



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 1

Marzo de 2020

PERSPECTIVA DOCENTE RESPECTO A ALUMNOS CATALOGADOS CON TDAH

Andrés Mares Miramontes¹, Gabriela Rivas Vázquez² y Norma Aurora Vázquez Zanabria³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma De México
México

RESUMEN

El presente estudio se orientó al análisis de la perspectiva docente respecto a alumnos catalogados con TDAH dentro del ámbito escolar. Participaron voluntariamente docentes de nivel primaria con experiencia en el trato de este tipo de niños. Se empleó la entrevista a profundidad para indagar áreas 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 dar cuenta que los docentes definen a estos niños con base en el comportamiento disruptivo, falta de atención y de obediencia. Atribuyendo su condición a la disfuncionalidad familiar; sintiéndose afectados por este hecho en la conducción, control disciplinario y rendimiento escolar del grupo. 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.

Palabras clave: Perspectiva, TDAH, Interaccionismo Simbólico, Docentes, Disciplina escolar.

TEACHING PERSPECTIVE REGARDING STUDENTS CATALOGED WITH ADHD

¹ Correo electrónico: maresand@hotmail.com

² Correo electrónico: cihuatzin@hotmail.com

³ Correo electrónico: psic.normaurora@gmail.com

SUMMARY

The present study was oriented to the analysis of the teaching perspective regarding students cataloged with ADHD within the school environment. Voluntary primary level teachers with experience in the treatment of such children participated voluntarily. The in-depth interview was used to investigate areas such as: conceptualization, participation, prognosis and expectations in this regard. The information obtained was analyzed according to its characterization; trends and the institutional sense involved. The results allow us to realize that teachers define these children based on disruptive behavior, lack of attention and obedience. Attributing his condition to family dysfunctionality; feeling affected by this fact in the conduction, disciplinary control and school performance of the group. It is concluded that the actions of the participating teachers, are oriented to cope with the situation that represents the presence of these children in the classroom and to validate their position based on the demarcation of responsibilities.

Keywords: Perspective, ADHD, Symbolic Interactionism, Teachers, School Discipline

Actualmente el uso indiscriminado de términos propios de la psiquiatría para catalogar a niños que en su vivencia escolar muestran un comportamiento no admitido por la institución, es una práctica muy usual de los docentes. El de TDAH es uno de los más empleados, iniciándose probablemente con ello, un proceso de etiquetación y estigmatización que desemboca en la medicación y trato consecuente hacia estos escolares. Desde la perspectiva médica psiquiátrica, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) implica una perturbación de desarrollo neuropsicológico que da como resultado la aparición de una semiología característica: inatención, hiperactividad e impulsividad. Se presenta antes de los 7 años, aunque los síntomas son difíciles de discernir en edades tempranas. La etiología se atribuye básicamente a cuestiones orgánicas relacionadas al funcionamiento neurológico (Castellanos y Acosta, 2004; Rivera, 2013; Ortiz y Moreno. 2015)

La valoración de este trastorno fundamentalmente se sustenta en los criterios establecidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM - V (American Psychiatric Association APA, 2014), aunque en menor grado se reconoce la existencia de factores psicológicos y sociales, como parte de su etiología. Por ello el ideal de tratamiento, desde esta perspectiva, consiste en atenderlo multidisciplinariamente y de forma temprana, se advierte que de lo

contrario éste y su comorbilidad podrían agudizarse (Fernández, Fernández y Fernández, 2012; Santurde y Del Barrio, 2015)

Con respecto a su prevalencia en América Latina, autores como Cornejo, Fajardo, López, Soto y Ceja (2015); Barrios, Matute, Ramírez, Chamorro, Trejo y Bolaños (2016), refieren que el TDAH se presenta del 5.7 al 26.8% en la población escolar. Nivel de prevalencia que, junto con la semiología que oficialmente se reconoce y divulga respecto al TDAH ha dado lugar a que dicho término sea empleado frecuentemente de forma indiscriminada para rotular a niños con problemas de conducta y aprendizaje académico, incluso por personal no calificado para ello (Muñoz y López, 2015).

Es dentro de las instituciones escolares donde, por lo general, se identifican y relacionan ciertas conductas de los alumnos con problemas tales como el TDAH. Comúnmente, son los profesores quienes suelen quejarse del desempeño de estos niños en clase (Furian, 2003; Reyes y Acuña, 2012). De esta forma y sin reconocerlo, inician un proceso de estigmatización de los alumnos. A pesar de que en ocasiones estos alumnos pueden beneficiarse académicamente sus conductas disruptivas o contrarias a las establecidas por el centro educativo, tales como imposibilidad de mantener la atención por largo tiempo, dificultad para concentrarse y conflictos en el rendimiento de las actividades escolares, los hace merecedores del rótulo.

De acuerdo con Baughman (2007), Muñoz, López y Assaél (2015), los docentes en su práctica educativa habitual tienden a realizar acciones calificativas de alumnos, relacionando sus conductas difíciles de manejar en las aulas y su dificultad de responder a las demandas y expectativas del sistema de enseñanza, con la información difundida por diversos medios, sobre el TDAH y sus manifestaciones. Como parte de su ejercicio docente esto les representa una herramienta segura para establecer el control necesario sobre el grupo escolar. Convirtiéndose en un recurso “psicopedagógico” muy socorrido para mantener a salvo su práctica habitual de enseñanza y prestigio como profesores, consecuentes con la idea de que su función a desempeñar en el aula es transmitir, promover y evaluar el conocimiento académico.

Emplear términos en un sentido calificativo, como el TDAH, para referir o entender al niño como portador de un trastorno, conlleva un trato consecuente a la condición de persona enferma por parte no sólo de sus profesores sino también de sus compañeros y familiares. Implicado en ello una postura que permite, a todos ellos, mantenerse deslindado de responsabilidad en cuanto a la construcción y mantenimiento de la condición del niño (Mares, Llamas y Zavaleta, 2008).

Tal hecho, no solo valida la información médica psiquiátrica con respecto al TDAH, sino que le da continuidad aceptándose en consecuencia, como el conocimiento por excelencia, pues se arguye está sustentado científicamente. Normando así, criterios de explicación y actitudes de las personas respecto a esta condición. Por lo que se entiende que la medicación se haya convertido en el recurso justificado y prescrito como indispensable en el tratamiento del TDAH. Lo que constituye un sesgo deliberado del fenómeno en cuestión, específicamente hacia el orden y control disciplinario del comportamiento del niño en su transcurrir dentro de ámbitos institucionales.

Ámbitos que por su naturaleza constituyen campos disciplinarios donde se espera que el comportamiento de las personas que confluyen en ellos esté en función de la normatividad correspondiente, la cual se orienta por lo general, a alcanzar niveles óptimos de disciplina, obediencia y competencia, a partir de dispositivos de incentivos y sanciones.

Los centros escolares no son la excepción dado que la función educativa no se desarrolla en el vacío, estudiantes y maestros desarrollan sus prácticas en contextos organizados. La escuela constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y delimitan las prácticas de sus docentes. Desde una perspectiva interaccionista (Hargreaves, 1978; Becker y McCall M, 1990), 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 docentes 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.

En este sentido, la escuela no sólo procesa conocimientos, sino que, en cierto modo, encausa a las personas al valorarlas, utilizando determinados criterios para ello, por ejemplo: la asignación de puntos, calificaciones, etiquetas, entre otros. De esta forma, los maestros y los alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo que en sí mismos son, sino por el modo en que son percibidos.

En el caso de los alumnos, incluyendo quienes son considerados con TDAH, es el profesor quien toma la iniciativa: define la situación y orienta su acción, por ende, el comportamiento de los alumnos queda supeditado en alto grado al comportamiento del profesor. De ahí que concentrar nuestra mirada en lo que sucede en la escuela, respecto a estos niños, implique comprender el significado y sentido de las acciones que particularmente los docentes efectúan en el marco de sus interacciones escolares, ya que ello constituye su realidad con respecto a la vivencia que tienen acerca de la condición que les representa el alumno considerado con TDAH; es decir, las interacciones simbólicas que constituyen el espacio de experiencia institucional de los docentes y que acontecen en el ambiente escolar, que no es meramente físico, sino principalmente psicosocial, y que constituye el centro de nuestro interés.

Por ello, el presente trabajo pretende 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 docentes, docentes cruciales de la educación. Lo cual es posible a partir del conocimiento de su perspectiva. Se formula que un estudio de esta naturaleza permite dar cuenta, “desde dentro”, de los aspectos y personas implicadas en la situación de interés con relación a sus acciones en un orden institucional. Resultando de ello la posibilidad de identificar elementos significativos procedentes de los propios docentes, para conocer la realidad en cuestión.

Coincidiendo con Charon (2001), entendemos por perspectiva un modelo interiorizado de asunciones, valores, creencias acciones y expectativas, que permiten al individuo orientarse en su interacción con los otros y con su entorno. Así mismo, consideramos que se construyen a partir de la interacción

comunicativa e interpretativa que establecen los docentes en función de normas referenciales y, sobre todo, del sentido individual que le imprimen (Mares, 2012). Situación que nos ha indicado que, para indagar y comprender dicha perspectiva, es necesario tener presente las condiciones que dan lugar y sentido a ésta, ya que ello, nos permite el acercamiento a los aspectos que conforman la realidad que continuamente los docentes reelaboran, con base en una relación dialéctica de su acción individual y colectiva respecto al alumno considerado con TDAH.

MÉTODO

Objetivo General

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

Objetivos Particulares

- Identificar los significados atribuidos por los docentes respecto a niños referidos con TDAH.
- Establecer semejanzas y diferencias entre las perspectivas de los docentes.
- 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.

Participantes

10 docentes de nivel Primaria integrantes de una escuela pública turno matutino, ubicada en el área metropolitana de la Cd. de México. Con experiencia laboral de entre 10 a 15 años; su participación fue voluntaria, asumiendo que tenían algo que decir respecto a los alumnos considerados con TDAH y deseaban comunicarlo; criterios considerados de conveniencia para su elección.

Para mantener el anonimato 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.

Instrumento

Se empleó una guía temática que comprendió siete áreas de conocimiento, a saber: 1) conceptualización del trastorno, 2) fuentes de entendimiento, 3) Tipo de

vivencias con el alumno considerado con TDAH, 4) clasificación, 5) pronóstico, 6) recursos docentes y 7) apreciación del docente respecto a la familia del alumno (Tabla 1).

ÁREAS TEMÁTICAS	ESPECIFICACIÓN
Conceptuación del trastorno	Definiciones, causas y síntomas que atribuyen con respecto al trastorno.
Fuentes de entendimiento	Medios y referencias empleadas para la conceptualización.
Tipo de vivencias con el alumno considerado con TDAH	Interacciones directas, mediadas individuales y colectivas
Clasificación	Identificación o rotulación de alumnos con TDAH
Pronostico	Expectativas y posibilidades de desarrollo y formación de los alumnos considerados con TDAH
Recursos docentes	Formación con la que cuenta o necesita el docente para hacer frente a este tipo de alumnos
Papel de la familia del alumno	Apreciación del docente respecto al papel que juega la familia del alumno considerado con TDAH en el origen, mantenimiento y mejora de esta condición.

TABLA 1. Muestra las áreas temáticas de la guía de entrevista.

Procedimiento

Acercamiento a los escenarios y contacto con los participantes

Haciendo uso de contactos profesionales con personal de la escuela primaria donde laboran los participantes, se estableció vínculo con docentes que habían

tenido trato con al menos un alumno considerado con TDAH. Una vez establecida la relación, se acordó cita para la realización de la primera sesión de entrevista.

En ésta, se expusieron los motivos y propósitos del estudio; se obtuvo el consentimiento de los participantes sobre el uso de la información proporcionada únicamente para el estudio, se les garantizó confidencialidad respecto a su participación y se les aclaró que estaban en toda libertad para comentar o no, aquello que creyeran conveniente.

Con base en una solicitud expresa de los voluntarios, se acordó con ellos omitir nombres y cualquier otro dato que los pudiera identificar, así como la devolución de la conversación audio grabada, una vez que ésta fuera transcrita y cotejada.

Aplicación de entrevistas

El sitio y los horarios de las entrevistas se acordaron con base en la disponibilidad de los participantes, la mayoría de las cuales se realizaron al finalizar su jornada laboral. Antes de comenzar, se les recordó la intención del estudio, del uso de audio-grabadora para registrar la conversación, así mismo se les reiteró sobre el anonimato de su participación. No se presentaron contratiempos significativos durante la realización de las entrevistas.

La entrevista a profundidad se llevó a cabo con cada uno de los participantes, éstas tuvieron una duración aproximada de 90 minutos. Básicamente, consistió en establecer y mantener una conversación orientada a conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de su vivencia como docentes en relación a los alumnos considerados con TDAH, esto con base en la guía temática de entrevista.

Con el propósito de conocer en detalle tales aspectos, se les motivó a describir sucesos lo más detalladamente posible, tanto acontecimientos triviales como aquellos asumidos como importantes. Para facilitar que la información girara en torno a la vivencia personal de su práctica docente, se ponía a los participantes en contacto con situaciones que lograsen ser significativas para cada uno.

Transcripción de entrevistas

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.

Análisis de la información

El procedimiento de análisis de la información recabada comprendió tres momentos: 1) Categorización de la información; 2) Identificación de tendencias de la perspectiva y 3) Sentido de la perspectiva.

En el primer momento del análisis consistió en categorizar y caracterizar la información de cada uno de los participantes: Se identificaron conceptos, ideas, definiciones, descripciones de acciones y acontecimientos respecto a las áreas temáticas exploradas que indicaban valoraciones, orientaciones, expectativas, considerando las situaciones donde los docentes se referían, directa o metafóricamente, tanto a sí mismos como a otros compañeros.

Posteriormente, se establecieron vínculos entre episodios de conversación que se referían a cada una de las áreas exploradas; particularmente, cuando estas ideas, conceptos, etc., no eran continuas en el decir de los docentes. Se consideraron elementos compartidos, así como singularidades de la perspectiva de cada docente. Así, se agruparon las respuestas de todos los docentes con base en los significados que predominaron para tipificar el tipo de respuestas halladas en cada área.

Con base en estas tipificaciones, se caracterizaron las áreas a partir de los significados esenciales identificados. Dichas caracterizaciones se agruparon con la finalidad de establecer categorías. Las categorías resultantes fueron las siguientes: 1) conceptualización del alumno con TDAH, 2) factores influyentes, 3) acciones emprendidas, 4) logros obtenidos, 5) pronóstico y expectativas y 6) validación de sus acciones y demandas docentes.

En el segundo momento, empleando cada categoría como unidad de análisis, se estableció su relación de contenido y tendencia entre los docentes. Se identificaron semejanzas y diferencias y se precisó la tendencia general de cada categoría.

En el tercer momento, con el propósito de dar cuenta de la convergencia entre las perspectivas de los docentes, es decir, el sentido de la acción común entre ellos, se reorganizó la información de las tendencias encontradas en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron la vivencia de los docentes respecto a sus alumnos considerados con TDAH, lo que denominamos ejes de análisis y comprendió los siguientes aspectos:

- 1.-Formulación de preguntas guías y articuladoras para este 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:

Se formularon las siguientes preguntas para guiar el análisis:

¿Cómo se definen los docentes a sí mismos y a otros compañeros respecto a la situación de interés?

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

¿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 y la institución?

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

Con base en estas preguntas, se buscaron frases representativas o ilustrativas tomadas o derivadas del lenguaje usado por los docentes "códigos en vivo", que resultaron ser ilustrativas para la comprensión de los significados y sentidos implicados en la perspectiva de interés.

De las frases, en las que los docentes definían y valoraban las acciones y situaciones respecto a la situación de interés, se identificaron los significados que se le atribuían a dicha práctica, considerando para ello tanto situaciones recurrentes como singulares con la intención de organizar el sentido compartido implicado en ello.

De esta forma, una vez identificadas estas acciones en el mismo contexto de códigos en vivo, se especificaron relaciones entre las diversas acciones de los docentes. A partir del establecimiento de relaciones, se precisaron los posibles elementos analíticos, en términos de temas generales: 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, Formalización y legitimación de la etiqueta y Trato consecuente del alumno respecto a la etiqueta.

El siguiente paso consistió en la formulación de proposiciones a partir de diversos ángulos de las relaciones entre los docentes, 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 docentes, 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 momento de análisis.

RESULTADOS

La tendencia de las categorías elaboradas y examinadas, se presenta con base en la relación que guardan entre sí, como elementos integradores de una perspectiva,

acompañadas de las viñetas más significativas, con el fin de ilustrar las diferentes situaciones en cuestión.

CONCEPTUACIÓN DEL ALUMNO CATALOGADO CON TDAH.

“Es una enfermedad”; “hay un daño en la cabeza”; “cuando nacen, nacen mal”; “ya viene de familia”; “tienen problemas al nacer”; “es un problema neurológico”; “es un tipo de trastorno orgánico”

Son los pronunciamientos que los docentes expusieron ante el cuestionamiento sobre su entendimiento del TDAH. Pronunciamientos, que según ellos, son resultado de la información que circula en medios de comunicación y en planteamientos vertidos tanto en pláticas formales como informales con el personal capacitado de la escuela. Destacando todos ellos el factor orgánico como la causa principal del trastorno.

No obstante, también precisan, que los ambientes actuales, caracterizados por una sobre estimulación de todo tipo, están íntimamente relacionados con el desarrollo y agudización del trastorno:

“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...” (PM5).

Con respecto a la definición que hacen de la condición que caracteriza a los alumnos que presentan este trastorno, creen que la distracción es uno de los factores determinantes para definirlos:

“...difícilmente se pueden concentrar en algún tema porque ellos se distraen con facilidad, el niño no te pone atención, tiene distracción o “x” cosa” (PM3).

Consideran que además de ser distraídos son inquietos y presentan dificultad para responder a las demandas académicas:

“son los niños que están muy inquietos, que les 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...” (PF2).

Otro factor definitorio de esta condición, de acuerdo a los docentes, se refiere a la indisciplina que los alumnos muestran, ésta constituye un comportamiento indeseable para ellos, puesto que implica conductas de rebeldía, descaro,

agresión, entre otras; creándoles conflicto en su labor docente 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...” (PM3).

Precisan, que dicho 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...” (PF1).

Lo que más les incomoda a los docentes, respecto al comportamiento de estos alumnos, es la falta de respeto que muestran hacia su persona como autoridad escolar.

“...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, no tenía ningún respeto, creo que me midió mi carácter y calculó todo lo que hacía con él y ya le valía si lo regañaba o no” (PF2).

FACTORES INFLUYENTES

Entre las principales causas que atribuyen los docentes al TDAH, se encuentran el tipo de educación y falta de atención que los padres dan a sus hijos. Argumentan que la familia es la principal responsable de la educación de los niños y por tanto del comportamiento que presentan en la escuela.

“La familia es base, es básica porque se necesita mucho apoyo, comprensión, aceptación para que el niño esté bien. Porque si te quieren y valoran al 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...” (PM4).

Precisan que sin embargo, es algo que los padres no aceptan, y más bien responsabilizan al profesor del mal comportamiento de sus hijos.

“Cuando uno les informa que su hijo está atrasado y les pide lo pongan a estudiar, dicen: si, si maestra lo voy a llevar a regularizar. Y por otro lado le dicen al niño: si ponte a ver la tele, entretente, termina el año aunque sea con 6, es que la maestra es una tarada, lo agarró de encargo, nunca lo quiso, se la pasaba tomando café” (PM5)

Consideran que los ambientes familiares hostiles son los que dan lugar a los problemas de disciplina de los alumnos referidos con TDAH.

“En una familia desintegrada y muy agresiva, el problema pues surge desde ahí, donde no hay amor a los hijos y donde hay muchos problemas” (PF2)

Particularmente aluden a la violencia familiar:

“...el problema viene desde el padre que es muy agresivo, golpea a la madre y al niño, 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...” (PM7).

Relacionándola con la agresividad que los alumnos muestran en el salón de clases, ya que estos últimos imitan y reproducen los comportamientos de sus padres, quienes representan los modelos de actitudes que se aprenden.

“...porque a veces este niño 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 el que me tocó a mí...” (PM3).

ACCIONES EMPRENDIDAS

Los docentes reconocen desconocimiento sobre las acciones pertinentes que deben realizar ante estas situaciones, admiten no tener la formación requerida para ello. Situación que les inquieta y perturba en el desempeño de su labor.

“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...”

En primera instancia los escolares en cuestión son canalizados a la Unidad de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER)

“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 hacer nada al niño...” (PF2)

Sin embargo, los docentes no están convencidos del trabajo de la USAER, porque lejos de sentirse apoyados, la perciben como una mera presencia 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” (PM5)

Arguyen que ello, junto con la posición de los directivos de aceptar a estos alumnos, los obliga a admitirlos en su grupo.

“... igual yo me sentí con la responsabilidad, porque digo, el niño no está oficialmente conmigo, pero me está perjudicando al grupo en cuanto a la conducta; y la respuesta que me dio el director no era la adecuada, entonces ¿qué me queda?... ” (PM6)

Admiten que al tener en su grupo alumnos con TDAH, los obliga a darles un trato en función de su condición de desaventajados.

“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, o sea todo al revés. 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...” (PF9)

Haciendo todo lo posible para que, a pesar de su condición, se vean beneficiados en 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... lograba que a lo mejor avanzara en el trabajo una cuarta parte, y para mí era ganancia que hiciera algo... ” (PF1).

Sin embargo, reconocen que la presencia de estos niños afecta la disciplina del grupo por lo cual sienten que su trabajo habitual se altera.

“...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...” (PM3).

Por lo que algunos admiten, que en el afán de mantener el orden y respeto dentro del grupo, han recurrido a métodos fuertes con estos niños:

“...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 a algo le tienen que tener miedo...pero tengo la satisfacción de que alguno de esos alumnos con los que utilice mis métodos, todavía cuando me los encuentro y me dan mi beso me dicen: hay maestra que gusto verla” (PM5)

Así mismo algunos reconocen que cuando la situación de estos niños es muy difícil de sobrellevar, como normatividad institucional, únicamente les queda mantener a los alumnos 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 ” (PM6)

Buscando la solución de tales casos, con la participación de personal del sector salud por considerar que ello implica un trastorno orgánico que requiere medidas médicas.

“...yo pienso que se debe tener un seguimiento con un doctor, que nos lo hicieran saber: “sabes que, él tiene esto... y hay que implementarle esto, tiene que tomarse esto...” (PM3).

Arguyendo que, académicamente poco se puede hacer con estos niños, algunos docentes se involucran en la vigilancia y suministro de los fármacos prescritos por los médicos para atenuar la situación del niño:

“...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..." (PM4).

LOGROS OBTENIDOS

Los maestros refieren que a pesar de que ponen su esfuerzo en ayudar a estos niños, la condición que los caracteriza, al final les impide beneficiarse como los demás niños.

"El niño sí quería prestar atención... pero no podía porque al final le ganaba su enfermedad" (PM7)

Los profesores arguyen que la mayoría de los padres de alumnos no están de acuerdo en que los alumnos con TDAH estén dentro del grupo.

"...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, los niños me decían: maestra mi mamá me dijo que no me juntara con él porque pega muy feo..." (PF2).

Refieren que existe cierta complicidad de los padres con sus hijos en esta condición

"En el salón no puede trabajar nada, y nadie lo quería en los equipos porque no hacía nada, todo lo hacía en su casa y, no sé cómo le hacía la señora... lo que hacía la mamá, es que le pedía a una compañera del niño a la hora de la salida todo lo que trabajábamos, ya en su casa lo hacía y al otro día lo traía para que se lo calificara" (PM3)

Pese a los esfuerzos que realizan, refieren que estos niños no retienen lo poco que logran aprender.

"Cuando lo regañaba muy fuerte sí trabajaba un poquito, pero ya después se le olvidaba y hacía lo mismo..." (PF2).

En consecuencia, 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" (PF1)

Incluso consideran que en algunos casos la situación es incontrolable.

“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...” (PM4).

Los docentes reconocen que este tipo de alumnos pueden adquirir conocimientos, sin embargo, el problema de conducta impide que sean integrantes normales del grupo:

“Y es que es tremendo, no se está quieto y no hace caso pero el niño sabe, o sea tú le puedes preguntar; el niño puede estar arrastrándose allá abajo, y tú le preguntas del tema que estás hablando y el niño te contesta, saca la cabeza y el niño te contesta...” (PM7)

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” (PF2)

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 no estoy de acuerdo en tener niños con diferentes problemas, 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 nos demandan más trabajo” (PF9)

PRONÓSTICO Y EXPECTATIVAS.

Los docentes consideran que el futuro de los alumnos referidos con TDAH, es poco alentador, pues suponen que su perfil no les permitirá acceder a una vida adulta exitosa.

“...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 terminarlás 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...” (PM3).

Inclusive, algunos profesores piensan que el camino al que se dirigen estos alumnos es el de la delincuencia debido a su incapacidad de acatar las reglas impuestas en la institución educativa y la falta de apoyo de sus familiares.

“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” (PF2)

Siendo esto último la condición que los profesores consideran definitoria de lo desfavorable del futuro de estos niños.

“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, es claro su futuro” (PM4)

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, también tienes niños olvidados, niños sordos, entonces no tienes la capacidad para

atender todo tipo de situaciones. Yo no tengo la especialidad para tratar a este tipo de niños, nos falta conocer más técnicas, estrategias para atenderlos” (PM3).

Agreden que carecen de recursos para incluir verdaderamente a este tipo de alumnos

“Hay infinidad de actividades pero no van acorde con lo que el niño está padeciendo...a mi parecer no contamos con ningún recurso para esta tarea. El apoyo a veces es de la maestra de USAER, pero lamentablemente no sé si hay preferencias o si los toma por votación...” (PF2)

Además, consideran que algo muy importante que les dificulta el trabajo con estos niños, es el número de alumnos a su cargo y el tiempo para dedicarle a cada uno de ellos

“Lamentablemente nosotros tenemos grupos grandes en donde también el tiempo te come porque el horario es de 8:00 a 12:30...yo considero que lo que necesitan los niños es tiempo, decir: sabes, me voy a sentar contigo vamos a trabajar” (PM5)

Aceptan que en algunos compañeros existe una actitud positiva y desinteresada al afrontar este tipo de situaciones

“Hay quien tiene la disposición para decir: yo no entiendo esto, voy a buscar ayuda, voy a buscar información o a tomar un curso” (PM6)

Además expresan que existe una carencia de informes y valoraciones profesionales, los cuales consideran necesarios para apoyarse en el acercamiento y trato con estos niños. Argumentan que 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...en sí, desconozco en que se especifica ese tipo de problema” (PF2).

Como puede observarse, lo más significativo de la tendencia de la perspectiva docente respecto a los alumnos referidos con TDAH, se caracteriza por los siguientes hechos: 1.- Conceptuación de este tipo de alumnos en función de su indisciplina y la disposición o capacidad insuficiente para el aprendizaje académico. 2.- Asumen como causas principales el daño orgánico y la falta de atención e interés de los padres hacia sus hijos. 3.- Deslinde de responsabilidades arguyendo que el TDAH es competencia de otros profesionales. 4.- Poco interés al cambio de su práctica habitual y sobrellevando solamente la situación.

Características del entramado simbólico que conforman los docentes, al cual pertenecen y con el que se identifican. Por lo tanto, admitimos que sus prácticas e interacciones poseen un sentido de orden escolar institucional desarrollado para tal entramado. De ahí, que para conocer y entender la perspectiva de los profesores en esta dimensión, sea imprescindible el análisis interpretativo de su sentido, en el marco de las interacciones simbólicas que fundan esta realidad. Por tanto, a continuación, lo exponemos a manera de análisis y discusión.

ANÁLISIS DEL SENTIDO Y DISCUSIÓN

En este apartado se presenta el sentido de la perspectiva de los docentes con respecto a los alumnos referidos con TDAH en un marco institucional, así como el ordenamiento interpretativo del cual resultó y que implicó cuatro ejes de análisis: 1) La eficiencia docente en riesgo, 2) Deslinde de responsabilidades, 3) Formalizar y legitimar la etiqueta y, 4) Trato consecuente del alumno 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 referente al papel del docente en la estructura escolar, ya que son la columna vertebral dentro de la institución académica, y por lo tanto se ven en la necesidad de mostrar la función esperada de un buen profesor consciente y comprometido con la enseñanza. De

ahí, que a pesar de que un alumno con TDAH en su grupo les represente un hecho alterador de su actividad regular, se sienten comprometidos a aceptarlos, ya que por decreto, no pueden negarse a rechazarlos (García, 1990), aunque pueden condicionar su admisión, a partir de una serie de criterios, sobre todo el de que no dañe a terceros y el de que exista un tutor que asuma la responsabilidad de su comportamiento; sin que ello implique comprometerse a brindar la atención requerida.

Como lo menciona González, (2000), éstos alumnos representan una condición especial lo cual requiere tiempo, conocimiento y descuidar en muchas de las ocasiones, al resto del grupo. En la medida que, a nivel de aprovechamiento, los docentes no esperan nada de ellos, los esfuerzos realizados los significan como pérdida de tiempo. Igualmente, con respecto a su disciplina dentro del grupo, no se responsabilizan de ella, por considerar que es cuestión de la familia “el problema viene desde el hogar”. De esta forma evitan poner en riesgo su imagen, que en términos de eficiencia ven en riesgo.

Admitir a un alumno con TDAH catalogado como problemático o indisciplinado en su grupo, representa un riesgo para su labor académica; primeramente, porque altera las formas de trabajo propias de su práctica habitual; aparte de que descontrola y perturba la enseñanza-aprendizaje dentro del aula con el resto del grupo, generándoles cierta temor e inseguridad respecto a su capacidad y eficiencia pedagógica.

Dada esta situación, los docentes actúan de forma conveniente para mantener asegurada su estabilidad y salvaguardar su condición laboral como profesores de educación primaria. Asimismo, no olvidemos que los docentes por carrera Magisterial reciben un incentivo al incluir niños con NEE en su grupo (Fernández, 1997 y Batallan, 2003). Aunque por esto, la situación no deja de simbolizarles más trabajo, mayor esfuerzo e inconformidad.

De esta forma, se hace lo necesario por mantener el prestigio y reputación ante la presencia de hechos que descontrolen y alteren la forma de regirse, sin ser cuestionados. Oficialmente se es evaluado en función de la tranquilidad que establezcan, así como del logro de metas y objetivos de la institución escolar.

Cobrando mayor valor el cuidado y aseguramiento de la imagen como institución competente y exitosa.

DESLINDE DE RESPONSABILIDADES

En el entendido de que el TDAH está instituido formalmente como un trastorno médico-psiquiátrico, los docentes se asumen ajenos a dicha problemática orientando sus acciones a remitir, a los alumnos en cuestión, a especialistas como el Médico, Psicólogo, entre otros. Responsabilizando a la familia de lo que pueda implicar esta tarea. Por ello, para 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 como el TDAH. Reconociendo que cuando este apoyo no existe, no se comprometen.

Por lo mismo, docentes y directivos no asumen una responsabilidad genuina con este tipo de alumnos, “alumnos como él sólo se pueden ir pasando de grado, de modo que salga de la primaria y ya no se ve el problema”, otorgan la responsabilidad a la familia, al sector salud o instancias como la USAER. Argumento que no fueron ni están siendo formados para afrontar problemas de este tipo. 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.

Esto da cuenta que no es fortuito que los docentes tomen la perspectiva médico-psiquiátrica como argumento que les permite validar su posición ante este tipo de problemática, a tal grado que en algunos casos han asumido el papel de vigilantes en la medicación de los niños, “le daba el medicamento para que pudiera estar tranquilo, porque si no, pegaba, empujaba, se arrastraba”.

FORMALIZACIÓN Y LEGITIMACIÓN DE 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, etc., 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 en 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.

TRATO CONSECUENTE DEL ALUMNO 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.

CONCLUSIÓN

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 representar un esfuerzo mayor en el trabajo acostumbrado.

La imagen, socialmente esperada, de un profesor competente y comprometido es un factor primordial de la estructura escolar, misma que los induce a realizar prácticas consecuentes a mantener dicha imagen.

Para mantener dicha imagen, los docentes se ocupan de mantener la apariencia de su trabajo individual en su forma de vida institucional. Arguyendo que sus carencias se deben a la falta de apoyo y recursos responsabilidad de terceros.

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, comunicación con el niño, trato especial en las actividades cotidianas, consideración en los criterios de evaluación, entre otras. Esto refleja las valoraciones y 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 en la 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, secundando con esto la idea de enfermedad. Dando forma y validación tanto escolar como socialmente a la situación que se vive con respecto al TDAH.

De esta forma, finalizamos señalando que el conocimiento de la perspectiva de los docentes respecto a los alumnos referidos con TDAH, permitió la comprensión de los significados y sentidos implicados en ésta. El estudio realizado se considera inicio de una línea de investigación en el campo del TDAH, en la cual los métodos indagatorios pueden ser útiles en la construcción teórica tendiente a la comprensión de los fenómenos psicológicos enmarcados en un orden social y educativo, en este caso, los referentes a escolares referidos con TDAH.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2014). **DSM- V Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Barrios, O., Matute, E., Ramírez, M., Chamorro, Y., Trejo, S. y Bolaños, L. (2016). Características del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en escolares mexicanos de acuerdo con la percepción de los padres. ***Suma Psicológica***, 23 (2), 101-108.
- 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. y McCall M. (1990). **Symbolic interaction and cultural Studies**. Chicago. The University of Chicago Press.
- Castellanos, F. y Acosta, M. T. (2004). Neuroanatomía del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. ***Revista de Neurología***, 38 (1), 131-136.
- Charon, M. (1992). **Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration**. Inglewood Cliff: Prentice Hall.

- Cornejo, E., Fajardo, B.F., López, V., Soto, J. y Ceja, H (2015). Prevalencia de déficit de atención e hiperactividad en escolares de la zona noreste de Jalisco, México. *Rev Med MD*, 6.7 (3). Recuperado de: https://imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=105505&id_seccion=3884&id_ejemplar=10239&id_revista=236
- Fernández, D., Fernández, A. y Fernández, A. (2012). Actualizaciones en el tratamiento farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Acta Pediátrica Española*, 70 (6), 239-246.
- Fernández, S. (1997). Carrera magisterial: ¿promoción o control docente? En A. Loyo (coord.), **Los docentes 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*, 10 (27), 1113-1148.
- Furian, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 629-636.
- García, G. (1990). **La integración escolar: Aspectos psicosociológicos 1**. Madrid: Gatafe.
- González, M. (2000). Actitud de las educadoras hacia la integración educativa. *La psicología social en México*, 8, 508-513.
- Hargreaves, D. (1978). **Las relaciones interpersonales en la educación**. Madrid: Narcea.
- 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*, 14 (42), 969 – 996.
- Mares, M. (2012) La acción humana en el entramado simbólico. En: **Saberes de la Psicología. Entre la Teoría y la Práctica Volumen II**. Editores: Mondragón C.; Avendaño C; Olivier C y Guerrero J. UNAM FES Iztacala.
- Fernández, D., Fernández, A., Muñoz, N. y Fernández, A. (2017). Actualización en el tratamiento farmacológico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: lisdexanfetamina y guanfacina de liberación retardada. *Revista Neurol*, 64 (2), S1-S8. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2017069>
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

- Ortiz, A. y Moreno, I (2015). Perfil electroencefalográfico de niños con TDAH. **Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes 2** (Julio-Sin mes). Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147186006>> ISSN
- Reyes, A. y Acuña, L. (2012). Juicios de maestros sobre las conductas características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. **Revista Latinoamericana de Psicología, 44**(3),65-82.
- Rivera, G. (2013). Etiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Características Asociadas en la Infancia y Niñez. **Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records**, 1079-1091.
- Santurde del Arco, E. y Del Barrio, J. (2015). Evolución de la sintomatología a lo largo del desarrollo evolutivo en casos de TDAH. **International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2**(1),269-275.