a esta referencia es que los docentes señalan que ellos se sienten parte del proceso educativo de los niños y como se dijo anteriormente depositan valores que van más allá de algo medible o evaluable.

por otro lado, el rol de la familia es fundamental dentro del desarrollo tanto afectivo como pedagógico del niño, sin embargo, en la presente investigación queda en evidencia que en varias ocasiones la familia se desprende de rol acompañamiento en el aprendizaje del niño para otorgarlo al docente, esto origina que el docente adquiera una mayor responsabilidad en el aprendizaje y construcción del niño.

En relación al segundo objetivo de la presente investigación, es el compromiso docente el que aflora en el relato de algunos docentes al mencionar que están en plena disposición de generar un aprendizaje en todos sus alumnos, así sea emocional como académicamente, de igual forma se repite constantemente que fomentan la autonomía;

de esta forma se da respuesta al objetivo, el cual está enfocado a conocer las características del compromiso docente con niños diagnosticados con TDAH.

Para esta investigación el vínculo se entenderá según de Tezanos (2007, en Manghi-Haquin, 2016) como la instancia en la cual se genera un espacio de formación para los sujetos, donde se ponen en juego y se ponen en práctica sus potencialidades, tanto las de nivel cognitivo como social; donde afectan las características que anteriormente se desarrollaron como lo son las actitudes valoradas, comunicación docente-alumno, compromiso docente y el rol de la familia.

Para dar respuesta al primer objetivo que está dirigido a descubrir las características de discriminación que pudiesen existir en el vínculo y el trato hacia los niños diagnosticados con TDAH, es importante comenzar por señalar que los docentes de la muestra señalaron a través de sus respuestas que en gran parte sí desvalorizan al niño con TDAH, a través del lenguaje que utilizan para relacionarse con ellos como además las actitudes que imparten en cuanto a momentos de evaluaciones o frente a la realización de actividades, haciendo una distinción en su tiempo y forma de realizar éstas. Por cuanto Rodillo (2015) menciona el fenómeno del etiquetado, ésta hace alusión a la mirada que tienen los demás sujetos sobre el aspecto negativo que se le da al individuo que posee diagnóstico de un trastorno, esta referencia se relaciona con lo que en algunos casos los docentes señalaron como que “se mueven como tortugas” o “se arrastra como gusano”, en donde se enfocan primordialmente en sus características negativas y así logrando limitar al niño tan solo a aquellos comportamientos que tiene producto de su trastorno.

En cuanto al TDAH, trastorno del cual está enfocada la investigación, es importante mencionar que los docentes como se dijo anteriormente no poseen una definición ni conocimiento teórico en lo que compete el TDAH, sabiendo que con el pasar del tiempo dicho trastorno se sobre diagnostica y por ende aumenta en la sala de clases, este conocimiento se limita en gran medida a mencionar comportamientos del niño dentro del aula y en primer instancia al ser consultado él describir la sigla, sin tener en consideración por ejemplo que es un trastorno del neurodesarrollo, el cual tiene síntomas conductuales como la inatención, impulsividad o excesos de actividad motora. Así también lo señala Still en Martínez (2006) a grandes rasgos y muy lejos de lo que hoy se entiende por TDAH, mencionando que “esta agrupación de síntomas como Defecto del control Moral, ya que el sujeto posee una baja regulación de impulsos.

Por su parte en cuanto a las causas en gran medida los docentes mencionan que es genética, esto debido a señalar que al observar a los padres logran evidenciar actos que los niños también cometen a diario en el aula, así se puede encontrar en Benito (2008) se encuentra a Bierderman et. al. él que plantea en los niveles de primer y segundo grado en la familia del paciente diagnosticado, es de dos a cinco veces mayor la prevalencia de poseer el trastorno.

Es importante abordar las Políticas Públicas desde el relato que los docentes asignan a este tema, debido a que en gran parte señalan cómo trabaja la Psicopedagoga o Educadora Diferencial con niños diagnosticados con diferentes trastornos, en este caso de TDAH es que dan cuenta que realizan en ocasiones evaluaciones diferenciadas para

los niños con dicho trastorno y que además los retiran de la sala de clases para que continúen con sus evaluaciones, apartados de sus compañeros y haciéndolos sentir diferentes. Esto da a entender que el programa y por ende el colegio implementa un integración del niño a la sala, es decir, él niños se acomoda al contexto educacional. Esto se confirma con lo que para el MINEDUC (2016) es una estrategia del sistema escolar pensado en NEE, principalmente busca mejorar la participación, la figura en la sala y lograr cumplir con los objetivos de cada clase; a lo que se relaciona con querer cumplir curricularmente con los aprendizajes sin detenerse en las diferencias que cada niño pueda poseer.

Por otra parte, el hacer pruebas diferenciadas a los niños con NEE habla más de una visión inclusiva de estos niños al aula, es decir, el contexto educativo se acomoda a estos niños diagnósticos, considerando diferentes estrategias para enseñar, como lo hace el Decreto 83, el cual para el MINEDUC (2017) es a diario donde el trabajo docente es capaz de identificar que los estudiantes necesitan distintos tipos de apoyo para obtener y avanzar en cuanto a los aprendizajes.

Para concluir en relación a las limitaciones es necesario considerar que todos aquellos aspectos investigativos que deseen contribuir en el vínculo en niños con TDAH son acogidos en la disciplina psicológica.

A continuación, las proyecciones van dirigidas a una contribución en la disciplina psicológica, y se espera que este aporte se considere también para el futuro pedagógico tanto en niños con y sin trastornos, donde la misión está dirigida a la inclusión.

En cuanto a otra posible proyección se espera que a raíz de la indagación del vínculo por parte de los docentes, comiencen a considerar y trabajar desde el Decreto 83 siendo su punto clave la inclusión del niño en el contexto escolar, dicho decreto pertenece al Ministerio de Educación, el cual enfoca la enseñanza en la adaptación y aceptación de aquellos que tienen necesidades educativas especiales (NEE).

Además de posibles investigaciones relacionadas a cuantificar la calidad y/o cantidad del vínculo con niños diagnosticados con TDAH, es decir con un enfoque más cuantitativo o mixto.

Y como última proyección, es la oportunidad de obtener resultados valiosos en función al conocimiento del vínculo, a través de un Focus group con que se pudiese realizar con la muestra.

Para finalizar y dar contestación a la pregunta de investigación sobre cuáles son los significados que los docentes le atribuyen al vínculo con niños diagnosticados con TDAH, es importante señalar que son todas aquellas características que conforman el trastorno las que dan forma al significado de los docentes hacia estos niños, además de sus opiniones respecto a la medicalización y el diagnóstico que existe. Es a raíz de esas características que por ejemplo dan espacio a los comportamientos de los niños dentro del aula y en su mayoría comportamientos poco entendidos y aceptados por docentes. Estos significados son en base a la experiencia de cada uno de los docentes y cómo estos se enfrentan a diario a los alumnos, su preparación profesional y en algunos casos su experiencia personal con niños con TDAH.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudio Andaluces*, 10(2), 1-34
- Alarcón, P., Alegría M. y Cisternas, T. (2016). *Programas de integración escolar en Chile: dilemas y posibilidad para avanzar hacia escuelas inclusivas*. Universidad Alberto Hurtado, Cuaderno de Educación, (75), 1-8. Obtenido de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10193>
- Albornoz, N., Y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos* 43(2), 7-25.
- Álvaro, J., Y Garrido, A. (2007). *Psicología Social: Perspectiva psicológica y sociológicas*. España: McGRAW-HILL
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM II)*. Washington, DC
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM III, 3th version)*. Washington, DC
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM III-TR)*. Washington, DC
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV-TR)*. Washington, DC

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Arlington, VA: Author (trad. cast. Madrid: Médica Panamericana, 2014).
- Arcilla, P. Mendoza, Y. Jaramillo, J & Cañon, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas*, 6(1), 37-49
- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Revista Universitas Psychologica*, 4(2), 231-244.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar. Psicología cognitiva y educacional*. Argentina: Aique.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Barbero, S., Folguera, G. & Lavagnino, N., (2018) Caracterización, alcances y dificultades de las “bases biológicas” del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Un enfoque desde la Filosofía de la Biología. *Revista Physis*, 28(1), 1-32.
- Batista, E. & Mendes, C. (2016) Conhecimentos dos docentes do 1º ciclo do ensino básico sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. *Revista Acta Scientiarum*, 38(3), 303-308
- Benito, R. (2008). *Evolución en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a lo largo de la vida*. Madrid, España: Draft Editores

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora S.A.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectiva*, 2(1), 53-82
- Carabaña, J. & Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y Valoración Crítica. *Revista Reis: Revista Española de investigaciones sociológicas*, (1), 159-204
- Caram, G., (2011). Vínculo educativo. Función Docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castro, S., & Ferrari, M. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Revista Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 74-85.
- Cisneros; A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Revista sociológica*, 14 (41), 104-126.
- Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.) (1999) Código de ética profesional. Recuperado de www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/Codigo-de-Etica-Profesional-Psicología-PUCV.pdf
- Colomer, C., Mercader, J., Presentación, M. J. & Miranda, A. (2014). Influencia de Factores Familiares y Personales en la evolución negativa del TDAH.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, (4)1, 415-424.

De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S. & Melipillán, R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista de Medicina Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529.

Dentone, C. (2015). *Niños medicalizados: sobre diagnóstico de déficit atencional en Chile*. (Memoria de grado) Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145319>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

DuPaul, G., & Stoner, G. (2007). *TDAH nas escolas*. São Paulo: M.Books do Brasil.

Educarchile, (2011) Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/somos?scc=somos>

Estay, A., & Riquelme M., (2017) *La percepción de estudiantes y docentes sobre la medicación para el tratamiento del TDAH en jóvenes que asisten a una escuela de reinserción social* (Tesis de pregrado) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Flick, U. (2007). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- Flores, J., Gómez, G., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Flores, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente* (Tesis para optar al grado de psicólogo. Universidad de Chile). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133619/Memoria%205%20marzo%202014%20FINAL.pdf;sequence=1>
- Garrido, A. & Álvaro, J. (2007). *Psicología Social: Perspectiva psicológica y sociológica*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Gonda, S., Ramírez, J. & Zerpa, C., (2008) Investigación Cualitativa en psicología educativa: contribuciones al aprendizaje autorregulado. *Revista Laurus* ,14(26), 112-135
- Hedegaard, M. (1998) La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. Moll. L. (comp) Vygotsky y la educación. (403 - 426). Argentina: Aique.
- Jarque, S., Tárraga, R., & Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Psicothema*, 19(4), 585-590
- Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39
- Kritt, D. (2013). La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje la cultura y la enseñanza que marca la diferencia. *Revista Un espacio para la infancia*.

Recuperado el 21 de mayo de 2018 de: <http://earlychildhoodmagazine.org/wp-content/uploads/2013/07/4.-La-perspectiva-de-Vygotsk.pdf>

Lacasa, P. Vélez, R. & Sánchez, S. (2005). Objetos de aprendizaje y significado. *Revista de Educación a Distancia*, 4 (5), 1-13.

Lennon, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Revista Diálogos Educativos*, (12), 29-46.

Londoño, D. (2017) El trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una mirada socio-cultural. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 37 (132), 477 - 496.

López, J., Serrano, I., Delgado, J., Cañas, M., Gil-Diez, C., & Sánchez, M. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Evolución en dimensiones clínicas, cognitivas, académicas y relacionales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (91), 63-80.

Lucci, M. (2006) La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11

Madrigal, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (3), 2011.

Manghi-Haquin, D. (2016) Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research* 6(2), 11-19

- Martínez, M. (2006) La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, N. (2006). Psicopatología del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 379-399.
- Martínez, V. (2013) Paradigmas de investigación. Obtenido de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez, M. (2017). *La formación del profesorado en TDAH y sus implicaciones*. (Tesis doctoral) Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/462963>
- Mas, C. (2009). El TDAH en la práctica clínica psicológica. *Revista Clínica y Salud*, 20(3), 248-259.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Mena, I., Bugeño, X., Valdés, A.M., (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. *Revista Valoras UC*, 1-11
- Ministerio de Educación (s.f) Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803#clima

Ministerio de Educación (2004). Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Recuperado de:http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

Ministerio de Educación (2008) Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación (2009). Ley general de educación, número 20.370. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/leyes/parlamento\(2009\)leygeneraldeeducacion.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/leyes/parlamento(2009)leygeneraldeeducacion.pdf)

Ministerio de Educación (2015). Diversificación de la enseñanza. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Programa de integración escolar (PIE). Santiago: Anapozo. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

Ministerio de Educación (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Moral, M. & Ovejero, A. (2013). Del interaccionismo Simbólico a la Etnometodología: Conceptos fundacionales, diversificaciones e influencias. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 19 (1), 1-24.
- Muñoz, C., Conejeros, M., Contreras, C. & Valenzuela, J., (2016) La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 75-89.
- Orellana, C. (s.f) Historia del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad e Impulsividad. *Fundación CADAH*. Rescatado el 12 de Junio del 2018 de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/historia-del-trastorno-por-deficit-de-atencion-con-hiperactividad-e-impulsividad.html>
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. Protocolos de Neurología*, 140-150.
- Peña, M., Rojas, P. & Rojas, S. (2015). ¿Cómo diagnosticar a un niño? Diagnóstico del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad desde una perspectiva discursiva crítica. *Revista Athenea Digital*, 15(1), 91-110.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Revista Invenio*, 9(16), 89-107.
- Pons, X. (2010) La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: Una revisión histórica. *Revista Edipsykhe*, 9(1), 23-41.
- Reyes, I. (2013) Revista de psicología social y personalidad. *Revista de la asociación mexicana de psicología social*, 29(2), 1-85.

- Reinoso, A. & Thezá, M. (s.f) Dimensiones de la discriminación: algunas figuras y fisuras de la otredad. 1-6.
- Rico-Moreno, J. & Tarraga-Mínguez, R. (2016) Comorbilidad de TEA y TDAH: revisión sistemática de los avances en investigación. *Revista Anales de Psicología*, 32(3), 810-819
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Revista Anàlisi*, (33), 45-62.
- Rodillo, E. (2015) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes* 26(1), 52-59
- Rodríguez M., Garrigós J. (2017) *Cuadernos Metodológicos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz, J. I, (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Dusto.
- Rohde, L., Barbosa, G., Silza, T. & Polanczyk, W. (2000) Trastorno de déficit de atención / hiperactividad. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 22(2)
- Saavedra, S., (2014) Vivencias sobre el proceso educativo de niños estudiantes diagnosticados con TDA/TDAH en un colegio municipal de la comuna El Bosque en Santiago de Chile (Tesina de pregrado) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

- Sánchez, N., González, C., (2013). Ajuste Escolar del Alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (11)2, 527-550
- Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). Teachers' Knowledge of ADHD: Relevance of Training and Individual Perceptions. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 205-226
- Superintendencia de Educación. (s.f) Discriminación en la escuela: Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación. Recuperado de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME_FINAL_DENUNCIAS-_DISCRIMINACION_SUPEREDUC.pdf
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thome, J. & Jacobs, K. A. (2004). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in a 19th century children's book. *Journal European Psychiatry*, 19(5), 303-306.
- Tudge, J. (1998) La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. Moll. L. (comp) Vygotsky y la educación. (187-208) Argentina: Aídos.
- Vargas, D. (2016) Profecía autocumplida o los dos tiempo de la verdad. *Desde el Jardín de Freud*, (16), Argentina, 63-73.
- Vargas, A. M. & Parales, C. J. (2017) La construcción social de la hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 245-262.

- Vásquez, M., (2010) *El vínculo maestro-alumno y su relación con el Rendimiento Escolar en el nivel Secundaria* (Tesina de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.
- Vergel, R., (2014) El signo de Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Revista Folios*, 39, 65-76
- Vigotsky, L., (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L., (1931/2000) *Obras escogidas Vol. III* (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor.
- Wertsch, V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zulantav, A., (2011). Presupuesto Anual Proyecto Integración Escolar. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/textos-directivos/presupuesto_anual_proyecto_de_integracion_escolar_pie.pdf