



UNAM IZTACALA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**PERSPECTIVA DE DOCENTES NIVEL PRIMARIA  
CON RESPECTO AL TRASTORNO DE DÉFICIT DE  
ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A

**GABRIELA MONSERRAT RIVAS VÁZQUEZ**

**DIRECTOR: DR. ANDRÉS MARES MIRAMONTES**

**DICTAMINADORES: LIC. RODRIGO MARTÍNEZ LLAMAS**

**LIC. GONZALO AGAMENÓN OROZCO ALBARRÁN**

**LOS REYES IZTACALA, EDO DE MÉXICO, 2013**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre Martha Vázquez, por su apoyo incondicional, comprensión y paciencia. Gracias mami por enseñarme a ser una mujer que lucha, con aspiraciones y metas. Porque aunque fue largo el camino y muchos los obstáculos, siempre estuviste presente. Por guiarme y procurarme en este camino. Gracias por tu gran amor.

A mi padre Fernando Rivas, por enseñarme a ser una persona responsable. Gracias por tu apoyo, cariño y comprensión. Por saber respetar cada una de mis decisiones y confiar en mí como persona.

A mi hermana Alma, por demostrarme siempre su cariño y apoyo. Gracias por ser mi compañera de juegos, de alegrías y tristezas; por confortarme y alentarme. Porque juntas aprendimos a vivir y a "sobrevivir".

A mi esposo César, porque gracias a él todo fue más ligero. Agradezco tu presencia siempre necesaria y, por ser ese soporte que nunca permitió que cayera. Por tu amor verdadero, tu apoyo y comprensión. Gracias por decidir ser mi compañero de vida.

A mi hijo Santiago, mi inspiración. Gracias por regalarme la dicha de ser madre y el motivo más importante para superarme. Por enseñarme tanto en tan poco tiempo, por llenar mis días de amor y ternura. Gracias por traer tanta felicidad a mi vida.

A mis queridas amigas Lilian, Erika y Adriana que sin duda le dieron otro sentido a esta práctica universitaria. Gracias colegas por esas innumerables carcajadas y por compartir conmigo tantas experiencias.

Agradezco a Andrés Mares, por compartir su experiencia y conocimiento. Gracias Andrés por cada uno de tus consejos para este proyecto, pero sobre todo para mi formación como profesionista y como persona. Gracias por tu paciencia y comprensión.

A Rodrigo Martínez, por sus aportaciones en el trabajo y pláticas que sin duda sirvieron de mucho.

A Gonzalo Orozco, por su amabilidad y disposición para formar parte de este trabajo.

A todos los profesores y compañeros que formaron parte de este trayecto.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México y, por ende a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala por este logro importante en mi vida.

# ÍNDICE

<b>Resumen</b>	I
<b>Introducción</b>	II
<b>I. Perspectiva médico-psiquiátrica del TDAH</b>	<b>1</b>
1.1 Concepto de TDAH	1
1.1.1 Criterios diagnóstico para el TDAH	2
1.1.2 Subtipos de TDAH según el DSM-IV y CIE-10	3
1.2 Prevalencia del TDAH	4
1.3 Etiología del TDAH	4
1.4 Observación y diagnóstico en el TDAH	6
1.5 Tratamiento para el TDAH	6
1.5.1 Tratamiento farmacológico	6
1.5.2 Intervención psicoeducativa	7
<b>II. Interaccionismo Simbólico</b>	<b>10</b>
2.1 La interacción social como objeto de estudio	10
2.2 Premisas del interaccionismo simbólico	11
2.3 Implicaciones respecto al entendimiento de la acción humana	12
2.4 Aspectos metodológicos del interaccionismo simbólico	15
<b>III. La escuela y las interacciones simbólicas de sus actores</b>	<b>18</b>
3.1 La escuela como organización y espacio interactivo	18
3.2 El rol de los actores escolares	19
3.2.1 El director	20
3.2.2 El docente	21
3.2.3 Interacción docente-alumno	22
3.2.4 Personal de apoyo	24
3.2.5 Padres de familia	25

<b>IV. Estrategia Metodológica</b>	28
4.1 Objetivos	28
4.1.1 Objetivo general	
4.1.2 Objetivos particulares	28
4.2 Participantes	29
4.3 Instrumentos	29
4.3.1 Piloteo del instrumento	29
4.4 Procedimiento	31
4.4.1 Descripción del escenario	31
4.4.2 Inserción al escenario	31
4.4.2.1 Acuerdos y confidencialidad	31
4.4.2.2 Aplicación de la entrevista	32
4.4.2.3 Transcripción de la entrevista	33
4.4.3 Análisis de la información	33
<b>V. La perspectiva docente</b>	37
5.1 Conceptuación	37
5.2 Factores influyentes	40
5.3 Acciones emprendidas	43
5.4 Logros obtenidos	47
5.5 Pronóstico y expectativas	50
5.6 Validación de sus acciones y demandas docentes	51
<b>Discusión</b>	55
<b>Conclusiones</b>	61
<b>Bibliografía</b>	64
<b>Anexos</b>	VII
Anexo 1	VIII

## RESUMEN

Actualmente el uso indiscriminado de términos propios de la psiquiatría para referir a niños que en su vivencia escolar muestran un comportamiento no admitido por la institución, es una práctica muy usual de los docentes. El TDAH es uno de los más empleados, iniciándose con ello un proceso de etiquetación y estigmatización que desemboca en la medicación y trato consecuente hacia estos escolares. En este sentido, el presente trabajo se orientó al análisis de la perspectiva docente con respecto a los alumnos referidos con TDAH dentro del ámbito escolar, esto con el propósito de dar cuenta de los significados y sentidos involucrados en ella. Se consideró la participación voluntaria de docentes de nivel primaria con alguna experiencia en el trato de los niños en cuestión. Se empleó la entrevista a profundidad como método indagatorio. Se emplearon áreas temáticas tales como: conceptualización, participación, pronóstico y expectativas al respecto. La información obtenida fue analizada en función de su caracterización, tendencias y del sentido institucional implicado. Los resultados permiten ver que los docentes definen a estos niños con base en el comportamiento disruptivo, falta de atención y desobediencia. Atribuyendo su condición a la disfuncionalidad familiar, argumentan carecer de preparación y conocimientos para enfrentar tal situación. Sintiendo afectados por este hecho en el manejo, control disciplinario y rendimiento escolar del grupo. Consideran que el problema compete al ámbito médico psicológico. Se concluye que las acciones de los docentes participantes, se orientan a sobrellevar la situación que les representa la presencia de estos niños en el aula y a validar su posición con base en el deslinde de responsabilidades.

## INTRODUCCIÓN

El ingreso al ámbito escolar, es el medio por el cual al niño se le pone a prueba de sus aptitudes intelectuales y disciplinarias, entra una constante comparación con los otros alumnos. Por lo tanto, si se presenta alguna dificultad en su vivencia escolar o con autoridades, con frecuencia se le relaciona con los llamados trastornos de aprendizaje o de conducta.

Anteriormente, a este tipo de alumnos se les orientaba a abandonar sus estudios y a que trataran de aprender un oficio, es decir, se relacionaba su bajo rendimiento escolar a una falta de inteligencia más que a un trastorno de la atención (Gratch, 2000).

El TDAH es el concepto que con mayor frecuencia se utiliza para referir a niños con cierta problemática escolar. De acuerdo con Gratch (2000), en ello existe una tendenciosidad de la observación del comportamiento de los niños. Se dice, que si durante la infancia se presentan dificultades de aprendizaje y conducta se requiere de un temprano tratamiento médico, al existir en los niños disfunciones neuroquímicas, de lo contrario, podrían prolongarse hasta la adolescencia y adultez, además de transformarse en serios trastornos de la personalidad. Punto de vista, que sin lugar a dudas conlleva a médicos, terapeutas y laboratorios de especialidades médicas a beneficiarse con ello.

Es en las instituciones escolares, donde se inicia este proceso de etiquetación en los alumnos que presentan conductas disruptivas o contrarias a las establecidas por el centro educativo. Principalmente, son los docentes quienes suelen quejarse del desempeño de estos niños en clase (Furian, 2003). Debido a que muestran una imposibilidad de mantener la atención por largo tiempo, dificultad para concentrarse y, dificultad en el rendimiento de las actividades escolares a pesar de que son inteligentes.

En este sentido, el docente como personaje central de la enseñanza escolarizada, sin reconocerlo, en su práctica educativa habitual tiende a realizar acciones clasificatorias de los alumnos. Aunque como parte del ejercicio docente esto representa una herramienta infalible para establecer el



control necesario sobre el grupo escolar. De esta forma, mantiene y salva su prestigio como profesor, pues está convencido de que su única función a desempeñar en el aula es transmitir y promover información académica y cívica.

En consecuencia, este tipo de alumnos son referidos y canalizados a diversas instituciones psiquiátricas para su evaluación y tratamiento. Debido a que este trastorno ha sido definido a partir del enfoque médico-psiquiátrico, que lo conceptúa en función de una serie de síntomas característicos apoyado en el DSM-IV y el CIE-10, de ahí que la mayor parte de la información sobre TDAH sea definida y tratada desde este enfoque.

De esta manera, la atención a este trastorno se ha orientado fundamentalmente a validar su entendimiento en función de la sintomatología que puedan presentar niños de entre 3 y 7 años de edad, lo cual ha llevado a la elaboración de pruebas que permitan el diagnóstico y determinación del trastorno. Aunque su valoración es fundamentalmente médico-psiquiátrica, el ideal de tratamiento desde esta perspectiva, consiste en atenderlo multidisciplinariamente, por lo que se considera la terapia psicoeducativa, la participación en escuelas tanto de docentes y personal de instancias como la USAER, además del apoyo familiar.

En este sentido, el presente trabajo busca contribuir al entendimiento del TDAH, no sólo con base en las disposiciones oficiales, sino también desde la práctica social generada a partir del sentido que en un marco institucional crean y atribuyen los actores sociales de la educación. Con base en lo anterior, el objetivo de la presente investigación consistió en describir y analizar la perspectiva de docentes nivel primaria con respecto a alumnos referidos con TDAH, desde el lugar que como profesores ocupan en la estructura escolar.

Se parte de la premisa de que el lenguaje es una construcción histórico social, producto de la interacción entre individuos, desde el cual se le otorga sentido y significado al mundo que se habita. En este mismo proceso, se construye dialécticamente la realidad social, realidad de significados y sentidos dando lugar a un orden simbólico posible de comprender a través de las diferentes perspectivas desarrolladas en y para un orden social determinado.

En consecuencia, considero el enfoque de Blumer (1969/1982) referente al Interaccionismo Simbólico, como marco teórico para hacer la lectura de la situación abordada en el presente estudio. Porque se trata de una concepción psicosocial del individuo a partir de la cual se plantea que todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretaciones de un mundo circundante. Estos actores sociales asimilan y establecen sus interpretaciones y definiciones de las situaciones enfrentadas, a partir de la interacción simbólica que los implica. De tal forma las normas, roles o metas por sí mismas son insuficientes para alcanzar la comprensión de sus acciones (Becker y McCall, 1990; Marc y Picard, 1992) y para hacerlo posible, es necesario considerar su realidad simbólica.

De acuerdo con Charon (1992), desde el Interaccionismo Simbólico las perspectivas se conceptúan como un modelo interiorizado de asunciones, valores, creencias, acciones y expectativas, permitiendo al individuo orientarse en su interacción con los otros y con su entorno. Así mismo, se considera que aquellos se construyen a partir de la interacción comunicativa e interpretativa por los actores en función de las normas referenciales y, sobre todo, del sentido individual impreso. Por ende, la construcción de perspectivas es inherente a la institucionalización del comportamiento. Es decir, las instituciones se incorporan en la experiencia individual por medio de las perspectivas creadas a partir de la interacción de los actores y, objetivadas en un orden lingüístico, es decir, constituyen un comportamiento básico de su realidad (Blanco, 1988; Munné, 1989).

Entonces, se considera que el individuo, en virtud de sus perspectivas, incursiona en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo, sino también en el conocimiento de normas y valores que involucran emociones y afectos. Así, el mundo social cobra realidad para las personas.

En su dimensión interactiva, las perspectivas instauran una relación dinámica donde el individuo y sociedad se articula, de tal forma objetividad y subjetividad se expresan creando el significado y sentido de la acción

desempeñada. De ahí, el proceso de interacción entendido como el desempeño de roles, tal como arguye Blanco (1988), no se limita a ser un proceso de asunción de roles, sino que implica la construcción del rol por parte del propio actor.

De esta forma, las perspectivas revelan las mediaciones entre los significados objetivados en una sociedad y las maneras en cómo éstos cobran sentido para las personas. Es así como la realidad social se hace inteligible a través de las interacciones de los individuos y grupos sociales. En consecuencia, se asume la posibilidad de analizar en las colectividades, los aspectos objetivados de una situación específica y también en la manera que ésta se manifiesta en el orden personal.

A partir de estas consideraciones y con la intención de dar cuenta de los aspectos teóricos y metodológicos que sustentaron la presente investigación, así como de la información y su interpretación, el presente trabajo se estructuró de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se describen los aspectos generales de la perspectiva médico-psiquiátrica, con el propósito de dar cuenta de la forma en la que el TDAH ha sido definido y tratado en la actualidad, debido que es a partir de esta perspectiva que el TDAH se considera como uno de los trastorno que con mayor frecuencia se diagnóstica en niños menores de 7 años.

En el segundo capítulo, se describen los aspectos teórico conceptuales y metodológicos del interaccionismo simbólico. Ya que tal enfoque permite un acercamiento al TDAH desde el sentido de los docentes, pues son ellos quienes a partir de sus interacciones, dan lugar a las construcciones simbólicas conformadas por su realidad. Realidad a la que se accede al considerar sus propias perspectivas, en este caso con respecto a los alumnos referidos con TDAH. La exposición del Interaccionismo Simbólico se delinea, esencialmente, a partir de la orientación de Blumer, por constituir ésta la base teórico metodológica del presente estudio.

En el tercer capítulo, se hace una descripción de la educación como proceso de socialización. Se presenta a la institución escolar en el marco de la

interacción de sus actores, especificando el rol jugado tradicionalmente por cada uno de ellos y, a partir de esto, poder entender la perspectiva docente respecto a los alumnos con TDAH.

La estrategia metodológica empleada en el trabajo empírico de la investigación, se describe en el cuarto capítulo. En éste, se especifica la población, situaciones y condiciones considerados en los procedimientos definitorios de dicha estrategia, es decir, se describen los pasos llevados a cabo desde la inserción al campo de estudio hasta lo relativo a la recolección y análisis de la información obtenida.

A manera de resultados, en el quinto capítulo se presenta el proceso de análisis de la información, es decir, las tendencias de la perspectiva de los docentes con respecto al TDAH en un marco institucional, ordenadas por categorías: caracterización del alumno con TDAH, la familia “disfuncional” como principal factor influyente, significado e impacto en la práctica educativa cotidiana, carencias y demandas, por último, logros obtenidos y expectativas.

Posteriormente, en el capítulo seis, a manera de discusión se describe el sentido de dicha perspectiva, empleando ejes de análisis para mostrar las construcciones simbólicas características del TDAH, desde la vivencia institucional por parte de los docentes de nivel primaria.

Finalmente en las conclusiones, se enuncian los hallazgos dando cuenta de los aspectos esenciales del TDAH, en el marco de las interacciones simbólicas de los docentes. El propósito fundamental, es revelar el sentido de esta trama simbólica, sin pretender sugerir soluciones al respecto, pues lo importante es comprender esta forma en la que adquiere significado y sentido la etiqueta de TDAH con la que ciertos alumnos son referidos.

# I

## PERSPECTIVA MÉDICO-PSIQUIATRICA DEL TDAH

El Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) hoy en día es el trastorno psiquiátrico más diagnosticado en la infancia. Se dice que el TDAH aparece por causa de alteraciones en la estructura, función y neurotransmisión cerebral de los pacientes; por lo que se considera necesario un tratamiento médico. Con la finalidad de entender el enfoque médico-psiquiátrico respecto al TDAH, en este capítulo se describen sus aspectos conceptuales, de diagnóstico y tratamiento, aludiendo principalmente a lo referido en el DSM-IV y el CIE-10.

### 1.1 Concepto de TDAH

De acuerdo con esta perspectiva el TDAH viene definido por la presencia de tres síntomas fundamentales: disminución de la atención, impulsividad e hiperactividad. De acuerdo con el DSM-IV (2002) o trastorno hiperquinético según el CIE 10 (1994), se define como un determinado grado de déficit de atención y/o hiperactividad-impulsividad que resulta desadaptativo e incoherente en relación con el nivel de desarrollo del niño y, está presente antes de los 7 años de edad. Las manifestaciones clínicas deben persistir durante más de 6 meses. El cuadro debe ser más severo que lo observado en otros niños de la misma edad, el mismo nivel de desarrollo e inteligencia. Debe estar presente en varios ambientes como el familiar, la escuela y amigos.

Se considera que en estos manuales de diagnóstico, este trastorno va cambiando con la edad y puede durar toda la vida (en general la hiperactividad mejora pero se mantienen el déficit de atención y la impulsividad). Es importante tener presente que, para diagnosticar un TDAH los síntomas del cuadro clínico no pueden ser debidos a otro trastorno mental como la esquizofrenia o el autismo, entre otros, ni a ningún problema médico, farmacológico o algún tóxico.

### 1.1.1 Criterios diagnóstico para el TDAH

Los criterios para diagnosticar el TDAH de acuerdo con el CIE-10 y DSM-IV son los siguientes:

#### *Desatención*

- (a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en las actividades.
- (b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- (c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- (d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el trabajo (no se debe a comportamiento negativista o incapacidad para comprender instrucciones).
- (e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- (f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
- (g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
- (h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.

#### *Hiperactividad*

- (a) A menudo mueve en exceso manos y pies, o se remueve en su asiento.
- (b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- (c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).
- (d) A menudo tiene dificultades para jugar, o para dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- (e) A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.
- (f) A menudo habla en exceso.

### *Impulsividad*

- (a) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- (b) A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- (c) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej., se entromete en conversaciones o juegos).

### **1.1.2 Subtipos de TDAH según el DSM-IV y CIE-10**

En la actualidad hay 2 sistemas de clasificación internacional que han ido convergiendo con el tiempo, aunque todavía existen diferencias:

El DSM-IV(Manual de Diagnóstico Estadístico de Enfermedades Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría). Describe 3 subtipos según los síntomas que estén presentes:

- Subtipo con predominio inatento (cuando sólo hay inatención). Entre el 20-30% de los casos.
- Subtipo con predominio hiperactivo-impulsivo (cuando sólo hay hiperactividad e impulsividad) del 10-15%, cuestionado por algunos autores.
- Subtipo combinado (cuando están presentes los 3 tipos de síntomas). Del 50-75% de los casos.

Según la CIE-10(Clasificación Internacional de Enfermedades Mentales de la OMS), es necesaria la existencia simultánea de los 3 tipos de síntomas: déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, constituyendo el cuadro de “alteración de la actividad y la atención”. De este modo los criterios se vuelven más restrictivos, y por lo tanto, se diagnostican menos cuadros que con el DSM-IV.

## **1.2 Prevalencia del TDAH**

La organización Mundial de la Salud (OMS), reporta que a nivel mundial existe una prevalencia del TDAH del 5%. En los Estados Unidos se da entre 2 y el 18%. Sin embargo, en Colombia y España se ha reportado un índice del 14 y 18%. Sin tener una cifra precisa, se cree que en México este trastorno afecta a un millón y medio de niños y niñas menores de 14 años de edad.

Según Castroviejo (2008), entre el 30 y el 40% de los niños diagnosticados con TDAH, sus familiares consanguíneos tienen o tuvieron cuando niños similares dificultades. Y entre el 15 y el 30% de los niños presentan dificultades específicas del aprendizaje.

En México, el TDAH se ha incrementado considerablemente en los últimos años. En la década de los 50, uno de cada 10 mil niños presentaba este síndrome, y hoy lo padece el 12% del total de la población, según datos de la Facultad de Psicología (FP) de la UNAM.

El TDAH ha sido considerado como un cuadro que predominaba ampliamente en los varones respecto a las mujeres, pero esta teoría va perdiendo fuerza a medida que pasa el tiempo y actualmente se estima que su prevalencia es muy similar en ambos sexos, si bien parece que en los varones puede predominar la hiperactividad y en las mujeres el déficit de atención. Asimismo, se consideraba tradicionalmente que este trastorno era exclusivo de la infancia y adolescencia.

## **1.3 Etiología del TDAH**

Muchas han sido las teorías que han surgido a lo largo de los años como intento de explicar las causas del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Desde esta perspectiva, se puede explicar que la causa del trastorno puede ser por un factor genético o de forma adquirida, pero en ambas circunstancias con la misma base bioquímica como origen del trastorno.



Según Castroviejo (2008), en los últimos años se ha reportado un importante aumento del factor adquirido debido fundamentalmente al gran número de niños prematuros y de peso muy bajo, a veces provenientes de partos múltiples, que salen adelante gracias a los sofisticados cuidados intensivos neonatales, predominando en sus secuelas la inquietud, la falta de atención y la impulsividad.

En la actualidad se dice que la causa del TDAH es de cuadro orgánico, con origen en deficiencias anatómico-biológicas que afectan preferentemente a ciertas estructuras cerebrales. La dificultad de la neurotransmisión en la corteza prefrontal, zona que desempeña un papel fundamental en la planificación y regulación de la conducta y sirve entre otras cosas para planificar y anticipar futuros eventos. Los sujetos que han padecido lesiones en la corteza cerebral prefrontal (p. ej., encefalitis, traumatismos) se tornan inatentos, se distraen con facilidad, son impulsivos y poco dispuestos a seguir las reglas (Gratch, 2000).

El trastorno funcional, es decir, las alteraciones clínicas se llevan a cabo por problemas bioquímicos en proyecciones de conexión entre los lóbulos frontales y los núcleos basales, que afectan tanto al transporte como a la recaptación de ciertas sustancias localizadas en el área de la atención y la actividad, estas sustancias son la dopamina y en menor grado, de la serotonina y de la norepinefrina. Ello ocurre tanto en los sujetos en los que el trastorno tiene origen genético como en los de causa adquirida (Soutullo y Diez, 2007).

#### **1.4 Observación y diagnóstico en el TDAH**

De acuerdo con Casas, Amado y Fernández (2001), para un diagnóstico fructífero se debe seguir un proceso y secuencia que cumplan los siguientes pasos:

1. Realizar entrevistas diagnósticas familiares y aprovechar estas ocasiones para observar cómo interactúa la familia, y recopilar otros

datos que podrían ser de interés en el momento de realizar la síntesis diagnóstica de toda la información.

2. Observar al niño para conocerlo y evaluar las manifestaciones sintomáticas y su intensidad.
3. Evaluar los cuestionarios que suministran datos de su comportamiento en diferentes ámbitos (hogar, escuela, clubes, etc.).
4. Obtener datos del colegio (entrevistas con maestros/as, observación de las notas, boletines de conducta, observación de cuadernos y tareas).
5. Administrar test psicológicos y evaluaciones psicopedagógicas.
6. Efectuar un examen médico clínico, y si fueran necesarios, estudios complementarios (EEG, radiografías, ECG, etc.).

## **1.5 Tratamiento para el TDAH**

El objetivo del tratamiento es disminuir la frecuencia e intensidad de los síntomas y facilitar las estrategias para su control, ya que en la actualidad no se dispone de un tratamiento curativo. Existen dos estrategias que habitualmente son complementarias: el tratamiento farmacológico y la intervención psicoeducativa, que se exponen a continuación en ese orden.

### **1.5.1 Tratamiento farmacológico**

Se dice que el TDAH se produce a causa de un desequilibrio o una deficiencia de ciertas sustancias químicas del cerebro, localizadas en el área de la atención y la actividad. Por ello, se requiere de ciertos medicamentos que facilitan la acción de la dopamina y de la noradrenalina.

Los psicoestimulantes representan el grupo de medicamento más utilizado para el tratamiento del TDAH, entre ellos el Metilfenidato, según la perspectiva médica, es el más eficaz para ayudar a controlar la hiperactividad y los trastornos de la atención al actuar sobre el sistema nervioso y permitir un mejor funcionamiento del sujeto. Los psicofármacos han demostrado gran

utilidad a corto plazo, aunque no existe suficiente evidencia de los efectos a largo plazo.

Otra sustancia eficaz, puede ser la atomoxetinaes aparentemente la única sustancia que puede competir con el Metilfenidato de liberación lenta. La risperidonaes un antipsicótico que funciona muy bien como tratamiento coadyuvante sobre el TDAH, especialmente asociado con el metilfenidato. Además de las sustancias mencionadas, también se prescriben ocasionalmente antidepresivos del tipo de los tricíclicos. Sin embargo, la necesidad de medicación por parte de los sujetos hiperactivos y la eficacia de los mismos puede prolongarse hasta la edad adulta (Gratch, 2000; Casas, Amado y Fernández, 2001; Soutullo, 2007 &Castroviejo, 2008). Pero parece que las medicaciones utilizadas para el tratamiento del TDAH pierden eficacia con el tiempo, especialmente a partir del tercer año de tomarlas. En algunas se observa este descenso de efectividad mucho antes.

### **1.5.2 Intervención psicoeducativa**

Con la intervención psicopedagógica y familiar, es decir cuando el niño recibe un apoyo integral en su recuperación, puede lograr un mejor funcionamiento interpersonal, rendimiento escolar y manejo social a todo nivel.

De acuerdo con Gonzáles (2008), en lo que concierne a la intervención psicológica, ésta se inicia con un programa de modificación conductual que busca extinguir las conductas desadaptativas, manejar de manera adecuada la hiperactividad e impulsividad e incrementar la atención y concentración, buenos hábitos de estudio y apropiadas relaciones interpersonales. Para lograr estos objetivos se proponen diferentes estrategias conductuales que han demostrado una alta efectividad en la práctica como son la organización de ambientes entretenidos tanto en la escuela como en el hogar, manejo de las contingencias materiales y/o sociales (tiempo fuera, extinción- reforzamiento diferencial, entre otros) y, entrenamiento en hábitos de estudio.

El uso de todas estas técnicas requiere la participación del psicólogo, del educador y de los padres de familia, quienes deben participar como equipo en la planificación, ejecución y reprogramación de la intervención, pues no funcionan de la misma manera para todos los niños. Debe hacerse una planificación individualizada para cada caso. Se incluye en el tratamiento el entrenamiento en técnicas de relajación, autocontrol, automonitoreo, terapia de asertividad, uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Los desórdenes por déficit de atención han sido estudiados y abordados por varias disciplinas por el impacto que el niño con TDAH produce en casi la totalidad de los ambientes en que se desenvuelve, así como por la frecuencia de cuadros comorbidos que lo acompañan, por ello se dice que la intervención es bastante compleja y requiere de mucha sistematicidad y perseverancia porque es un tratamiento largo que puede ser agotador para padres y docentes.

Para terminar, podemos resumir que la perspectiva médico-psiquiátrica define al TDAH como un trastorno de conducta que se presenta en niños menores de 7 años y que se puede prolongar hasta su adultez. Los principales criterios para su diagnóstico son la desatención, la hiperactividad y la impulsividad. El factor orgánico es la causa de este trastorno y para su control se requiere de medicación, además de una intervención psicoeducativa. Este enfoque se ha divulgado como conocimiento validado institucionalmente, normando criterios de explicación respecto a tipos de comportamiento infantil, razón por la cual se ha convertido en un recurso valorativo que por conveniencia se emplea para referir a niños con cierto tipo de comportamiento. Esta situación la podemos observar regularmente en el sistema escolar, ya que los síntomas del TDAH los relacionan a niños que no responden a las demandas y expectativas de este sistema. En la mayoría de los casos son los docentes quienes inician el proceso de etiquetación con los alumnos que son difíciles de manejar en las aulas (Baughman, 2007), y por lo tanto, necesitan corregirse. De esta manera, toman como recurso la perspectiva médico-psiquiátrica para entender y resolver dicha situación. Además, que mantenerse en esta postura les permite a los docentes sentirse ajenos y distantes a la

problemática, sin darse cuenta de las consecuencias que esto conlleva, como la estigmatización y el sobrediagnóstico en alumnos.

Tomando como base este contexto, en el siguiente capítulo se expone la mirada teórica para poder comprender este fenómeno social. Es decir, concibiéndola en su dimensión institucional y empleando un enfoque consecuente para ello. Esto, por considerar importante no sólo las disposiciones e interpretaciones oficiales, sino también la práctica social generada a partir del sentido creado y atribuido por los docentes, quienes realizan dicha tarea en un marco institucional, de ahí que se desprenda nuestro objeto de estudio.

## II INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico, como perspectiva psicosocial de la acción humana, debe su nombre a HerberBlumer. El objeto de esta perspectiva lo constituyen los procesos de interacción social entre individuos, en el entendido de que el meollo de éstos es el intercambio comunicacional entre las personas. En lo fundamental, el interaccionismo simbólico postula que las relaciones sociales son creadas y signadas interactivamente por sus participantes, confluyendo dialécticamente en este proceso de la acción individual y social.

En tanto el propósito de este capítulo es dar cuenta de las premisas teórico-conceptuales y metodológicas del interaccionismo simbólico, aspectos asumidos como parte del marco de referencia de nuestra investigación. Es importante señalar que es a partir del enfoque de Blumer (1982), que se realiza la delineación de dicha tarea.

### **2.1 La interacción social como objeto de estudio**

El interaccionismo simbólico como perspectiva psicosocial de la acción humana, define como su objeto de estudio a los procesos de interacción social, en el entendido de que lo significativo de éstos es el intercambio comunicacional entre las personas. Por lo tanto, la principal característica de este enfoque es la consideración de la dimensión simbólica del comportamiento humano (Becker y McCall, 1990).

En lo fundamental, el interaccionismo simbólico postula que las personas viven en un mundo de objetos y el significado de los mismos, el cual les guía en su orientación y sus actos. Sus objetos, incluyendo los que contienen en sí mismos, se forman, sustentan, debilitan, y trasforman a través de su interacción con otras personas (Munné, 1989; Charon, 1992).

Blumer (1982), concibe a los seres humanos actores protagonistas de comportamientos autoreflexivos que se encuentran inmersos en un mundo, cuyo orden deben interpretar para actuar. La vida humana, por su parte, es entendida como un proceso de continua actividad, desarrollada para generar líneas de acción ante las innumerables situaciones afrontadas.

## **2.2 Premisas del interaccionismo simbólico**

El Interaccionismo Simbólico se funda principalmente en tres sencillas premisas:

La primera: el ser humano, orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. La segunda: el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con los demás, y la tercera, se refiere a los significados como manipulables y modificables mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Charon, 1992).

La primera premisa permite comprender que para acceder al entendimiento del comportamiento humano debe indagarse en los significados de las personas con respecto a sus propias experiencias. Los objetos existen, pero hasta no ser interpretados por una persona, éstos carecen de significado. La interpretación individual de los objetos crea un significado para los mismos, mismo que es utilizado por el individuo para guiar su comportamiento.

Por ello, no se puede entender la acción humana si se mira solamente los objetos o la conducta *per se*. Más bien, se debe concentrar la atención sobre los significados atribuidos por los individuos a los objetos, porque estos significados guían y dan sentido al comportamiento de las personas. Lo cual da cuenta que los objetos, incluyendo los contenidos de él sí mismo se forman, sustentan, debilitan y transforman a través de su relación con otras personas (Charon, 1992).

Con la segunda, es posible entender que los significados no son inherentes a los objetos, no son parte de la estructura de las cosas, tampoco anidan solamente en el individuo quien los atribuye. Los significados son productos sociales construidos a través de la interacción con otros. Por lo tanto, el significado individual de los objetos se forma a partir de aquello percibido y aprendido en la interacción con los demás. Los significados sociales son parte integral del individuo y en ellos se basa la interpretación del mundo.

Finalmente, la tercera permite dar cuenta que los significados surgen del contexto de las acciones sociales e incorporan los pertenecientes a todas las personas constituyentes de la acción social. La persona deriva el significado de la interacción, así, puede interpretar a los demás y a sus acciones; el significado derivado nunca corresponde exactamente con lo que quiso representar el otro, en este sentido, la interpretación de una persona acerca de las acciones de otra no será idéntica a las atribuidas por el actor de tales acciones (Charon, 1992).

El proceso de interpretación es el eje del significado, sin embargo, éste no se reduce a la aplicación de los significados socialmente establecidos. La interpretación es un proceso formativo, en el cual los significados se utilizan y revisan para orientar la acción humana (Coulon, 1995).

### **2.3 Implicaciones respecto al entendimiento de la acción humana**

Al asumir lo anteriormente expuesto, se reconoce que:

1) Las personas no responden a las situaciones de una forma predeterminada, sino que el comportamiento humano, es el resultado de los significados atribuidos a éstas y, por lo tanto, el comportamiento se encuentra mediado por el universo simbólico en el que habitan las personas (Becker y McCall, 1990; Charon, 1992; Coulon, 1995).

2) Los significados que las personas asignan al medio son el resultado de la interacción social. Es en la interacción con los otros donde vamos aprendiendo



los significados que damos a los objetos del medio. Vivimos en un medio simbólico a través del cual aprendemos los significados de nuestra cultura (Charon, 1992; Coulon, 1995).

3) La realidad social es una construcción humana, producto de la interacción social. Esta antecede a los individuos, pero es un producto de sus actos. Las personas tienen la capacidad de transformar el medio en el que viven. El interaccionismo simbólico reconoce capacidad de agencia a los individuos (Becker y McCall, 1990; Charon, 1992; Coulon, 1995).

4) El ser humano tiene la capacidad de ser un objeto para sí mismo. Esta capacidad de interactuar reflexivamente consigo mismo, le permite anticipar las consecuencias que se derivan de diferentes cursos de acción y elegir entre ellos individuos (Becker y McCall, 1990; Charon, 1992; Coulon, 1995).

5) El pensamiento es el resultado de la interacción simbólica. Gracias al lenguaje somos capaces de pensar la realidad e imaginar otras posibles realidades, así como tener una imagen de nosotros mismos como individuos (Becker y McCall, 1990; Charon, 1992; Coulon, 1995).

Por tanto, es claro que el interaccionismo simbólico entiende a la persona y al medio social como dos aspectos de una misma realidad. Los individuos son un producto social y la sociedad es un producto de los individuos. Toda realidad es resultado de la externalización de la actividad humana, de su objetivación a través del lenguaje y de su institucionalización mediante la tipificación de las acciones de los otros, en consecuencia, tal como arguye Mead (1990): la persona se experimenta así mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros integrantes del grupo social, o desde un punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto a un todo al cual pertenece.

En este sentido, la realidad debe ser completada con su aprehensión por parte de los individuos, de tal forma que, la internalización de la realidad objetiva a través de los procesos de socialización, da lugar a la dimensión

subjetiva de la realidad. Así, la conciencia individual y la acción social deben ser comprendidas en el contexto de una estructura social que les da sentido. Al mismo tiempo, toda estructura social no es algo que esté por encima o al margen de los individuos (Coulon, 1995). Los individuos reaccionan frente a las estructuras sociales y las modifican o las mantienen, de ahí que como lo plantean Berger y Luckman (1990), las instituciones se encarnan en la conciencia individual por medio de los roles, al desempeñar éstos, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

Investigaciones de esta naturaleza consideran que al reunirse en diferentes grupos, las personas pertenecen a asociaciones distintas y ocupan puestos diversos. Por eso cada uno se aproxima a los demás de un modo diferente, vive en un mundo distinto, y se guía a sí misma por medio de un conjunto de significados diferentes. No independientemente del tipo de institución, es preciso tener en cuenta que las actividades de la colectividad se van formando a través de un proceso de designación e interpretación (Álvaro y Garrido, 2003).

Por ello, los aspectos más amplios de la sociedad humana, como clases, instituciones, organizaciones sociales, etc., son entendidas como una ordenación de personas vinculadas recíprocamente en sus actos respectivos, más que con cargo de su dinámica y estructural global propia (Marc y Picard, 1992).

Como lo menciona Goffman, (1971), a partir del interaccionismo simbólico es posible aproximarse a cualquier fenómeno humano, siempre y cuando se tome en consideración que para realizar un estudio de este tipo, los métodos están subordinados a la realidad o "mundo" que se va a abordar y que además éstos deben ser verificados por el mismo.

## **2.4 Aspectos metodológicos del interaccionismo simbólico**

De acuerdo con Blumer (1982), la posición metodológica del interaccionismo simbólico es el estudio de la acción social atendiendo al modo cómo se forma. Desde esta postura el actor es promovido a la categoría de organizador activo de su acción, que para el investigador interesado en la acción de un grupo o individuo dados o en un tipo concreto de acción social, implica estudiar estos fenómenos desde la perspectiva del autor de la acción. Se debe buscar la comprensión de la acción conjunta en el modo en que los participantes definen, interpretan y afrontan las situaciones a su nivel respectivo. La articulación del conocimiento de las acciones vinculadas permite formar el entendimiento del complejo organizado.

Blumer (1982), plantea que la acción social debe observarse, estudiarse y explicarse a través del proceso de interpretación realizado por los actores participantes, conforme van afrontando las situaciones desde su posición o rol respectivos en el seno de la organización. Concibe la organización como una obtención del conocimiento a partir del examen de la vida de las organizaciones en función del hacer de los participantes. Desde su perspectiva, considera que la investigación, las premisas seleccionadas, problemas, datos, relaciones, conceptos e interpretaciones sean empíricamente válidos, acudiendo directamente al mundo social empírico y comprobando, mediante un minucioso examen del mismo, tales aspectos.

Arguye que dicho examen debe ser directo, en tanto éste permite enfrentar al investigador a un mundo empírico susceptible de observación y análisis, suscitar problemas abstractos con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir las relaciones entre las respectivas categorías de estos datos, formular posiciones respecto a dichas relaciones, incorporar esas posiciones a un esquema teórico y verificar los problemas, datos, relaciones, posiciones y teoría por medio de un nuevo examen del mundo empírico.

Con base en las premisas metodológicas de esta perspectiva, Blumer (1982) enuncia dos momentos significativos para definir toda investigación. Él los denomina: exploración e inspección y de acuerdo con Mares (2006), se asemejan con la descripción y el análisis.

Como lo menciona Schütz (1993), el propósito de la exploración es encaminar hacia una comprensión más clara del modo como se plantean los problemas, averiguar qué datos son idóneos, concebir y desarrollar ideas acerca de lo considerable como líneas de relación significativas y, hacer evolucionar los instrumentos conceptuales disponibles, a la luz de lo que se va aprendiendo sobre el área en cuestión. Cabe destacar, que dicha exploración no se limita a la confección de un extenso y detallado reto del acontecer, éste debe incluir la inspección, es decir; descubrir relaciones genéricas, profundizar en la referencia connotativa de sus conceptos y formular proposiciones al respecto.

Como podemos ver, la propuesta metodológica de Blumer se funda en la premisa de que el hombre se hace persona en la interacción. El hombre entra en interacción con los demás y de ella extrae las orientaciones para su comportamiento, todo el tiempo está cotejando su hacer con aquello esperado de él por los otros. Todo lo que el hombre realiza para sí lo realiza conjuntamente con otros y para otros, y tal vez en un mayor grado, sea más para otros que para sí mismo. Además, de que la interacción de las personas se basa en el sentido de pertenencia, llevado a cabo dentro de un sistema de relaciones construidas entre las personas y su vida social.

De esta forma, el interaccionismo simbólico reconoce la realidad y entiende el conocimiento como una construcción verificable en la realidad misma, define la especificidad de la realidad social como construcción humana expresada en sentidos particulares, propios de cada cultura. De ahí que, lo real es concebido como algo susceptible de ser indicado o referido. Por ende, indagar la realidad, debe hacerse a partir de la perspectiva de los propios actores que la construyen.

Por lo tanto, es necesario comprender el problema del TDAH desde la perspectiva de la institución escolar, particularmente la de los docentes, ya que es desde este contexto donde se inicia o detona la etiqueta de TDAH en alumnos que no cubren las expectativas de dicho sistema, generando una problemática en donde quizá no exista. Para ello, es necesario conocer y describir los significados y sentidos implicados con respecto a los alumnos referidos con este trastorno. Asimismo, conocer a la escuela como institución dado que es el lugar donde se presenta dicha situación.

### III

## LA ESCUELA Y LAS INTERACCIONES SIMBÓLICAS DE SUS ACTORES

En el presente capítulo se describen los aspectos definatorios de la función o cargo de los actores que conforman la institución educativa, esto con el fin de comprender las interacciones simbólicas que se establecen dentro de ésta. Se consideran los significados y sentidos que dan lugar a prácticas singulares, las cuales concurren y desembocan en un contexto de significaciones, conformando una realidad particular con respecto al fenómeno educativo. Siendo esta realidad el marco que nos interesa conocer e investigar de la perspectiva docente con respecto al TDAH.

### **3.1 La escuela como organización y espacio interactivo.**

La escuela es un asunto de Estado, una dimensión muy importante de lo que hoy se denominan las políticas públicas, es decir, las intervenciones sistemáticas del Estado en diversas dimensiones de la vida social. Como tal, la función educativa no se desarrolla en el vacío. Estudiantes y maestros desarrollan sus prácticas en contextos organizados. La escuela es una organización, es decir, constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y delimitan las prácticas de sus actores (Fernández, 1999). Desde una perspectiva interactiva, observamos que existen leyes, decretos, reglamentos que prescriben, demarcan y ordenan lo que se debe hacer en las escuelas; pero al mismo tiempo, también se reconoce que sus actores no permanecen pasivos ante este marcaje institucional. Finalmente, será el significado y sentido que le concedan a esta demarcación la que orientará y definirá sus acciones tanto individuales como colectivas.

Como plantea Tenti (2001), las reglas y recursos institucionales, incluyendo a la escuela, tienen una función doble: por una parte facilitan la realización de determinadas acciones, por la otra, las circunscriben a los fines

oficialmente establecidos. Sin embargo, son elementos necesarios para la existencia misma de la institución, ya que a partir de ello, ciertas acciones se les presentan a sus actores como lo permitido y otras, como no legítimas. Con ello, se establece un control de la situación, una determinada división del trabajo entre los integrantes de la organización, una orientación de sus prácticas en un sentido determinado y una regulación de los procesos de toma de decisiones.

Tales disposiciones oficiales como lo menciona Loyo (1997), no determinan la acción de los actores, pero sí representan la situación que han de afrontar rutinariamente, definiendo y siendo redefinidas a partir de las interacciones que establecen con base en sus posiciones o cargos que ocupan en este marco escolar, y en las que también influyen los aspectos biográficos de cada uno. Por tanto, podemos decir que si los sistemas educativos tienen una historia, equivale a decir que el modo de organizar las prácticas educativas ha cambiado a lo largo del tiempo, y que estos cambios resultan de la interacción que sus actores establecen en el marco institucional escolar.

De ahí que, concentrar nuestra mirada en lo que sucede en la escuela, implique comprender el significado y sentido de las acciones que los actores efectúan en el marco de sus interacciones con respecto al TDAH, ya que ello constituye su realidad. Es decir, las interacciones simbólicas que constituyen el espacio de experiencia institucional de los actores y que acontecen en las diversas áreas de ese espacio, que no es meramente físico, sino principalmente psicosocial, y que constituye el centro de nuestro interés.

### **3.2 El rol de los actores escolares.**

En la escuela, tanto profesores como directivos, padres de familia y alumnos, forman parte de una organización formal; cada uno de ellos ocupa un lugar en la estructura jerárquica.

### 3.2.1. El director.

El director es el actor que representa el aspecto formal de la institución escolar. Su rol está orientado a cuidar y justificar este orden. De ahí que, como lo plantea Hargreaves (1978), éste no se relacione de manera informal con el personal docente, es decir, no es probable que se mezcle socialmente con los profesores en dichos espacios, más que con fines políticos, esto presuntamente por conservar su autoridad. Es por ello que, varias de las estrategias que adopta para conseguir este objetivo, se asemejen a las de los profesores que pretenden mantener la distancia social con los alumnos; lo que no significa que se manifiesten poco amistosos.

Casi todas las decisiones importantes –y otras secundarias- las realiza el director. Puede considerar opiniones, pero la suya es la última palabra. Por ello, muchos directores se definen como realizadores y creadores de políticas escolares y consideran a los demás profesores como ejecutores, cuya tarea consiste en poner su política en práctica.

De acuerdo con Tejada (1998), los directivos trabajan más como administradores. Acumulan una gran carga de responsabilidades administrativas en detrimento de la gestión educativa. La mayoría de ellos tiene una permanencia excesiva en el cargo, cuentan con escasa autonomía en los centros escolares, debido a la presión de la normatividad burocrática del sistema educativo. Su rol no sólo está orientado hacia sus subalternos, sino fundamentalmente al personal administrativo con mayor jerarquía, que si bien no son parte del proceso de enseñanza aprendizaje, constituyen una autoridad mayor en la estructura organizativa del sistema educativo.

Este tipo de estructura jerárquica es la que induce y justifica dicho estilo de conducción, el cual en algunos casos termina siendo una necesidad personal. Y aunque quienes quisieran abandonar el cargo, no lo hacen, porque les significa descenso de jerarquía, disminución de sueldo y pensión de jubilación menor (Brameld, 1967).



### 3.2.2 El docente.

La acción magisterial comprende: 1) la práctica docente, o sea las relaciones maestro-alumno y maestro-materia de trabajo, y 2) la relación laboral, es decir, todo aquello que tiene que ver con la autoridad, condiciones de trabajo y, la relación gremial en sus dos aspectos: maestro-sindicato y maestro-maestro. En este sentido, la acción magisterial es realizada por los docentes como actores centrales del plan de modernización escolar y, como lo plantea Fernández (1997), controlada por los programas que se implementan como medidas para impulsar la profesionalización del docente y elevar la calidad de la educación. En México, un ejemplo de ello es el programa denominado Carrera Magisterial.

De acuerdo con Hargreaves (1978), para el docente, las personas importantes son sus colegas, por lo que tienden a construir su valor en cuanto tales en un marco de respeto mutuo. En consecuencia, emerge la norma de privacidad del profesor. Su valor es fundamental en la profesión, ya que los valores se relacionan, principalmente, con la privacidad de la clase. De ahí que las intromisiones en el terreno privado del aula, ocasionen resentimiento. Otro valor dominante es el de la lealtad a la agrupación docente; los profesores aprenden a no hablar del otro, enfrente de los alumnos y a no informar al director o a otros superiores, acerca de sus actividades.

Este autor plantea que, en la relación frente a frente del docente con el director, es donde suelen surgir las complejidades, puesto que el profesor tiene que congraciarse con aquél sin producirle la impresión de que sabe o que goza de su favor. El arte de congraciarse recae en la adulación, la conformidad en comportamiento y opiniones, la autopresentación y hacer servicios especiales (Macotela, F., Flores, M. y Seda, S., 2001).

Casi todos los profesores se forman un ideal, aunque sea vago, de lo que constituye el ser un buen profesor, y todo lo que se aproxime al ideal se mira como bueno, por lo cual el concepto de rol, es único para cada profesor. El concepto que tiene el profesor de su rol en clase, influye en las previsiones del director y demás miembros del personal de la escuela al igual que los

alumnos. Otras personas, como administradores, inspectores y padres de alumnos, influyen a su vez, si bien en menor grado, desde el momento en que es reducido su contacto con el profesor.

Todos los profesores desempeñan dos sub-roles básicos: 1) el papel de instructor y 2) el de mantenedor de la disciplina (Hargreaves, 1978). La tarea del profesor como mantenedor de la disciplina, consiste en la fijación y mantenimiento del orden en clase. Para lograr el establecimiento o conservación de su rol, en cuanto dueños de su situación, el comportamiento de todo alumno que amenace ese subrol, será definido como malo y debe disuadirse o castigarse.

En cuanto a instructor, como lo mencionan Jimeno y Pérez (1983), el profesor enseña a los alumnos a aprender y comprueba la efectividad de su aprendizaje. En esta tarea coexisten dos aspectos fundamentales; concierne el primero a lo que ha de aprenderse y se refiere al contenido del currículo. El segundo está conectado a cómo debe aprenderse y se relaciona con los métodos de enseñanza del profesor.

Sin embargo, existen grandes variaciones en el modo en que los profesores interpretan y desempeñan su rol. El factor más obvio que influye, es la calidad única de todo profesor, es decir, sus antecedentes, formación, actitudes, necesidades, personalidad, circunstancias que influyen en el modo en que el profesor percibe y ejerce su cargo. Otro factor, es lo institucional, definido como el conjunto de otros significantes con los que el profesor se encuentra en estrecho contacto en el ejercicio de sus deberes, de los cuales, el trabajo con los alumnos es el principal.

### **3.2.3 Interacción docente-alumno.**

El aula es siempre una mezcla de determinismo y autonomía. Los maestros y los alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo que objetivamente son, sino por el modo en que son percibidos.

En la escuela, los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor. Mediante el juego de las simbolizaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares, tanto hace el maestro al alumno (lo socializa), como el alumno hace al maestro. Claro que, como se trata de un ejercicio de poder jerárquico, la capacidad que el maestro tiene de “construir” al alumno, es mayor a la que tiene éste último de “construir” al primero (Tenti, 2001).

La desigualdad de ambos participantes en el proceso de definición de la situación, es una característica de esta interacción. El profesor toma la iniciativa: define la situación y orienta la acción, por ende, el comportamiento de los alumnos queda supeditado en alto grado al comportamiento del profesor.

Otro aspecto interesante de esta relación, es el descrito por Barraza (2001), en el que los profesores favorecen de modo constante a los alumnos superiores y no a los inferiores, cuando exigen e insisten sobre el desarrollo de las cualidades. A pesar de que los superiores emiten mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas que los alumnos inferiores, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por otra parte, los profesores solicitan más respuestas de los superiores que de los inferiores, con lo que se contribuye a producir aquello que designamos. La expectativa que una persona tiene acerca del comportamiento de otra, puede, sin pretenderlo, convertirse en una predicción.

Por ejemplo, tal como lo plantea Rist (1972), los profesores comúnmente basan sus juicios en lo que vagamente perciben durante los primeros días del curso, sin mediar en ello ningún tipo de evaluación formal. Las interacciones entre profesores y alumnos en el aula y las que se producen entre los propios alumnos, unidas a la impresión que causa el aspecto físico, son aspectos con los que juega un profesor para especular acerca de la procedencia social de los alumnos, y que intervienen en la formación de clasificaciones espontáneas, que pueden empezar a consolidarse en el nivel preescolar y persistir a lo largo de varios años, a través incluso, de distintas clases y con diferentes profesores.

En consecuencia, es poco probable que el alumno pueda oponerse de forma directa a las expectativas que se proyectan sobre él, ya que su rol en esta relación con el maestro es de obediencia. Así pues, la partida no es igual para todos en la escuela, la capacidad de resistencia de un alumno, a menos que éste quiera correr el riesgo de ser catalogado como desviado, no significa nada comparada con el poder del personal docente y de la institución escolar (Coulon, 1995).

En este contexto, como lo plantea Hargreaves (1978), puesto que del profesor fluyen las recompensas y castigos que componen las principales remuneraciones y costes del alumno, la tarea de éste último consiste en agradar – o al menos, no desagradar- al profesor. Así, el alumno: tiene que aprender la forma en que funciona el sistema de remuneraciones en clase y servirse del conocimiento para incrementar la corriente de recompensas. Una segunda tarea consiste en intentar hacer públicas las evaluaciones positivas y ocultar las negativas. En consecuencia, los alumnos tienen que aprender el sistema para ajustar su conducta al mismo y demostrar a su profesor y demás autoridades, que se comporta en la forma aprobada, es decir, actuando en el sistema.

#### **3.2.4 Personal de apoyo.**

La USAER constituye la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial (EE) que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del ámbito de la Escuela Regular. Esta unidad de apoyo se compone por maestros especialistas, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y técnicos que forman el personal de apoyo responsable de atender constantemente a los maestros regulares, a los niños con NEE, presenten o no discapacidad y a las familias de éstos. Como equipo, este personal de apoyo funge como enlace entre las escuelas regulares y las de educación especial. Su rol se desempeña en la intervención directa con los alumnos y orientación al personal de la escuela y padres de familia de manera itinerante.

De esta forma, el docente de apoyo, nuevo integrante del sistema escolar regular, está implicado de la misma manera que los profesores de aula, por eso deben trabajar juntos. La única diferencia entre uno y otro, en estos momentos, es la perspectiva con la que el profesor de apoyo debe observar el aula teniendo en cuenta las dimensiones más sensibles para una respuesta a las necesidades planteadas, puesto que se parte de que están formados para ello(Wang, 1998).

Debido a su amplia preparación y experiencia en el proceso de evaluación y tratamiento psicopedagógicos y en la individualización de la enseñanza, los profesores de educación especial y otros especialistas están en una posición excelente para proporcionar una ayuda insustituible a los profesores, particularmente en las aulas de integración y en las que cuentan con alumnos de distintas necesidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje.

Así, el profesor de apoyo junto con el profesor de aula, deben verse obligados a tomar decisiones continuamente dentro de la propia actividad de enseñanza, para modificar, adaptar y contribuir en la aplicación de los programas para beneficio de los alumnos. Como plantea García (1993), el docente de apoyo ha de ser el que escuche, el que aprende, el que aconseja, el que da confianza, el práctico, el embajador, el organizador, el facilitador, el diseminador, el negociador. El docente en concordancia con el personal de apoyo debe crear ideas y prácticas que contribuyan a promover conexiones prometedoras entre el centro, la familia y la sociedad. Docentes de aula, de apoyo y demás personal tienen que constituir un solo equipo y deben compartir los recursos y los alumnos, para poder proporcionar una utilización flexible y efectiva de tiempo, capacidad docente y estilos de enseñanza.

### **3.2.5 Padres de familia.**

En las prácticas habituales de nuestras escuelas, se ha hecho evidente la ausencia parcial o total de la participación de los padres de familia en la mayoría de las actividades escolares. Por lo general, esta relación entre la

escuela y la familia se va estableciendo y caracterizando desde los primeros contactos que tienen el maestro con los padres al dar inicio el ciclo escolar. Paulatinamente, a lo largo del curso, la relación se limita a lo que los maestros determinan como estrictamente indispensable: algunos de ellos especifican los requerimientos en cuanto a útiles escolares y formas de organización y disciplina en el aula; otros, a ofrecer una orientación meramente informativa sobre la conducta de sus hijos, sus calificaciones y el grado de cumplimiento de las tareas; otros más, se muestran exigentes para que colaboren con la dotación de recursos y realización de labores de mantenimiento.

Todas estas cuestiones reducen las posibilidades de contacto y, desafortunadamente, tienen poca trascendencia para los aspectos esenciales de la formación de los niños. Son pocos los maestros que enfrentan a la familia, a sus intereses y expectativas, en relación con la educación de sus hijos.

Por lo tanto, su participación la mayoría de las veces es superficial y se limita a cuestiones económicas y materiales, o a asistir a algunos actos conmemorativos; más allá de supervisar el cumplimiento de las tareas escolares en casa. Es poca la intervención que tienen en aspectos que conciernen más directamente al aprendizaje escolar y la socialización de los niños. Son pocos los padres de familia que conocen claramente los propósitos educativos que los maestros plantean a los alumnos y las estrategias para realizarlos (Jacobo, 1990).

Esta falta de involucramiento con las distintas actividades didácticas que se realizan en el aula, no se debe exclusivamente a una falta de disposición de los padres, sino también, y en gran medida, a que no sienten que la escuela sea un espacio en el que se les brinda la posibilidad de hacer propuestas o les permita apoyar, de manera más trascendente, la acción educativa de acuerdo a sus posibilidades.

Con lo expuesto hasta aquí, nos indica que para indagar y comprender la perspectiva de los docentes con respecto a los alumnos referidos con TDAH

es necesario tener presente las condiciones que dan lugar y sentido a dicha perspectiva, ya que ello, nos permite el acercamiento a los aspectos que conforman la realidad que continuamente los actores reelaboran con base en una relación dialéctica de su acción individual y colectiva. De ahí que, la estrategia metodológica que se empleó en la presente investigación haya partido de tal consideración para lograr el objetivo, la cual se expone en detalle en el siguiente capítulo.

## **IV**

# **ESTRATEGÍA METODOLÓGICA**

Considerando lo expuesto hasta ahora, se comprende que para acercarse y entender la perspectiva de los docentes con respecto a sus alumnos referidos con TDAH, es necesario tener presente los aspectos o situaciones sociales constituyentes para aproximarnos a su realidad, que se elabora constantemente conforme su acción individual y colectiva.

La estrategia metodológica empleada es un procedimiento indagatorio para la obtención de información, misma que se analizó estableciendo categorías y ejes para poder comprender los significados y sentidos que se juegan en la acción de los docentes (Mares, Martínez y Zabaleta, 2009). A continuación, se describe detalladamente la estrategia metodológica desarrollada y sus diferentes momentos

### **4.1 Objetivos**

#### **4.1.1 Objetivo general**

Describir y analizar los significados y sentidos implicados en la perspectiva de docentes nivel primaria respecto a niños referidos con TDAH.

#### **4.1.2 Objetivos particulares**

1. Identificar los significados atribuidos por los docentes respecto a niños referidos con TDAH.
2. Establecer semejanzas y diferencias entre las perspectivas de los docentes.
3. Dar cuenta del sentido de la perspectiva docente en un orden institucional, considerando los aspectos propios de la dinámica y estructura de la situación escolar.



## **4.2 Participantes**

En el estudio participaron de forma voluntaria 12 docentes de una escuela primaria pública de turno matutino. Ubicada en el área metropolitana. De los cuales 10 fueron mujeres y 2 hombres.

Como estrategia para mantener la confidencialidad de los participantes, a cada uno se le asignó un código, el cual se elaboró previo a las entrevistas, empleándose diferentes letras y números para representarlos. Dicho código, sustituye el nombre de los informantes en las viñetas empleadas en el apartado de los resultados.

## **4.3 Instrumentos**

Se empleó una guía temática de entrevista, con el propósito de asegurar que los aspectos claves fueran explorados con cada uno de los participantes. Las áreas temáticas a explorar fueron elaboradas considerando los aspectos esenciales comprendidos en el concepto de perspectiva descrito por Charon (1998).

Las áreas temáticas fueron siete: 1) conceptualización del trastorno, 2) fuentes de entendimiento, 3) tipo de vivencias, 4) categorización (identificación o clasificación de niños con TDAH), 5) pronóstico sobre el desarrollo y formación de alumnos referidos con TDAH, 6) recursos de formación con los que cuenta o necesita el docente y 7) apreciación del docente respecto a la familia del alumno referido con TDAH. Todas ellas contaron con sus respectivos indicadores (anexo 1).

### **4.3.1 Piloteo del instrumento**

Con la finalidad de revisar y precisar la guía de entrevista en cuanto a las pertinencias de las áreas a explorar, su empleo en la conducción de la entrevista, el tipo de preguntas y palabras por emplear, se realizó un ensayo de la guía de entrevista. Dicho ensayo consistió en la realización de tres

entrevistas utilizando la guía elaborada previamente y observando atentamente la interacción de los informantes y el entrevistador. Los participantes en este ensayo fueron: tres docentes de educación primaria, todos ellos ajenos completamente al escenario seleccionado para realizar el estudio.

A partir de las observaciones realizadas durante la situación de piloteo, se ratificaron las áreas temáticas de exploración a cubrir y se establecieron las siguientes consideraciones para la realización de las entrevistas definitivas:

- No forzar de inmediato las respuestas del entrevistado ni precipitar las preguntas.
- Ajustar el lenguaje con cada actor sin perder el sentido de la pregunta.
- Replantear preguntas de tal forma que se asegure la comprensión de su sentido.
- Construir el orden de la entrevista en función de la información proporcionada por el entrevistado.
- En los casos en donde el entrevistado muestre dificultad para conversar con respecto a algún área temática, realizar en términos de preámbulo un pequeño comentario acerca de ésta.
- Estar atento para identificar a lo largo de la entrevista respuestas a varios aspectos de la guía de entrevista, sin que haya habido necesidad de formular las preguntas correspondientes.
- Plantear las preguntas pertinentes, relacionándolas, de preferencia, con comentarios del entrevistado.
- Mantener un ambiente relajado, semejante al de una conversación informal.
- No interrumpir al entrevistado de forma abrupta cuando esté refiriendo aspectos que no interesan al entrevistador; situar la conversación a partir de comentarios previos del entrevistado.
- Encaminar la conversación en torno a vivencias del entrevistado.

## **4.4 Procedimiento**

### **4.4.1 Descripción del escenario**

La escuela primaria se encuentra ubicada en una zona urbana de clase media, en una colonia popular del Estado de México. La matrícula es de 478 alumnos, de los cuales 18 han sido referidos con TDAH por los docentes, principalmente por problemas de conducta. Sin embargo, sólo 4 de ellos están diagnosticados con TDAH por algún médico. La institución cuenta con 1 directivo 18 profesores y el personal de USAER, integrado por una trabajadora social y una psicóloga, las cuales acuden una vez por semana a la escuela; además, de una docente de aprendizaje, quien asiste diariamente.

### **4.4.2 Inserción al escenario**

El acercamiento al campo consistió en una reunión con los profesores y director de la escuela explicando el propósito del estudio, aclarando que no era una evaluación de su trabajo, sino un intento de comprender la problemática del TDAH en niños, a partir de cómo la vivencia cada uno de los docentes.

#### **4.4.2.1 Acuerdos y confidencialidad**

Una vez teniendo el consentimiento de los voluntarios, se les habló de las condiciones, en las que se realizarían las conversaciones, asegurándoles completa confidencialidad de la información proporcionada a través de omitir todo tipo de datos que pudieran identificarlos.

Esta etapa se finalizó acordando con los participantes los horarios y tiempos aproximados requeridos, así como la posibilidad de suspender las conversaciones si durante éstas algún participante lo requiriera independientemente de la razón, se aclaró que tendrían toda la libertad para comentar lo que creyeran conveniente.

#### **4.4.2.2 Aplicación de la entrevista**

Se empleó la entrevista a profundidad con cada uno de los participantes, considerando las sugerencias descritas por Taylor Bogdan (1984). Esta consistió en establecer y mantener conversaciones con cada uno de los voluntarios con el propósito de conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de los niños referidos con TDAH, esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía de entrevista. Se profundizó en los temas a partir de retomar significados y sentidos que proporcionaban los participantes en la conversación. A manera de facilitar que la información girara en torno a lo personal, se elaboraron preguntas que permitían poner a los participantes en contacto con situaciones que pudiesen ser significativas para cada uno. Por ejemplo, la forma en como manejan las situaciones de trabajo, experiencias personales, entre otras.

Con el propósito de conocer en detalle los sentidos y significados de los participantes con respecto a los niños referidos con TDAH, se les exhortaba a describir los pormenores de las experiencias y a clarificar sus ideas y palabras referidas, tanto en acontecimientos importantes como con respecto de aquellos que consideraban triviales, fueran éstos pasados, presentes o esperados. Se reformulaban las ideas que nos transmitían los participantes y se les pedía confirmación y algún ejemplo de ellas.

La entrevista con los docentes se llevó a cabo en un salón ordinario. En la etapa inicial de la entrevista, se presentaron y expusieron los motivos del estudio; se obtuvo el consentimiento de los participantes, se les aseguró la confidencialidad de su conversación y se les aclaró que estaban en toda libertad para comentar o no, aquello que creyeran conveniente.

Todas las entrevistas fueron audio grabadas y se realizaron en dos sesiones con cada uno de los participantes con una duración aproximada de 40 a 70 minutos.

#### **4.4.2.3 Transcripción de la entrevista**

La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo con base en el código de aspectos técnicos que se elaboró para tal fin:

Corte y unión de citas = ( [ ...] )

Separación y terminación de ideas y frases = ( . )

Silencios = (...)

Repetición de palabras o frases = (rp)

Incremento en el tono de voz = (Uso de negritas)

Para verificar e identificar errores, una vez que se realizaron las transcripciones, fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones. Los errores identificados, en la medida de lo posible, fueron corregidos y cuando esto no pudo ser, se especificó en la transcripción que no fue viable hacerlo, marcando con "NV".

#### **4.4.3 Análisis de la información**

El primer paso del análisis consistió en categorizar la información de cada participante, y en establecer la tendencia de los participantes con respecto a cada una de ellas. El procedimiento llevado a cabo comprendió lo siguiente:

Se identificaron conceptos, ideas, definiciones, descripción de acciones y acontecimientos respecto a las áreas exploradas que indicaban valoraciones, orientaciones y expectativas. Considerando tanto las situaciones donde los participantes se referían a sí mismos como a las de sus compañeros, lo hicieran directa o metafóricamente.

Posteriormente, se establecieron vínculos entre episodios conversacionales que se referían a cada una de las áreas exploradas; particularmente, cuando estas ideas, conceptos, etc., no eran continuas en el decir de los actores.

De estos vínculos de episodios conversacionales, se consideraron tanto elementos compartidos como singularidades de la perspectiva de cada participante. Con base en estas tipificaciones, se caracterizaron las áreas a partir de los significados y sentidos esenciales encontrados.

De las caracterizaciones realizadas, se procedió a realizar un agrupamiento de éstas para establecer, a partir de allí cinco categorías, que se rotularon empleando el mismo nombre asignado a las áreas temáticas de la guía: **1) caracterización del alumno con TDAH, 2) la familia “disfuncional” como principal factor influyente, 3) significación e impacto en la práctica educativa cotidiana, 4) carencias y demandas, 5) logros obtenidos y expectativas.**

Posteriormente, empleando cada categoría como unidad de análisis, se estableció su relación de contenido y tendencia de la perspectiva de los docentes. Se procedió a la identificación de semejanzas y diferencias de tendencias, cuando en la misma posición, se entrevistó a más de un participante.

Posteriormente, y con el propósito de dar cuenta de la convergencia de líneas de acción conjunta respecto al TDAH, así como de los elementos implicados en su naturaleza, se reorganizó la información de las tendencias encontradas en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron la vivencia de tener alumnos referidos con TDAH. Este segundo momento lo denominamos **ejes de análisis** y comprendió los siguientes aspectos:

- 1.-Formulación de preguntas guías y articuladoras para este segundo momento del análisis.
- 2.-Identificación de significados y sentidos en líneas de acción conjunta.
- 3.-Identificación de relaciones de líneas de acción conjunta con base en el sentido y significado de éstas.
- 4.-Establecimiento y selección de los elementos analíticos pertinentes para el estudio.
- 5.-Examen de los elementos analíticos en función de la información.

Para cubrir los señalamientos anteriores, se procedió de la siguiente forma:

Con base en la mirada teórica del estudio se formularon las siguientes preguntas para guiar este momento de análisis:

¿Cómo se definen los actores a sí mismos y a otros, y a sus acciones con respecto al TDAH?

¿Cómo se desarrollan y se modifican las perspectivas de los participantes?

¿Cuál es el enlace entre la perspectiva de los docentes y sus acciones?

¿Cómo enfrentan los docentes, las contradicciones personales y las discrepancias entre ellos?

¿Cómo se combinan las diferentes perspectivas de los distintos participantes?

Con base en estas preguntas, se buscaron frases representativas o ilustrativas tomadas o derivadas del lenguaje usado por los participantes (códigos en vivo), que resultaron ser ejemplificativas para la comprensión de los significados y sentidos. De estas frases, en las que los docentes definían y valoraban sus acciones con respecto a los alumnos referidos con TDAH, se identificaron los significados y sentidos que se le atribuían a dicha práctica, considerando para ello tanto situaciones recurrentes como singulares.

Una vez identificadas estas acciones en el mismo contexto de códigos en vivo, se identificaron y especificaron relaciones entre las diversas acciones. A partir del establecimiento de relaciones, se especificaron todos los posibles elementos analíticos, en términos de temas generales o categóricos, a saber: manejo del alumno, orden y disciplina, rol del docente, formación docente, rutinas laborales, discurso y legitimación, responsabilidad y compromiso laboral.

Posteriormente, en función del objetivo del estudio, se seleccionaron los temas más pertinentes para el análisis, quedando los siguientes: ***la eficacia docente en riesgo, deslinde de responsabilidades de los integrantes de la estructura escolar, establecer y legitimar la etiqueta y conceptualización y trato consecuente del alumno con respecto a la etiqueta.***

El siguiente paso consistió en la formulación de proposiciones a partir de diversos ángulos de las relaciones entre los participantes, adoptando diversos grados de generalidad y, realizando un examen minucioso y flexible de los casos empíricos que resultaban comprendidos en dichas proposiciones.

Todo lo anterior implicó recurrir constantemente a la información proporcionada por los diferentes participantes, así como a los ordenamientos previos que teníamos de ésta. En la medida en que se construía un nivel significativo de comprensión en cuanto a la relación de los elementos considerados en las proposiciones, se estableció el límite de análisis de los ejes. Para ello, se consideraron tanto el objetivo del estudio como las preguntas que guiaron el proceso de reexaminación de la información en este segundo momento de análisis.

Finalmente, se retomó el ejercicio interpretativo resultante para discutir, a la luz del marco teórico elaborado, el grado de alcance del objetivo general de este estudio.



## V

# LA PERSPECTIVA DOCENTE

En este capítulo se exponen los resultados del proceso de análisis de la información, es decir, la perspectiva de los docentes con respecto a los alumnos referidos con TDAH, vista desde un marco institucional. Se muestran las categorías que se construyeron y examinaron para tal propósito, esto, en el contexto de las diferencias y similitudes encontradas en la totalidad de los docentes participantes.

### 5.1 Conceptuación

Con relación al significado que los docentes otorgan con respecto a los alumnos referidos con TDAH, podemos dar cuenta que su concepto implica la distracción como un factor determinante para señalarlos, el caso de la docente (MT3ED) ilustra esta situación:

*Son niños que difícilmente se pueden concentrar en algún tema porque ellos se distraen con facilidad, es cuando el niño no te pone atención, tiene distracción o "x" cosa.*

De igual forma lo expresa la docente (MV3ED):

*Es que es muy difícil atrapar su atención así sea con material concreto, así sea con copias, con colores, con lo que sea, fácilmente se distrae...*

Los profesores consideran que los niños referidos con este tipo de trastorno, además de ser distraídos, inquietos e inestables, representan dificultad para responder a las demandas académicas:

*Bueno, yo que sepa son los niños que están muy inquietos, que es muy difícil concentrarse en lo que están haciendo, a lo mucho 10 minutos pueden estar trabajando en alguna actividad, pero ya después con mucha facilidad se distraen, son niños que juegan mucho y pues les cuesta trabajo prestar atención o realizar las actividades que se les pide que desarrollen... (MV3ED).*

De acuerdo con los docentes, el hecho que más les incomoda de los niños que refieren con TDAH, es la falta de respeto hacia la autoridad que representan en el aula:

*...este niño no obedecía, todo el tiempo estaba en el piso, no podía estar dos minutos en su lugar, todo el tiempo estaba parado...reaccionaba agresivo incluso conmigo, tuve muchas experiencias o ratos malos porque cuando yo le recogía la libreta iba y me arrebatava las cosas, o incluso iba y abría mi mochila, no tenía ningún respeto, hubo muchos problemas por la conducta de este niño...aquí no se le dio seguimiento y me parece extraño, porque estábamos en honores a la bandera y el niño casi llega hasta la escolta y grita como si... bueno, un niño que no podía controlar (MA2ED).*

Otro ejemplo, es el que expresa la docente (MT3ED):

*...él me imitaba en lo que yo hacía...peleaba diario con él, no me obedecía, si le recogía algo me lo arrebatava, hubo un momento en que el niño estaba recortando su material y yo se lo quite y me empujó...creo que me midió mi carácter y calculó todo lo que hacía con él y ya le valía si lo regañaba o no.*

Desde el inicio del ciclo escolar, la idea que tienen los profesores es imponer en los niños disciplina, de tal forma que si no responden de la manera esperada, los consideran inadaptados:

*Mucho del problema que yo vi fueron los distractores,obviamente cuando yo empecé a trabajar no había nintendo, no había televisión de paga, internet, las computadoras todavía no estaban al alcance de todos, entonces para el niño su diversión era la escuela...han hecho que los niños sean zánganos mentales, todo lo quieren peladito y a la boca...si de por sí el déficit de atención muchos lo traen desde que nacieron, con todos los distractores que hay se ha agudizado, los niños son cada vez más inquietos, más distraídos porque hay demasiado que ver... (MN5ED).*

La disciplina escolar implica conductas indeseables como la rebeldía, el descaro, la agresión, entre otras; pues les crean conflicto a los docentes en su labor académica dentro del salón de clases:

*Son niños muy inquietos, al mismo tiempo siento que son muy latosos con los demás, les pegan a los demás, hay no sé, quitan cosas, no sé cómo explicarlo, es muy difícil poder controlarlos... (MV3ED).*

Precisan los docentes, que el comportamiento agresivo o disruptivo constituye uno de los aspectos más significativos de la indisciplina:

*El niño se la pasa molestando todo el tiempo a sus compañeros, vaya es una rebeldía muy extrema... en cuanto agresión, no era nada más de un golpe a sus compañeros también les quitaba el lápiz, les picaba, e incluso la última vez, el problema que tuve fue que agarró las tijeras y le iba a cortar la oreja a un compañero y si se la lastimó... (MT3ED).*

De igual forma lo expresa la docente (MA2ED):

*Pues que el niño es muy agresivo, en que no tolera que tú le hables en voz alta, porque agrede muy fuerte... porque no si no era con el lápiz o con lo que tuviera empezaba a ser agresivo con sus compañeros o jalarlos.*

Por lo tanto, podemos decir que los docentes conceptúan a los niños referidos con TDAH por observar en ellos características de indisciplina como la inquietud, la distracción y la agresión, además de la falta de respeto hacia ellos. Consecuentemente a esto este tipo de niños no presentan disposición y capacidad suficiente para el aprendizaje académico.

## 5.2 Factores influyentes

Una de las principales causas que atribuyen los docentes al TDAH en los niños, es la educación que dan los padres en casa y su falta de atención hacia ellos, argumentando que el profesor enseña, no educa:

*Siento yo, que depende mucho o inicia desde la forma de cómo educan, espero que no esté equivocada, la forma de cómo los papás van educando al hijo, o depende de no ponerle atención y es consecuencia de todo lo que el niño va reflejando y obvio depende mucho si los padres están en casa, si se están agrediendo... (MA2ED).*

En este sentido, los docentes esperan que el alumno llegue a la escuela con una educación previa, la familia es responsable de proporcionarla:

*La familia es base, es básica porque se necesita mucho apoyo, comprensión, aceptación y el niño va a estar mejor, porque hay papitos que se desesperan y no les tienen paciencia, quieren que uno haga todo y una parte son ellos, porque la base es la casa, porque si te quieren y te valoran pues el niño va a venir con una mejor disposición para trabajar, su forma de ser va a ser más agradable, no va a ser un niño que pegue, porque los niños repiten lo que ven en su casa, su rendimiento va a ser mucho mejor, todo eso se refleja aquí...(MV3ED).*

De acuerdo con los docentes, los padres muestran una actitud desinteresada y desatendida hacia sus hijos:

*Qué hacen los papás actualmente, cuando mucho no lo dejan salir a la calle, pero lo ponen a jugar nintendo, lo ponen a ver la tele y ahí están en la caja idiota decía mi maestro de psicología, y en la escuela "señora su hijo está atrasado póngalo a estudiar las tablas", "sí, si maestra lo voy a llevar a regularizar", y por allá, "si ponte a ver la tele, entretente", termina el año con 6 o reprobando, "es que la maestra es una tarada, lo reprobó y lo agarró de encargo, nunca lo quiso, se la pasaba tomando café", y si al niño así lo defienden, pues para qué pongo atención. (MN5ED)*

Los problemas de disciplina y violencia que se le presenta a la institución educativa resultan de la forma de ser de las familias de los alumnos:

*...el problema viene desde el padre que es muy agresivo, golpea a la madre y al niño, y estaban en un proceso de divorcio...al padre yo lo sentí muy prepotente, no aceptaba indicaciones, no aceptaba recomendaciones acerca del niño, se le decía algo y el papá agresivo contestaba... (MA2ED).*

Asimismo, los maestros mencionan que los alumnos son cada vez más agresivos, groseros y provocadores, y ven a las condiciones sociales y familiares como la causa principal, haciendo casi imposible encontrar formas de abordar la conducta disruptiva de los estudiantes desde los procesos educativos:

*Fueron pasando los días y me di cuenta que era una familia desintegrada y muy agresiva, muy agresivo el padre, porque la que tiene el poder en la familia es la abuelita paterna, todos viven en la casa de la abuelita y ella es muy agresiva, es muy tajante, muy prepotente y siento que tiene mucha dominación sobre el padre y como él no se puede desquitar con su mamá pues se desquita con el niño y su esposa; siento que es una familia totalmente desintegrada y el problema pues surge desde ahí, donde no hay amor a los hijos y donde hay muchos problemas. (MA2ED)*

De igual forma la docente (MN5ED), expresa dicha postura:

*Lo más triste de esto es que la niña no era retrasada mental, tenía un déficit de atención muy profundo y no era orgánico, más bien era psicológico, el papá era judicial que casi siempre llegaba borracho y llegaba golpeando a todos empezando por la mamá...*

Los docentes argumentan que la agresión de los niños surge a través de la familia, quien funge como modelo en los comportamientos “incivilizados”. La maestra (MV3ED), lo expresa de la siguiente manera:

*...porque a veces les pegaba, los lastimaba y les aventaba cosas. Con las mamás y los otros niños era queja tras queja, los niños decían “maestra me quito el lápiz, me quitó la goma, me pegó en la cabeza”, entonces estos niños sí son muy inquietos, golpean e imitan lo que ven en casa, o al menos al que me tocó a mí...*

Otra causa que los docentes atribuyen al TDAH en los niños, es el factor orgánico, adquirido durante el embarazo:

*...parte desde el embarazo, tengo entendido que los partos causan trastornos a la conducta, a la forma de ser del niño. (MA2ED)*

Un caso similar es el que expresa la docente (MT3ED):

*...no sé muy bien, bueno me habían comentado que eran trastornos o algún problema que había tenido la mamá durante el embarazo, nada más es la única que conozco.*

Además, los docentes creen que las nuevas tecnologías conjuntamente con el factor orgánico tienden a desarrollar este tipo de trastorno, restando importancia a las técnicas de enseñanza y elementos pedagógicos empleados en el salón de clases:

*Si de por sí el déficit de atención muchos lo traen desde que nacieron, con todos los distractores que hay se ha agudizado, los niños son cada vez más inquietos, más distraídos porque hay demasiado que ver... (MN5ED).*

Así, los docentes explican que el comportamiento del alumno se debe principalmente a la educación que los padres dan en casa, su falta de atención y permisibilidad, y a su papel como modelos de conductas en los niños. Además, de la influencia del factor orgánico adquirido durante el embarazo.

### 5.3 Acciones emprendidas

Un alumno que no muestra las conductas deseadas es señalado por los docentes como alguien prácticamente ineducable. Un ejemplo de ello, es lo expresado por la docente (MA2ED), quien además plasma inevitablemente su postura en contra de la inclusión educativa de este tipo de alumnos y, su relación con respecto a la respuesta institucional ante esta situación:

*Anexé una mesa a la orilla del aula, a un lado de la puerta, no lo quise mandar hasta atrás o en medio, lo pase hasta adelante pero en una mesa fuera del grupo ¿por qué? porque ya no había espacio para incluir una adentro de las hileras...ya no veía la forma de cómo sentarlo, y si lo sentaba se subía a la mesa y escribía en la silla, osea todo al revés. Fue tanta mi impotencia que yo le decía al director “qué hago, asesóreme, a dónde voy, en dónde busco información”, más que nada por el niño, para ayudarlo...no tenía la necesidad de cambiar o planificar el plan del ciclo escolar porque aparentemente todos los niños son normales, entonces como a este niño no lo tenía contemplado en el grupo, llega después de, le doy a todos el mismo material y cuando se ponía inquieto lo pasaba para mi lugar... hubo discusiones con el director y dio de baja al niño y, ahora me parece que el niño está en otra escuela aquí cerca y es lo mismo...*

Una solución que los docentes emplean cuando se les presenta este tipo de situaciones, es canalizar a los niños a la USAER, y estos a su vez, determinan la asistencia de un médico o psicólogo:

*No hice nada con él, hablé con la maestra de USAER, aunque ya sabía del caso, porque sentí que era la más indicada para asesorarme, pero yo pienso que no se trabajó con él como debería ser...la maestra lo que hizo fue canalizarlo con un psicólogo porque no se le podía decir nada al niño... (MA2ED).*

Sin embargo, los docentes desaprovechan el trabajo de la USAER, porque lejos de beneficiarse y sentirse apoyados la perciben sólo como presencia simbólica dentro de la institución:

*...USAER no funciona, falta de organización, falta de presupuesto, muchas cosas y a veces hasta falta de voluntad del maestro de USAER "este niño sabe mucho pero es muy inquieto, mándalo a USAER para que haya lo entretengan", pero a veces es el más listo pero también es el más atrasado... (MA5ED).*

De igual forma, lo refiere la docente (MT3ED):

*...sí deberían llevar un seguimiento, a lo mejor muchas veces aquí el apoyo de USAER la verdad es muy poco, porque yo he estado trabajando en escuelas particulares, y bueno, a lo mejor aquí sí tenemos más niños...*

En este sentido, los docentes demandan la participación del personal del sector salud dentro de la institución para dar solución a sus demandas:

*...yo pienso que se debe tener un seguimiento con un doctor, que nos lo hicieran saber, "sabes que a él hay que implementarle esto, tienes que trabajar con él de esta forma"... (MT3ED).*

De igual forma lo expresa la docente (MA2ED):

*Yo pienso que aquí más que una maestra de USAER hace falta una psicóloga...*

Asimismo, los docentes han tomado como otro recurso, conversar con el niño en particular e involucrar a los padres de familia para solicitar su apoyo en los trabajos escolares:



*Era un niño que casi no trabajaba lo que yo tenía que estar haciendo era tratarlo de estar estimulando, diciéndole “ayúdame a esto”... se empezaba a distraer, bueno en esa ocasión yo empecé a hablar más con él y tratar de que de alguna forma adquiriera los conocimientos a través de una plática o un dialogo...lo sentaba hasta adelante y cerca de mi siempre, por lo regular los niños que tienen un problemita, o que no trabajan, o que con facilidad se distraen, lo que hago es tenerlos al frente para estar observándolos, y con este niño fue ayudarlo así, de que de alguna forma hiciera el papel como si fuera el jefe de grupo, para que él sintiera que tenía una responsabilidad y con él siempre se manejó el respeto hacia compañeros, y también fue la comunicación con su mamá, decirle “en esta ocasión no me trabajo, no hizo nada” y la señora lo ponía a trabajar...Después fue socializar poco a poco con el niño, pero yo citaba a la señora “sabe que vamos hacer una cosa, este es mi horario en el que salen a educación física o hacen otras actividades y vamos a ocupar ese tiempo para trabajar” y trabajaba con el niño y la señora... (MT3ED)*

Además, dan cuenta que ellos hacen lo posible por considerar al niño en cuanto a su aprendizaje:

*Le decía “ven, ven vamos a trabajar”, pero haz de cuenta que 5 minutos estaba contigo y se volvía a ir, o sea yo le decía “ven mi vida” hasta le hablaba yo con cariño, ya no sabía ni cómo... porque yo jamás le pegue, grite o nada. Le decía yo a la señora “yo voy hacer lo que este en mis manos, pero yo no puedo estar todo el tiempo con él”...a veces yo le decía “vamos a trabajar, pero vamos a echar competencias a verquién gana si tu o ella, y si ganas te regalo una paleta” y lograba que a lo mejor avanzara en el trabajo una cuarta parte, y para mí era ganancia que hiciera algo... (MV3ED).*

Aunque algunos de ellos admiten considerarlos en el grupo sólo como un número más:

*Algo curioso, espero que omitan mi nombre, le comenté al director que qué se podía hacer en este caso, porque al niño yo lo veía muy mal, y lo que me dijo fue que niños como él sólo se podían ir pasando de grado, de modo que salga de la primaria y ya no se ve el problema, y yo digo “sí es una persona normal y*

*corriente como nosotros pues necesita nuestro apoyo y estamos en el momento de hacerlo"... igual yo no me sentí con la responsabilidad, porque digo, el niño no está oficialmente conmigo, me está perjudicando al grupo en cuanto a la conducta; y la respuesta que me dio el director no era la adecuada...(MA2ED).*

Arguyendo que poco se puede hacer con estos niños, los docentes procuran de alguna manera que los niños tomen medicamento para atenuar dicha situación:

*...cuando traía medicamento yo lograba mantenerlo quieto más o menos 20 minutos, pero cuando el niño no traía, jamás lo podía sentar...se lo daba al niño para que pudiera estar tranquilo, porque si no pegaba, empujaba, se arrastraba... (MV3ED).*

Otros docentes refieren que en el afán por mantener el orden y el respeto dentro del grupo, han recurrido a métodos drásticos:

*...yo usaba métodos muy drásticos pero que me funcionaron, hablaba con los papás, tenía una tablita, nunca les pegué fuerte, nunca, y les decía "es que algo le tienen que tener miedo", no es que crezcan con temores, pero es que nuestros alumnos, nuestros hijos no le tienen miedo ni al coco...pero tengo la satisfacción de que alguno de esos alumnos con los que utilice mis métodos, todavía me lo encuentro y me da mi beso "hay maestra que gusto verla"... (MN5ED).*

Podemos sintetizar, que los docentes conciben como primera instancia canalizar a este tipo de niños con la USAER, para que éstos a su vez trabajen con ellos o determinen la asistencia de médicos o psicólogos. Asimismo, los docentes intentan trabajar con el niño y mantenerlo en el grupo, además de vigilar que los niños que son medicados cumplan con esto.

## 5.4 Logros obtenidos

Los alumnos antisociales son vivenciados como un proyecto hecho presente, es decir, la manera en que los piensan los docentes, la terminan asumiendo los niños:

*...yo veía que el niño se desesperaba y quería prestar atención pero no podía, y pues se ponía a molestar a sus compañeros, se arrastraba debajo de las mesas... (MV3ED).*

De igual forma, los alumnos y padres de familia aceptan como una verdad, las valoraciones hechas por los docentes en el salón de clases:

*...era un niño que desgraciadamente aquí en la escuela tuvo una forma muy...o sea, todo mundo huía de él, digo en cuestión de los papás y los niños, porque ellos también decían "maestra mi mamá me dijo que no me juntara con él porque pega muy feo"... (MA2ED).*

Los alumnos referidos con TDAH, ante esta situación sólo alcanzan un aprovechamiento académico mínimo o nulo, existe una confabulación entre padres y docentes:

*Lo que hacía la mamá, es que pedía a la salida todo lo que trabajábamos con una niña, en su casa lo hacía y al otro día lo traía para que se lo calificara, o sea en el salón no pude trabajar nada, y nadie lo quería en los equipos porque no hacía nada, pero todo lo hacía en su casa y, no sé cómo le hacía la señora. (MV3ED)*

Además de que los docentes sólo logran un ligero ordenamiento en la conducta del niño referido con este trastorno:

*Cuando lo regañaba muy fuerte sí trabajaba un poquito, pero ya después se le olvidaba y hacía lo mismo... (MA2ED).*

Tener a este tipo de niños dentro del aula, representa para los docentes alteración del orden y pérdida de control grupal:

*...trataba más de que estuviera tranquilo, ya no me importaba entre comillas que trabajara, porque con 5 minutos que le dedicara sólo a él, el grupo era un desastre... a partir de que el niño se fue, el grupo se tranquilizó, ahora si yo salgo el grupo se queda trabajando. (MA2ED)*

Un caso similar es el que expresa la docente (MV3ED):

*...lo peor es que los demás niños lo querían imitar, yo les explicaba que ellos no se podían comportar así, porque ellos sabían lo que estaban haciendo y al niño lo impulsaba la misma situación sin poder detenerse... yo lo dejaba que jugara y le decía "sabes qué, pero no me inquietes a los demás".*

Asimismo, los docentes adjudican a situaciones externas o fuera de su alcance, la alteración del comportamiento rebelde del niño para justificar su falta de manejo hacia éste:

*Le pegaba a los hombres más que nada, y cuando regresaba del recreo, regresaba más inquieto, de 8:00 a 10:30 estaba más tranquilo y de 11:00 a 12:30 regresaba mal, estaba súper insoportable, no sé porque se altera más tarde, le afectaba el recreo, no sé, era mucho más difícil que se sentara, se salía de control... (MV3ED).*

Sin embargo, los docentes reconocen que este tipo de alumnos pueden tener buen aprovechamiento académico, pero no dejan de relacionarlo con los problemas de conducta:

*Pero el niño sabe, o sea tu le puedes preguntar; el niño puede estar arrastrándose haya abajo, y tú le preguntas del tema que estás hablando y el niño te contesta, saca la cabeza y el niño te contesta... (MT3ED)*

Los docentes han tenido desavenencias con los padres de familia, puesto que unos y otros se inculpan de los problemas de indisciplina y aprovechamiento escolar del alumno:

*...el papá como le comentaba era muy agresivo y tuvo muchas visitas aquí en la escuela, hubo uno de esos días malos en los que el papá siempre encontraba al niño acostado en el piso, entonces fue un problema grave porque me parece que ya tenía problemas con el director y la maestra anterior; entonces el papá viendo que la conducta del niño era cada vez más agresiva, ahí empezaron los problemas oficiales contra el director, contras los maestros y por último conmigo. (MA2ED)*

Asimismo, lo refiere la docente (MT3ED):

*...pero los papás nada más vienen y te lo dejan, y esperan que tu llegues hacer el 100% cuando saben que también es el trabajo de tres.*

Por otra parte, para los docentes tener a este tipo de niños dentro del aula representa más trabajo y esfuerzo en su práctica laboral cotidiana:

*Yo estoy en desacuerdo en que tenemos niños con diferentes problemas, no porque los niños fueran a una escuela especial pero el maestro sí debe centrar más su atención en este tipo de niños que tienen problemas, ¿por qué?, porque tienes que estar más al pendiente, trabajar de alguna forma especial con ellos, implementar dinámicas, entonces pues yo pienso que son niños que sí son inteligentes pero tienes que manejar muchas cosas con ellos, muchas emociones... (MT3ED).*

Podemos decir, que los docentes consideran que han logrado un ligero ordenamiento de la conducta de este tipo de alumnos y un aprovechamiento académico mínimo o nulo. Asimismo, les significa tener a estos niños alteración del orden y pérdida de control grupal, a además de desavenencias con los padres, mayor responsabilidad y agotamiento.

## 5.5 Pronóstico y expectativas

Con respecto a las expectativas que tienen los docentes hacia los alumnos referidos con TDAH, consideran que no tienen futuro y los proyectan negativamente:

*...De grandes quien sabe si se puedan controlar, si puedan tener un trabajo seguro o formal, siento como dice el niño, que algo los empuja a no hacer las cosas o terminaras como ellos quisieran... siento que para un trabajo normal no, porque tienes un horario, tienes a lo mejor actividades programadas que tengas que hacer, y quiero pensar que estos niños se aburren, se desesperan todo eso para ellos es muy complejo, a lo mejor ellos quieren más movimiento, andar de allá para acá, a lo mejor andar de vendedor de libros, les pudiera quedar mejor porque van y vienen, porque estar encerrados en un lugar no, es algo tedioso, aburrido...(MV3ED).*

Los profesores piensan que el único camino al que se dirigen estos alumnos es el de la delincuencia, consecuente a la falta de aceptación de las reglas impuestas en la institución educativa:

*Yo pienso que sí recibe un apoyo profesional el niño avanzaría, pero si al niño se le deja como a éste lo dejaron, pienso que va a ser un niño o joven dentro de la sociedad como drogadicto, quiero no pensar en un violador, ratero, ladrón e incluso llegar a la cárcel, porque yo siento que está es una conducta muy fuerte, y si al niño no se le está dando la atención que realmente merece, el niño caerá en este tipo de situaciones, porque lamentablemente el niño no está recibiendo apoyo ni de los padres ni por parte de nosotros como docentes. (MA2ED)*

Otra situación es lo que expresa la docente (MN5ED), quien además ve ajeno a la institución los logros que se puedan obtener con estos niños, y por consiguiente, son pocas las expectativas favorables que conciben en ellos:

*Si el padre de familia pone de su parte como en el caso de Maite va a lograr cierto nivel, pero si los padres son como los de*

*Héctor, que no lo llevaron al ortopedista poniéndoles todo en charola de plata, yo les veo pocas expectativas por el propio sistema, porque casi siempre la mamá trabaja y quién lo atiende, si ni la mamá ni el papá lo hace, usted cree que lo va a atender el vecino o el hermano mayor, o la abuelita que ya está "chochita" como yo, aunque la abuelita trata de ayudarlos y sí el maestro no tiene la preparación, entonces si son casos difíciles que uno tiene que estar constantemente tratando, ahora sí que hay que meterlos en el aro lo más posible.*

Podemos resumir que los docentes tienen pocas expectativas hacia este tipo de alumnos, y en general son negativas, ya que los catalogan en un futuro como desempleados y en el peor de los casos como delincuentes, debido dicen ellos, a la falta de aceptación a las reglas institucionales.

## **5.6 Validación de sus acciones y demandas docentes**

Los docentes afirman, que no cuentan con la formación necesaria para garantizar una participación eficiente en el desarrollo social e intelectual de estos niños:

*Yo siento que nos falta mucho, nos falta mucha especialidad; porque en el grupo no nada más tienes chiquitos con déficit de atención, niños que también sus papitos no les prestan atención, niños olvidados, niños sordos, entonces no tienes la capacidad para atender todo tipo de situaciones y más ahora que la educación es para todos, entonces sí es más complejo; hablo por mí, porque yo no tengo la especialidad para tratar a este tipo de niños y a los que te lleguen. Nos falta conocer más técnicas, estrategias para atender a estos pequeños... sí necesitamos la especialidad para este tipo de casos... tal vez sería mejor que cada uno de nosotros tuviéramos a un maestro de USAER y entre los dos les demos a los niños, pero nada más tenemos a una para toda la escuela y no se da abasto, uno aunque quiera, tenemos que atender a los demás... (MV3ED).*

De igual forma lo expresa la docente (MA2ED), agrega que carecen de todo tipo de recursos para la inclusión de este tipo de alumnos:

*A la hora de identificar el problema se mandaría a traer a los papás, tomar terapia dentro de la escuela, tanto papás como maestros y a partir de ahí trabajar actividades que vayan acorde con el niño, porque hay infinidad de actividades pero luego no van acorde con lo que el niño está padeciendo...a mi parecer siento que no contamos con ningún recurso para esta situación. El apoyo siento que es de la maestra de USAER, siento que se enfoca un poquito más a ellos pero lamentablemente no sé si hay preferencias o si los toma por votación...*

Otro aspecto que podemos resaltar es la de la docente (MT3ED), quien además considera que lo que obstaculiza el trabajo con estos niños es el número de alumnos a su cargo y el tiempo para dedicarle a cada uno de ellos:

*Tal vez no tuve la experiencia para tratar al niño...yo intenté darle apoyo no personal sino tratar de buscar personas especializadas acorde a su conducta...aquí con los niños se tiene que trabajar mucho con material didáctico, lamentablemente nosotras tenemos grupos grandes en donde también el tiempo te come porque el horario es de 8:00 a 12:30 ...entonces yo pienso que este tipo de niños sí pueden salir pero siempre y cuando manejes mucho material didáctico con ellos, yo lo observaba porque el año pasado tuve un niño de TDAH, pero sí había mucho apoyo de la mamá...yo considero que lo que necesitan los niños es tiempo, decir "sabes que me voy a sentar contigo vamos a trabajar", porque eran momentos en los que tenías que tomarlo de la manita e irlo guiando para que él sintiera y percibiera todo...*

Por otro lado, los docentes aceptan que existe una actitud desinteresada de su parte, que va desde sus funciones a desempeñar hasta cuando se les presenta una situación compleja con estos niños:

*Al maestro también le hace falta preparación para manejar esos casos...a mí no me tocó pero hace como unos tres años una maestra que ya se jubiló Bety, tuvo un niño autista, a mí en lo personal se me hace muy difícil manejar a un niño autista, no es*



*cualquier cosa y obviamente el niño autista tiene déficit de atención intrínseca, aunque dicen que los niños autistas captan las cosas al vuelo...para cualquier tipo de padecimiento yo creo que al maestro le falta preparación, y hay quien tiene la disposición para decir "yo no entiendo esto, voy a buscar ayuda, voy a buscar información o a tomar un curso", pero hay maestros que simplemente con el libro de matemáticas, se pasan de orgullosos o simplemente les vale y encuentran cosas en el libro de matemáticas que no entienden y se las saltan, maestros que no tienen la disposición de elaborar adecuadamente, por ejemplo, los problemas de matemáticas. (MN5ED)*

Los docentes además expresan que existe una carencia de informes profesionales, de los cuales puedan apoyarse para el acercamiento y trato con estos niños. En realidad no existe un diagnóstico veraz sobre su trastorno:

*...fallamos todos, principalmente yo, pero aun así yo busqué apoyo, e incluso se lo comenté a la supervisora que estaba aquí pero no me supieron decir qué hacer...es como yo digo, el psicólogo o alguien debe de dar un reporte de qué es lo que padece exactamente el niño, porque no tiene ni un reporte clínico para saber cómo se debe de tratar, para que de ahí sí es necesario tratarlo diferente, pues yo me vería en la necesidad de asesorarme o buscar a otra persona para que me asesore en cómo tratar al niño, en sí, desconozco en que se especifica ese tipo de síntoma. (MA2ED)*

En síntesis, los docentes demandan formación y especialidad, así como recursos e informes profesionales para el trato de este tipo de alumnos, además de argumentar que el número de alumnos por grupo y el tiempo de clases son variables que les dificultan realizar su labor profesional.

De esta manera, los resultados expuestos hasta este momento, nos permiten conocer en función de las tendencias mostradas por los docentes, la perspectiva de éstos con respecto a los niños referidos con TDAH, además de mostrarnos semejanzas en cuanto a los aspectos considerados en la indagación de su perspectiva. Lo más significativo con respecto a las tendencias de la perspectiva en cuestión, está constituido por los hechos

siguientes: conceptualización del alumno con respecto a su disciplina y, la disposición y capacidad insuficientes para el aprendizaje académico; deslinde e imputación de responsabilidades; justificación del rol como docentes; falta de formación y especialidad en cuanto al tema; actitud desinteresada, oposición al cambio de su práctica educativa cotidiana y vigilancia docente para medicar al alumno.

Resultados que si pensamos, son elementos del sistema simbólico al que los docentes pertenecen. Necesariamente, tenemos que admitir que las prácticas e interacciones implicadas en la perspectiva de los docentes poseen un sentido de orden escolar institucional desarrollado para éste. De ahí, que para conocer y entender la perspectiva de los profesores en esta dimensión, sea imprescindible el análisis de su sentido en el marco de las interacciones simbólicas que fundan esta realidad.

## DISCUSIÓN

En este apartado a manera de discusión, se presenta el ordenamiento e interpretación del sentido implicado en la tendencia de la perspectiva de los docentes con respecto a los alumnos referidos con TDAH, con la finalidad de dar cuenta de las construcciones simbólicas de los actores, ahora analizadas con relación a la acción conjunta en un marco institucional.

Para ello, se establecieron cuatro ejes de análisis que nos permitirán tal propósito: 1) la eficacia docente en riesgo, 2) deslinde de responsabilidades de los integrantes de la estructura escolar, 3) establecimiento y legitimación de la etiqueta y, 4) conceptualización y trato consecuente del alumno con respecto a la etiqueta. El orden de presentación obedeció a la intención de construir una lógica de exposición para su articulación e interpretación en un marco institucional.

### ➤ **La eficiencia docente en riesgo**

Una de las principales construcciones simbólicas es la que hace referencia al papel del docente en la estructura escolar, ya que éstos son la columna vertebral dentro de la institución académica, y por lo tanto se ven en la necesidad de mostrar la función esperada del “profesor” y lo que implica, más allá de la disposición y aceptación de trabajar con niños referidos con TDAH los docentes se sienten comprometidos a aceptar a este tipo de alumnos, siendo este hecho alterador de su actividad regular.

Por decreto, los docentes no pueden negarse a rechazar niños con TDAH o alguna necesidad educativa especial (García, 1990), pero pueden condicionar su admisión según su conveniencia a partir de una serie de criterios, algunos pueden ser que el comportamiento del alumno no dañe a terceros y que exista un tutor que asuma la responsabilidad de dicho comportamiento; pero este hecho no implica que presten la atención adecuada a este tipo de alumnos.

Como lo menciona González, (2000), éstos alumnos representan una condición especial lo cual requiere tiempo, conocimiento y descuidar al resto

del grupo; y en la medida que a nivel de aprovechamiento los docentes no esperan nada de ellos los significan como pérdida de tiempo. Igualmente, de su disciplina no se responsabilizan, es cuestión del niño y la familia *“el problema viene desde el hogar”*. Es así, que no quieren poner en juego su imagen, imagen que en términos de eficiencia está en riesgo.

En este sentido, para los docentes admitir a un alumno catalogado como problemático o indisciplinado en su grupo representa un riesgo para su labor académica; primeramente, porque altera las formas de trabajo individual propias de la cotidianidad institucional; descontrola y perturba la enseñanza-aprendizaje dentro del aula con el resto del grupo *“yo lo dejaba que jugara, y le decía, sabes qué, pero no me inquietes a los demás”*; y les crea cierta inseguridad, generando una situación que cuestiona su capacidad y eficacia pedagógica ante los demás.

Asimismo, no olvidemos que los docentes de carrera Magisterial reciben un incentivo por incluir a niños con NEE en su grupo (Batallan, 2003). Sin embargo, esto no deja de simbolizarles más trabajo y un mayor esfuerzo. Dada esta situación, los docentes actúan de forma conveniente para mantener asegurada su estabilidad y salvaguardar su condición laboral como profesores normalistas de educación primaria. Esta construcción simbólica, tiene que ver con la institución educativa en su totalidad, ya que ésta es evaluada socialmente en función de la tranquilidad que establezca en todos sus ámbitos, así como del logro de sus metas u objetivos.

De esta forma, el sistema educativo hará lo posible por mantener su prestigio y reputación ante la presencia de hechos que descontrolen y alteren la forma de regirse, sin ser cuestionados. Desde esta perspectiva, se entiende la falta de interés por parte de los que integran la institución educativa, cobrando mayor valor el cuidado y el aseguramiento de su imagen como institución competente y exitosa.

➤ **Deslinde de responsabilidades de los integrantes de la estructura escolar**

En el entendido de que el TDAH está instituido por la perspectiva médico-psiquiátrica los docentes se han asumido ajenos a dicha problemática, y por lo tanto, sus acciones se han concretado a canalizar a los niños con especialistas y no atenderlo desde su ámbito de acción. Además, de responsabilizar a la familia por el tipo de educación que dan en el hogar, y al contexto en el que se desarrolla el niño. Lo que marcha bien se admite de su competencia y se imputa a los subalternos la responsabilidad de los hechos que no son los esperados.

De acuerdo con los docentes, el éxito o fracaso de un alumno depende del interés de los padres hacia los hijos y, del apoyo hacia los profesores, aún más, si el niño presenta cierta problemática. De lo contrario, cuando este apoyo no existe los docentes no se responsabilizan de la situación.

Por lo mismo, docentes y directivos asumen menos responsabilidad al trabajar con este tipo de alumnos, *“niños como él sólo se pueden ir pasando de grado, de modo que salga de la primaria y ya no se ve el problema”*, otorgando mayor responsabilidad a la familia, al sector salud o instancias como la USAER, siendo que su papel implica realizar las adecuaciones necesarias para guiar y ayudar a cada alumno a superar las dificultades de aprendizaje y, enfatizar en sus potencialidades de desarrollo.

Por ello, el argumento de los docentes es que no fueron ni está siendo formados para afrontar problemas de este tipo (Martínez y Acle, 1999). Por lo cual, no cuentan con la preparación y recursos necesarios para ello; sin embargo, no se niegan a participar ante la situación, pero no como responsables, *“yo voy hacer lo que este en mis manos, pero yo no puedo estar todo el tiempo con él”*. De esta manera, queda justificado el hecho de sobrellevar a los alumnos referidos con TDAH dentro del salón de clases.

Por otra parte, el trabajo de la USAER permanece distante al de los docentes, cada uno trabaja por su cuenta, afectando al niño al ser tratado como objeto de su conveniencia, quedando justificada la presencia y el trabajo de

ambos en la institución, en donde los alumnos con NEE quedan sometidos a este tipo de condiciones.

A partir de esta situación, los docentes han tomado la perspectiva médico-psiquiátrica como argumento que les permite validar su posición ante este tipo de problemática, a tal grado que han tomado el papel de vigilantes en la medicación de los niños como alternativa de solución, *“le daba el medicamento para que pudiera estar tranquilo, porque si no pegaba, empujaba, se arrastraba”*.

### ➤ **Formalizar y legitimar la etiqueta**

Si bien, el referir a un niño con TDAH por parte de los docentes no es algo descrito o especificado formalmente, representa una de las construcciones simbólicas derivadas o resultantes de su práctica cotidiana, por lo cual constituye su realidad.

Al indagar dicha realidad se permite comprender que toda perspectiva conlleva una legitimación de lo simbolizado por los docentes institucionalmente. Este proceso adquiere sentido, a partir de entender que toda perspectiva se relaciona con los valores, creencias, expectativas entre otros, así como puntos de vista con respecto a los otros.

La legitimación que los docentes hacen de su perspectiva con respecto a los alumnos referidos con TDAH, según su posición en la estructura escolar, termina constituyendo el discurso en este espacio institucional. De tal forma, se entiende por qué los docentes procuran justificar su perspectiva, y al mismo tiempo, evitan verse responsables de las fallas o inconvenientes que se presentan dentro de las aulas o de la escuela en general. Además de valerse de interpretar del hacer y decir de otros a conveniencia y como recurso de evidencias.

Así, los docentes construyen un discurso con la intención de legitimar su perspectiva de acuerdo con su posición dentro de la estructura escolar, y lo hacen para justificar el tipo de compromiso que tienen al trabajar con este tipo

de alumnos. De esta manera, se comprende la existencia de juegos de interés y beneficio encaminados a mostrar la imagen socialmente esperada de los docentes tanto en su ejercicio profesional como personal.

Así mismo, los docentes pueden definirse dentro de la estructura académica como competentes y capaces de su profesión, sin darse cuenta que con ello están dando materialidad al problema del TDAH por conveniencia, y sus acciones son orientadas a esta legitimidad.

➤ **Conceptuación y trato consecuente del alumno con respecto a la etiqueta**

La forma de llevar a cabo el trabajo por parte de los docentes con este tipo de alumnos está en función del sentido de obligación y compromiso, tratando mínimamente su integración, dicen ellos por la falta de formación. De esta manera, los docentes admiten a un alumno referido con TDAH por estricta reglamentación, pero lo tratan en la condición de desventajado o problemático. Las prácticas de los docentes se han orientado más a su beneficio personal que a la enseñanza de los alumnos, su participación se ha concretado en tener al niño referido dentro del salón de clases aparentemente como cualquier otro alumno, tratando de cubrir objetivos de tipo académico a partir de su labor acostumbrada. Simplemente lo insertan al grupo, y más que avances se ven retrocesos.

Otra construcción simbólica dentro la institución educativa es que se maneja al alumno con base en su comportamiento, y no por su aprovechamiento académico real, de lo contrario, se pondría en tela de juicio la capacidad del docente y la etiqueta que le ha sido asignada como alumno con TDAH.

Por consiguiente, favorecer aquellos alumnos que a la vista de los demás son disciplinados y con buen aprovechamiento, es una práctica muy usual entre los docentes (Fierro, 2005), segregando al resto porque no se les puede manejar con suficiente facilidad y no encajan totalmente en los entornos educativos controlados, sin tomar en cuenta las variaciones que existen en los estilos de aprendizaje, actitudes, desarrollo y personalidad de cada niño.

Asimismo, los docentes se han creado una perspectiva acerca de este tipo de alumnos que los va marcando, e influye en la relación que se establece entre docente-alumno, formando una barrera debido a la etiqueta de TDAH establecida en el niño; y por ende, manteniendo a éstos en el aula aunque no trabajen, ni aprendan mientras no representen un riesgo en su trabajo académico cotidiano.

Es así, como el docente marca la diferencia entre los alumnos y muestra falta de interés en aquellos que no responden a las demandas educativas dentro y fuera del aula. Es por eso que desde su perspectiva, los docentes actúan de forma que pareciera que sólo esperan que pase el tiempo, intentando trabajar algunos contenidos, como si no hubiera algún conflicto inmanejable. La norma es que el docente hace como que enseña y el alumno, como que aprende.



## CONCLUSIONES

El estudio realizado constituye una forma teórica y metodológica de acercamiento al fenómeno del TDAH, que permitió conocerlo y comprenderlo desde la perspectiva de los docentes nivel primaria.

Puntualizando los hallazgos tenemos que:

- La perspectiva docente con respecto a los alumnos referidos con TDAH, es una construcción simbólica significativa que indudablemente está vinculada a la normatividad de la institución escolar.
- Esta construcción simbólica, propicia y permite que emerja un sentido compartido de los docentes con respecto a este tipo de alumnos, fundamentado en la necesidad de mantener una imagen de prestigio.
- Por ordenamiento oficial, los niños referidos con este comportamiento al tener que ser aceptados, terminan siendo percibidos entonces por los docentes como una afectación en la regularidad de sus actividades, al generar un esfuerzo mayor en el trabajo docente acostumbrado.
- La imagen de profesor que socialmente se espera, como factor primordial de la estructura escolar, los induce a este tipo de prácticas las cuales están orientadas a validar la capacidad y eficacia que caracteriza a un docente competente y comprometido.
- Para mantener la imagen de profesor comprometido con el trabajo, éstos evitan al menos en lo aparente todo tipo de interacción simbolizada como una "mala imagen" de su ejercicio, y más bien, se ocupan de mantener la apariencia de respeto al trabajo individual en su forma de vida institucional. Evitando propiciar el cuestionamiento de trabajo entre colegas, independientemente de la forma y calidad de éste.
- Desde su perspectiva, los docentes asumen no sentirse formados para el trato con estos alumnos, y por lo tanto, no refieren una práctica específica, sólo hacen mención de componentes agregados a su práctica habitual; ya sea la paciencia y hablar con el niño. Esto refleja las valoraciones y las expectativas del docente acerca del desempeño de

estos alumnos. Donde cada profesor se las ingenia en sus acciones y estrategias para atender a estos niños, existiendo una improvisación y construcción de sus acciones.

- Los docentes aceptan la idea del daño orgánico en estos alumnos, ya sea por desconocimiento, falta de disposición de los maestros para conocerlos antes de etiquetarlos o ambas. Dando forma a la situación que se vive en la institución escolar con respeto a los alumnos con TDAH.
- Los docentes están actuando como vigilantes en la medicación de los niños como alternativa de solución.

De esta forma, el acercamiento a la perspectiva de los docentes con respecto a los alumnos referidos con TDAH, me permitió tener acceso a los significados y sentidos implicados, lo que representa entender que este trastorno como condición psicológica que alude a la falta de atención o interés, ejecución de criterios de conducta, desavenencia o reto, no está presente en el niño sino en el tipo de interacción que guardan las personas que terminan definiendo al niño de esta manera, porque terminan actuando conforme a ello. Es así, como los que conforman la estructura escolar están siendo cómplices y generadores de una invención como lo es el TDAH, por conveniencia y beneficios tanto individuales como grupales.

Sin duda, este hecho fomentando el aumento de diagnósticos de TDAH en niños que presentan conductas que no son las anheladas por la institución escolar, principalmente por los docentes. Además, de mantener a este tipo de alumnos en las aulas como uno más, sin tener realmente el interés y el compromiso para su formación.

No obstante, hay que resaltar que los docentes aceptan no estar formados y preparados para afrontar este tipo de situaciones. Pero, no se muestran nada accesibles para trabajar en conjunto con otras instancias como la USAER, prefieren crear una extensión académica en casa de los alumnos en acuerdo con las madres para realizar tareas y trabajos extra escolares en el hogar.

De esta manera, podemos observar que este tipo de niños se encuentran inmersos, estancados y prisioneros en el actuar de otros. Por intereses y beneficios tanto individuales como colectivos. Sin olvidar, que no es opción el que los docentes cavilen la posibilidad de volverse vigilantes de la toma de medicamentos y se mantengan en alerta como una solución al problema.

Cabe señalar que el estudio realizado se considera inicio de una línea de investigación en el campo del TDAH desde otra visión, en el cual los métodos indagatorios pueden ser útiles en la construcción teórica tendiente a la comprensión de los fenómenos psicológicos enmarcados en un orden social, en este caso los educativos. Es decir, se pretende contribuir para que las situaciones educativas por las que pueda pasar un niño, no sólo sean vistas y resueltas desde una perspectiva médica-psiquiátrica.

Finalmente considero que estudios como el presente permiten dar cuenta de los acontecimientos educativos, desde la vivencia de los actores. En consecuencia, proporcionan una dimensión más amplia de la realidad implicada, por lo que considero útil su empleo en intervenciones orientadas a generar cambios en el ámbito educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvaro, J. R. y Garrido, A. (2003). *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona. EDIUOC.
- American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. DSMIV. Washington D.C.: APA.
- Barraza, M. (2001). *La opinión de los maestros de educación básica sobre la integración escolar: caso maestros-alumnos de la UPD*. Durango-México: UPD.
- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (19), 679-704.
- Baughman, F. (2007). *El fraude del TDAH. Como la psiquiatría transforma en "pacientes" a niños normales*. Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León. Nuevo León, México.
- Becker, S. & McCall M. (1990). *Symbolic interaction and cultural Studies*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Berger, P. & Luckman, T. (1990). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1967).
- Blanco, A. (1988). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hera. (Trabajo original publicado en 1969).
- Brameld, T. (1967). *La educación como poder*. México: Trillas.
- Casas, A., Amado, L. y Fernández, J. (2001). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Una guía práctica.
- Castroviejo, I. (2008). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Asociación española de pediatría. <http://www.aeped.es/protocolos/>
- Charon, M. (1992). *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. EnglewoodCliffs: Prentice Hall.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, E. M. (Ed.) (1999). *Sociología de la educación*. Madrid: Alianza Referencia.

- Fernández, S. (1997). Carrera magisterial: ¿promoción o control docente? En A. Loyo (coord.), *Los actores sociales y de la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)* (213-237). México: Plaza y Valdés Editores.
- Fierro, M. (2005). "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas de nivel básico". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, No. 27, pp. 1113-1148.
- Furian, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, No. 26, pp.629-636.
- García, G. (1990). *La integración escolar. Aspectos psicosociológicos*, tomo I. Madrid: Gatafe
- García, P. C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU Universitat-44.
- Goffman, I. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1959).
- González, M. (2000). Actitud de las educadoras hacia la integración educativa. *La psicología social en México*, vol. 8, pp. 508-513.
- Gratch, L. (2000). *El trastorno de déficit de atención. Clínica, diagnóstico y tratamiento, en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Madrid, España.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Jacobo, Z. (1990). *El síndrome del niño maltratado*. *Dialogo*, 14, 40-46.
- Jimeno, J. & Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Loyo, A (coord.) (1997) *Los actores sociales y de la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Macotela, F., Flores, M. & Seda, S. (2001). Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro, En *Revista Iberoamericana de educación*. (en línea). <http://www.oei.es/buscador.htm>
- Marc, E. & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Mares, A. (2006). *La integración educativa desde la perspectiva de los actores sociales encargados de realizarla*. Tesis doctoral. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.

- Mares, A., Martínez, R. y Zabaleta, H. (2009) Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, No. 42. p. 969 – 996.
- Martínez, O & Acle, T. (1999). Relaciones maestro-alumno con problemas de conducta y su integración educativa. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), *Sujeto, educación especial e integración*. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (51-66). México: UNAM, Iztacala.
- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Munné, F.(1989). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Organización Mundial de la Salud (1994). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico* (J. López Ibor, trad.) Madrid: Meditor
- Rist, R. (1972). Social distance and social inequality in a Kindergarten classroom: An examination of the cultural gap hypothesis. En A., Coulon. *Etnometodología y educación*. (241-260). Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1932).
- Soutullo, C. y Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Madrid, España.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984) *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Tejada, F. J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*. Malaga: Aljibe Ediciones.
- Tenti, F. E. (2001). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. (3ª. ed.). Madrid: Narcea.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Guía temática

- 1) Conceptualización del trastorno
  - Definiciones
  - Causas que atribuye
  - Síntomas que atribuye
- 2) Fuentes de entendimiento
- 3) Tipo de vivencias (contacto)
- 4) Categorización (identificación o clasificación de niños con TDAH)
- 5) Pronóstico sobre el desarrollo y formación de alumnos referidos con TDAH
- 6) Recursos de formación con los que cuenta o necesita el docente
- 7) Apreciación del docente respecto a la familia del alumno referido con TDAH