



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**  
**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La dimensión simbólica de la práctica docente y el TDAH

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:**  
**MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Claudia Lorena Herrera Salazar**

**DIRECTOR DE TESIS:**

DR. OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN

**COMITÉ TUTORIAL:**

DR. JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ

DRA. MARIBEL CASTILLO DÍAZ

DR. LUIS PÉREZ ÁLVAREZ

DRA. XÓCHITL YOLANDA CASTAÑEDA BERNAL

Cuernavaca, Morelos a 28 de abril, 2026

“Únicamente adoptando los roles  
de otros hemos sido capaces  
de volver sobre nosotros mismos”

G.H. Mead

“la verdad lo es sólo en el otro sentido,  
en el que la experiencia es una evidencia  
que se produce puramente en el mundo de la vida”

E. Husserl

## Contenido

Introducción .....	7
Problemática.....	9
Preguntas y objetivos de la de investigación.....	12
Pregunta general.....	12
Preguntas específicas.....	12
Objetivo general .....	12
Objetivos específicos.....	13
Premisa fundamental .....	14
Justificación.....	14
Capítulo I. Estado de la Cuestión .....	17
Aproximación inicial a la dimensión simbólica de la práctica docente en otras investigaciones .....	17
La intersubjetividad en la práctica docente como aproximación al objeto de estudio .....	18
Descomposición del constructo para ampliar los hallazgos relacionados con el objeto de estudio. ....	22
Publicaciones del año 2009.....	23
Publicaciones del periodo 2010 a 2019.....	25
Publicaciones del periodo 2020 a 2024.....	27
Especificidad de la investigación y enfoque del estudio.....	30
CAPÍTULO II. Marco Teórico .....	33
El lugar de la experiencia como significante de la práctica docente: William James .....	34

La docencia como sitio de poder: primer principio de la dimensión simbólica de la práctica docente .....	35
Los procesos de simbolización de la interacción social: segundo principio de la dimensión simbólica de la práctica docente.....	37
Características del TDAH .....	41
Definición de inclusión educativa .....	42
El TDAH, el marco institucional en México y las tres dimensiones de la inclusión educativa .	43
La dimensión simbólica de la práctica docente como una alternativa para el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH.....	47
CAPÍTULO III. Aproximación metodológica .....	51
La fenomenología hermenéutica aplicada de Van Manen.....	51
Puntos de encuentro entre la propuesta teórica y metodológica de la investigación .....	53
Técnicas para la recolección de información .....	56
El testimonio como narración analítica-reflexiva .....	58
La entrevista conversacional .....	59
La observación de cerca .....	61
La reflexión fenomenológica hermenéutica .....	62
Aproximación holística o sentenciosa a los testimonios .....	62
Aproximación selectiva o de marcaje a los testimonios .....	63
Tipo de investigación .....	63
Características de la muestra .....	63
Selección .....	63
Tipo.....	64

Participantes .....	64
Recopilación y análisis de la información.....	65
Consideraciones éticas .....	66
CAPÍTULO IV. Manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente: análisis de resultados.....	
Aproximación holística o sentenciosa: presentación de los casos .....	69
Caso 1. “El vínculo es por donde las personas nos podemos comunicar, es la parte de relacionarte con ellos y a lo mejor no desde sus intereses, sino el estar, acompañar, escuchar; desde ahí comienza la relación donde uno puede moverse.” .....	70
Caso 2. “Como docente era mucho desgaste emocional el que yo estaba pasando, que Luciano estaba de por medio y que como docente tenía que cuidar al demás alumnado que está bajo mi responsabilidad.” .....	71
Caso 3. “La amistad con sus compañeros y el vínculo que generó con la escuela, conmigo y con otros maestros fue importantísimo para que él tuviera la confianza de aceptarse.” .....	73
Caso 4. “Se dio cuenta que yo no le seguí su juego, que no me mostré como accesible a todo, sino que yo seguí siendo firme con él, igual como venía siendo hasta ahora. Entonces siento que eso pudo haber ayudado, que él no vio que sí me intimidó, que sí me dio mucho miedo.” .....	74
Aproximación selectiva o de marcaje: el significado de la experiencia.....	76
Caso 1. AG y Lorenzo. Primero de primaria. ....	76
Caso 2. GH y Luciano. Segundo de preescolar. ....	80
Caso 3. FG y Gerardo. Sexto grado de primaria. ....	84
Caso 4. LA y Matías. Cuarto grado de primaria.....	87
Identificación de las características de la dimensión simbólica de la práctica docente (acciones, actitudes y discurso) en los testimonios (narración analítico-reflexiva) .....	92
La dimensión simbólica vista desde las ACCIONES del docente .....	93
La dimensión simbólica vista desde las ACTITUDES del docente .....	97
La dimensión simbólica vista desde el DISCURSO del docente .....	100

Efectos en el estudiante diagnosticado con TDAH del manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente en su proceso de inclusión educativa .....	105
Triangulación de datos: confirmación de resultados y presentación de hallazgos .....	108
CAPÍTULO V. Conclusiones .....	117
Referencias .....	122
Apéndice A.....	133
Tabla A1. Síntesis de los artículos seleccionados publicados en 2009 .....	133
Tabla A2. Síntesis de los artículos seleccionados publicados entre 2010 y 2019 .....	135
Tabla A3. Síntesis de los artículos seleccionados publicados entre 2020 y 2024 .....	139
Apéndice B.....	142

### **Tabla de figuras**

Figura 1 <i>Elementos de la dimensión simbólica de la práctica docente.</i> .....	22
Figura 2 <i>Esquema del marco teórico</i> .....	33
Figura 3 <i>Mecanismo de la significación en Mead</i> .....	38
Figura 4 <i>La significación en el conductismo social</i> .....	39
Figura 5 <i>Casos atendidos por TDAH en el Sistema de Salud mexicano en 2024</i> .....	44
Figura 6 <i>La dimensión simbólica de la práctica docente y su impacto en el estudiante diagnosticado con TDAH</i> .....	49

## Introducción

El trabajo de investigación que aquí se presenta tiene como finalidad conocer la experiencia de los docentes que realizan un manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica y sus implicaciones en el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH) en el contexto de la escuela regular. Es un estudio cualitativo de corte fenomenológico hermenéutico que profundiza en la experiencia del manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente en el proceso de inclusión de estudiantes diagnosticados con TDAH a través de la observación de cerca del acontecer grupal durante el ciclo escolar 2024-2025 en una escuela regular de educación básica (preescolar y primaria) de la ciudad de Cuernavaca en la que reciben estudiantes con este diagnóstico y de la recopilación de testimonios (narración anecdótica-reflexiva) de los docentes participantes acerca de su experiencia durante el ciclo escolar, así como de entrevistas conversacionales con ellos.

La inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH puede ser compleja y el manejo adecuado de la dimensión simbólica de la práctica docente conceptualizada a partir de la teoría de George Herbert Mead (1982, 1991, 2018), como el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el discurso del docente en su aula, es un factor esencial en el proceso de inclusión educativa, el cual, siguiendo a Calderón y Echeita (2016), abarca tres dimensiones: presencia, participación y aprendizaje.

La práctica docente puede estudiarse desde diferentes ángulos: el docente, el estudiante, la institución, las políticas gubernamentales, la teoría, las metodologías, la didáctica, etc. Esta investigación aporta a la construcción epistemológica del estudio de la educación como fenómeno social al proponer el análisis de la *dimensión simbólica de la práctica docente* como factor esencial en los procesos de inclusión educativa.

En este sentido, en el plan de estudios 2023 de la Maestría en Investigación Educativa (Instituto de Ciencias de la Educación [ICE], 2023, p.110) se señala, como una de sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) a la llamada “Conocimiento, mediación y tecnologías” que a su letra dice:

Objetivo general de la LGAC: Crear un espacio de problematización e investigación transdisciplinar para comprender los procesos de enseñanza - aprendizaje, las funciones mediacionales que desempeñan las personas agentes, los artefactos culturales y los tecnológicos en las prácticas de instrucción - aprendizaje en su contexto sociocultural. Esta incluye el estudio y diseño de ambientes de aprendizaje, mediadores en el desarrollo de habilidades, la construcción del conocimiento, así como otros artefactos para la representación y comunicación del mismo. (ICE, 2023, p.110)

La investigación que aquí se presenta se integra en el cuerpo de conocimientos que esta LGAC busca construir. El estudio de la dimensión simbólica de la práctica docente es un espacio transdisciplinar en el que confluyen nociones de la sociología, la psicología y la filosofía y en el que se analiza la función mediacional del docente en prácticas de instrucción – aprendizaje en el contexto sociocultural de una institución particular con el propósito de conocer los alcances y las implicaciones tanto en el propio docente como en sus estudiantes al participar (diseñar e implementar) en procesos de inclusión de educativa en la escuela regular del estudiantado diagnosticado con TDAH.

Por otro lado, esta investigación aporta a la construcción de indicadores propuesta en el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023) diseñado en agosto de 2023 para la mejora continua de los procesos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de una resignificación de esta actividad. En dicho marco se señalan cinco ámbitos y siete criterios

transversales, entre otros elementos, que orientarán el ejercicio de evaluación de las IES. Entre los ámbitos se encuentra el de profesionalización de la docencia que se enfoca a las actividades que se llevan a cabo relacionadas con las buenas prácticas docentes (SEP, 2023, p.19). La presente investigación aporta desde lo epistemológico a la construcción de indicadores para este ámbito a partir de colocar en el escenario la dimensión simbólica de la práctica y las implicaciones que tiene en la vida escolar y en el proceso de los estudiantes.

Asimismo, uno de los siete criterios del marco se refiere a la inclusión (SEP, 2023, pp. 85-100), el cual, vinculado al ámbito de la profesionalización de la docencia se relaciona con la presente investigación en dos vías: por un lado, en lo referido al análisis de los efectos de la dimensión simbólica de la práctica docente en los procesos de inclusión educativa como una posibilidad de reestructuración del quehacer docente para alcanzar mejores resultados; por otro lado, en cuanto a la metodología que se desarrolla en este estudio y que puede aportar a la sistematización de procesos de autoevaluación en las IES en los que la voz y experiencia de los docentes adquiera mayor peso a través de sus testimonios y de su capacidad de reflexión sobre la práctica, lo que apunta hacia una profesionalización del conocimiento que se construye cada día en el aula, lo que en esta investigación podrá encontrarse en el devenir de la misma y como parte de las conclusiones sin importar el nivel educativo en el que se desarrolle la práctica.

### **Problemática**

En los procesos de inclusión educativa, el docente juega un rol fundamental en el establecimiento tácito y no tácito de las características del ambiente en el que se entreteje la interacción de los integrantes del grupo escolar. De la manera en que el educador se posiciona frente a las distintas circunstancias y las aborda y las coloca en el imaginario colectivo, surge, de acuerdo con la propuesta teórica de George Herbert Mead (1982, 1991, 2018), un sistema simbólico supraindividual a partir del cual se interpreta el acto de cada uno de los integrantes y, a

partir del cual también, el *self* de éstos se irá conformando: “si un gesto hace surgir en el individuo que lo hace una tendencia a la misma respuesta que hace surgir en otro [...] el individuo se encontrará tendiendo a actuar hacia sí mismo como el otro actúa hacia él” (Mead, 1991, p.181). La actuación, las actitudes y el discurso del docente configuran este sistema simbólico supraindividual: la dimensión simbólica de la práctica docente.

En lo que concierne al Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), el abordaje del estudiante que lo padece ha sido un desafío en el ámbito educativo, pues son estudiantes con características peculiares que irrumpen en lo social y alteran lo colectivo, generalmente, de forma no positiva para ellos mismos, para los compañeros del grupo ni para el docente a cargo (Leavy, 2013; Mares et al., 2020; Molinar & Cervantes-Herrera, 2023; Ramos, 2016). Estas características se relacionan con “deficiencias en el desarrollo de las funciones ejecutivas cognitivas propias de la corteza prefrontal, tales como aquellas que permiten establecer metas, diseñar planes, seguir secuencias, seleccionar conductas y comportamientos apropiadas, así como actividades relacionadas con la organización” (Flores et al., 2020, p. 482).

Esta sintomatología coloca al estudiante en una posición vulnerable frente al resto de sus compañeros y ante el educador a cargo del proceso de inclusión, pues, considerando lo aquí propuesto como dimensión simbólica de la práctica docente, de la manera en que el educador sea capaz de simbolizar, de traducir, de interpretar, de colocar en el imaginario colectivo las conductas disruptivas o la inatención del estudiante con TDAH, dependerá la forma en que este estudiante estructure su yo-social, su *self*. De la respuesta que recibe a su comportamiento se gesta, desde la perspectiva de Mead, ese otro generalizado que va marcando la pauta en el

---

<sup>1</sup> El término *self* se pega a la definición que el propio autor citado hace del mismo y que se refiere a la capacidad de una persona para considerarse a sí misma como un objeto, no sólo como un sujeto, a través de la interacción social (Mead, 1982; 1991; 2018).

discurso respecto a sí mismo, configurándose de esta manera la identidad social del sujeto-estudiante o *self*.

Nos vemos, más o menos conscientemente, como nos ven los otros. Nos dirigimos inconscientemente a nosotros mismos como los otros se dirigen a nosotros [...] Provocamos en la otra persona algo que estamos provocando en nosotros, de modo que inconscientemente adoptamos esas actitudes. Inconscientemente nos ponemos en el lugar de otros y actuamos como lo hacen otros. (Mead, 1982, p.80)

Es el docente, a través de la dimensión simbólica de su práctica, el intermediador en la constitución del ambiente áulico que marcará la pauta para el éxito o el fracaso de la integración del estudiante diagnosticado en el grupo regular. Si el educador interpreta las conductas disruptivas en el orden de un efecto del TDAH que es imperativo controlar o corregir, sus estrategias, su mirada, su discurso estarán enfocados a lograr ese control, incluso puede solicitar la intervención de un especialista que recete algún medicamento para lograr tal propósito. Por el contrario, si el docente asume una actitud diferente y es capaz de recibir al estudiante diagnosticado con TDAH con una mirada diferente acompañándolo en una simbolización de su conducta desde una perspectiva psicosocial, interpretando las características del TDAH como una forma de ser y estar del estudiante en cuestión que, más que corregir o controlar, hay que encauzar y acomodar en el imaginario colectivo respetando por completo la personalidad del estudiante y siendo capaz de ir más allá de la etiqueta que significa el diagnóstico, entonces es posible construir un espacio interaccional en el que sea factible lograr el proceso de inclusión del estudiante con TDAH.

## **Preguntas y objetivos de la de investigación**

### ***Pregunta general***

¿Cómo es la experiencia de los docentes que manejan intencionadamente la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH y cuáles son las implicaciones en los estudiantes de una escuela de educación básica (preescolar y primaria) de la ciudad de Cuernavaca?

### ***Preguntas específicas***

¿Cuál es la aproximación holística o sentenciosa que emerge en la narración de los docentes respecto al manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH ?

¿Cómo es la percepción de la experiencia en cada docente en la aproximación selectiva o de marcaje que aparece en su narración acerca del proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH?

¿Cuáles son las características de la dimensión simbólica de la práctica docente (acciones, actitudes y discurso) que los docentes exponen en su narración acerca del proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH?

¿Cómo es el efecto en el estudiante diagnosticado con TDAH del manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente en su proceso de inclusión educativa?

### ***Objetivo general***

Conocer la experiencia de cuatro docentes acerca del manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH a través del análisis fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen para conocer las implicaciones del proceso tanto en el docente como en los estudiantes de una escuela de educación básica (preescolar y primaria) de la ciudad de Cuernavaca.

### ***Objetivos específicos***

1. Reconocer, en la aproximación holística o sentenciosa, la macro-temática que emerge en la narración de los docentes respecto al manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión de estudiantes diagnosticados con TDAH.
2. Señalar los momentos narrativos en la aproximación selectiva o de marcaje que expresan la percepción de la experiencia en cada docente respecto al manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión de estudiantes diagnosticados con TDAH.
3. Identificar las características de la dimensión simbólica de la práctica docente (acciones, actitudes y discurso) que los docentes exponen en su narración acerca del proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH.
4. Describir el efecto en el estudiante diagnosticado con TDAH del manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente en su proceso de inclusión educativa.

Las preguntas y los objetivos surgen de la inquietud de conocer la manera en que los docentes manejan esta dimensión simbólica y cómo impacta en el comportamiento de los estudiantes diagnosticados con TDAH, en el propio sujeto-docente, en las formas interaccionales del grupo y, por ende, en el proceso de inclusión del estudiante en cuestión. Se propone una escuela regular en la que el personal docente trabaja haciendo un manejo consciente de la dimensión simbólica de su práctica. Asimismo, se propone una sola escuela en atención a los tiempos establecidos para el desarrollo de la presente investigación ya que la metodología es de corte fenomenológico e implica un contacto directo y constante con el espacio de observación para entender cómo los participantes perciben la realidad y cómo se experimenta el fenómeno que se está conociendo.

### **Premisa fundamental**

El manejo adecuado de la dimensión simbólica de la práctica docente conceptualizada como el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el discurso del docente en su aula, es una experiencia compleja y ardua para el docente, sin embargo, es un factor esencial en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH en la escuela regular que abarca tres dimensiones: presencia, participación y aprendizaje.

### **Justificación**

La problemática que aquí se presenta se circunscribe al reconocimiento de la relevancia del espacio interaccional en la escuela y del rol del docente como el responsable de construir este sistema simbólico supraindividual en el que tengan lugar todos los estudiantes de su grupo independientemente de la portación o no de un diagnóstico como el TDAH, considerando que esta dimensión simbólica responde a la dicotomía de la práctica docente que es una práctica íntima porque surge desde un sujeto particular, y social porque siempre está situada, contextualizada. La dicotomía de la práctica docente impacta directamente en la dimensión simbólica, pues esta se carga de los simbolismos propios del sujeto-docente (perspectiva micro) y de los simbolismos sociales que la institución determina en representación de la sociedad (perspectiva macro).

El manejo intencionado de esta dimensión simbólica para la desestigmatización del estudiante con TDAH en los procesos de inclusión educativa resulta fundamental en la construcción de un *self* no conflictuado, amable, para trazar el camino a una existencia menos compleja y a un entendimiento de sí mismo que le permita al estudiante integrarse en la vida escolar de mejor manera. Asimismo, los estudiantes regulares del grupo al que pertenece el estudiante con TDAH, al verse involucrados en el proceso de inclusión de su compañero de manera efectiva, elaboran también un yo-social en el que queda inserta la posibilidad de una vida

futura en colectivo que sea inclusiva, respetuosa de los demás y ética con el mundo, pues la capacidad de construir espacios amables para los otros favorece una mejor relación con lo social en general, con el mundo natural y consigo mismos.

La dimensión simbólica, desde la perspectiva meadiana, de la práctica docente es un espacio de análisis que puede brindar información relevante para el manejo inclusivo de estudiantes con TDAH, pues se coloca la lente del estudio en el acto a través del cual el docente dota de significación la conducta del estudiante, la interpreta para sí mismo y, por ende, la inserta en el acontecer grupal “estereotipada”, “prejuiciada”, “etiquetada” construyendo el posicionamiento de ese otro generalizado que puede incidir directamente en la elaboración del *self* de los estudiantes con TDAH creándose un círculo lastimoso e imposible de trascender en el que el estudiante queda “atrapado” en las características de su trastorno y, entonces, el grupo, como la representación en la infancia de ese otro generalizado (por más intenciones inclusivas que el docente tenga), abona a favor, más que de la inclusión, de la acentuación de las características del TDAH que conflictúan la presencia, la interacción y la vida de los estudiantes diagnosticados.

Con este trabajo se propone enfocar la lente en el espacio interaccional para determinar el contenido simbólico del mismo y evaluar la manera en que éste incide tanto en el comportamiento como en el desempeño académico de los estudiantes con TDAH, pues esta dimensión simbólica afecta la construcción del *self* y establece roles que dificultan la posibilidad de una inclusión positiva de los estudiantes diagnosticados.

La presente investigación contribuye a la construcción epistemológica para la inclusión del análisis de la dimensión simbólica de la práctica docente en el estudio y abordaje de distintas problemáticas educativas, especialmente, en el ámbito de la educación inclusiva, aportando una perspectiva nueva para este análisis, pues ya no se trata de observar al estudiante con TDAH, de

conocer el trastorno y de buscar estrategias didácticas para su integración y su mejora académica; tampoco se toma como objeto de estudio al acto educativo-académico para diseñar estrategias pedagógicas que le permitan al docente manejar a los estudiantes con TDAH y así mejorar su aprendizaje, beneficiando tanto a los estudiantes diagnosticados con TDAH como a los docentes responsables del proceso de inclusión educativa.

## **Capítulo I. Estado de la Cuestión**

La dimensión simbólica de la práctica docente es un constructo de elaboración propia que he venido desarrollando en los últimos años a partir de diversas fuentes teóricas (las cuales se presentan en el capítulo II). En la realización del estado de la cuestión fue interesante explorar las diferentes formas de este concepto para conocer los trabajos que se han realizado en el presente siglo relacionadas con esta propuesta, pues existen diversos estudios, modelos y aproximaciones que se relacionan de distintas maneras con la investigación que aquí se presenta, por ejemplo, en lo referente a la relevancia del docente en los procesos de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH, así como al papel de la intersubjetividad en estos procesos.

La revisión de la literatura se presenta dividida en tres fases: la primera que se realizó empleando “la dimensión simbólica de la práctica docente” como palabra clave; la segunda en la que se sustituyó este constructo por “intersubjetividad de la práctica docente”, y la tercera en la que se descompuso el concepto en los elementos que lo integran: acciones, actitudes y discurso para profundizar la búsqueda. A continuación, se presentan a detalle las tres etapas.

### **Aproximación inicial a la dimensión simbólica de la práctica docente en otras investigaciones**

En una primera etapa de indagación se empleó el constructo propuesto en este trabajo: la dimensión simbólica de la práctica docente. En los hallazgos se careció de resultados en los que se incluyera el término como tal, pero se encontraron investigaciones relacionadas con los componentes del discurso de los educadores y su impacto en la participación de los estudiantes en clase, así como en la construcción de ambientes en el aula que pueden mejorar los procesos de aprendizaje; investigaciones que se realizaron desde la perspectiva de análisis de la lingüística como la de Cabrera (2003). Se encontró también un estudio sobre la forma en que inciden los discursos sobre discapacidad e inclusión en la práctica pedagógica (Guerrero, 2015).

En lo referente al abordaje de estudiantes con TDAH desde el análisis de la dimensión simbólica de la práctica docente, el enfoque predominante de los trabajos realizados al respecto está vinculado hacia la mejora de la calidad educativa a partir de integrar los postulados del interaccionismo simbólico en el ámbito de los procesos de aprendizaje escolar (Lennon del Villar, 2006) o como una forma de recolocar a los integrantes de este proceso: escuela, estudiantes, familia como es la propuesta de Olivera (2006) para las escuelas populares en Chile. Se encontró también la propuesta de Sánchez (2008) para integrar los postulados del interaccionismo simbólico en la educación dual. Es importante señalar que la dimensión simbólica de la práctica docente que se propone en esta investigación se sostiene en el conductismo social de Mead y no en el interaccionismo simbólico que se desarrolló posteriormente y con el cual existen importantes diferencias. De los trabajos revisados ninguno se ha desarrollado en México, son mayoritariamente chilenos y españoles.

Asimismo, se encontraron propuestas que sí consideran la dimensión simbólica, pero como parte de metodologías desarrolladas en las que se puede integrar esta manera de abordar lo pedagógico desde lo sociológico, como el modelo E-P-R (Epistemológica-Pragmática-Relacional) (Fortoul, 2020; Fragosa et al., 2018) que establece una metodología muy definida para analizar la práctica docente desde los tres aspectos que se incluyen en sus iniciales, pero que no se relaciona con la teoría de Mead.

### **La intersubjetividad en la práctica docente como aproximación al objeto de estudio**

Debido a la escasez de hallazgos relacionados con el constructo “la dimensión simbólica de la práctica docente”, se realizó una segunda revisión en la que se sustituyó dicho constructo por “intersubjetividad en la práctica docente”, “intersubjetividad en los procesos de inclusión educativa” e “intersubjetividad y TDAH en la escuela”. Se hizo de esta manera (con tres combinaciones diferentes) porque al incluir TDAH en las búsquedas, los resultados apuntaban

únicamente hacia propuestas para trabajar con estos estudiantes, pero dejaban de lado la práctica docente como objeto de estudio y a la intersubjetividad. Se utilizó el término “intersubjetividad” porque enuncia la presencia de la subjetividad en los seres humanos y la coloca en el plano de la interacción social considerando la relación dialéctica que se establece entre la persona y el ambiente social, a lo que Mead dedicó sus investigaciones y propuesta teórica. La intersubjetividad se relaciona directamente con la simbolización que se construye en el terreno de lo social para favorecer la colectividad, por lo que contiene a la dimensión simbólica que se propone en este escrito.

Los resultados de esta búsqueda fueron mucho más enriquecedores. Se encontraron investigaciones que analizan esta dimensión en los vínculos humanos en el entorno escolar con diferentes propósitos. Uno de los trabajos propone la intersubjetividad como una estrategia que el docente puede construir en el aula (Pabón, 2023, p.17): “para que la intersubjetividad pueda ser construida, las personas involucradas deben ser conscientes que cada una construye un significado diferente y que en esta medida deben actuar para buscar un entendimiento común”. Desde la perspectiva de este autor, la intersubjetividad se incorpora como estrategia al universo de la didáctica del aula; en cambio, desde la perspectiva meadiana, la intersubjetividad se refiere a la simbolización implícita en la interacción social, está dada desde el principio y es un elemento insoslayable de la vida en colectivo, de la pertenencia a un grupo social y existe inevitablemente en el devenir del encuentro con los otros: “surge en nuestra conducta social con los otros antes que en nuestra consciencia-de-sí introspectiva” (Mead, 2018, p. 160), es decir, que no es una entidad o elemento social que ha de construirse, sino que está dada en la interacción social.

Un artículo relevante en esta segunda etapa de la indagación ha sido el de Castilla (2012) en el que la autora reporta los resultados de una investigación que tiene como sustento teórico la intersubjetividad entendida desde la teoría Socio Histórica de Vygotski y en la que reconoce la

relevancia de trabajar en esta dimensión para alcanzar mejores resultados en las problemáticas escolares. Esta autora se enfoca al riesgo educativo (de abandono escolar) en el nivel medio superior y realiza su investigación en Argentina. Plantea la trascendencia del gesto, de la mirada docente en la construcción identitaria de los jóvenes como estudiantes. Sin embargo, esta autora propone una relación igualitaria en cuanto al ejercicio de la autoridad en la institución escolar, aspecto que difiere del constructo de la dimensión simbólica de la práctica docente que aquí se propone, pues en este último se considera como fundamental asumir el poder que la sociedad otorga al docente en el sentido de la microfísica foucaultiana (Foucault, 2002) para consolidar un manejo intencional de la dimensión simbólica que favorezca los procesos de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, las relaciones sociales siempre implican relaciones de poder, y es fundamental asumirlo así, no pretender negarlo, pues la institución escolar, así como lastima puede construir *selves* más sanos y mejor constituidos sostenida en ese poder que la sociedad le ha conferido. “Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción” (Foucault, 2001, p.255). No se trata entonces de evadir, compartir, repartir el ejercicio del poder derivado de lo institucional, sino de asumirlo para construir un ambiente áulico óptimo para todos.

Otros autores también trabajan con el concepto de intersubjetividad desde Vygotski planteando la relevancia de la interacción docente-estudiante y los signos de la cultura como Ruiz y Estrevel quienes mencionan que “el sujeto no se hace de dentro hacia afuera [...] es un resultado de la relación. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos” (2010, p. 136). O en el caso de Vergel (2014) que escribe respecto a la perspectiva vygotskiana: “el signo adquiere la peculiaridad de ser un instrumento que transforma al sujeto mismo” (p. 67) lo cual, colocado en el ambiente escolar, realza la importancia del manejo apropiado de la dimensión simbólica de la práctica docente, pues se compone de estos signos, de la simbolización de los gestos, de los actos, de las actitudes

de los integrantes de un grupo y puede transformar la percepción que los sujetos tienen de sí mismos.

Estos artículos que trabajan sobre la línea de la teoría de Vygotski corresponden la mayoría a la primera y mitad de la segunda décadas del siglo XXI; resultan afines a la perspectiva teórica que aquí se propone, sin embargo, Vygotski analiza lo significativo desde la lingüística y concede al lenguaje un papel superlativo en la construcción de lo simbólico. En la propuesta de Mead, la dimensión simbólica considera, además del lenguaje como gesto social, a las actitudes y los actos.

Asimismo, autores como Anzaldúa (2004; Ramírez & Anzaldúa, 2005), Cuello et al. (2017) y Alvarado (2005) exploran la intersubjetividad y sus efectos desde lo psicoanalítico en la práctica docente, interviniendo en la interpretación de las acciones, del discurso y de las actitudes de los docentes a partir de conceptos psicoanalíticos como los procesos transferenciales que exploran con mayor profundidad el significado de los actos humanos y la manera en que se construye su simbolización.

En los albores de la primera década del presente siglo comienza a adquirir relevancia una corriente pedagógica que se fundamenta en la filosofía de la ética de Levinas sosteniendo que es posible mejorar los procesos de inclusión educativa a partir de considerar esta intersubjetividad con toda la trascendencia que implica en la vida de los sujetos que participan en una institución escolar y para ello propone conceptos como la alteridad tomados de la filosofía levinasiana. En palabras de Ortega (principal teórico de la pedagogía de la alteridad) parafraseando a Levinas: “Ser persona *responsable* es poder responder *del* otro. Y ello no es posible sin la apertura al otro como disposición radical” (2004, p. 15). Aunque la cita es de un texto de principios de siglo, la pedagogía de la alteridad ha cobrado relevancia en la actualidad, encontrándose investigaciones de la práctica docente realizadas con esta perspectiva en países como Colombia, Costa Rica y

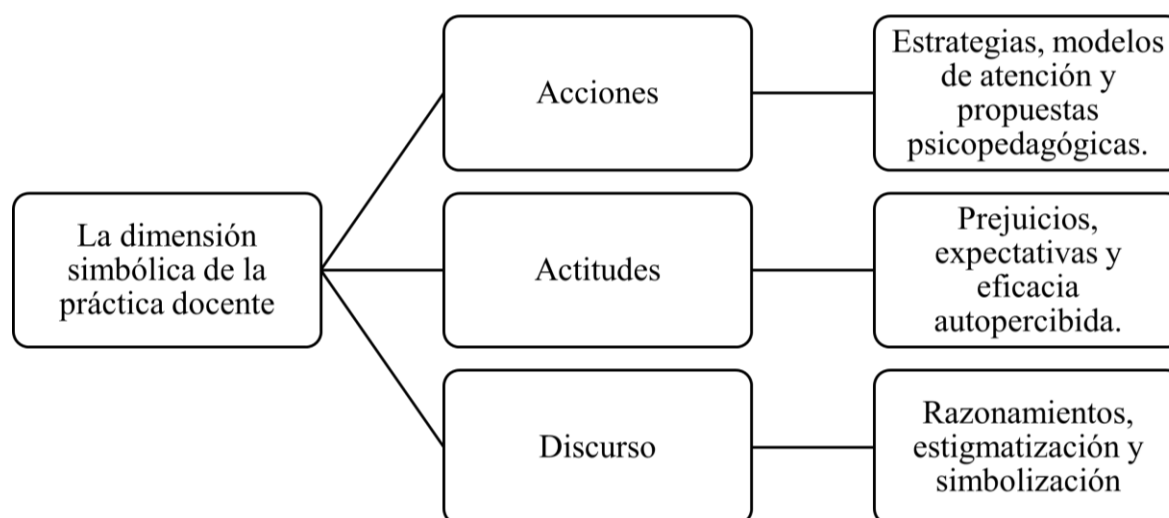
México (Mínguez & Gutiérrez, 2013; Osuna-Lever et al., 2024; Pedreño et al., 2022; Vallejo, 2014) en las que se ha implementado esta pedagogía y se han revisado los efectos en la vida escolar y en la práctica de los docentes y las dificultades que los educadores han encontrado para su implementación.

### **Descomposición del constructo para ampliar los hallazgos relacionados con el objeto de estudio.**

Al profundizar en la revisión de la literatura, se hizo necesario descomponer el constructo “la dimensión simbólica de la práctica docente” en los elementos que la integran para indagar con respecto a estos componentes y no limitar la búsqueda a los trabajos sobre intersubjetividad. En esta descomposición se presentan los elementos partiendo del concepto de dimensión simbólica como el espacio interaccional establecido desde el discurso, las actitudes y las acciones del docente en su aula (Figura 1).

#### **Figura 1**

*Elementos de la dimensión simbólica de la práctica docente.*



*Nota.* Elaboración propia

Para la revisión de las tendencias de la práctica docente a partir del análisis de las acciones, las actitudes y el discurso de los educadores que han trabajado con estudiantes diagnosticados con TDAH, en esta tercera etapa de la indagación se abarcó un periodo de 15 años siguiendo lo sugerido por Ogburn (2000) quien explica que las tendencias sociales evolucionan en periodos largos de tiempo.

En cuanto al tiempo que se requiere, la práctica general es no determinar una tendencia a menos que se hayan producido en la serie temporal varios ciclos de fluctuaciones en torno a la línea de tendencia. Un ciclo es una fluctuación que se mueve por encima y por debajo de la tendencia para luego volver a remontar. Una línea de tendencia es más estable si se construye desde, digamos, cinco, seis o más ciclos. Si un ciclo promedia los tres años, entonces el periodo necesario sería al menos de quince años. (Ogburn, 2000, pp. 213-214).

La síntesis de las publicaciones revisadas se presenta en tres bloques correspondientes a tres periodos: el primero que contiene publicaciones de 2009 (ver Tabla A1), el segundo que abarca de 2010 a 2019 (ver Tabla A2) y el último periodo que comprende de 2020 a 2024 (ver Tabla A3).

### ***Publicaciones del año 2009***

Se encontró que en las publicaciones del año 2009 los enfoques psicológico y médico fueron los prevalecientes. Los estudios revisados (ver Tabla A1) están enfocados a la identificación del TDAH en los estudiantes de la escuela regular, a las estadísticas en cuanto a la frecuencia o prevalencia del trastorno en las escuelas, así como al diseño de instrumentos para su detección y propuestas de atención elaboradas por especialistas desde ámbitos como el de la programación neurolingüística, el programa de cuatro fases de Barkley, la metodología del moldeamiento metacognitivo y el modelo cognitivo-conductual en general, cuyo enfoque es la regulación-inhibición relacionadas con la atención y la conducta de los estudiantes que padecen

el trastorno (Castañeda & Vázquez, 2009; Galve, 2009; Juárez-Velázquez et al., 2009; Klimenko, 2009; Llamas, 2009; Rodríguez et al., 2009; Sánchez & Damián, 2009; Zuluaga & Vasco, 2009).

En los documentos revisados no se encontró información respecto a las estrategias, modelos de atención y propuestas psicopedagógicas que los docentes empleaban hace 15 años en las aulas (lo que se define como las acciones del educador, elemento de la dimensión simbólica de la práctica docente); el total de las publicaciones revisadas pretende orientar la actuación del docente, pero sin abordar lo que de por sí experimenta en el aula como estrategias en lo cotidiano para el manejo del estudiante diagnosticado con TDAH. Se reconoce la relevancia del docente para el diagnóstico del trastorno y para la implementación de estrategias, pero en el rol de ejecutor de lo que el especialista propone.

En cuanto a las actitudes y discurso de los docentes (los dos elementos restantes de la dimensión simbólica de la práctica docente), solamente uno de los artículos menciona la relevancia de la relación con el educador, permeada por las actitudes de este hacia el TDAH, y abre la puerta a futuras investigaciones que pudieran indagar los factores psicosociales y su influencia en la expresión y manejo de la sintomatología del trastorno en la escuela (Zuluaga & Vasco, 2009); sin embargo, respecto a los prejuicios, expectativas, eficacia autopercebida, razonamientos, estigmatización y simbolización presentes en la práctica docente se carece de información; está el caso de un artículo que pone énfasis en lo que el docente ha de decir o no decir al estudiante con TDAH como parte de una estrategia cognitivo-conductual (Galve, 2009), pero continúa en la línea de las indicaciones a seguir, no del análisis *in situ* del discurso espontáneo del docente en el aula.

Los artículos revisados de 2009 carecen en su mayoría de un estudio de las acciones, las actitudes y el discurso de los docentes que atienden a estos estudiantes y que, desde la perspectiva de la dimensión simbólica de la práctica docente expuesta aquí, nos brindaría información de la

tendencia de los educadores en la simbolización del TDAH y en la orientación del sistema simbólico supraindividual que se gesta en las aulas para la inclusión de estudiantes diagnosticados con el trastorno. A los educadores se les considera en las investigaciones como ejecutantes de las propuestas que diseñan y coordinan los especialistas (psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos) y su testimonio únicamente es considerado, en algunos casos, a modo de reporte acerca de cómo funcionan las estrategias propuestas.

### ***Publicaciones del periodo 2010 a 2019***

A partir de la segunda década del siglo XXI (2010 a 2019) se puede identificar un giro en la tendencia de la atención de estudiantes diagnosticados con TDAH hacia la relevancia de la interacción social de estos. Aunado a los esfuerzos por controlar la conducta de quienes padecen TDAH, en los artículos revisados (ver Tabla 2) se considera como relevante abordar las formas de socialización tanto del estudiante diagnosticado con TDAH como del grupo al que pertenece para lograr la aceptación social del estudiante con el trastorno. El giro en la tendencia se inclina hacia modelos de corte constructivista, pero en la mayoría de los casos, estos modelos se acompañan de estrategias cognitivo-conductuales (LaTorre-Coscolluela et al., 2018; Molinar & Castro, 2018; Troyano, 2011) que venían marcando la tendencia en los años anteriores.

La integración del elemento psicosocial en las propuestas de abordaje de estudiantes diagnosticados con TDAH apareció en el artículo 13 de la Declaración de Cartagena para el TDAH en 2009 (De la Peña et al., 2010, p.98): “El tratamiento del TDAH debe ser individualizado y realizado de manera multimodal, incluyendo medidas de tipo psicosocial, educativas y farmacológicas”, lo que promueve la atención al aspecto social, además del comportamiento y el aprendizaje. Esto favoreció el surgimiento durante la siguiente década de estudios en los que comienza a exponerse la problemática de la inclusión del estudiante

diagnosticado con TDAH en la escuela regular desde la perspectiva del docente y analizando las situaciones en *in situ*, en el aula, enunciando las estrategias que implementan y las propuestas psicopedagógicas que estos adoptan (Naranjo, 2019), sin embargo, la tendencia a considerar al docente como un computador al que simplemente se le instala un programa determinado y se le pide ejecutarlo, continúa prevaleciendo (Jiménez, 2016; LaTorre-Coscolluela et al., 2018; Troyano, 2011).

Asimismo, en este periodo comienzan a revisarse las actitudes de los docentes, sus prejuicios respecto al TDAH, las expectativas que tienen respecto al estudiante diagnosticado con este trastorno y la manera en que esto incide en sus actitudes con ellos, así como el efecto de estas actitudes en los procesos de integración socio-escolar y de aprendizaje (Leavy, 2013; Molinar & Castro 2018; Ramos, 2016; Vargas y Parales, 2017). Se analiza también el discurso de los educadores identificándose la perspectiva médica del TDAH, la intención de responsabilizar a las familias sin reconocer lo que en ellos mismos, en los docentes, pudiera ser un obstáculo para estos estudiantes y, a pesar de encontrarse un lenguaje que tiende a ser inclusivo, la demanda es el apoyo de los especialistas que tendrían que hacerse cargo del estudiante en cuestión (Leavy, 2013; Ramos, 2016; Vargas & Parales, 2017).

Es también en este periodo cuando se pone sobre la mesa la cuestión de la eficacia autopercebida, que está relacionada con la capacidad que consideran tener los docentes para atender a los estudiantes diagnosticados con TDAH. Comienza a ser motivo de interés la relación que tiene esta autopercepción con la eficacia que logran los docentes en su labor con los estudiantes que padecen el trastorno (Domínguez, 2018).

Es en este periodo en el que la tendencia, que viene marcada por el paradigma médico-psicológico que emplea estrategias cognitivo-conductuales y en la que el docente lejos de ser considerado con toda la subjetividad que su labor implica es contemplado como un ejecutor de lo

que indican los especialistas, muestra un giro hacia una perspectiva psicosocial en la que comienza a considerarse al docente como un elemento central en la inclusión educativa que aporta al proceso desde su subjetividad (actitudes y discurso) y toma de decisiones en el ejercicio de su práctica (acciones) a partir de sus propios criterios, que pueden verse influidos por la eficacia autopercebida; se propone entonces, en este periodo, una mirada desde la perspectiva constructivista, lo que supone enfatizar la relevancia del entorno escolar (docente, grupo de estudiantes regulares, estudiantes diagnosticados, familia, institución) en el manejo de los estudiantes con TDAH en la escuela regular y se expresa la preocupación por una posible sobrediagnóstico y excesiva medicación entre el estudiantado (Shaughnessy & Waggoner, 2015) derivada del predominio del paradigma médico. Se abre la puerta a la posibilidad de analizar el TDAH no como una patología, sino como una construcción social, argumentando que las características del trastorno son visibles en ciertos entornos (como el escolar) y en otros no, por lo que se considera que responden a la simbolización que se elabora socioculturalmente (Leavy, 2013; Molinar & Castro, 2018; Ramos, 2016; Vargas & Parales, 2017).

#### ***Publicaciones del periodo 2020 a 2024***

En los últimos años (2020 a 2024), el giro hacia lo psicosocial en la tendencia de los docentes para la atención de estudiantes diagnosticados con TDAH se mantiene (ver Tabla 3). Prevalece el discurso sobre lo inclusivo, ya no como opción sino como realidad cotidiana en las escuelas, sustentada en las legislaciones locales que reconocen el derecho a la educación de toda la población (Albán et al., 2022; Pasarín-Lavín et al., 2023; Samaniego & Chamba, 2024). Se insiste en modelos constructivistas como alternativa para la inclusión de los estudiantes con TDAH (Albán et al., 2022). En las investigaciones se enfoca el análisis de las actitudes (paradigma psicosocial) de los docentes que atienden estudiantes diagnosticados con TDAH en la

escuela regular y la relevancia tanto de la calidad del vínculo como de los conocimientos que el docente posee sobre el TDAH para mejorar la atención a los estudiantes con este trastorno (Krtok et al., 2022). Entre los hallazgos se reportan actitudes hostiles o negativas que afectan el proceso de inclusión (Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2020, 2021, 2023; Mares et al., 2020).

A pesar de este giro en la tendencia, el paradigma médico permanece vigente y el DSM<sup>2</sup> es considerado como la vía principal para la legitimación de un diagnóstico válido de TDAH. Sin embargo, se cuestiona la relación entre la ciencia y la práctica docente argumentando que la mayor parte de las investigaciones proviene de ámbitos como el de la psicología y no se considera la perspectiva de los educadores (Strelow et al., 2021).

Se puede observar una contradicción entre las intenciones discursivas y las actitudes en el aula con respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH, pues en la narrativa social se pretende construir espacios inclusivos, pero en la realidad de las escuelas, las actitudes y el discurso docente entran en franca contradicción con lo estipulado (Mares et al., 2020; Molinar & Cervantes, 2021; Naranjo, 2019; Samaniego & Chamba, 2024). El contexto institucional es determinante de las acciones de los docentes y de la adopción de actitudes amables o conflictuadas hacia los estudiantes diagnosticados con TDAH; se le exige al docente una forma de ejercer su práctica más inclusiva, pero no siempre se le provee de lo que requiere para lograrlo (recursos, conocimientos, acompañamiento) (Naranjo, 2019). Asimismo, se reconocen cambios en las políticas educativas para el estudiantado, pero no así para los docentes, con excepción del caso en México mencionado por Fernández (1997, como se citó en Mares et al., 2020) “no

---

<sup>2</sup> El DSM es la abreviatura en inglés para el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales que es una guía autorizada, publicada por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), que describe los trastornos mentales y sus criterios de diagnóstico, síntomas y características clínicas.

olvidemos que los docentes por carrera Magisterial reciben un incentivo al incluir niños con NEE<sup>3</sup> en su grupo” (p.270).

En los artículos también se reportan diferencias en las actitudes ante el estudiante con TDAH que dependen del nivel educativo, siendo el preescolar el nivel en el que se reportan actitudes más propositivas y el nivel secundario en el que prevalecen las actitudes más hostiles, y se establecen algunas hipótesis relacionadas con la formación inicial de los docentes de cada nivel para explicar esta diferencia (Pasarín-Lavín et al., 2023).

En resumen, se identificó que desde el 2009 a la fecha se han publicado, por un lado, estudios que apuntan hacia el diagnóstico, la identificación del estudiante con TDAH y su frecuencia en la escuela regular, así como al diseño de instrumentos que ayuden tanto al docente como a los especialistas en la identificación y diagnóstico con la intención de brindar una atención multimodal que comprende la medicación, la intervención psicopedagógica individual sustentada en el entrenamiento de la conducta y la orientación al docente para la implementación de técnicas cognitivas-conductuales en el aula; y, por otro lado, artículos en los que se cuestiona el papel de la sociedad en la construcción de trastornos como el TDAH y su simbolización, asimismo se plantean propuestas para su atención en la escuela regular desde la perspectiva constructivista. El docente comienza a tener la atención de los investigadores, ya no únicamente como un ejecutante de las indicaciones o propuestas de los especialistas, sino que se considera la subjetividad de su praxis (como ejercicio consciente e intencionado de la docencia) y se explora la atención al estudiante con TDAH *in situ*.

La diferenciación a partir del diagnóstico y la insistencia en diagnosticar a tiempo no concuerdan con una propuesta de educación inclusiva en la que ha de considerarse a todo el

---

<sup>3</sup> Necesidades Educativas Especiales

estudiantado desde el derecho a la diversidad (Calderón & Echeita, 2016; Simón & Echeita, 2016). El diagnóstico suele conducir a la estigmatización (Mares et al., 2020; Molinar-Monsiváis & Cervantes-Herrera, 2020; Samaniego & Chamba, 2024) y esto aporta a la narrativa que aboga por derivar al especialista médico y psicológico a estos estudiantes, lo que abona a las actitudes de los docentes y determina las acciones que realizan.

Asimismo, existe una yuxtaposición de los términos Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivado de la concepción de educación especial que procura ambientes en los que los niños con dificultades puedan ser atendidos de manera individualizada, y el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que deriva de la conceptualización de la educación inclusiva y la atención a la diversidad que insisten en la integración en el mismo espacio de todos los estudiantes bajo la premisa de que para construir ambientes inclusivos se requiere cubrir tres ejes: la presencia, la participación y el aprendizaje (Simón & Echeita, 2016, p.31).

Esto mismo sucede en la elección de los paradigmas y modelos identificados: médico, conductual, cognitivo-conductual, psicosocial; de estos, los paradigmas médico, conductual y cognitivo-conductual corresponden con la idea de enfermedad respecto al TDAH y el psicosocial con la posibilidad de la construcción social del trastorno, lo cual también incide en los objetivos que se pretenden alcanzar en las escuelas con los estudiantes diagnosticados con TDAH y, por ende, los obstáculos que pueden encontrarse en cada caso no son los mismos.

### **Especificidad de la investigación y enfoque del estudio**

Derivado de la indagación realizada en este capítulo, se propone enfocar la atención en el análisis de la dimensión simbólica de la práctica docente, pues el manejo de esta dimensión hace posible tomar conciencia de la mirada con la que el educador está construyendo el marco interpretativo de los gestos y actos del estudiante con TDAH para conformar espacios sociales distintos para sí mismos en los que estos estudiantes tengan la posibilidad de moverse del rol en

que las características de su trastorno los colocan. Mead lo plantea como una reconstrucción del *self*:

[...] la prueba de la reconstrucción se encuentra en el hecho de que todos los intereses personales son reconocidos adecuadamente en una nueva situación social. El nuevo *self* que responde a esta nueva situación puede aparecer en la conciencia sólo después de que esta nueva situación ha sido entendida y aceptada. El nuevo *self* no puede entrar en el campo como el factor determinante porque se hace conscientemente presente sólo después de que el nuevo fin ha sido formulado y aceptado. (Mead, 2018, p.165)

Se pretende promover una perspectiva psicosocial del trastorno que haga contraparte al paradigma médico aún prevaleciente, así como a la tendencia de la aplicación de los modelos cognitivo-conductuales que parten de posicionar al estudiante diagnosticado con TDAH en el sitio del “enfermo”. Las características del TDAH que se consideran en el diagnóstico pueden ser enunciativas, descriptivas de una conducta y no llegar necesariamente a convertirse en una etiqueta que determina la identidad de quien es portador del diagnóstico.

Este trabajo se inserta en la línea de las investigaciones que están recopilando información para abonar a un cambio de paradigma respecto a la construcción social de trastornos como el TDAH que responden a un acontecer institucional del cual el docente es el representante en el aula. Es importante aclarar que en esta investigación se ha utilizado el término “trastorno” para identificar a un tipo particular de estudiante: aquel que ha sido diagnosticado con TDAH. No se pretende cuestionar la validez, funcionalidad, etiología o diagnóstico del trastorno. Tampoco se pretende cuestionar que se diagnostique a las personas, finalmente un diagnóstico es algo descriptivo. El enfoque de esta propuesta está en lo que sigue al diagnóstico, lo que hacemos con él, su funcionalidad en las instituciones (desde la familia hasta la escuela). Se analiza lo que sucede en las aulas desde la dimensión simbólica con las características conductuales de quienes

son diagnosticados con TDAH considerando incluso el efecto al nombrar el diagnóstico aún antes (en ocasiones) de conocer al estudiante que lo posee; de ahí que se incluya lo que sucede con las perspectivas médicas y psicosociales y sus efectos en la simbolización del TDAH, así como su colocación en el imaginario social del grupo escolar, respetando la designación médica del trastorno que es, finalmente, la que lo ha colocado en la escena social.

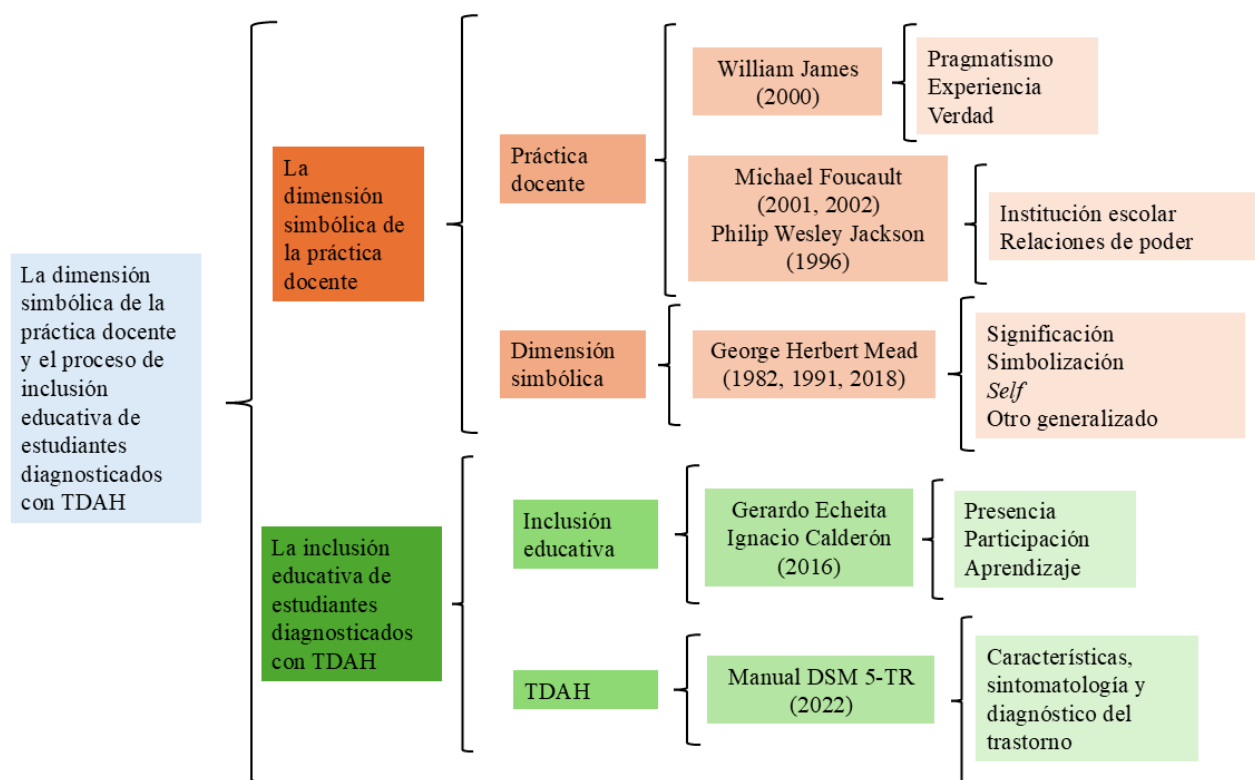
No hace falta únicamente dotar de conocimientos sobre este tipo de trastornos a los educadores; por supuesto que sí es importante porque del conocimiento pueden emerger mejores vínculos y estrategias. Sin embargo, es relevante exponer los alcances de la práctica docente en la vida de los estudiantes a través de la construcción de este sistema simbólico supraindividual que se entretiene en la interacción áulica durante todos los días en que el estudiantado participa de la vida escolar. Es imperativo hacer visible la necesidad de que los docentes reconozcan la dimensión simbólica de su práctica y tengan la posibilidad de manejarla intencionalmente para acompañar a sus estudiantes en una conformación identitaria más positiva, particularmente en casos complejos como lo es el de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

## CAPÍTULO II. Marco Teórico

La dimensión simbólica de la práctica docente es un constructo de elaboración propia compuesto a partir de dos principios fundamentales: el primero se refiere al sitio de poder que ocupa el docente en la vida de sus estudiantes como un rol establecido desde la institución educativa, y el segundo a la trascendencia de la dimensión simbólica de la práctica docente en la conformación de la identidad de los estudiantes debida al sitio de poder conferido desde lo institucional-social. Se expondrá en los siguientes párrafos el recorrido conceptual que ha llevado a la configuración de lo que aquí se propone como dimensión simbólica de la práctica docente para cerrar conjuntándolo con la inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en nivel primaria (Figura 2).

### Figura 2

*Esquema del marco teórico*



### **El lugar de la experiencia como significativo de la práctica docente: William James**

Para abordar el ámbito de la práctica docente y poder analizarla, es relevante colocarnos sobre un andamiaje teórico que nos obsequie claridad en la perspectiva de análisis. Este trabajo encuentra su base teórica fundamental en los principios del pragmatismo de William James relacionados con la verdad y la experiencia. Para James (2000), la verdad es un adecuación de la realidad que no está basada en relaciones estáticas ni inertes, sino en procesos dinámicos, constantes. “El pragmatista se aferra a los hechos y a las cosas concretas, observa la verdad tal como funciona en casos particulares y generaliza” (p. 92). La verdad adquiere sentido en el contexto de la experiencia presente y futura considerando que aquello que ahora es funcional, puede no serlo en un futuro.

Toda idea sobre la que, por así decir, podamos cabalgar; toda idea que nos lleve prósperamente de una parte de nuestra experiencia a otra distinta, que concatene satisfactoriamente las cosas, que funcione de forma segura, que simplifique las cosas y ahorre trabajo, una idea así -digo- es verdadera justamente por todo eso, verdadera a esos efectos, verdadera *instrumentalmente*.  
(James, 2000, p. 87)

En el contexto de la práctica docente, la realidad adquiere un matiz multiforme, pues cada uno de los involucrados en el acto educativo, en la vivencia escolar, en la interacción del aula, coloca en el devenir y en el recuerdo distintas apreciaciones de lo que acontece cada día. En este sentido, el docente ejerce su práctica conjuntando y resolviendo el encuentro entre lo institucional y aquello que lo constituye como sujeto: su intimidad, su propia forma de construir su ser docente. El resultado de esta amalgama es lo que James considera como verdad instrumental y que está determinada por los criterios propios de quien la concibe y la emplea derivando en acciones concretas dentro del aula que le son funcionales. “Nuestras creencias realmente son reglas de acción”, apunta William James (2000, p.80). La práctica docente desde un enfoque

pragmatista requiere que sean considerados al sujeto y a su contexto para conocer el sentido y el motivo de su actuación y de su toma de decisiones.

### **La docencia como sitio de poder: primer principio de la dimensión simbólica de la práctica docente**

Una vez colocado el objeto de estudio en la perspectiva pragmática, se retoma el primero de los principios enunciados en el párrafo introductorio que se refiere al sitio de poder que ocupa el docente en la vida de sus estudiantes como un rol establecido desde la institución educativa. Este principio emerge del encuentro con el trabajo de Foucault (2000, 2002) sobre las instituciones y las relaciones de poder. Considerando lo escrito sobre el pragmatismo, resulta fundamental establecer el contexto socio-institucional en el que el docente desarrolla su práctica y que tiene como eje a la institución educativa y lo que Foucault ha llamado la microfísica del poder (2002). Este autor explica:

Ahora bien, el estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una "apropiación", sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos; que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar [...] Hay que admitir en suma que este poder se ejerce más que se posee, que no es el "privilegio" adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados. (Foucault, 2002, p. 27)

Desde esta perspectiva, en la institución escolar el docente ejerce un sitio de poder en el que se encuentran ya delimitadas, desde un nivel macrosocial, sus condiciones, las expectativas de logro y una suerte de acuerdos no tácitos que impelen al educador a ejercer dicho poder en el aula de diversas maneras, bajo esta microfísica; y en el ejercicio de su práctica, la interacción

social entreteje la subjetivación del encuentro áulico en el entramado de las ineludibles relaciones de poder que se gestan en la cotidianidad escolar.

El estudiante, en la posición de dominado, se constituye como sujeto bajo el auspicio del docente. “Hay dos significados de la palabra *sujeto*: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (Foucault, 2000, p. 245). Las relaciones de poder en el aula son insoslayables. La institucionalidad de la escuela aparece como una maquinaria dispuesta a normalizar e instruir a quienes acuden a ella esperando obtener las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad. Y el docente es el representante de este sitio de poder, el ejecutor del rol que se ha gestado en la institución como un engranaje de esta maquinaria.

El educador, para sostener su actuación, requiere configurar una forma particular, propia, personal de su práctica. La docencia se construye desde lo más íntimo para colocarse en lo social de manera que se consolide una actuación al nivel de lo requerido. Ejercer control sobre un grupo de escolares requiere de la capacidad de manejo de la microfísica del poder. Las singularidades no tienen lugar cuando se intenta mantener el orden en un aula con una treintena de estudiantes. Jackson (1996) realiza un exhaustivo estudio de la vida en las aulas en el que identifica las diversas estrategias que ponen en práctica los docentes para sostener su sitio de poder y concluye exponiendo la semejanza de las instituciones carcelarias y las educativas en la misma línea foucaultiana.

El escolar, como el adulto encerrado<sup>4</sup>, es en cierto sentido un prisionero. Debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia [...] Cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a

---

<sup>4</sup> Se refiere a los prisioneros en las cárceles.

someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y a aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. (Jackson, 1996, pp. 73-76).

En estas circunstancias, el estudiante está a expensas del educador en muchos sentidos.

“Por primera vez en la vida del niño, el poder que tendrá unas consecuencias personales para él está en manos de un desconocido.” (Jackson, 1996, p. 69). Estos planteamientos de Foucault y Jackson con relación a la interacción del docente y los estudiantes en el aula, bajo el auspicio de la institución escolar y considerando lo ineludible de las relaciones de poder en las que el estudiante desempeña el rol de dominado, constituyen la perspectiva desde la cual se propone el análisis de la práctica docente en este trabajo.

Hasta este momento se han planteado los elementos teóricos del primer principio enunciado: el pragmatismo como brújula para indicar el análisis de la práctica docente y las relaciones de poder en el ámbito de la institución educativa como circunstancia ineludible y determinante de la interacción en el aula. Es relevante insistir en la posición de poder que el docente ocupa en la relación con el estudiante (este último en su calidad de estudiante-prisionero), pues el desarrollo teórico que viene a continuación adquiere mayor trascendencia al colocar al docente en este rol socio-institucional desde el que se ejerce la microfísica del poder foucaultiana.

### **Los procesos de simbolización de la interacción social: segundo principio de la dimensión simbólica de la práctica docente**

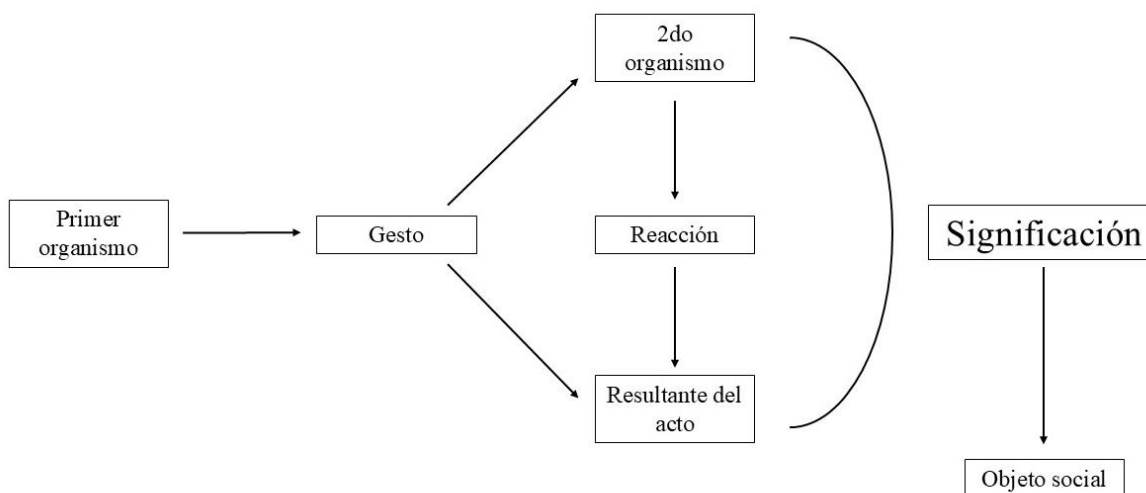
El segundo principio propuesto en la introducción se refiere a la trascendencia de la dimensión simbólica de la práctica docente en la conformación de la identidad de los estudiantes

debida al sitio de poder conferido desde lo institucional-social. Este principio integra un tercer componente teórico, el conductismo social de George H. Mead, a través de cuatro conceptos claves de su trabajo: la significación, la simbolización, el *self* y el otro generalizado. Mead comparte con James la relevancia de la experiencia en la constitución de la verdad en la existencia de las personas. La de Mead (1982, 1991, 2018) es una propuesta pragmática que estudia la interacción social *in situ* y que enfatiza la relevancia de la interacción individuo-sociedad para la emergencia de la persona.

Para Mead, el gesto es la unidad del acto social. El gesto es un llamado a la comunicación, es el comienzo de un acto que provoca una reacción en el otro; reacción que el primer organismo comunicante anticipa al momento de emitir el gesto. En la respuesta del otro, del segundo organismo, del receptor, se constituye la significación del gesto (como se observa en las figuras 3 y 4).

### Figura 3

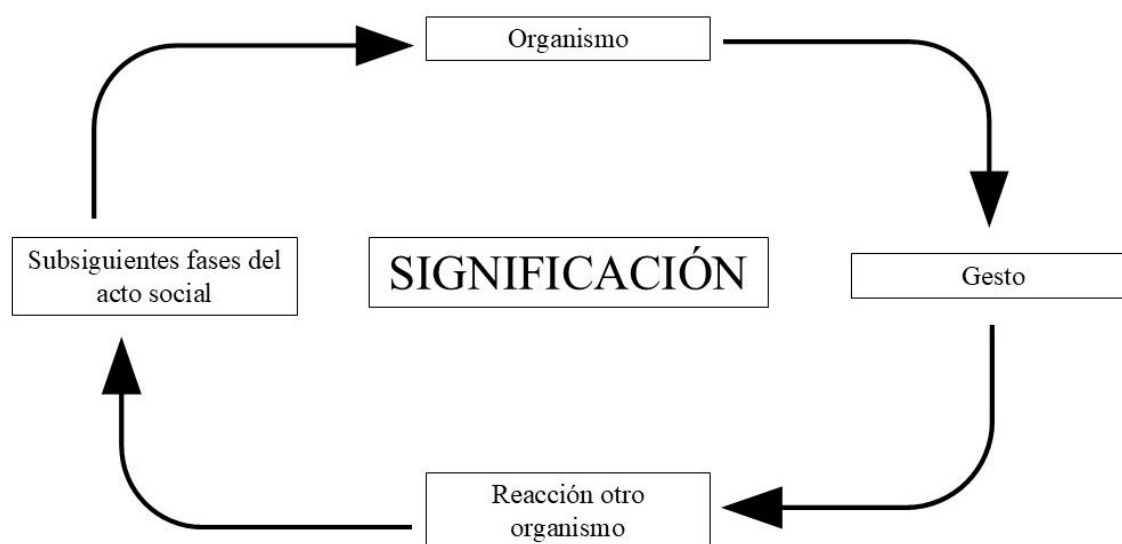
*Mecanismo de la significación en Mead*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Mead (1982, 85-90)

#### Figura 4

##### *La significación en el conductismo social*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Mead (1982, 85-90)

En palabras de Mead:

Es decir, los objetos están constituidos en términos de significación, dentro del proceso social de la experiencia y la conducta, gracias a la adaptación mutua de las reacciones o acciones de los distintos organismos individuales involucrados en ese proceso, adaptación posibilitada por medio de una comunicación que adopta la forma de una conversación de gestos en las primeras etapas evolutivas de ese proceso, y de lenguaje en las etapas posteriores. (1982, p. 86)

En cuanto a la simbolización, Mead explica que el gesto y la significación constituyen símbolos que hacen posible la interacción social, es decir, son gestos que poseen significación en la medida en que provocan en el individuo un grupo de reacciones tales como las que despierta en el otro; el individuo reacciona a sus propios estímulos (simbolizados en un gesto) del mismo modo en que reaccionan otras personas. De esta manera, “la simbolización constituye objetos no constituidos antes, objetos que no existirían a no ser por el contexto de relación social en que se

lleva a cabo la simbolización” (Mead, 1982, p. 87); aspecto que será fundamental en párrafos posteriores cuando abordemos la situación de los estudiantes con TDAH en el aula y la relación con el docente que concebimos a partir del sitio de poder que representa en la institución.

Para Mead la sociedad es antes que el individuo; la sociedad hace surgir a la persona y con ella a lo que el autor ha llamado *self* a través de dotarlo de un universo de símbolos comunicantes, y es en esta misma comunicación donde el sujeto deviene objeto, objeto social, *self*. En el proceso de significación expuesto en párrafos anteriores, el sujeto deviene objeto para sí mismo en la medida en que va tomando consciencia de su acción en el contexto de la interacción social y de los efectos para sí mismo y para los otros que su acción, actitud y discurso provocan. Esta posibilidad de mirarse a sí mismo considerando la manera en que los otros lo miran, de contemplar su acción y de reconstruirse para la interacción social en función de este proceso contemplativo y reflexivo, deviene en la emergencia del *self* (Mead, 1982, 2018).

Este *self* se constituye y reconstruye llegando al surgimiento y la función del otro generalizado durante la infancia, proceso dividido en dos etapas, una en la que el niño juega a ser otro, y la otra en la que es capaz de considerar y anticipar las reacciones de todos los actuantes en una situación; en esta interacción la sociedad se internaliza como el otro generalizado. “La persona está constituida no sólo por una organización de las actitudes de esos individuos particulares, sino también por una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo, al cual pertenece” (Mead, 1982, p. 143). El otro generalizado es la amplificación del *self* en el sentido de la posibilidad de colocarse en el lugar de los otros y actuar como lo harían ellos. Se internaliza como ese yo-social que hace las veces de conciencia integrado en la constitución de la persona.

El constructo que aquí se propone, la dimensión simbólica de la práctica docente, conjunta los elementos teóricos desarrollados en los párrafos anteriores, estableciendo una

perspectiva teórica-metodológica para el análisis de lo que llamaremos sistema simbólico supraindividual, el cual se refiere a las condiciones que instaura el docente en su aula a partir del manejo de la dimensión simbólica de su práctica. La dimensión simbólica se entiende, siguiendo a Mead, como el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el discurso del docente en su aula; se refiere a la manera en que el docente simboliza y coloca en el imaginario social lo que acontece en la interacción socio-escolar. Este sistema simbólico supraindividual repercute, a su vez, en la conformación del *self* de los estudiantes que se encuentran sometidos desde la institución a este sistema, partiendo de lo expuesto desde Foucault (2001, 2002) y Jackson (1996) respecto al poder.

### **Características del TDAH**

Antes de aplicar este constructo al proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH, es necesario explicitar lo que en esta investigación se entiende por inclusión educativa y la perspectiva para el abordaje del TDAH.

El TDAH es un trastorno que engloba un conjunto de síntomas descritos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5 RT) como:

[...] niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. La inatención y la desorganización implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escuchan y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel del desarrollo. La hiperactividad-impulsividad implica actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión en las actividades de otras personas e incapacidad para esperar que son excesivos para la edad o el nivel del desarrollo. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022, p.32)

Esta sintomatología dificulta la inclusión educativa de quienes padecen TDAH en edad escolar, pues las características que presentan los estudiantes corresponden al tipo de conducta o

actitud que suele alterar las dinámicas de aula, la interacción entre los integrantes del grupo y, por ende, se complejiza e incluso puede deteriorar el proceso de aprendizaje. Aun cuando en la base teórica de la investigación que aquí se presenta encontramos una tendencia hacia la perspectiva psicosocial, el TDAH es un término elaborado desde la perspectiva médica y es puesto en la escena social como padecimiento; integrar esta definición tal cual aparece en los libros médicos es relevante, pues este trabajo se sostiene en la trascendencia de la simbolización y el TDAH como padecimiento desde la perspectiva médica es un símbolo significativo, y en el desarrollo de esta investigación se parte de esta simbolización y del impacto de la misma en la vida escolar (estudiante, docente y grupo).

### **Definición de inclusión educativa**

En lo que se refiere a la inclusión educativa, para este trabajo se considera el planteamiento de Simón y Echeita (2016) y Calderón y Echeita (2016) respecto a que esta ha de manifestarse en tres ámbitos del acontecer escolar: la presencia, la participación y el aprendizaje de todos quienes que integran la comunidad educativa. Cada uno de los estudiantes de un centro escolar ha de tener la posibilidad de permanecer en el mismo espacio que el resto de sus compañeros, pero no basta con estar, es relevante que cada estudiante sepa que su participación en la toma de decisiones es considerada, pues la institución ha de reconocer a cada uno de sus estudiantes y ha de respetar su derecho a la participación. La presencia y la participación son fundamentales, pero la inclusión educativa pretende también lograr objetivos académicos en todos los estudiantes, procurando el derecho al aprendizaje de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar (Simón y Echeita, 2016).

La cuestión radica en algo simple, pero a la vez muy complejo: ahora está en las aulas (casi) todo el alumnado que hace unas décadas no tenía cabida en ellas: quienes han sido excluidos históricamente, quienes no quieren estar, quienes no pueden aprender con las metodologías

convencionales, quienes necesitan aprender cuestiones no contempladas en el currículo al uso.

(Calderón y Echeita, 2016, p. 36).

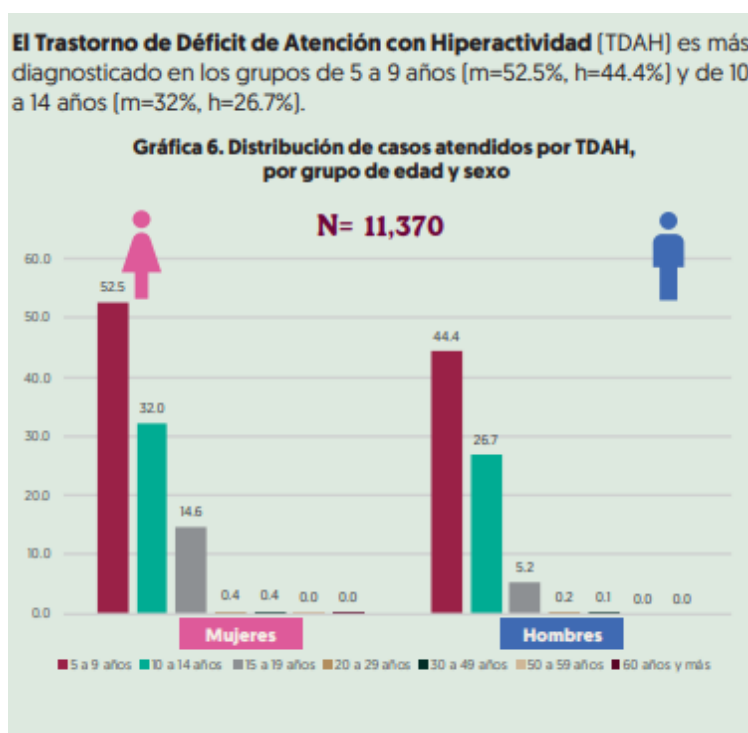
La inclusión educativa ha de considerar y cubrir estas tres dimensiones para cada uno de sus estudiantes: la presencia, la participación y el aprendizaje. Si el estudiante es aislado del grupo por periodos breves o largos, si el estudiante no es considerado en los procesos de toma de decisiones en la vida escolar, si el estudiante no consolida aprendizajes en el ciclo escolar, no estamos hablando de educación inclusiva desde la perspectiva que se adopta en esta investigación.

### **El TDAH, el marco institucional en México y las tres dimensiones de la inclusión educativa**

En 2014 en México se consideraba una prevalencia del 5% de este TDAH en la niñez y un 2.5% en la edad adulta (Sauceda, 2014). En 2022, la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica reportó que 6% de la población en México, entre seis y 16 años, padecen este trastorno, lo que supone 1,600,000 menores, de los cuáles sólo el 8% está diagnosticado y tratado (Valadez, 12 de julio de 2022). El 10 de octubre de 2024, en el marco del Día Mundial de la Salud Mental, el Observatorio Mexicano de Salud Mental y Adicciones reportó 11,370 casos de TDAH (Figura 5) recibidos en el Sistema de Salud, lo que coloca a este trastorno entre las principales condiciones atendidas en los últimos meses.

## Figura 5

Casos atendidos por TDAH en el Sistema de Salud mexicano en 2024



*Nota.* Reproducido de Día Mundial de la Salud Mental [infografía], por Gobierno de México, (2024)

Este planteamiento nos coloca frente a un gran desafío en el ámbito educativo, pues los docentes tienen, de acuerdo con el plan de estudios que rige actualmente a las instituciones educativas, la responsabilidad de lograr la inclusión educativa de todos sus estudiantes, lo que incluye a aquellos diagnosticados con TDAH.

Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexual genérica como las personas trans, intersexuales y queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; todas y todos inscritos en

diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos. (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.16)

En este entendido, la propuesta educativa para nuestro país se sostiene en el derecho a la educación de todos los mexicanos sin considerar ninguna circunstancia como causa excluyente de su integración al sistema escolar. Una vez que los niños, niñas y adolescentes son admitidos en el sistema, en la estructura institucional corresponde al docente atenderlos dentro del aula y preservar su derecho a la educación. Aun cuando se reconoce su autonomía profesional, no se soslaya el compromiso del educador con el educando.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes, y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela. (SEP. 2024, p.27)

La presencia de estudiantes diagnosticados con TDAH en las escuelas (primera dimensión de la educación inclusiva expuesta antes) implica una alteración importante en la dinámica escolar cotidiana constituida por las interacciones entre los participantes del aula (docente y estudiantes) y por el desarrollo de las estrategias didácticas que el educador realiza con el grupo para promover los aprendizajes correspondientes a la clase. Esta dinámica escolar requiere de un mínimo de atención y autocontrol de los educandos para poder efectuarse, pues es imprescindible

atender a las indicaciones, establecer relaciones de trabajo eficientes entre pares y sostener el esfuerzo en la tarea que se lleva a cabo.

La escuela es el escenario donde el trastorno se pone en evidencia, allí se observan mayores riesgos académicos. Es común observar que los estudiantes con esta condición trabajen menos de lo que se espera, no produzcan lo suficiente dentro de su proceso, dejen tareas inconclusas y muestren conductas inadecuadas. Interrumpir frecuentemente la clase, inquietar persistentemente a sus compañeros, levantarse a cada momento del pupitre. Estas manifestaciones, descontrolan al maestro en su acción pedagógica mostrando muchas veces rechazo para aquellos en quienes identifica las características del trastorno. (Samaniego & Chamba, 2024, p. 152)

En cuanto al derecho a la participación (segunda dimensión de la educación inclusiva) en la toma de decisiones de los estudiantes con TDAH puede verse afectado bajo la premisa de que se está trabajando en la contención del estudiante referido, ya que “se espera que el comportamiento de las personas [...] 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” (Mares et al, 2020, p. 252). Estos incentivos y sanciones suelen limitar la participación del estudiantado con TDAH en los casos en que su conducta se vive en la comunidad escolar como disruptiva, y en el caso de aquellos estudiantes diagnosticados cuya prevalencia es atencional más que hiperactiva, suelen quedarse al margen de ciertas actividades hasta por descuido. “Los alumnos afectados por TDAH no son capaces, en la mayoría de los casos, de seguir el ritmo habitual de las clases y tareas por su dificultad para mantener la atención” (Domínguez, 2018, p.102). De esta manera, la participación en la toma de decisiones se ve obstaculizada, ya sea intencionalmente al restringirla como medida coercitiva, o debido a la inatención del estudiante en cuestión.

Y si se aborda la cuestión del aprendizaje (tercera dimensión de la inclusión educativa), se vuelve más complejo el proceso de inclusión de estudiantes diagnosticados con TDAH, pues las características del propio trastorno dificultan el logro de aprendizajes por la vía tradicional, incluso al abordar el proceso con metodologías diferentes, no siempre se obtienen los resultados esperados. Y es aquí donde aplicamos el constructo que se propone en este trabajo al ámbito de la inclusión educativa en la escuela regular de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

### **La dimensión simbólica de la práctica docente como una alternativa para el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH**

En primer lugar, el *self* es el concepto clave que da pie al constructo de la dimensión simbólica de la práctica docente, pues se parte del supuesto de que, en esta construcción interna del sujeto-objeto que soy yo para mí mismo propuesta por Mead, se instaura lo que llamaremos “la mirada docente” que hace referencia al sitio de poder que el docente representa en el aula desde la perspectiva de Foucault y Jackson expuesta anteriormente, creando un fuerte precedente que nos habla de uno mismo y que determina la conducta con la que interactuamos en un contexto social establecido, en este caso, el grupo escolar. La interpretación que hace el sujeto de sí mismo como objeto y de los actos y gestos de quienes conviven con él todos los días, va abonando a esta distorsión de la identidad, lo que termina colocando al estudiante con TDAH en el rol del “compañero difícil”, “del alumno imposible”, “del hijo complicado”, llegando a un punto en el que se vuelve una tarea sumamente compleja depurar la personalidad para encontrar al sujeto que porta el trastorno, pues este, el trastorno, es el que prevalece como si fuese la totalidad del sujeto.

Se retoman las palabras de Mead:

Es sólo en tanto que el individuo se encuentra actuando respecto a él mismo como actúa hacia los otros que se convierte en sujeto para él mismo y no en objeto; sólo en tanto que es afectado por su

propia conducta social en el modo en que es afectado por la de otros es que deviene objeto de su propia conducta social. [...] No puede escucharse él mismo sin asumir en alguna medida la posición que él habría asumido si otros le hubieran dirigido las mismas palabras. (Mead, 2018).

Esto es de una relevancia superlativa si consideramos que es el contexto escolar un espacio interaccional determinante de la construcción de la identidad, pues en el hogar, a través de la familia, el individuo aprehende una cierta imagen de sí mismo, pero ésta se consolidará, deformará, reafirmará o, cuando menos, se cuestionará al ponerse en juego en el colectivo escolar. Y el docente juega un papel fundamental en este proceso de construcción de sí mismo del individuo a través de su mirada docente.

Esta idea de la mirada docente se relaciona, entonces, con otros dos conceptos abordados anteriormente de la obra de Mead: el acto como la unidad de análisis cuyo sostén es la experiencia, y el gesto como el mecanismo del acto social que en la comunicación humana deviene en una comunicación simbólica. En el contexto de nuestro trabajo, este intercambio gestual simbólico determina tanto la etiqueta que coloca el docente al estudiante diagnosticado, como la que el propio estudiante porta y desde la cual envía su comunicación, quizá no intencional o conscientemente, trastocada por el trastorno que complica una elaboración de gestos “correctos”, aprobados socialmente y que provocan en el docente y en el resto del grupo escolar una respuesta hacia el trastorno, no hacia el estudiante<sup>5</sup>. De la mirada docente depende la posibilidad de interpretar de otra manera esta emisión gestual desde el trastorno para recolocarla en el contexto, en el grupo, para dotarla de otro significado ajeno a la etiqueta y permitir al

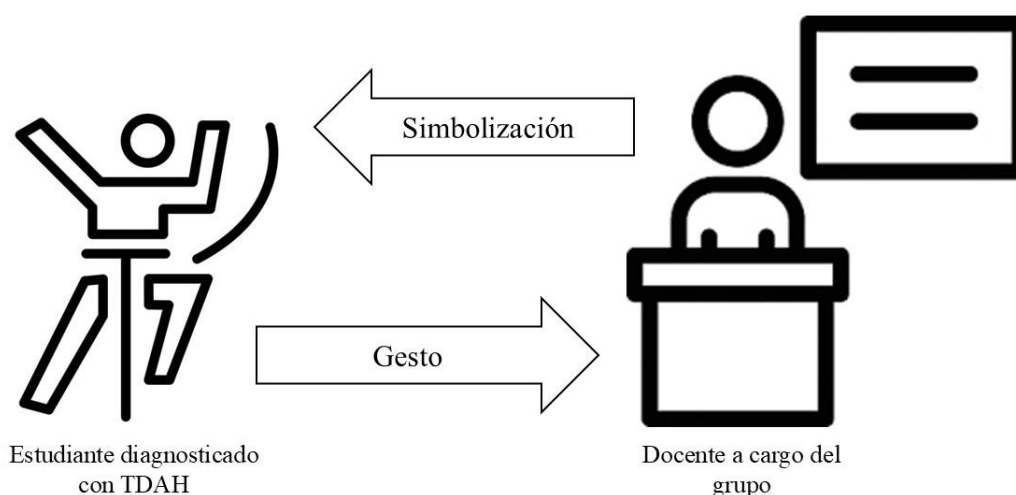
---

<sup>5</sup> Existen posicionamientos con referencia a los síndromes y trastornos que insisten en que una persona diagnosticada no puede tomar distancia de su condición para encontrar su identidad, pues esta es una sola, un conjunto de todas sus características incluido el trastorno o síndrome. Sin embargo, en este trabajo se considera que las características de un trastorno o síndrome definen una parte de las propuestas-respuestas en el sentido del acto social meadiano que provocan una reacción en el otro que se vincula directamente a esta característica y que estorba a la posibilidad de identificar a quien está emitiendo el gesto.

estudiante leerse desde los demás desde una perspectiva diferente de sí mismo en la que pueda tomar conciencia, poco a poco, de los actos que surgen desde el trastorno y poder leerse a sí mismo más puramente, más desde el yo que se encuentra atrapado en las características del TDAH (Figura 6).

### Figura 6

*La dimensión simbólica de la práctica docente y su impacto en el estudiante diagnosticado con TDAH*



La inclusión educativa del estudiante diagnosticado con TDAH puede ser compleja y el análisis y manejo adecuado de la dimensión simbólica de la práctica docente, entendida como el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el discurso del docente en su aula, es un factor esencial en su proceso de inclusión, el cual abarca tres dimensiones: presencia, participación y aprendizaje. El manejo en el aula regular del estudiante diagnosticado con TDAH es un tema de amplio interés en la literatura especializada desde hace un par de décadas. Sin embargo, son pocos los trabajos que se acercan al aula para analizar *in situ* la interacción del docente con el estudiante en cuestión. El foco está puesto en cómo controlar al estudiante, en

cómo ayudarlo a autorregularse, partiendo de la concepción del TDAH como una condición médica, un problema de salud mental, por ello se recurre con frecuencia a la medicación.

Esta investigación se inserta en la línea de los trabajos que colocan al TDAH en la esfera interaccional para encontrar caminos en su inclusión educativa que partan de un cambio en la oferta relacional y que abonen positivamente a la definición identitaria del estudiante diagnosticado, favoreciendo un proceso de inclusión educativa que aporte beneficios a la conformación del *self* de los estudiantes del grupo en el que se encuentra el estudiante diagnosticado a partir de analizar la dimensión simbólica de la práctica docente y sus efectos en el proceso de inclusión educativa.

En la literatura revisada en el capítulo anterior relacionada con el tema se encuentran muchas propuestas para el abordaje de estudiantes diagnosticados con TDAH que están enfocadas a la corrección o control de la conducta del alumno desde la perspectiva de especialistas y que el docente ha de implementar en su aula. La presente investigación está enfocada en la práctica docente desde la perspectiva de la interacción social, a su análisis *in situ* para identificar las características de la dimensión simbólica de dicha práctica y que el propio docente obtenga la información que necesita para diseñar estrategias por sí mismo que sean eficientes para la inclusión de sus estudiantes diagnosticados con TDAH.

### **CAPÍTULO III. Aproximación metodológica**

La aproximación metodológica para el desarrollo de la presente investigación se apega a la propuesta del pedagogo neerlandés Max Van Manen quien la ha nombrado de diversas maneras: fenomenología hermenéutica aplicada, fenomenología interpretativa, fenomenología de la práctica, fenomenología experiencial, fenomenología del mundo de la vida, fenomenología aplicada. Van Manen diseña su aproximación metodológica a partir de los supuestos epistemológicos de la pedagogía fenomenológica que, a su vez, se sostiene en los principios filosóficos de la fenomenología de Husserl y de la hermeneútica de Heidegger. Se menciona como *aproximación metodológica* y no como una metodología estructurada debido a que esta propuesta es la apertura hacia un camino en la investigación que se construye fenomenológicamente, es decir, no hay *una* manera de hacerlo, sino que la metodología se desarrolla conforme al fenómeno que se estudia. Sin embargo, existen supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que pretenden orientar la acción del investigador cuando éste se encuentra construyendo su propio proceso de indagación, los cuales se exponen a continuación.

#### **La fenomenología hermenéutica aplicada de Van Manen**

Max Van Manen es un pedagogo neerlandés radicado en Canadá que ha dedicado gran parte de su carrera profesional a la docencia. Hace algunas décadas aparece en la escena académica con un interesante análisis de lo que llama “la dimensión pedagógica de la enseñanza” en el que desarrolla diversos conceptos como “el tacto pedagógico” y “el conocimiento pático”. La formación como pedagogo de Van Manen se lleva a cabo en el contexto de los Países Bajos durante la década de 1960 en el que predominaban dos corrientes pedagógicas: la Escuela Dilthey-Nohl que se apegaba a la metodología hermeneútica alemana, y la Escuela de Utrecht que seguía una tradición fenomenológica holandesa. Van Manen desarrolla una forma de acercamiento al estudio del acto pedagógico derivado de su relación con la fenomenología y la

hermeneútica “cuyo punto de partida es el campo empírico de la experiencia vivida de forma cotidiana” (Van Manen, 2003, p.9), lo que se entiende como el *mundo de la vida* que Husserl explica como:

[...] el sentido de ser del mundo de la vida pre-dado es una *configuración subjetiva*, que resulta de la vida experienciante, pre-científica. En ella se construye el sentido y la validez de ser del mundo, y en cada caso del mundo que efectivamente vale para quien tiene la experiencia correspondiente. (Husserl, 2008, p. 112)

La fenomenología hermeneútica aplicada propuesta por Van Manen explora el cómo de la actuación docente en las situaciones y relaciones cotidianas. Van Manen entiende la educación como un proyecto existencial con un interés moral, una ética. Se enfoca al encuentro entre el docente y el estudiante, a la experiencia vivida.

A lo largo de su trayectoria ha elaborado conceptos afines a esta forma de investigación en educación. Uno de ellos es la noción de “tacto pedagógico” que da sentido a la dimensión pedagógica de la enseñanza. Van Manen pone énfasis en la relevancia del vínculo que construye el docente con el estudiante. A través de este vínculo, el docente puede “distinguir activamente lo que es adecuado de lo que resulta menos adecuado en la interacción con los niños y jóvenes” (Van Manen, 2002, p. 46). El tacto pedagógico tiene que ver con la capacidad de percibir y escuchar comprometidamente a los estudiantes, y de actuar en consecuencia, pues prevalece un principio ético sobre el ejercicio docente que se sostiene sobre la responsabilidad que tiene el adulto en la relación con los estudiantes (Van Manen, 2002, p. 51). La dimensión pedagógica de la enseñanza se entiende entonces como el espacio que el docente construye en su aula para acoger a sus estudiantes con responsabilidad, con compromiso y tacto pedagógico.

Otro concepto relevante en el trabajo pedagógico de Van Manen es el que se refiere al conocimiento pático. Este es un tipo de conocimiento que emerge en el ejercicio de la práctica

docente, ante la vicisitudes cotidianas y la necesidad de atender y dar solución a todo aquello que acontece en un aula. Es un conocimiento sensible sostenido en la experiencia de vida del docente, en su intuición, “es pático en la medida en que enseñar depende de la presencia personal del profesor, de su percepción relacional, de su tacto para saber qué decir y hacer en situaciones imprevistas, y de su rutina y sus costumbres solícitas” (Van Manen, 2002, p. 59). La fenomenología hermeneútica aplicada entiende este conocimiento pático como el eje de su indagación al explorar el mundo de la vida de docentes y estudiantes en un aula.

### **Puntos de encuentro entre la propuesta teórica y metodológica de la investigación**

Es pertinente señalar los acercamientos entre la propuesta vanmaniana y lo expuesto en el trabajo que aquí se presenta, pues la elección de una metodología acorde a la perspectiva de la investigación es fundamental.

En el marco teórico de esta investigación encontramos diferentes puntos de encuentro con los supuestos ontológicos y epistemológicos de Van Manen. En primera instancia, el lugar de la experiencia en el desarrollo de su propuesta tanto teórica como metodológica con respecto a la práctica docente. Van Manen toma de Husserl el concepto de mundo de la vida para situarnos en una realidad que ha de ser conocida, aprehendida, habitada, contemplada, indagada *in situ*, con todo lo que ello implica y requiere de sensibilidad, de reducción en sus diferentes modalidades: heurística, hermeneútica, fenomenológica, eidética, metodológica, ontológica (Ayala-Carabajo, 2017).

Para Husserl, este mundo de la vida está ya dado, es preexistente a los sujetos. La relación que establece el filósofo con este mundo de la vida es una relación también epistemológica, pues una actitud fenomenológica es la que está en disposición de conocer (en la medida de lo posible), de percibir, de intuir, de experimentar este mundo de la vida entendido también como “un reino de evidencias originarias” (Husserl, 2008, p. 169). Y es en este mundo de la vida donde se

constituye la experiencia y en el que la subjetividad conforma el objeto que colocamos a través del cuerpo como existencia en colectivo (Husserl, 2008).

En el capítulo del marco teórico de esta investigación, se ha expuesto la orientación pragmatista en el análisis de la práctica docente. El lugar que ocupa la experiencia tanto en James (2000) como en Husserl (2008) como en Van Manen (2003) es ampliamente compartido en este trabajo y es el hilo conductor tanto del marco teórico como de la metodología. El acercamiento a la vivencia de los docentes, a la manera en que experimentan su labor, el significado que atribuyen a lo que acontece en su aula y la manera en que lo interpretan y lo intermedian, son acogidos en esta investigación desde una perspectiva fenomenológica en la que la experiencia, el “in situ” de lo que se indaga es el material, la información, el dato, la fuente que da sentido, eje y sustancia a la investigación en su conjunto.

Un acercamiento ontológico semejante plantea Mead cuando dice que la sociedad es antes que el individuo (1982, p. 190). Sin embargo, Mead coloca su perspectiva en la emergencia del sujeto como objeto, como yo-social, como *self*. Hay una sociedad humana previa al individuo en la que éste puede emerger a partir de la interacción. El cuerpo es subjetivado y colocado en el colectivo. La sociedad es un espacio de configuración subjetiva desde lo relacional. Aunque los autores tienen posturas disímiles en el suelo teórico que los sostiene, en sus perspectivas ontológicas para el análisis de la realidad, plantean la relación entre lo ya dado y la interacción subjetiva con ese universo previo a la emergencia del individuo como sujeto.

Para nuestra investigación, el espacio interaccional que está dado desde lo institucional en su forma básica, es fundamental y conforma un mundo de la vida particular. “Todos los esfuerzos investigativos en ciencias humanas fenomenológicas son realmente exploraciones de la estructura del mundo de la vida humano, el mundo vivido tal como se experimenta en las situaciones y relaciones cotidianas” (Van Manen, 2008, p.119). Desde esta perspectiva, lo que buscamos es

conocer la experiencia del docente relacionada con el manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH en la escuela regular.

Otro punto de encuentro importante entre el marco teórico y la propuesta metodológica expuestos en esta investigación, es lo referente al constructo que da cuerpo a la propuesta que aquí se presenta: la dimensión simbólica de la práctica docente. En el trabajo de Van Manen (2002) aparece como “dimensión pedagógica de la enseñanza” en la que el tacto pedagógico y el conocimiento pático son fundamentales y característicos de este posicionamiento pedagógico. El punto de convergencia es evidente si consideramos lo planteado en el marco teórico respecto a la relevancia del vínculo y de la manera en que el docente lee, interpreta y acompaña a sus estudiantes intermediando la interacción social para resignificar los comportamientos. En el marco teórico de esta investigación se planteó la relevancia de la mirada del docente en el acto pedagógico, lo que Van Manen a su vez describe como:

Quizá digamos las palabras «correctas», pero nuestra mirada desvela nuestro auténticos sentimientos. A través de la mirada nos conocemos enseguida mutuamente [...] El profesor eficiente puede serlo con una mirada porque él *es* la mirada. La mirada ya es la forma que el profesor tiene de vivir y comprender la situación en el aula. (Van Manen, 2002, pp. 54-55)

Estos son acercamientos relevantes que van configurando un entendimiento común entre los supuestos teóricos y epistémicos que dan sustento a este trabajo y aquellos propuestos por el autor del que hemos tomado el camino a seguir en la metodología. Los puntos de encuentro llegan incluso a la manera de acercarse al diagnóstico del TDAH:

Una vez que digo de un niño que sufre un «trastorno de déficit de atención» [...] inmediatamente tiendo a buscar en mi archivo de trucos profesionales una intervención docente concreta, o una terapia conductual, o una solución médica. Lo que ocurre entonces es que pierdo la oportunidad de

ver y escuchar realmente a ese niño en particular. En su lugar, lo separo con ese lenguaje categórico, un lenguaje que constriñe tanto como una cárcel de verdad. Separar a los niños mediante un lenguaje técnico, diagnóstico o instrumental en realidad es un tipo de abandono espiritual. (Van Manen, 2002, pp. 33-34)

Esta última cita aporta una perspectiva más completa respecto al posicionamiento ontológico y epistemológico en común entre el trabajo de Van Manen y el que aquí se presenta. A pesar de que en esta investigación se propone como población de estudio a los docentes que atienden estudiantes diagnosticados con TDAH, la indagación se apega a la experiencia considerando como factor interviniente la propia enunciación del diagnóstico y las implicaciones de esto en la misma experiencia y en sus alcances. Ahora pasemos a revisar los supuestos metodológicos.

### **Técnicas para la recolección de información**

En el ámbito de la fenomenología hermeneútica aplicada propuesta por Van Manen, hablar de técnicas para la recolección de información resulta “un contrasentido. La fenomenología hermeneútica aplicada no es un conjunto de procedimientos o un método propiamente dicho, sino una particular visión de la realidad, del conocimiento y de la investigación” (Ayala-Carabajo, 2017, p. 14). Por lo tanto, lo que nos ofrece Van Manen son estrategias de acercamiento al fenómeno que estamos estudiando para construir un conocimiento derivado de la experiencia de quienes participan en él y de los significados que los participantes atribuyen o encuentran en su experiencia.

Un aspecto fundamental en la propuesta vanmaniana es el texto fenomenológico. Para este autor, “la investigación y la teorización fenomenológica interpretativa no pueden separarse de la práctica textual de la escritura” (Van Manen, 2003, p. 9). Esto lo explica argumentando que la experiencia tiene un factor de unicidad emergente de la característica vivencial de la

experiencia, es decir, que cada una de las experiencias que vivimos es única y, aun cuando empleamos las mismas palabras para describirlas, este carácter único no se pierde, pues la experiencia corresponde a la vida interior, al mundo de la vida. La escritura se realiza en este caso como una reflexión fenomenológica en retrospectiva. No es un ejercicio de introspección, sino de remembranza de la experiencia ya vivida a partir del cual se va confeccionando el tacto pedagógico y se conforma el conocimiento pático explicados en párrafos anteriores. Por lo tanto, el lenguaje, la semiótica, ocupan un lugar central en esta propuesta metodológica.

«Hacer» fenomenología hermenéutica es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja que lo que cualquier explicación de su significado pueda resolver. (Van Manen, 2003, p. 36)

Estas experiencias descritas, significadas, aprehendidas se convierten en el dato y en el resultado de la indagación realizada para conocer el fenómeno que estamos estudiando. Se considera que la experiencia es única pero que los fenómenos humanos tienen la cualidad de la “posibilidad”, es decir, la característica de ser siempre posibles, lo que les confiere el carácter universal que la investigación requiere para legitimarse. Ahora bien, este texto fenomenológico es descriptivo, sin embargo, tiene una cualidad interpretativa, hermenéutica, al ser, a través del lenguaje y de la retrospectión reflexiva, una mediación, entre la experiencia vivida y su comunicación, en palabras de Van Manen: “el texto fenomenológico resulta descriptivo en cuanto nombra algo (...) y es interpretativo en el sentido de que media” (2003, p. 44).

Desde esta perspectiva, Van Manen propone tres formas de acercamiento al fenómeno de estudio: la escritura como descripción de la experiencia de vida, la entrevista como la historia de la vida personal y la observación como la anécdota experiencial, a las que atribuye características particulares que se explican a continuación.

### *El testimonio como narración analítica-reflexiva*

En la fenomenología hermenéutica aplicada, las experiencias humanas son la sustancia misma de la indagación. El investigador “toma prestadas” las experiencias de los otros para comprender el significado de la experiencia vivida que la persona le atribuye. Una forma de obtener estas experiencias es a través del relato, el cual tiene unas características particulares cuando se trata de un texto fenomenológico. Se considera a la narración de eventos relacionados con la pregunta fundamental de la investigación como una forma de acercamiento a la experiencia personal de manera anecdótica, dando un impulso pragmático que vincula la teoría y la vida, el pensar y el vivir (Ayala-Carabajo, 2017, p.57).

Existen dos momentos para el texto fenomenológico, los cuales le confieren un sentido diferente dentro de la investigación. La descripción fenomenológica como material experiencial es una fase previa, de inicio, en la que no se han determinado las estructuras de la experiencia. Es el material en bruto que se recopila directamente de los participantes en el estudio, en este caso, los docentes. A partir de esta recopilación de testimonios, anécdotas, relatos es posible revelar los significados de la experiencia y construir un texto fenomenológico como resultado de la investigación, que sería el segundo momento.

Para el trabajo que aquí se presenta, se recuperaron cuatro testimonios de docentes que atendieron grupos en los que se encontraba inscrito un estudiante diagnosticado con TDAH durante el ciclo escolar 2024-2025 en una escuela en la que se trabaja a partir del manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente. Se consideró lo expuesto por Van Manen cuando aclara que el ejercicio de la escritura puede resultar complejo para las personas, pues implica una actitud reflexiva, además de los requerimientos lingüísticos que la actividad impone (2003, p. 82). Para ello, se siguieron las recomendaciones señaladas por el mismo autor y se compartieron con los docentes como pautas sugeridas:

- Describe la experiencia tal como la has vivido.
- Evita escribir explicaciones causales (por ejemplo, “yo creo que esto se debe a...”), generalizaciones (por ejemplo, “supongo que por eso...”) o interpretaciones abstractas (“como se sabe...”).
- Describe la experiencia desde dentro: lo que pensabas y sentías en esos momentos.

Se obtuvieron cuatro testimonios (narraciones anecdóticas-reflexivas) diferentes entre ellos en cuanto a la estructura, la extensión, la perspectiva del fenómeno y la profundidad en la autorreflexión que serán analizadas en el siguiente capítulo.

### ***La entrevista conversacional***

La entrevista es una técnica ampliamente utilizada en las ciencias humanas. Tiene diferentes funciones y objetivos en cada disciplina. En cuanto a su aplicación en la fenomenología hermenéutica aplicada, Van Manen la plantea como una entrevista conversacional, cuyo propósito es profundizar en la experiencia de la persona respecto al fenómeno que se está indagando. Por ello, más que un guion detallado y estructurado previamente, es indispensable en esta forma de entrevista, no perder de vista la pregunta fundamental de la investigación que se está realizando y enfocar el sentido hacia una conversación hermenéutica de seguimiento, como la llama Ayala-Carabajo (2017, p. 71), esto quiere decir, que el investigador habrá de acompañar en la conversación al entrevistado para que explore la experiencia vivida, evitando que el sujeto caiga en generalizaciones que puedan alejar la entrevista del propósito fundamental: lo vivido y el significado que la persona le atribuye en este proceso retrospectivo, reflexivo de la experiencia vivida.

Para ello, el entrevistador habrá de tener una actitud receptiva, menos directiva, pero sensible al curso de la conversación para atajar las desviaciones y recuperar el sentido de la

entrevista a partir de recolocar en el centro al fenómeno que se indaga y las particularidades de la experiencia del entrevistado. Este vaivén es así debido a “la *inefabilidad* de muchas experiencias abordadas [...] y lo poco acostumbradas que están las personas a abordar las dimensiones páticas de sus experiencias (aquellas sobre las que no pensamos habitualmente)” (Ayala-Carabajo, 2017, pp. 71-72). Es por ello que Van Manen las llama “entrevistas conversacionales”.

Una forma de llegar a una entrevista conversacional, es cuando se han recibido y analizado en una primera vuelta, los textos de los participantes en la investigación, y entonces se lleva a cabo la entrevista para profundizar en la experiencia narrada en los textos y lograr un acercamiento más profundo a lo vivido por la persona, al significado de la experiencia, complementando de esta manera el proceso reflexivo escritural (considerando la dificultad que pudo haber implicado para el participante la narración escrita) con una conversación hermenéutica acompañada que le permita adentrarse en la vivencia relacionada con el fenómeno que se está conociendo en la investigación.

Para el trabajo que aquí se presenta, se realizaron cuatro entrevistas, una por cada participante, posteriores al análisis de los textos recopilados. Las preguntas estuvieron enfocadas en cada caso a profundizar en los temas que se identificaron en cada testimonio como particulares de cada experiencia y se integraron preguntas vinculantes con los elementos de la dimensión simbólica (acciones, actitudes y discurso) así como con las dimensiones de la inclusión educativa (presencia, participación y aprendizaje). Se obtuvieron cuatro grabaciones de aproximadamente 35 minutos en las que es factible identificar aspectos relevantes de la experiencia que no estaban clarificados en los testimonios escritos, únicamente se asomaban entre líneas. Las conversaciones tuvieron un carácter indagatorio interesante y se generaron otras preguntas e hipótesis para el objeto de estudio de la presente investigación, lo cual se expondrá en el capítulo siguiente.

### ***La observación de cerca***

Este método de acercamiento a la experiencia de la persona participante en el estudio es un método indirecto que guarda sus diferencias tanto con la observación participante como con la no participante. En este último método, el investigador pretende “registrar” desde una posición distante, “no contaminante”, la realidad que observa a partir de categorías previas o de esquemas o listas de verificación que se han diseñado previamente. En el caso de la observación participante, el investigador se involucra en el devenir de la situación que observa.

En la observación de cerca propuesta por Van Manen, en cambio, el investigador no se involucra en los procesos que suceden en el escenario de estudio y mantiene una actitud reflexiva durante la observación para “atrapar” esos momentos que se relacionan directamente con el fenómeno que se está conociendo; estos momentos se registran como anécdotas. La anécdota es entonces el material que se obtiene de la observación de cerca, efecto del proceso analítico-reflexivo del investigador.

Es relevante que el investigador se mantenga en un estado de alerta hermenéutica para no alterar la narración con interpretaciones subjetivas, lo que se lleva a cabo dando un paso atrás cada vez que sea necesario para reflexionar sobre la experiencia en sí que se observa y su relación con el fenómeno que se está estudiando, en palabras de Van Manen: “Es similar a la actitud del autor que siempre está a la caza de historias que contar, de incidentes que recordar” (2003, p. 86), enfatizando que el investigador es un recopilador de anécdotas.

Para el presente trabajo, se realizó observación de cerca durante el ciclo escolar 2024-2025 en una escuela preescolar y primaria en la que los docentes desarrollan su práctica cotidiana haciendo un manejo intencionado de la dimensión simbólica. Durante este periodo se recuperaron diversas anécdotas relacionadas con el proceso de inclusión educativa de los estudiantes

diagnosticados con TDAH en las que es posible identificar momentos del proceso en el que las docentes van construyendo esta simbolización resignificante para el estudiante.

### **La reflexión fenomenológica hermenéutica**

La reflexión fenomenológica hermenéutica se caracteriza por intentar asir el significado esencial de lo que se estudia. Se enfoca en generar un contacto más directo con la experiencia tal como la ha vivido la persona para aprehender el sentido que la experiencia misma tiene. Este deseo de dar sentido es, en palabras de Van Manen: “no sólo un estado psicológico; es un estado del ser” (2003, p. 97). El deseo de obtener un significado es lo que da forma a la reflexión fenomenológica hermenéutica y para ello, Van Manen propone la identificación de los temas que estructuran la experiencia.

En la investigación fenomenológica hermenéutica, los temas no se circunscriben a categorías o conceptos. Un tema fenomenológico describe la estructura de la experiencia, es el nudo, es el hilo que va tejiendo un todo significativo. Los temas son una simplificación, una concreción, un aspecto de la estructura de la experiencia que da forma a todo lo que no la tiene.

Para el descubrimiento de los aspectos temáticos del fenómeno que se estudia, Van Manen propone, entre otras, las siguientes aproximaciones que se realizan en el análisis reflexivo de los textos fenomenológicos recuperados para la investigación a partir del testimonio escrito de los participantes y/o de las entrevistas.

#### ***Aproximación holística o sentenciosa a los testimonios***

Esta es una aproximación general que se basa en poner atención al texto como un todo y preguntarnos por aquello que le da sentido a la totalidad de la experiencia ahí plasmada. Se formula entonces una frase que abarque el significado capturado. No se trata de un proceso rígido y dictaminado por reglas; es “un acto libre de «ver» un significado” (Van Manen, 2003, p. 97) y

expresarlo en una frase que dote de sentido a la experiencia. En nuestro caso, estas experiencias se refieren al manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH, y lo que se exploró en cada texto fue esta aproximación holística de cada docente para concretar cada una desde su singularidad.

### ***Aproximación selectiva o de marcaje a los testimonios***

La aproximación selectiva o de marcaje se refiere a la identificación de frases escritas o dichas por los participantes que, tras varias revisiones y análisis de los textos, son reveladoras acerca del fenómeno que estamos estudiando a partir de la experiencia de los participantes, las cuales se identifican y destacan para su posterior integración en el texto fenomenológico que revela los significados de la experiencia como resultado de la investigación. En el caso que aquí se presenta, se realizó esta aproximación con un análisis comparativo-complementario aparejando los testimonios escritos por cada docente con la entrevista realizada a cada una para identificar en cada caso las frases descritas.

### **Tipo de investigación**

Es un estudio cualitativo orientado desde la fenomenología hermenéutica aplicada de Van Manen. Más allá de un estudio de caso en el que se describe, la fenomenología hermenéutica aplicada interpreta para encontrar el significado oculto, el sentido de la experiencia vivida.

### **Características de la muestra**

#### ***Selección***

La selección de la muestra responde a los siguientes criterios: en primer lugar, los docentes participantes laboran en una institución escolar de educación básica (preescolar y primaria) de la ciudad de Cuernavaca en la que se realiza un manejo intencionado de la

dimensión simbólica de la práctica docente. En segundo lugar, esta escuela recibe diversidad de estudiantes, por lo que fue posible encontrar estudiantes diagnosticados con TDAH en cuatro de los nueve grupos que la componen. El tercer criterio se refiere a la capacidad operativa y a la naturaleza del fenómeno a investigar, pues la metodología fenomenológica requiere de tiempo y profundidad tanto para la recolección de información como para el tratamiento de la misma.

### ***Tipo***

Es una muestra homogénea de casos-tipo conformada por cuatro docentes que atienden grupos regulares en los que se encuentra inscrito un estudiante diagnosticado con TDAH en una institución escolar de educación básica (preescolar y primaria) de la ciudad de Cuernavaca.

### ***Participantes***

1. **AG** es la docente del grupo de segundo de primaria. Tiene más de una década laborando en la misma institución. Actualmente, también es la directora del área de primaria. Tiene 36 años de edad.
2. **GH** es la educadora del segundo grado de preescolar. Tiene más de 20 años laborando en la misma escuela y una amplia experiencia en los procesos de inclusión de estudiantes con diversas dificultades. Tiene 53 años de edad.
3. **FG** es la docente de sexto grado. El ciclo escolar pasado fue su primer año trabajando en esta institución. Está en proceso de formación en los lineamientos del proyecto que orientan el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente y recibe un acompañamiento puntual del equipo de trabajo de la escuela. Tiene 40 años de edad.
4. **LA** es la docente del cuarto grado de primaria. El ciclo escolar pasado también fue su primer año en la institución. Tiene experiencia en la docencia, pero no había trabajado en un entorno en el que la dimensión simbólica de la práctica docente tuviera un lugar tan

relevante. Está en proceso de formación dentro de los lineamientos del proyecto. Tiene 54 años de edad.

### **Recopilación y análisis de la información**

Los pasos que se siguieron en el desarrollo metodológico se enumeran a continuación:

1. Observación de cerca y registro anecdótico durante los meses enero a julio de 2025.
2. Recopilación de testimonios escritos de los docentes participantes en el que narraron su experiencia durante el ciclo escolar 2024-2025 al realizar el proceso de inclusión educativa en su grupo de un estudiante diagnosticado con TDAH manejando intencionadamente la dimensión simbólica de su práctica en este proceso. Las indicaciones dadas a las docentes son las que se mencionaron en el apartado sobre el testimonio como narración analítica-reflexiva de este capítulo.
3. Se analizaron los textos y se identificaron aspectos para profundizar en una entrevista conversacional relacionados con la experiencia de las docentes, así como con los elementos de la dimensión simbólica (acciones, actitudes y discurso) y con las dimensiones de la inclusión educativa (presencia, participación y aprendizaje).
4. Se realizaron las entrevistas conversacionales con cada docente para profundizar en su experiencia y en los significados que atribuye cada una a la misma. Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom y se grabaron con el consentimiento<sup>6</sup> de cada participante para su posterior transcripción y análisis.
5. Se transcribieron las entrevistas con apoyo del dictado automático de Word que incluye un transcriptor de audio.
6. Se analizaron las entrevistas y se llevó a cabo un primer reconocimiento de temas.

---

<sup>6</sup> En el Apéndice B se puede conocer el formato para el consentimiento informado que se firmó con las docentes.

7. Se realizó un análisis conjunto de los testimonios y las entrevistas para identificar, a partir de la aproximación holística o sentenciosa, una frase significativa que diera sentido a la experiencia de cada docente con relación al manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH en el aula regular.
8. Se analizaron conjuntamente los textos y las entrevistas nuevamente para identificar desde una aproximación selectiva o de marcaje las frases de cada testimonio dichas o escritas por las docentes que contienen el significado de la experiencia.
9. En un tercer análisis del material, se identificaron las características de la dimensión simbólica de la práctica docente (acciones, actitudes y discurso) expuestas en las narraciones de los docentes.
10. Se registraron los efectos en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH a cargo de las docentes participantes.
11. Se realizó una triangulación con la información obtenida del análisis de los testimonios escritos y las entrevistas conversacionales analizados en aparejamiento y la observación de cerca (que incluye anécdotas de la presencia en la escuela y las notas tomadas durante las entrevistas) para develar los significados de la experiencia que integraron el texto fenomenológico en el que se expone la vivencia de las participantes respecto al fenómeno estudiado para conocerlo con mayor profundidad y poder trazar directrices que orienten investigaciones futuras.

### **Consideraciones éticas**

La implementación de la metodología no pone en riesgo a ninguna de las partes, sin embargo, los docentes podrían considerar como tal la exposición de su experiencia con el estudiantado diagnosticado con TDAH. Para atender esta situación, la investigación se apega al

principio de confidencialidad; asimismo, la recopilación de la información se apega al principio de confidencialidad establecido en el Código Ético de México, contando en todo momento con el consentimiento informado de los participantes.

#### **CAPÍTULO IV. Manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente: análisis de resultados**

El trabajo de análisis y triangulación de la información obtenida a través de los testimonios escritos, de las entrevistas conversacionales y de la observación de cerca se realizó en apego al objetivo general de esta investigación en el que se plantea conocer la experiencia de los docentes que ejercen su práctica considerando y atendiendo de manera intencional a la dimensión simbólica de la misma. Este constructo contiene tres elementos: acciones, actitudes y discurso que representan los espacios de expresión de la dimensión simbólica y que han sido explorados en este trabajo a partir del análisis reflexivo del propio docente sobre su práctica.

El análisis de los resultados se presenta en cinco apartados: en el primero se enuncia la frase emergente en la aproximación holística o sentenciosa de cada caso y se exponen algunas características de cada uno relevantes para el desarrollo del capítulo y que sustentan la elección de la frase; en el segundo apartado se revisan las frases destacadas en la aproximación selectiva o de marcaje para profundizar en la experiencia de cada docente; en el tercero se presentan los resultados relacionados con la identificación de las características de la dimensión simbólica de la práctica docente a través de un análisis conjunto de los cuatro casos estudiados; en el siguiente apartado se describen los efectos en los estudiantes del manejo de la dimensión simbólica en sus procesos de inclusión educativa y, para finalizar, en el quinto capítulo se presenta la triangulación de datos para la confirmación de los resultados y se exponen los hallazgos de la investigación.

Las frases incluidas en los apartados han sido extraídas del conjunto de testimonios, transcripciones y notas de las entrevistas contenidos en el expediente de datos empíricos de la investigación que se encuentra bajo mi resguardo. No se empleó ningún formato de citación en apego al manejo de la información que realizan Van Manen (2002, 2003) y Ayala-Carabajo (2017) en el desarrollo de sus investigaciones; sin embargo, en cada caso se especifica de qué

docente se han tomado las frases y se ha dado la información requerida para el acercamiento a la experiencia de cada uno, en apego al consentimiento informado firmado por las participantes.

En el ámbito de la fenomenología hermenéutica aplicada de Van Manen no se trabajan los datos a partir de codificaciones, como pudiera ser el caso de la Teoría Fundamentada u otras metodologías de corte cualitativo que estudian textos y/o discurso. La propuesta vanmaniana se enfoca al estudio fenomenológico de la experiencia, mismo que se ha detallado en el capítulo tres, por lo tanto, no ha sido una omisión descuidada la falta de un sistema de citas para las frases de las participantes, sino una decisión correspondiente a la aproximación metodológica con la que se desarrolló la investigación que aquí se presenta.

La forma de la narración irá adquiriendo un tono más cercano a lo fenomenológico, a lo experiencial-emotivo-reflexivo conforme se avance en el capítulo. El propósito es lograr un texto que profundice en la experiencia, que dé sentido a esta profundidad, que haga visible lo que hasta ahora ha pasado inadvertido para crear relaciones significativas que puedan condensarse en un todo discursivo, es decir, teorizarse, acorde a la propuesta vanmaniana que se está siguiendo en la aproximación metodológica de este trabajo y que apunta a la construcción de un texto fenomenológico como producto de la investigación.

Para el levantamiento de los datos fenomenológicos se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, sin embargo, con el propósito de resguardar su identidad se ha optado por utilizar alias en lugar de sus nombres de nacimiento.

### **Aproximación holística o sentenciosa: presentación de los casos**

En este apartado se realizó una primera aproximación a los testimonios de las participantes para identificar aquello de la experiencia que le da sentido al todo. Se presenta cada caso compartiendo una frase de la docente que engloba el significado del testimonio como

conjunto de la vivencia, se exponen algunos detalles de la situación y se cierra con una frase sentenciosa que organiza el contenido aludiendo a un aspecto del fenómeno estudiado.

***Caso 1. “El vínculo es por donde las personas nos podemos comunicar, es la parte de relacionarte con ellos y a lo mejor no desde sus intereses, sino el estar, acompañar, escuchar; desde ahí comienza la relación donde uno puede moverse.”***

AG es la docente del grupo de segundo de primaria. Tiene más de una década laborando en la misma institución. Actualmente, también es la directora del área de primaria. El ciclo escolar pasado, AG se hizo cargo del grupo de primero de primaria y le correspondió recibir a Lorenzo, un estudiante que llegó a la escuela tras haber sido expulsado de dos escuelas anteriores en las que no pudieron manejarlo; llegó diagnosticado y con pocas semanas de haber suspendido el tratamiento médico para el TDAH. Desde los primeros días se convirtió en un huracán que arrasaba todo a su paso: golpeando estudiantes de todas las edades, discutiendo con los docentes, montando en berrinche cuando se le negaba algo que él quería, tomando lo que no era suyo para romperlo o esconderlo. AG comenzó a trabajar: había que vincularse con Lorenzo, lo cual se convirtió en una tarea aparentemente imposible, pues Lorenzo no estaba abierto a relacionarse con nadie, menos con los adultos de la institución; no escuchaba cuando se le hablaba y no parecía existir la posibilidad de contenerlo.

Con el transcurrir de los meses, Lorenzo pasó de ser un problema al interior de la escuela para convertirse en el foco de atención de los padres de familia, quienes comenzaron a presionar a la institución para resolver los conflictos que Lorenzo provocaba con sus hijos. AG asumió la responsabilidad de intermediar sin que Lorenzo resultara afectado; aun cuando una madre de familia levantó una demanda contra la escuela, AG mantuvo su posición, sosteniendo un lugar para Lorenzo y trabajando en la vinculación con él para la contención de su falta de control de

impulsos, así como en la intermediación de los constantes conflictos con sus compañeros. Esta posición de AG permeó de alguna manera en la desconfianza de Lorenzo hacia la autoridad escolar, cabe recordar que venía expulsado de dos instituciones anteriores, y finalmente cedió a la oferta relacional de AG y permitió que se estableciera un vínculo a partir del cual AG pudo comenzar una etapa nueva en el proceso de inclusión educativa de Lorenzo referida a su integración en el grupo, su permanencia en el aula, la regulación de sus interacciones y su desempeño académico.

*El vínculo afectivo que establece el docente con estudiantes diagnosticados con TDAH sostiene su presencia, da sentido a la conducta disruptiva y permite redireccionar las actitudes para construir un espacio seguro para la infancia, sin embargo, no siempre es factible establecerlo a la primera intención; en ocasiones es necesario atravesar la desconfianza que el propio sistema ha construido en el estudiante para lograr una escucha auténtica.*

***Caso 2. “Como docente era mucho desgaste emocional el que yo estaba pasando, que Luciano estaba de por medio y que como docente tenía que cuidar al demás alumnado que está bajo mi responsabilidad.”***

GH es la educadora del segundo grado de preescolar. Tiene más de 20 años laborando en la misma escuela y una amplia experiencia en los procesos de inclusión de estudiantes con diversas dificultades. El ciclo escolar pasado recibió en su grupo a Luciano, un estudiante que tenía como antecedente tres escuelas en las que no había logrado integrarse. En la última institución se le había derivado a diagnóstico con un neurólogo, el cual no encontró evidencia de un funcionamiento neuronal alterado, pero igual determinó un tratamiento médico para controlar la conducta. Sin embargo, Luciano no mostraba la mínima regulación de sus impulsos, teniendo explosiones intensas ante situaciones como caídas o frustraciones en juegos con sus compañeros

o actividades dentro del aula que terminaban en golpes a niños y adultos, jaloneos de cabello a quien estuviera cerca, mordidas, insultos, frases ofensivas, amenazas, gritos y llanto descontrolados.

GH comenzó el proceso de vinculación, sin embargo, Luciano no avanzaba en la regulación de sus impulsos. La experiencia de la educadora nos permite conocer el desgaste emocional que atraviesa el docente cuando es el intermediador y el sujeto que contiene las agresiones de estudiantes desbordados. En este caso, los padres y madres fueron comprensivos con el proceso de integración de Luciano, pero esto no aminoró el desgaste de GH en este tiempo, aun con sus años de ejercicio docente. La responsabilidad de atender al grupo completo, de evitar que alguien saliera lastimado y de sostener un lugar digno y seguro para Luciano se convirtió en una carga fuerte para GH, a pesar de la cual se mantuvo incólume en el proceso de Luciano, insistiendo en la vinculación afectiva, en la construcción de la confianza y mostrándose firme ante sus constantes agresiones. No dejó de bienvenirlo cada día por la mañana con una sonrisa, de intermediar con el grupo para que le dieran la oportunidad de pertenecer, de integrarlo en todas las actividades anticipándose a posibles conflictos diseñando un plan B, uno C y los que fueran necesarios.

Al cabo de los meses, GH se convirtió en una voz capaz de contener a Luciano cuando comenzaba a desbordarse. Se construyó un afecto que favoreció su proceso de inclusión educativa, pero ella tuvo que recurrir al apoyo de sus directivos, de sus compañeros de trabajo y de ciertos profesionales para salir adelante en el proceso de mostrarle a Luciano que había encontrado un adulto al que no podía destruir.

*La docencia implica un grado de desgaste emocional y anímico fuerte cuando se maneja intencionadamente la dimensión simbólica de la práctica. Es imprescindible tener claridad sobre*

*los recursos con los que se cuenta para sostener los procesos de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH y no afectarse demasiado ni afectar al estudiante.*

***Caso 3. “La amistad con sus compañeros y el vínculo que generó con la escuela, conmigo y con otros maestros fue importantísimo para que él tuviera la confianza de aceptarse.”***

FG es la docente de sexto grado. El ciclo escolar pasado fue su primer año trabajando en esta institución. Está en proceso de formación en los lineamientos del proyecto que orientan el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente y recibe un acompañamiento puntual del equipo de trabajo de la escuela. En el mes de enero llegó a su grupo Gerardo, un estudiante de 13 años que estaba cursando apenas el sexto grado debido a un diagnóstico temprano de TDAH que venía complicando su desempeño escolar desde el primer grado de primaria. Gerardo justificaba sus dificultades académicas hablando de su trastorno, de su dislexia y de cualquier otro diagnóstico que consideraba tener. Parecía deprimido; se dormía con frecuencia en clase y por periodos prolongados. Rehuía el trabajo académico. Faltaba mucho a la escuela. FG estuvo preocupada por él desde el primer día, pero optó por no confrontarlo, sino por buscar espacios para iniciar conversaciones con él, para establecer una oferta relacional basada en el respeto, en la tolerancia ante sus formas de estar en la escuela y para posponer lo académico el tiempo que fuera necesario, priorizando la construcción del vínculo y la generación del sentimiento de pertenencia.

Gerardo fue permitiendo que FG se acercara, lo interrogara afectuosamente; ella le permitía ir y venir por la escuela conforme necesitara. Mientras tanto, FG observaba, escuchaba y reunía información sobre los gustos de Gerardo, sus preocupaciones, sus dificultades. Supo entonces que padecía insomnio, que tenía un desorden en los tiempos alimenticios, que necesitaba lentes, que sí sabía leer y escribir, aunque lento y poco, que era muy bueno en

matemáticas, que le gustaban la música, el baile y los juegos de mesa, así como los deportes. Poco a poco, Gerardo dejó de dormir en clase y de faltar a la escuela. FG abrió la posibilidad de que Gerardo se sintiera seguro y cómodo por primera vez en un lugar. Pronto, los demás niños y niñas de la escuela se fueron vinculando con él, además de los docentes de la institución. Gerardo tuvo un sitio, reconocimiento y respeto. Pudo entonces aceptarse y comenzar el proceso académico con menos titubeos y más confianza.

*Un docente es el intermediador entre el estudiante y su concepción de lo escolar, así como un referente fundamental en la construcción de la identidad; la observación, la cercanía y el respeto son elementos trascendentales en la apertura de un espacio que sea factible de ser habitado para la construcción de lo académico.*

***Caso 4. “Se dio cuenta que yo no le seguí su juego, que no me mostré como accesible a todo, sino que yo seguí siendo firme con él, igual como venía siendo hasta ahora. Entonces siento que eso pudo haber ayudado, que él no vio que sí me intimidó, que sí me dio mucho miedo.”***

LA es la docente del cuarto grado de primaria. El ciclo escolar pasado también fue su primer año en la institución. Tiene experiencia en la docencia, pero no había trabajado en un entorno en el que la dimensión simbólica de la práctica docente tuviera un lugar tan relevante. Está en proceso de formación dentro de los lineamientos del proyecto. En este primer ciclo escolar recibió en su grupo a Matías, un estudiante diagnosticado con TDAH que al momento de cursar el cuarto grado estaba recibiendo medicación para el TDAH y un tratamiento antidepresivo. Este cuadro (el depresivo) había sido provocado por un manejo inadecuado de su conducta en la escuela anterior. Matías es un chico “barrio” que tiende a retar inmediatamente a docentes y estudiantes cuando se siente agredido, lo cual ocurre con mucha frecuencia, no porque

sea efectivamente agredido sino porque constantemente determina que los demás se están burlando de él o están hablando de él a sus espaldas.

Tiende a obstaculizar las clases con bromas sobre los nombres de sus compañeros, con comentarios de sentido sexual, con burlas, con discusiones en voz muy alta y, cuando se le pone un límite, se va hasta sus últimas consecuencias para confirmar que se va a cumplir lo que sea que implique haberlo pasado. En una de estas ocasiones, LA lo tomó del brazo para ayudar a relajarlo, pero Matías inmediatamente soltó el brazo de un jalón y amenazó con acusarla con sus padres mientras se tallaba el brazo con fuerza lastimándose y afirmando que LA lo había lastimado. Ella se mantuvo inalterable, sí se mostró ofendida pero no cedió ante las amenazas de Matías, incluso lo invitó a llamar a sus padres delante de ella. Finalmente, la situación no trascendió. LA asume haber estado asustada y preocupada por la posible reacción de los padres del estudiante, pero no mostró en ese momento estas emociones a Matías.

La experiencia provocó en él una mirada diferente de LA, fue como si ella hubiera pasado una prueba. Se vivieron otros eventos en los que Matías puso nuevamente a prueba la congruencia y la firmeza de LA y ella siempre salió adelante de cada una. Con el tiempo, Matías descubrió a un adulto seguro, que confiaba en sí mismo y en su capacidad de respetar y querer a sus estudiantes. Matías comenzó a interesarse en lo académico. Pronto emergieron sus problemas para el aprendizaje, particularmente con la escritura y LA los abordó discretamente pues sabía que él no toleraba ser evidenciado. Matías sabía que podía confiar en ella. Con el tiempo fue posible identificar las cualidades académicas de Matías: su gran capacidad retentiva, su memoria a largo plazo, su buen razonamiento lógico y su amplia cultura y conocimientos de diversos temas.

*Un docente necesita ser capaz de recibir la oferta relacional del estudiante, de resignificarla y devolver una interpretación en la que se confirme la integridad del primero y la*

*confianza en el segundo; en este proceso el estudiante se reconoce escuchado y el resultado es la disposición al aprendizaje sustentada en un afecto seguro.*

### **Aproximación selectiva o de marcaje: el significado de la experiencia**

En este segundo apartado se profundiza en la experiencia de cada docente en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH en sus grupos a partir de una reflexión micro-temática, es decir, del análisis significativo de frases representativas de su vivencia seleccionadas en los testimonios que son particularmente reveladoras del fenómeno estudiado. Se presentan las frases textuales de las docentes y el análisis temático se desarrolla a continuación; las frases seleccionadas están reunidas en grupos que permiten profundizar en un aspecto de la experiencia.

#### ***Caso 1. AG y Lorenzo. Primero de primaria.***

*“Llegaba agotada con Lorenzo resonando en mi cabeza, hubo días en los que quería salir corriendo, dedicarme a hacer otra cosa.”*

*“La frustración regresaba a mí.”*

*“Fue un reto difícil para trabajar.”*

*“Cuesta porque hay que estar ahí, sin soltar.”*

*“Lorenzo era llanto, era impotencia, pánico, temor, enojo, tristeza, y a veces todo junto. Ahí era cuando aparecía la lucha entre contenerlo y sentir que el enojo me rebasaba. Ya no estaba en la relación maestra- alumno, sino en una lucha de poder; y sostener mi rol ante los demás era demasiado fuerte.”*

Un docente comprometido con el manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica asume las dificultades que está atravesando para contener a sus estudiantes, para lograr un proceso de integración grupal. Al asumir la complejidad del encuentro con estudiantes que disrumpen el ambiente escolar, el docente no niega lo que esta situación le provoca, pero tampoco se desmarca de su posición como adulto responsable. Se requiere ser capaz de

autoanalizarse para colocar las emociones que la situación provoca en un lugar seguro y mantener a salvo de la subjetividad del docente al propio estudiante. Este proceso es complejo y suele alterar las decisiones que el docente toma en su momento, pero el ejercicio constante de la autorreflexión y reconocimiento de lo que se está atravesando en la experiencia es fundamental cuando se considera que vendrá un ciclo escolar completo de trabajo conjunto con el estudiante que está disturbando la cotidianidad del aula. El reto es asumir al estudiante, asumir lo propio y buscar el camino que habrá de seguirse para consolidar el proceso de inclusión educativa.

*“Fue difícil porque te sientes comprometida o comprometido a entregar cuentas.”*

*“(…) creo que la rendición de cuentas más difícil es a ti mismo porque te complicas, te complicas la vida tú mismo intentando rendir cuentas a las personas.”*

La docencia es una práctica social que está delimitada, definida y orientada a partir del contexto sociocultural que la circunscribe. Un docente lleva a cuentas la responsabilidad de cumplir con las expectativas que la sociedad ha colocado en su labor. El poder que se le confiere desde lo institucional va enlazado con la rendición de cuentas. Es una práctica cuyos efectos son evaluados por diferentes actores. Esto puede limitar la toma de decisiones de un docente, coartar su libertad para ejercer su profesión acorde a criterios propios definidos desde el conocimiento práctico, y ejerce una presión fuerte sobre su actuación para cumplir con lo que se espera de su labor cotidiana. Se relaciona con un comportamiento ético que es derivado de la congruencia que el docente ha de sostener en su desarrollo profesional.

*“(…) la docencia es la mejor terapia para una persona porque te encuentras ahí, te topas con pared con muchas cosas, no solo de tu infancia, sino de las relaciones que tienes.”*

*“Se atravesaba eso, el vínculo también con la parte de mamá que tengo un hijo que realmente atraviesa un poco esa forma. No son idénticos, pero sí atravesaba formas en las que yo podía sentir a veces como perdía el control o que me rebasaba la situación, más bien. Y lo podía vincular con mi hijo”*

*“(…) agarrar a Lorenzo desde la parte del apego.”*

La docencia es una práctica social, pero también es una práctica íntima, pues se construye desde la historia del sujeto a partir de sus propios encuentros con lo escolar; esta construcción del ser docente está permeada también por la dinámica familiar que moldea las formas de estar en el mundo de cada individuo y de establecer relaciones con los demás. Un docente que trabaja atendiendo conscientemente a la dimensión simbólica de su práctica tiende a revisar el nivel de intención que está presente y que determina su toma de decisiones y así mantener el compromiso ético de trabajar para acompañar al estudiante, no para resolver sus propios pendientes personales, pues de no hacerlo estaría alterando el proceso de inclusión educativa de sus estudiantes, proceso del que es responsable.

*“(…) cuando yo empiezo a evaluar y me doy cuenta de que los chicos siguen... seguimos como en el mismo nivel en el que no había mucho avance.”*

*“Yo sentí que solté al grupo por enfocarme en Lorenzo.”*

*“(…) hubo molestia de los padres.”*

*“(…) algo me angustiaba, no sabía cómo acompañar los temores de los papás.”*

*“Los conflictos me ponen muy mal.”*

Un docente necesita atender a las señales que recibe de los actantes que conforman su práctica cotidiana. Los procesos de evaluación ofrecen información relevante para identificar el rumbo que ha tomado un grupo, además de los aprendizajes adquiridos. La voz de los padres de familia es otro indicador relevante. La disposición a reconocer los efectos de la práctica en estos roles es fundamental para reorientar el curso de las estrategias en procesos de inclusión educativa. Es indispensable que el docente sea capaz de identificar lo que mueve en él cada circunstancia

para extraer datos de la realidad que los otros aportan y significarlos como indicadores, no únicamente como amenazas, quejas o reproches.

*“(...) a veces evito y doy la vuelta para que no detone alguna situación.”*

*“(...) era el temor que yo tenía de no poner un límite claro porque sentía que algo iba a detonar.”*

*“(...) eso también no funcionó mucho porque al final terminamos o terminé desvinculándolo de lo que era estar en un salón.”*

El ejercicio de la autoridad es una característica de la docencia como práctica institucionalizada. Esta autoridad se sostiene en el sitio de poder que el docente ocupa durante su ejercicio profesional. Un docente establece límites y se asegura de mantener la convivencia en el aula regida por ciertas normas de conducta. El sostenimiento de la autoridad implica ser congruente con lo anunciado, sin embargo, hay ocasiones en las que pudiera resultar más conveniente a nivel anímico obviar algunas faltas a los acuerdos, al reglamento o a los límites señalados para evitar confrontaciones con los estudiantes. Un proceso de inclusión educativa honesto y completo requiere que el docente sostenga su palabra, su advertencia, su exigencia, su indicación a pesar de lo que el estudiante manifieste como contraparte, pues de lo contrario se ejerce un tipo de exclusión velada que no favorece la integración de los estudiantes diagnosticados con TDAH en el grupo.

*“Algo me resonaba.”*

*“(...) escuchar la otra parte que era el grupo se me pasó.”*

*“(...) creo que el asunto era que el grupo aceptara a Lorenzo, pero no de la manera que yo quería.”*

*“(...) tenía que ayudarlo o apoyarlo cuando veía que se ponían las cosas tensas.”*

*“(...) buscaba la manera de que Lorenzo pudiera o lograra entender de qué se trataba.”*

Un docente comprometido con el manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica pasa por procesos personales en los que ha de asumir las dificultades que está atravesando en el ejercicio de su labor. Este proceso reflexivo tiene como propósito aperturar la escucha y la atención del docente a los aspectos de su práctica que no se habían evidenciado en un principio. Una vez reconocida la intencionalidad de las decisiones es posible identificar las características de la situación conteniendo la propia subjetividad para redireccionar las estrategias, pues se tiene una concepción más clara de las circunstancias que están atravesando el proceso de inclusión educativa del estudiante diagnosticado con TDAH.

***Caso 2. GH y Luciano. Segundo de preescolar.***

*“Fue necesario cambiar mi plan de trabajo.”*

*“Yo daba el espacio para estar afuera con todos los educandos y poder retomar nuestra dinámica.”*

*“Tú tienes que ver qué necesidad tiene ese ser que es el niño o la niña”*

*“Cómo me llega emocionalmente.”*

*“(…) se harán ajustes y sigo haciendo los ajustes, dependiendo también del niño que tengo, el ritmo de trabajo que se encuentra, la manera como aprende.”*

*“Para mí es muy importante el modificar, pero teniendo tu justificación.”*

*“Igualmente lo que busco es el respeto para ese ser.”*

*“(…) viendo estas cosas que le gustan a él y tú metiéndolas a tu aula, enriquecer tu planeación.”*

Un docente adecua su plan de trabajo siempre que es necesario cuando lleva a cabo procesos de inclusión educativa. Estas adecuaciones o cambios en la planeación se derivan directamente del análisis de las circunstancias, de la observación directa, constante y comprometida de los estudiantes para conocerlos y de una intención clara de generar un sentimiento de pertenencia en cada uno. Hay dos ejes fundamentales en estas adecuaciones: la justificación de los cambios y el respeto que se ofrece al estudiante entendido como la

responsabilidad del docente de ofrecerle un sitio en el mundo asumiendo sus características personales y sus peculiaridades.

*“(...) también sentí frustración, pues no encontraba una estrategia efectiva para contenerlo sin que se sintiera amenazado o se alterara aún más.”*

*“Me mostraba muy desesperada al no encontrar alguna solución para la agresividad de Luciano.”*

*“Para que este niño sea incluido y no marcado.”*

*“(...) vamos para adelante, a lo mejor lo que estoy haciendo en este momento no está funcionando, pero le busco otra salida y a lo mejor me funciona en este momento.”*

Un docente es responsable de encontrar la manera de integrar a su estudiante diagnosticado con TDAH aun cuando la frustración o la desesperación se hagan presentes. El manejo intencionado de la dimensión simbólica en este proceso evita que se coloquen etiquetas en los estudiantes que pueden generar el equívoco de que son ellos quienes no funcionan y no las estrategias pedagógicas. Estas últimas son las que se pueden cambiar, ajustar y reorganizar; no es el estudiante el que tiene que asumir la responsabilidad de “componerse” para caber en la vida escolar.

*“(...) tener una comunicación directivo, psicóloga, pedagoga, compañeros de la docencia.”*

*“(...) el que sabemos que el de al lado me va a apoyar cuando yo realmente estoy aceptando que no estoy pudiendo porque ya es enojo.”*

*“Cuando tú realmente sientes eso, es mejor hacerte a un lado y decir ‘No estoy pudiendo, necesito apoyo’ y así fue abrirme.”*

*“(...) tú también como adulto el aceptar las emociones y ponerlas sobre la mesa, comunicarlo con tus colegas.”*

*“¡No soy un robot! Tengo corazón, tengo emociones.”*

*“(...) soltarlo y aceptarlo, aceptarlo y apegarte con gente, con tus colegas.”*

La docencia, cuando se asume una posición ética en el manejo intencionado de la dimensión simbólica, requiere de una red de apoyo que sostenga la labor cotidiana cuando las circunstancias del proceso de inclusión educativa se vuelven complejas y difíciles de manejar. La asunción de un estado emocional afectado por las dificultades en el aula con el estudiante diagnosticado con TDAH es parte del paisaje educativo y su expresión permite el desahogo, el reencuentro con la calma y la posibilidad de retomar la labor con mejor actitud. El respaldo institucional favorece un mejor desempeño de los docentes. El trabajo colegiado es fundamental para acompañar procesos de inclusión educativa que son procesos de vida para quienes los están experimentando.

*“(...) qué voy a hacer para que ellos también se encuentren en la cuestión de ser escuchados, atendidos, respetados.”*

*“(...) cómo encontrar camino con él para tener un ambiente, un grupo con respeto, con comunicación, con manera de divertirnos y de jugar sanamente.”*

Un docente que está llevando a cabo un proceso de inclusión educativa con un estudiante diagnosticado con TDAH necesita encontrar estrategias para no perder de vista el contexto del grupo general, para mantener la dinámica diaria atendiendo a todos sus estudiantes. Es compleja la tarea de mantener la presencia de un estudiante que tiende a disrumpir las actividades y el ambiente escolar, sosteniendo al mismo tiempo un espacio seguro para el aprendizaje y el disfrute del resto de los integrantes del grupo.

*“(...) no pasar sobre de ese niño, el que él no podía verbalizar el enojo o simplemente que cuando se caía no entendía por qué su cuerpo era sentir ese dolor o ardor.”*

*“(...) no funciona el que uno también pierda piso. Entonces para mí fue muy importante la escucha y el respeto.”*

Un docente que trabaja atendiendo a la dimensión simbólica de su práctica busca interpretar lo que acontece en las manifestaciones de sus estudiantes, particularmente aquellas que distorsionan el ritmo de las actividades escolares. La escucha es fundamental para construir un conocimiento de cada estudiante y tener la posibilidad de resignificar una acción que está siendo inadecuada sin caer en la colocación de etiquetas, en la estereotipación de conductas o en la anulación imprudente de ciertas actitudes. El respeto obliga a una escucha atenta, resolutiva, vinculada. La resignificación de las acciones y de las actitudes de los estudiantes diagnosticados con TDAH es trascendental en los procesos de inclusión educativa y aporta directamente a la conformación identitaria del estudiante, quien puede mirarse desde la mirada del docente y aprender a vincularse de mejor manera consigo mismo.

*“(...) es emocionalmente cansado, pero si tú realmente, pues te gusta tu vocación, le buscas.”*

*“Uno como ser humano debe de saber muy bien en lo que estás trabajando.”*

*“(...) estás trabajando con niños y eres docente y sabes lo que te vas a encontrar en la docencia.”*

*“(...) estás dentro de una institución, es tu labor como docente, esto es tenerlo en mente, es como tenerlo tatuado.”*

*“(...) uno tiene que tener en mente realmente a qué te dedicas, qué es la educación, qué es el ser un docente.”*

Un docente tiene siempre presente las implicaciones de su labor, lo complejo de la vida en el aula y la trascendencia de su voz, de su gesto, de su actuación. Es el primer y único responsable de lo que dice, de lo que hace, de la manera en que mira a sus estudiantes, de la manera en que los acompaña. Una vez cerrada la puerta de un aula, el docente es amo y señor de lo que ahí sucede. Aun cuando los estudiantes tuvieran la posibilidad de denunciar un maltrato, muchas veces no son conscientes de ello; simplemente perciben el malestar, lo injusto de algunas

situaciones o lo incómodo de otras. El docente necesita nunca perder de vista el lugar que ocupa, honrar el ejercicio de su profesión asumiendo el rol que juega en la vida de sus estudiantes. Esto no quiere decir que ha de ser perfecto en su ejercicio, pero tampoco disculpa ni justifica cuando se lastima la sensibilidad de un estudiante por salir avante de las dificultades que implica el ser docente.

***Caso 3. FG y Gerardo. Sexto grado de primaria.***

*“Ahora sí que el lado académico lo dejé un poco de lado y más bien yo atendí esta parte que él necesitaba, él necesitaba hablar.”*

*“(…) cobijar a Gerardo en el salón en lo que él necesitara.”*

*“(…) fue de esa manera como fui trabajando ese agobio, como tratando de darle los ratos en que estaba él en el salón, pues lo que yo pudiera.”*

*“(…) dando como esa apertura de que Gerardo llegara al salón dándole este derecho y libertad de estar en el salón como sea que estuviera; si llegaba de buenas, si llegaba de malas, incluso durmiéndose.”*

*“Para mí era muy importante dejarlo permanecer en el salón y dejarlo hacerlo como él mejor se sintiera.”*

*“Siempre respeté los tiempos que él tenía y las formas que él tenía y la manera que tenía de participar, aunque se equivocara; siempre hubo un espacio en el salón para equivocarse.”*

Un docente comprometido con el ejercicio ético de su práctica profesional y que asume un manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica, antes de juzgar las actitudes o la conducta de un estudiante se da el tiempo suficiente para conocerlo. Las estrategias de acercamiento varían conforme cambia la edad de los estudiantes. Con un chico en edad adolescente, la distancia respetuosa, el acogimiento incondicional y la espera son fundamentales para que el estudiante pueda sentir el espacio, probarlo, identificar las intenciones del docente y darse el tiempo para saber si desea acceder al proceso académico o si no está en condiciones para

el aprendizaje. Corresponde al estudiante establecer la calidad del vínculo a partir de su oferta relacional. El docente se mantiene firme y paciente, pero presente y constante.

*“(...) me dejó conocer todo lo que había detrás de esta falta de sueño, del insomnio. Me dio herramientas como para saber qué era lo que traía, lo que él tenía, quién era, cómo hablaba, cómo se movía, qué inquietudes tenía.”*

*“Conforme fui conociendo a Gerardo me fui dando cuenta que traía un bloqueo emocional muy fuerte como por la parte familiar.”*

*“Nunca le dije que yo me sentía agobiada o que no sabía hacia dónde íbamos caminando. O que me agobiaba que pasara al siguiente grado. Más bien confié en este proceso que llevábamos y siempre le dije que íbamos bien.”*

*“A mí más bien me gustaba como que él confiara en mí, que sintiera que yo estaba de su lado, que juntos estábamos trabajando y sí estábamos logrando cosas. Siento que ya tuvo personas que le han dicho que no o que tiene problemas o que ya no saben qué hacer con él... no quería ser esa persona.”*

*“Me cree firmemente esta idea de si esta esfera de lo emocional, lo personal de Gerardo, comenzaba a nutrirse y a fortalecerse inmediatamente las otras iban a empezar a circular como deberían.”*

Las expectativas juegan un papel fundamental en el ejercicio de la docencia. Son multivalentes, es decir, que pueden tener una función motivadora para docente y estudiante, o pueden jugar el rol de estresores del proceso de enseñanza-aprendizaje o pueden devenir como demandas sociales que alteran la vida escolar en la encomienda, a veces irracional, de cubrirlas a cualquier precio. La mirada de un docente y su expectativa amorosa y paciente puede ser suficiente para que un estudiante se sienta aceptado tal cual es, para que se sienta cómodo y bienvenido y pueda elegir pertenecer. Este proceso, además, permite identificar el punto de partida para las estrategias pedagógicas que habrán de implementarse en cuanto se establezca el vínculo.

*“Siento que Gerardo empezó a encontrar un lugar en donde se sentía bien.”*

*“(...) se dio cuenta que tenía un salón, que tenía un espacio en la escuela, que la gente lo nombraba, lo reconocía, sabíamos que estaba ahí y siento que esto le dio confianza en la parte académica.”*

*“(...) nunca antes se había sentido tan mirado y tan visto y tan reconocido.”*

Un docente es el intermediador entre el estudiante y la vida escolar. Es el responsable de construir un espacio seguro para existir. En esta intermediación es fundamental colocar en el imaginario colectivo las características de los estudiantes diagnosticados con TDAH como una forma más de ser, de existir, y no como un problema que debe atenderse, controlarse, erradicarse. Cuando un docente posiciona de esta manera la identidad de un estudiante, el grupo escolar facilita el espacio para recibirlo. El sentimiento de pertenencia es trascendental para establecer un compromiso con el otro que devenga en un compromiso con uno mismo.

*“Sí creo que tiene una forma de aprendizaje peculiar.”*

*“Yo notaba que no era hiperactividad, más bien sí tenía problemas severos de lecto-escritura.”*

*“(...) pudimos tejer ese puente como más franco y yo le decía que qué le pasaba, que qué le daba miedo de la lectura cuando hacemos lectura de grupo.”*

*“Entonces sí siento que esas cuestiones que yo le preguntara y él me dijera cómo se le facilitaba, qué se le dificultaba más, etcétera, aperturó como pues ir corrigiendo ciertas cosas en las que él no se sentía seguro.”*

*“Cuando vio que podía estar presente de esa forma libre, comenzó en él su inquietud por participar.”*

Un docente que observa a sus estudiantes, que los mira con interés, que se preocupa y se ocupa de construir un vínculo que abone al proceso de inclusión educativa, reconoce en el estudiante sus limitantes relacionadas con el aprendizaje. La confianza se construye en cada momento y no implica que se dejen de lado las dificultades académicas o que se atribuyan en su totalidad al diagnóstico. Es posible distinguir entre afectaciones que derivan de cuestiones

emocionales que es posible atender de manera más integral, de aquellas que están relacionadas con barreras intelectuales para el aprendizaje como una falta de buena visión o una habilidad no adquirida para la lecto-escritura. Resignificar las complejidades que presenta un estudiante para lo académico, colocar cada asunto en su lugar provee tranquilidad al estudiante y mayor seguridad en sí mismo, no porque niegue su situación, sino justamente porque hay más claridad en lo que complica los procesos de aprendizaje.

*“(...) me da una postura o una posición distinta incluso una figura ante su mamá o ante su familia que quizá si hubiera sido la vecina, pues la mamá no hubiera aceptado ciertas recomendaciones, ciertas intervenciones, cierto acercamiento; sí creo que me da mayor oportunidad de estar en la vida de Gerardo y aparte creo que hacerlo de manera institucional también me mantiene a mí segura de no pasar esa línea y de no hacerlo como personal.”*

Un docente desarrolla su actividad profesional en un marco institucional que lo provee, por un lado, de un sitio de autoridad y poder desde el cual puede incidir con mucho mayor peso en la vida de sus estudiantes. Este sitio es complejo y ha de utilizarse con toda la intención de construir procesos no de destruir personalidades. Por otro lado, lo institucional provee un marco para la actuación del docente, estableciendo los límites éticos a su actuación. Esta institucionalidad, desde la perspectiva de la dimensión simbólica de la práctica docente, convierte a las estrategias pedagógicas en significantes que se realizan en el proceso de inclusión educativa, pues dotan de sentido a la propia práctica y a los efectos de esta, más allá del significado que el conjunto social atribuye a la actuación docente.

#### ***Caso 4. LA y Matías. Cuarto grado de primaria.***

*“ (...) nada más me enfocaba a yo ir como pues mediando la situación y entender, entender el por qué él reaccionaba de cierta manera.”*

*“(...) quería yo ser empática con él, entenderlo, tratarlo de entender, pero también representaba, por otra parte, la preocupación de que no me dejaba dar mi clase.”*

*“Poco a poco fui aprendiendo a percibirlo.”*

*“(...) yo más o menos ya me daba a la idea de cómo iba a estar su día y qué estrategias o qué acciones tomar yo para que él estuviera, digamos, mejor.”*

Un docente requiere propiciar un acercamiento al estudiante diagnosticado con TDAH que no resulte invasivo, que le permita recopilar la información necesaria para el diseño de estrategias, pero que no coloque al estudiante en el sitio del “problema a resolver”. Es complejo realizar esta observación al tiempo que ha de darse clase y atender las situaciones conflictivas que suceden en el aula con estudiantes con poco control de impulsos, sin embargo, es relevante no perder de vista que es una etapa, la primera, del proceso de inclusión educativa y que es fundamental para elaborar el plan de integración. Las intenciones del docente no siempre bastan para construir un vínculo con el estudiante. Ocasionalmente será necesario dar tiempo a que suceda casi imperceptiblemente cambiando el objetivo de la vinculación por el del conocimiento del estudiante.

*“(...) siento que quería como asustarme, intimidarme.”*

*“No puedo estar preocupada por esto que él está haciendo y que él me vea pues con esta preocupación. Y fue en automático que yo cambié. Que me vea firme.”*

*“A ver si me resulta y a ver si no me sale peor el asunto.”*

*“Se lo estaba diciendo con la verdad.”*

*“Sí me preocupó porque lo empezó a hacer muy seguido, entonces mi actitud con él fue tranquila.”*

*“Y cuando él venía con sus cadenas no decía nada, pero yo lo observaba y sí, intuía que tenía que ver con la muerte de su tío.”*

*“(...) darle la importancia que él estaba manifestando.”*

*“Él estaba representando ese papel, pero al no darle yo esa importancia, sino la importancia se la di a su tristeza y dolor.”*

Los procesos de vinculación se establecen desde el estudiante, no desde el docente. Este es el ejecutor de un plan de acercamiento, de contacto, pero las características del plan han de tener la forma del estudiante, las intenciones del estudiante. El docente que está construyendo un vínculo interpreta los gestos del estudiante que pretenden ahuyentarlo o ponerlo a prueba a partir de darle un lugar al significado de la acción, pero resignificando el sentido para devolver al estudiante una respuesta que este no había anticipado. Este proceso suele ser de ensayo y error, pero resulta eficiente en cuanto a que termina siendo percibido por el estudiante como un esfuerzo intencionado y constante del docente para propiciar un contacto con él.

*“A mí me interesaba generar un vínculo con él para que él tuviera confianza en mí. Me interesaba que él supiera que yo estaba ahí para apoyarlo y que podía confiar en mí.”*

*“Lo más complicado fue que él se sintiera seguro conmigo y que él sintiera que en mí tenía un apoyo y no una agresión.”*

*“Para mí era importante que él se diera cuenta que estaba en un lugar seguro.”*

*“(…) como docente lo hago participar, lo hago sentirse visto, más no señalado.”*

La intención del docente se traduce en acciones que no van hacia lo evidente, hacia lo que el estudiante ya está esperando y que ha venido aprendiendo a evitar, a confrontar, a evadir. El docente, desde su sitio de poder, siempre tiene la posibilidad de proponer alternativas que aporten un factor inesperado para el estudiante y despierten en él la inquietud por esta nueva oferta relacional. Un docente tiene claridad en la relevancia del espacio seguro para la consolidación de aprendizajes, pero también tiene claridad en que este espacio se establece en conjunto con los estudiantes y que para ello su intermediación dialógica en la interacción grupal y su

simbolización de las conductas complejas del estudiante diagnosticado con TDAH son esenciales.

*“(...) siento que ayuda muchísimo que sí, a pesar de que sí se necesitan hacer adecuaciones, pero también no se hacen de manera notoria ni se exhiben tanto.”*

*“Fui muy cuidadosa para poderle mostrar cómo se iban separando las palabras.”*

*“Me esperaba que tuviéramos un momento a solas.”*

*“(...) lo que me di cuenta es que le cuesta trabajo plasmar en el cuaderno, pero todo lo escucha, lo entiende y pues tiene una retención formidable. Entonces, cuando yo me di cuenta de eso yo decía, bueno, le cuesta trabajo tomar apuntes y demás, pero yo decía está bien que no los tome y que poco a poco vaya tomando la confianza en sí mismo, pero no me gustaba tampoco presionarlo. Siento que puede haber tal vez sí una dificultad, pero yo no creo que sea tan grave.”*

*“Fue como darle la confianza y tampoco remarcarle tanto el asunto ni darle aparentemente la importancia que se le debía de haber dado, pero de manera que él, vaya, no lo sintiera tan directo, ni que fuera de mi parte tan preocupante, sino yo lo hice desde otro..., desde otra mirada, desde otro sentir.”*

Un docente que trabaja haciendo un manejo cuidadoso de la dimensión simbólica de la práctica docente comprende que el respeto hacia sus estudiantes está sostenido en el respeto a sí mismo, en la capacidad de identificar en el otro eso que nos hace vulnerables a las personas y que nos convida a retraernos en espacios donde se puede quedar exhibido. En el aula existen muchas formas de exhibir a un estudiante, muchas de las cuales no son tan evidentes, pues cada uno posee una subjetividad propia que le hace experimentar las vivencias de forma única. Un docente procura sensibilizarse ante estas peculiaridades para mantener siempre bajo su resguardo la

dignidad de cada uno de sus estudiantes. Sobre esta base de respeto se puede construir la confianza, y se establece un clima favorable para la consolidación de los aprendizajes.

*“Nunca les di más explicaciones.”*

*“(…) al ver que a él no le gustaba como sentirse evidenciado en otras partes, pues yo no quería decirles cómo venía su compañero, para mí era más importante que ellos respetaran.”*

La docencia implica equilibrar todas las instancias que intervienen en la vida escolar, una de las cuales se refiere al grupo escolar. Cuando un estudiante diagnosticado con TDAH se integra en un grupo regular, la cotidianidad se altera y el docente se ve en la necesidad de priorizar objetivos y situaciones que atender. Uno de los aspectos más importantes en este proceso de integración es la manera en que el estudiante diagnosticado con TDAH será recibido por el grupo. El docente es el intermediador de esta relación y entiende que no será positiva desde el principio, pues el estudiante diagnosticado con TDAH habrá de vivir su propio proceso de adaptación integrando a su nuevo grupo todas sus peculiaridades; y el grupo suele generar una resistencia al rompimiento del equilibrio social del aula. Un docente intermediador discierne las estrategias que conviene socializar con el grupo y aquellas que es mejor realizar de manera discreta con el propósito de no generar más exclusión en el intento de propiciar la inclusión.

*“Siento que no estaría yo ayudando y apoyando a esta formación donde él se dé cuenta que claro que puede cumplir con lo demás. O sea, sí es verdad que necesita esos espacios, sí es verdad que necesita estos tiempos, pero también es verdad que sí es capaz de lograr todas estas responsabilidades y acciones que uno puede tener como alumno en el aula y con la maestra y con los compañeros.”*

*“Implicó armarme de mucha paciencia y luego de mucha confianza, de tener siempre como varias estrategias alternas, por si no me funcionaba una con él, me funcionaba la otra.”*

*“(...) uno le transmite a sus alumnos pues lo que uno siente por ellos. Entonces yo sabía que si yo sentía esta confianza en él, yo me di cuenta que sí se lo transmitía, el apostarle que sí, que sí iba a lograr cosas que él sentía que no las podía lograr y yo apostándole a eso y el sentirme yo desde mi interior, o sea, desde empezando por mí, sentirme con esta confianza y con esta seguridad de poderle, pues, compartir y enseñar lo que yo sé, siento que me dio resultado y que a él le dio resultado.”*

Los espacios áulicos son lugares donde fácilmente se extravía la dignidad. Un docente que conoce la importancia de conservar la dignidad intacta de sus estudiantes es cuidadoso en la manera en que interviene, corrige, acompaña. Sin embargo, es también cuidadoso en la manera en que implementa estrategias pedagógicas que pretenden apoyar al estudiante diagnosticado con TDAH evitando quitarle responsabilidades con el argumento de su incapacidad para asumirlas. El trato igualitario es fundamental y no se contrapone a la adecuación curricular. Así mismo, la confianza puesta en la posibilidad de construir conocimientos con el estudiante se trasluce en la mirada docente, esa mirada que es capaz de transformar el curso de una vida determinada por un diagnóstico, en una vida que se autonomiza y se dignifica a través de procesos de aprendizaje social y académico.

### **Identificación de las características de la dimensión simbólica de la práctica docente (acciones, actitudes y discurso) en los testimonios (narración analítico-reflexiva)**

Este tercer apartado está estructurado acorde a la última etapa del estado de la cuestión presentado en el capítulo I en la que el constructo “la dimensión simbólica de la práctica docente” se descompuso en sus tres elementos: acciones, actitudes y discurso para profundizar en la indagación del fenómeno.

En el estado de la cuestión (aquí de manera resumida) se encontró que las acciones de los docentes, en los trabajos revisados, eran propuestas por especialistas que esperaban del docente

un papel de ejecutor y no de diseñador de sus propios planes de acción; no se encontraron estudios que revisaran las acciones *in situ* de los docentes durante su actividad en el aula; en cuanto a las actitudes se identificó una tendencia a incluir el estudio de estas y su efecto en el proceso de inclusión y aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con TDAH y se encontró una prevalencia de actitudes hostiles o incómodas argumentadas en una baja o nula eficacia autopercibida en cuanto al manejo del TDAH en el aula. Referente al discurso docente, los trabajos revisados coinciden en un discurso ambiguo pues, por un lado, se habla de inclusión educativa como el derecho de un estudiante a pertenecer a la escuela regular cualquiera que sea su diagnóstico y, por otro, los mismos docentes responsabilizan a los padres y exigen algún tratamiento médico y/o psicológico para allanar el proceso de inclusión en el aula que, visto de esta manera, es un proceso de integración más que de inclusión.

En la presente investigación se indagó la experiencia de las docentes al llevar a cabo procesos de inclusión educativa con estudiantes diagnosticados con TDAH y se conocieron las acciones, actitudes y discurso que componen el manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica *in situ* y en el análisis reflexivo de las propias docentes al escribir sus testimonios y al participar en las entrevistas.

La información obtenida se presenta en tres apartados: acciones, actitudes y discurso en los que se expone lo recuperado de la experiencia y se reflexiona con respecto al posicionamiento de las docentes al momento de tomar decisiones en su práctica cotidiana.

### ***La dimensión simbólica vista desde las ACCIONES del docente***

Las acciones que fueron realizando las docentes durante el ciclo escolar para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa del estudiante diagnosticado con TDAH que tenían asignado en su grupo dan muestra de un proceso continuo de ensayo y error basado en el conocimiento pático

vanmaniano descrito en el capítulo anterior. Más allá de recurrir a teorías, métodos o modelos ya determinados y creados por alguien externo a su vivencia particular, las docentes argumentan la toma de decisiones en el aula basada en tres criterios principales: su intuición, el conocimiento del estudiante y la conciencia del alcance de sus acciones en la vida de sus estudiantes. Asimismo, las acciones van adecuándose a la edad, al momento del desarrollo en que se encuentran los estudiantes. Las docentes cuentan con el apoyo de la coordinación psicopedagógica de la escuela para analizar los casos a partir de la información que se tiene de la vida familiar de los estudiantes.

En términos generales, se reúne información que favorece en las docentes ir construyendo estrategias de abordaje que se van adecuando conforme a lo que acontece durante la jornada escolar. La información y la experiencia que tiene cada docente hacen posible que cada una de ellas actúe desde su propia forma de ejercer la docencia y puedan improvisar cuando las situaciones rebasan las expectativas y parecen salirse del control esperado por la docente.

De manera particular encontramos que la docente de primero de primaria, AG, adecuó las metas académicas para que fueran cortas y pocas y bajó los parámetros de trabajo. Al inicio del ciclo escolar permitió que Lorenzo permaneciera en el aula el tiempo que él pudiera y le permitía estar en el patio sin llamarlo a trabajar. Cuando Lorenzo estaba en el salón, causaba infinidad de disturbios por lo que AG le permitía usar la plastilina o mirar libros para que estuviera en el aula, pero tranquilo. Esta estrategia fracasó, pues Lorenzo se desvinculó del grupo, así que AG optó por tratarlo igual que a todos; puso límites claros, lo importante era que estuviera un estudiante más en el salón trabajando, haciendo lo que tenía que hacer, entonces la dificultad fue resolver con quien lo iba a sentar, con qué equipo iba a trabajar. Para solucionar los conflictos que la presencia y participación de Lorenzo generaban en el aula, AG realizó una intermediación directa

y constante para apoyar la interacción cuando Lorenzo no había entendido el juego o la actividad y comenzaban los disturbios.

La educadora de segundo de preescolar, GH, optó por cambiar su plan de trabajo justificando cada adecuación con argumentos claros relacionados con el proceso de inclusión de Luciano. Trasladó su aula afuera del salón durante algunos meses pues el aula alteraba a Luciano. No dejó de buscarlo para que se integrara en las dinámicas a pesar de sus respuestas inadecuadas. Constantemente intermedió los conflictos entre Luciano y sus compañeros poniendo en palabras lo que él manifestaba con acciones como golpes o jalones de cabello. GH puso límites verbales a la actuación de Luciano. Cuando el desgaste era mucho, llamaba a los papás de Luciano para que se retirara de la escuela y pudieran todos recuperar la calma, incluido el propio estudiante. Investigó a Luciano para conocer y detectar efectivamente sus estados de ánimo para realizar las adecuaciones necesarias en la actividad del día y apoyarlo con dinámicas que no propiciaran un descontrol o alteración en él, particularmente en el inicio del proceso de inclusión educativa. GH tomó, cada vez que fue necesario, tiempo libre para recuperar la calma, solicitando el apoyo de sus compañeros docentes. Procuró partir de los intereses de Luciano cada vez que era posible integrarlos en su planeación. Y nunca dejó de recibirlo con una sonrisa cada mañana pese a lo que hubiera acontecido el día anterior en la escuela.

Por su parte, la docente de sexto grado, FG, al identificar que Gerardo tenía diversas dificultades escolares (sociales y académicas) y dado la edad que tenía (13 años) decidió darle espacio y tiempo, escucharlo, observarlo, qué hablaba, qué decía a sus compañeros cuando interactuaba con ellos. Puso atención en su estado anímico y fue construyendo con él un diálogo coloquial, aparentemente desinteresado. Se dio cuenta de que él necesitaba hablar, así que priorizó el vínculo de Gerardo con la escuela y dejó en segundo término lo académico. FG respetó su incomodidad y no evidenció nunca sus carencias académicas. Le permitía salir del aula

cuantas veces requiriera. Comenzó a trabajar en corto con él. Identificó su gusto por los juegos de mesa y trajo de su casa todos los que tenía, integrándolos también como parte del trabajo académico en el aula. Dejó que Gerardo estuviera listo, con deseo de aprender y le permitió proponer acciones para la clase.

En cuanto a la docente del cuarto grado de primaria, LA, dada las características de Matías, resolvió asumir una actitud firme, enérgica, contener y no recibir las amenazas que él solía proferir cuando se molestaba con los límites de LA. Al principio se enfocó en ir mediando la situación y observar sus estados de ánimo para ir identificando cómo llegaba Matías por la mañana y poder preparar estrategias para que estuviera mejor. Lo dejaba salir del aula cuando hacía falta. Fue importante ponerlo a participar en clase y ser muy cuidadosa para corregir los severos problemas de escritura que tenía. Consideró que no era necesario obligarlo a tomar apuntes, que era mejor que tomara confianza en sí mismo. LA fue regulando la exigencia académica con él en unos aspectos del trabajo (cantidad y calidad), pero le exigió de la misma manera que a los demás en cuanto al cumplimiento de las tareas y trabajos escolares. Todas las adecuaciones las realizó sin evidenciarlo ante sus compañeros.

Las acciones aquí descritas son una ejemplificación de todas las que, en el día a día, las docentes fueron determinando durante el ciclo escolar para efectuar el proceso de inclusión educativa de sus estudiantes diagnosticados con TDAH. Las cuatro participantes fueron implementando diversas estrategias que diseñaban o improvisaban considerando las particularidades de su estudiante, del grupo y de sí mismas. Conforme al grado escolar, las acciones van de la contención física y verbal que altera la interacción social entre pares, al manejo de las condiciones académicas que se ve afectado por las dificultades en el comportamiento escolar.

Lo descrito en este apartado se apega a la experiencia de las docentes y al propósito de conocer las acciones que realizan en lo cotidiano, lejos de lo que los especialistas, las teorías, las metodologías o los diferentes modelos consideran que se ha de hacer en el aula. Las docentes tienen formación profesional en el ámbito educativo, pero al momento del trabajo de inclusión en el aula, recurren al conocimiento pático que han construido a lo largo de sus historias como personas y como profesionales de la docencia, modulando su actuación con la conciencia de los alcances de sus acciones en la vida de los estudiantes que se refirió anteriormente.

### ***La dimensión simbólica vista desde las ACTITUDES del docente***

Las actitudes de las docentes relacionadas con el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH en sus grupos parten de un posicionamiento claro de cada una con respecto a cuatro aspectos fundamentales: la persona antes que el diagnóstico, el respeto como la base para la construcción del vínculo, la atención puesta en lo que el docente ha de hacer para que el estudiante pueda incorporarse, la mirada docente como factor clave para establecer una diferencia con las historias que anteceden a los estudiantes en otras escuelas.

Si revisamos el caso de la docente de primero de primaria, AG, encontramos el interés en respetar la forma de trabajar y los tiempos de trabajo de Lorenzo, así como su inquietud respecto a reconocer hasta dónde era Lorenzo y su diagnóstico y hasta dónde era Lorenzo el niño, el ser. Al iniciar el proceso de inclusión, la capacidad disruptiva de Lorenzo fue recibida por AG con una actitud firme, pero en la que había tolerancia a la conducta provocadora de su estudiante con la intención de lograr que el grupo lo aceptara. Tras el periodo de evaluación y de obtener bajos resultados en los aprendizajes con el resto del grupo, AG identificó en su actitud una evasión a confrontarse con Lorenzo, lo que la llevó a cuestionarse los bajos resultados obtenidos tanto en el desempeño académico del grupo como en el proceso de inclusión educativa de Lorenzo, por lo

cual, hubo un importante cambio de actitud en ella y comenzó a poner límites y tratar a Lorenzo como uno más en el grupo. El cambio en la mirada fue hacia dejar de justificar privilegios para él que lo descolocaban del resto del grupo y de la mística escolar, es decir, del sentido de la escuela en la vida de las personas. Esto permitió que la etiqueta que portaba Lorenzo del “niño problema” fuera evidenciándose en el grupo y desmantelándose conforme AG apoyaba en los procesos de interacción grupal.

Con la educadora de segundo de preescolar, GH, encontramos que hay desde el principio una asunción del compromiso con todo lo que implica la docencia. Muestra respeto y flexibilidad para abordar las situaciones y atenderlas de manera que Luciano no saliera más lastimado emocionalmente de como lo recibió en su grupo, pues en las escuelas anteriores había tenido malas experiencias con las educadoras a cargo de integrarlo. La actitud de GH fue siempre de una clara intencionalidad por encontrar la manera de acomodar a Luciano en el grupo y en la escuela, actitud que promovía el diseño de planes y estrategias adecuadas para apoyar a Luciano en el manejo de sus emociones. La escucha fue un factor fundamental en la actitud de GH hacia Luciano y que le permitió identificar en los arranques de ira que él tenía, la dificultad para tolerar el dolor físico, la frustración y la impotencia, y apoyarlo poniendo con palabras lo que Luciano expresaba con agresiones. Lo relevante para la educadora era que él encontrara una conexión con un adulto, un vínculo fuerte a partir del cual el respeto pudiera convertirse en el eje de la relación.

En cuanto a la docente de sexto grado, FG, optó por mostrar una actitud tranquila, sin prisa, tolerante y paciente con Gerardo. A pesar de estar preocupada por lo que observaba respecto a una posible depresión e importantes dificultades con el aprendizaje, FG mantuvo la calma. El mensaje para Gerardo siempre fue de respeto y de espera, así como de confianza en que se lograrían los propósitos tanto sociales como académicos. Al establecerse un vínculo con él, FG pudo entonces mostrar una actitud más firme, pero siempre cálida, para invitarlo a realizar las

actividades de aula, para sostener el ritmo de trabajo del grupo y para no dejar de asistir a la escuela. Normalizó acciones de Gerardo como quedarse dormido en el salón para darle un lugar en la institución y confiando siempre en que lograrían avances antes de terminar el ciclo escolar. Esta actitud le permitió identificar las áreas de oportunidad de Gerardo en cuanto a dificultades con el aprendizaje que se pudieron atender y trabajar desde lo psicopedagógico.

Por su parte, LA, docente de cuarto de primaria, decidió mostrar una actitud firme y de límites claros ante Matías a pesar de que sí se había sentido intimidada con sus amenazas y de la preocupación que le despertó el proceso de duelo de Matías cuando el asesinato de su tío. LA, sin embargo, trató de entenderlo y no presionarlo. Para LA, los severos problemas con la escritura que Matías presentaba no eran tan graves considerados en el contexto general de Matías pues descubrió a un estudiante inteligente, culto y muy reflexivo, con una lógica y capacidad retentiva muy buenas. Esto favoreció que pudiera despresurizar las inquietudes familiares y del propio Matías respecto a sus problemas con la escritura. Esta otra mirada permitió que él fuera sintiendo confianza con LA y deseos de abordar su situación y trabajar para mejorar su relación con la escritura. En todo momento, la actitud de LA fue de escucha, pero evitó siempre entrar en confrontación con él. Con el grupo tuvo una actitud clara y firme respecto a no tener que darles explicaciones respecto a sus decisiones con Matías, partiendo del conocimiento de que él no podía manejar adecuadamente las situaciones cuando se sentía evidenciado por su comportamiento inadecuado o por sus problemas académicos.

En todos los casos, lo que sostiene las distintas actitudes que las docentes van tomando durante el ciclo escolar, es el vínculo, el afecto que sustenta la posibilidad de marcar límites, de subir el grado de exigencia. El diagnóstico no sienta las bases para la determinación de las actitudes que se habrán de tener hacia el estudiante; el diagnóstico informa de que las cosas no han marchado bien anteriormente y por ello se decidió en algún momento de la historia de cada

estudiante llevarlo a diagnosticar, por lo tanto, no hay prejuicios relacionados particularmente con el trastorno que determinen las actitudes de las docentes.

Asimismo, las expectativas van en función de lo que la docente puede hacer para lograr avances en el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes vinculadas, claro está, a la confianza en las capacidades del estudiante para alcanzar ciertos hitos del desarrollo particulares de la etapa de crecimiento en la que se encuentra, o de la construcción de conocimientos acorde a la edad y al grado; las expectativas no son, entonces, una carga más para el estudiante, un deber con el que ha de cumplir, sino que responden a la obligación que reconoce el docente en sí mismo respecto a su responsabilidad como adulto a cargo del proceso de inclusión educativa.

Ninguna de las docentes manifestó una baja percepción de su eficacia autopercebida. En algún momento se cuestionaron lo complejo de las situaciones, pero la actitud estuvo siempre enfocada a encontrar la manera de construir un mejor camino escolar para sus estudiantes.

### ***La dimensión simbólica vista desde el DISCURSO del docente***

De los tres elementos de la dimensión simbólica, el discurso tiene una carga simbólica particularmente importante pues el lenguaje es el agente simbolizador por excelencia en la interacción social y es el vehículo a través del cual la intersubjetividad se traduce en significación que intermedia las relaciones sociales. En el aula, el discurso del docente impacta de manera directa e inmediata; las acciones y las actitudes complementan este sistema simbolizador supraindividual, pero el agente más raudo y frontal es el discurso, pues las actitudes y las acciones dejan un espacio libre a la interpretación, en cambio las palabras son claras y contundentes: enuncian lo que enuncian<sup>7</sup>. En el discurso encontramos razonamientos,

---

<sup>7</sup> Las palabras que pronunciamos también son interpretables; sin embargo, la interpretación del discurso requiere de diferentes métodos, más sofisticados, que la interpretación hecha comúnmente por las personas de las actitudes y las acciones del otro.

estigmatizaciones y la propia simbolización que permean en el manejo de las situaciones que se generan durante el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

En el caso de las docentes participantes, se puede identificar una clara intención resignificante de la oferta relacional del estudiante para colocarla en el grupo y abonar al proceso de desestigmatización, pues los cuatro estudiantes mencionados en esta investigación llegaron a la escuela ya con el diagnóstico y con una idea de sí mismos a partir de la etiqueta del “niño malo”, “el alumno problema”, “el hijo difícil”, “el caso perdido”.

El discurso de la docente de primero de primaria, AG, se derivó en tres vertientes: una hacia Lorenzo, otra hacia el grupo y una más hacia los adultos con quienes conversaba respecto al estudiante. En cuanto al discurso hacia Lorenzo, la frase “No tienes privilegios” se asentó en la estrategia de integrarlo a las actividades escolares como a uno más, sin justificar sus escapadas del aula o sus impertinencias con el pretexto del diagnóstico o de la etiqueta del “hijo difícil” que venía portando cuando llegó a la escuela. “No tienes privilegios” estaba acompañada de una adecuación curricular necesaria para disminuir la resistencia al trabajo académico, para desarrollar una motivación basada en el logro y para comenzar a construir aprendizajes acordes al grado. “No tienes privilegios” fue la puerta de entrada a un espacio escolar en el que la diferencia tenía un lugar, era reconocida y atendida, pero no era una justificación para no pertenecer, para no estar obligado a contener y regular la propia conducta para participar en el colectivo.

El discurso hacia el grupo giró en torno a la traducción de la conducta inadecuada de Lorenzo colocándola en el grupo como una forma más de ser y estar que sí requería de regulación, pero señalando que cualquiera de los integrantes del grupo llegaba a manifestar conductas parecidas. Por un lado, estaba el “¿Ya ven que no es sólo Lorenzo?” cuando sucedían conflictos en los que Lorenzo no había participado, y por otro lado apareció una interesante explicación respecto a cómo el cerebro funciona con relación a las emociones, los cambios en el

cuerpo (como en la temperatura, por ejemplo) que nos advierten que nos estamos ofuscando y como es que en esos momentos es relevante no insistir con la persona o con nosotros mismos para no desbordar la emoción (enojo, frustración, etc.). Esto desmarcó la impulsividad de Lorenzo del lugar del “incontrolable” o “agresivo” y la colocó en un sitio en donde todos podemos sentirnos igual y en el que tenemos la posibilidad de tomar control de nuestro cuerpo y de nuestro cerebro haciendo una pausa.

Con los adultos, el discurso de AG giró en torno a reconocer que Lorenzo sí podía autorregularse y ser un estudiante capaz de estar en el aula participando y trabajando como los demás, identificando la afectación de una relación compleja de los padres de familia con sus hijos enmarcada en la frase: “los padres echamos todo a perder”.

En el caso de la educadora de segundo de preescolar, GH, el discurso también se derivó en tres vertientes: hacia Luciano, hacia el grupo y hacia los adultos con quienes conversaba acerca de Luciano. Para acomodar la inquietud y la angustia que los arranques de Luciano provocaban en el grupo, GH puso en palabras lo que los ojos asustados de los compañeros expresaban: “Es como un volcán en erupción, un terremoto”. Pero había que darle un sentido a esto y entonces GH explicaba: “Estábamos tranquilos, vino otro integrante en nuestro grupo y tenemos que aceptar sus necesidades también y aprender de él”. Las cosas estaban claras para todos, excepto para Luciano, que no lograba comunicarse con sus propias emociones y contactarse sin angustia con ellas para manejarlas. GH acompañó este proceso poniendo nuevamente con palabras lo que sucedía con Lorenzo, por ejemplo, cuando se lastimaba al estar jugando: “Es que sí, se llama dolor a tu cuerpo, ante tener una raspada, es ardor” e intermediando las discusiones con los compañeros en las que terminaba agrediendo, “Si lo quieres usar lo tienes que pedir prestado o solicitar a tus padres que te compren uno. Lo que sientes es frustración porque tu compañero no lo quiere compartir contigo”.

Como se expuso anteriormente, GH solía apoyarse en otros docentes cuando la situación con Luciano la rebasaba, o con sus familiares en casa, pero siempre aclarando: “Estoy compartiendo, estoy desahogándome, pero no es de juzgar a un ser”. Esta es una posición clara y contundente expresada para colocar siempre primero la intencionalidad de las acciones en coherencia con el discurso en el aula y fuera de ella, delante o no de Luciano.

En el caso de FH, la docente de sexto grado, el discurso es fundamental pero la carga simbólica se coloca de manera diferente, pues la edad del grado ya no permite ciertas interpretaciones tan directas y que están siendo formuladas muchas veces por primera vez para los niños de menos edad. En el caso del sexto grado, el discurso tiene que ser, además de claro, sumamente coherente y honesto, sustentado no en intencionalidades, sino en hechos palpables, reconocibles, presenciados. Cuando FG le dice al grupo al ver que Gerardo se dormía con frecuencia durante las clases: “Denle su espacio. Ahorita que se levante ya vemos qué onda”, lo que estaba diciendo al grupo era: “Yo sé qué está pasando y me estoy haciendo cargo. Es válida la conducta de su compañero”. De la misma manera, cuando enfatizaba que cada uno tenía su propio proceso y que había que respetar el de Gerardo, cada uno de los compañeros lo sabía, lo tenía claro y entendido y esto favorecía que no cuestionaran las decisiones de FG con Gerardo.

Se expuso anteriormente como FG guardó para sí misma la preocupación por Gerardo y como optó por articular un “Vas bien” para aminorar la angustia que lo académico provocaba en él; este “Vas bien” no era una mentira piadosa, fue siempre un compromiso de FG con ella misma para sacar adelante a su estudiante; fue una mano extendida que se traducía como un “Vamos bien”, “Estamos juntos en esto”, pero Gerardo necesitaba escucharlo en segunda persona para reconocerse como sujeto activo de esa breve oración, de esa intencionalidad que se fue materializando durante el ciclo escolar.

Por otro lado, el discurso de LA, docente de cuarto grado de primaria, estuvo totalmente enfocado a Matías. Desde la firme posición frente a sus amenazas enmarcada en la frase: “No me importa que les digas a tus padres” o cuando exhibía cadenas anchas de plata en el cuello simulando a su tío asesinado y LA le decía: “Una de esas sí me gustaría ponerme, están padrísimas” sabiendo que lo que él esperaba era una muestra de intimidación, de afectación en la docente. Con Matías el discurso estuvo sustentado en: “Ya capté el mensaje, te hago ver que ya lo capté, pero no te diré lo que esperas escuchar, porque estás triste o enojado, pero no eres una amenaza para mí”. A esto se agregó una segunda línea del discurso que procuró enunciar las cualidades de Matías: “Acepta que tú también eres inteligente”.

El discurso, en el caso de Matías, fue la vía de resignificación de las conductas disruptivas que pretendían evocar una narrativa en la que él provocaba miedo e incapacidad de vinculación y contención. Al resignificar lo expresado desde la agresividad como tristeza y enojo (emociones que son factibles de ser acompañadas por alguien más), Matías pudo comenzar una reconfiguración de sí mismo que le permitió también dar lugar al discurso enfocado en sus cualidades, pues LA había ganado credibilidad en su relación.

El espacio discursivo, la intermediación dialógica son elementos fundamentales de la dimensión simbólica y de la posibilidad de efectuar procesos de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH de manera alternativa a los modelos conductuales enfocados en lo visible, en lo que se manifiesta a través de las acciones, las actitudes y el discurso de primera intención en el que el manejo simbólico no es considerado y en el que los razonamientos, las estigmatizaciones y la propia simbolización no se analizan y configuran consciente y cuidadosamente.

### **Efectos en el estudiante diagnosticado con TDAH del manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente en su proceso de inclusión educativa**

En este apartado se expondrán los efectos en la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con TDAH. Estas son las tres dimensiones de la inclusión educativa descritas en el marco teórico del capítulo II. La investigación está enfocada al conocimiento de la experiencia de los docentes y al reconocimiento de los efectos en el proceso de inclusión educativa del estudiante cuando se hace un manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente, por lo que a continuación se describen los efectos identificados en la indagación.

En el caso de Lorenzo, su presencia en el aula desató un desastre pues Lorenzo provocaba peleas con todos los compañeros y para AG resultaba desgastante estar resolviendo conflicto tras conflicto en lugar de dar su clase; lograr que participara era complejo pues Lorenzo buscaba hacer equipo con quien más lo rechazaba y además tenía dificultad para entender literalmente las indicaciones de la actividad o cómo eran los juegos con sus compañeros; intentar construir aprendizajes académicos era prácticamente imposible. Sin embargo, tras las estrategias que AG fue desarrollando durante el ciclo comenzó a haber días en los que Lorenzo pasaba más tiempo en clase y los conflictos eran menos intensos y podían resolverse con facilidad. Lorenzo comenzó a tolerar las intervenciones de AG y comenzó a escucharla.

Finalmente, se logró que Lorenzo estuviera donde le correspondía estar: actividades en el salón, recreo, clases de deportes, de danza. Se fue develando que Lorenzo era capaz de hacerse responsable de su conducta, de regular sus impulsos, lo cual permitió que se pudiera identificar que era un estudiante ordenado y con estructura de trabajo. Comenzó a trabajar y a participar en clase adecuadamente. Sus compañeros lo miraban diferente y fueron más tolerantes con él y entendían que, cuando Lorenzo se descontrolaba, su intención no era fastidiar a nadie, sino que

algo lo había detonado y no estaba pudiendo manejarlo. Aún hay bastantes pendientes que atender, pero se cerró el ciclo con una evidente evolución en sus actitudes y comportamientos.

En cuanto a Luciano, su presencia en el aula y con el grupo permitió a GH hacer un diagnóstico que le permitiera partir de los intereses de Luciano para diseñar su planeación o para hacer las adecuaciones necesarias a la misma en caso de que él no estuviera emocionalmente dispuesto para lo planeado. GH motivó la participación de Luciano abriendo espacios para que mostrara lo que sabe, solicitando su apoyo en asuntos del aula como repartir el material y promoviendo que los demás docentes de la escuela lo conocieran y se vincularan con él. Con relación a los aprendizajes, el grado académico permite considerar como tales las cuestiones socioemocionales y de autorregulación, así que estos fueron los objetivos de GH.

Con el paso de los meses, los niños del grupo fueron aceptando a Luciano con su forma particular de ser y lo fueron integrando en sus juegos perdiéndole el miedo y apoyándose siempre en GH cuando Luciano se descontrolaba. Sus participaciones en clase favorecieron que ocupara un lugar en el grupo con sus intereses personales. La relación con otros docentes hizo que Luciano se sintiera parte de la escuela como institución que otorga pertenencia a una colectividad. Sus padres compartieron con la educadora que estaba pudiendo integrarse de mejor manera en actividades extraescolares. Se ha mostrado más tolerante ante la frustración y ante el dolor físico cuando llega a lastimarse y se han reducido los conflictos y agresiones con sus compañeros y docentes. El camino de la resignificación está dispuesto para Luciano. Aún insiste en que es “el chico malo de la escuela” (idea con la que llegó de sus experiencias en otras instituciones), pero la confianza en el profundo respeto que GH le mostró durante el ciclo escolar ha ido debilitando el sistema de defensa con el que se integró a la escuela.

Con Gerardo la presencia fue importante en cuanto a permitirle estar en el salón como sea que fuera, dormido, de mal humor, de buen humor, sin condicionamientos. La presencia da

información. Lo importante era él, no el cómo. Esto favoreció el conocimiento sobre sus circunstancias y la configuración de herramientas para acompañarlo. La participación se motivó respetando sus tiempos, haciéndole sentir seguro de participar en el salón. FG promovió el espacio académico con la consigna de que “siempre hubo un espacio en el salón para equivocarse”. Gerardo dejó de dormirse en clase. FG encontró la pauta: había que abonar a la esfera emocional. Tanto su presencia como su participación le fueron aportaron confianza en el entorno y seguridad en sí mismo, lo que favoreció el aprendizaje académico consolidándose las habilidades básicas para la primaria.

Gerardo fue desbloqueando ciertas áreas. Leía, era bueno en matemáticas. Se identificó que necesitaba lentes y al comenzar a usarlos mejoró notablemente su desempeño. Toda la escuela lo conocía y lo apreciaba. Se convirtió en alguien importante para los demás. Comenzó a involucrarse con más soltura, con más confianza. Su autoestima se elevó notoriamente. Solía tener ataques de asma al correr y conforme fue pasando el ciclo escolar, los ataques desaparecieron. La escuela se volvió un lugar confortable y Gerardo pudo abrirse al aprendizaje académico. Supo que tenía un lugar en el mundo. Disfrutaba las clases de danza, de deportes, de música. En matemáticas comenzó a analizar y calcular mentalmente. En cuanto a la lectoescritura logró desbloquear el miedo a escribir. Presentó una conferencia frente a su grupo muy bien estructurada y trabajada. Terminó el ciclo escolar muy cambiado. Aún hay que trabajar con Gerardo la consolidación de la lectoescritura y profundizar en el área de matemáticas temas que quedaron pendientes, pero los efectos del manejo de FG de la dimensión simbólica de su práctica han sido positivos para él en el proceso de aceptación de sí mismo.

En el caso de Matías la presencia estuvo caracterizada por el trabajo de LA para crear un espacio en el que Matías reconociera que no era rechazado. Asimismo, implementó un trato igualitario, las mismas condiciones para todos. A pesar de las molestias de Matías, LA le

demonstró que era capaz de cumplir como los demás. En cuanto a la participación, la estrategia de LA se basó en hacerlo sentir visto, más no señalado y en esforzarse porque Matías reconociera y aceptara que a LA le interesaban sus aportaciones a la vida en el aula. Respecto a los aprendizajes hubo que hacer adecuaciones curriculares y se identificó su problema con la escritura, el cual pudo atenderse con práctica. También se identificaron y aprovecharon sus cualidades intelectuales como su retención formidable.

El efecto del manejo intencionado de la dimensión simbólica se puede reconocer en distintas áreas de la vida escolar de Matías. En primer lugar, su relación con LA en la que finalmente se animó a confiar y se permitía preguntar en clase sus dudas respecto a cómo se escriben ciertas palabras, así como contarle situaciones complejas que vivía en su familia. Por otro lado, mejoró su relación con la escritura, aprendiendo a separar palabras y logrando sostener el esfuerzo de la escritura por periodos más prolongados llegando a crear cuentos cortos de manera espontánea. Comenzó a cumplir mejor con las tareas escolares. Finalmente, en la relación con sus compañeros fue logrando vincularse de una manera diferente con ellos. Estos efectos apuntan hacia el mismo lugar: a una reconfiguración identitaria de Matías evidente al finalizar el ciclo escolar.

### **Triangulación de datos: confirmación de resultados y presentación de hallazgos**

En el objetivo general de la presente investigación se propuso conocer la experiencia de los docentes participantes acerca del manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica en el proceso de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con TDAH a través del análisis fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen para conocer las implicaciones del proceso tanto en el docente como en los estudiantes. Se planteó como premisa fundamental que el manejo adecuado de la dimensión simbólica de la práctica docente conceptualizada como el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el

discurso del docente en su aula, es una experiencia compleja y ardua para el docente, sin embargo, es un factor esencial en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH en la escuela regular que abarca tres dimensiones: presencia, participación y aprendizaje.

En el análisis de los resultados obtenidos encontramos que la dimensión simbólica es un factor ineludible de la vida en el aula y, por ende, de la práctica docente. De la manera en que el docente atiende y maneja esta dimensión simbólica, el proceso de inclusión educativa puede verse alterado favorable o desfavorablemente. Como ejemplo no favorable de esta afirmación encontramos en los testimonios de las docentes alusiones a la etiqueta que el estudiante portaba al recibirlo, consecuencia de su paso por otras instituciones escolares; a veces era la misma familia la que, a raíz del diagnóstico, había comenzado a mirar a sus propios hijos como “casos perdidos” o, cuando menos, “niños problema”.

Un manejo consciente e intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente, requiere que quien ejerce la docencia se responsabilice de las implicaciones y los alcances que su labor tiene en el estudiantado, no únicamente bajo la consigna de la preparación para la sociedad, sino en cuanto sujeto que está conformándose identitariamente bajo la tutela del docente.

En los testimonios analizados en esta investigación, se expresa claramente la intencionalidad de las docentes, su sentido de responsabilidad y su disposición a trabajar consigo mismas, con sus angustias, preocupaciones y frustraciones para sacar adelante los procesos de sus estudiantes. Los casos aquí presentados tienen un alto grado de complejidad, pues plantean procesos de inclusión educativa con estudiantes que han sido maltratados por el sistema (entendiendo como sistema la red de interacciones que se tejen entre escuela, sistema educativo y familias en la atención de un estudiante) debido a las características comportamentales que

presentan (agresividad, impulsividad, ingobernabilidad, depresión, dificultades para el aprendizaje académico y la socialización).

Cuando se dice *maltratado*, se hace alusión a las secuelas que se observan en los estudiantes en sus formas de relación con el entorno escolar. Luciano cuando dice “Soy el chico malo de la escuela”, Gerardo cuando expresa: “Nadie nunca me había tomado en cuenta, mis maestras de antes ni siquiera se sabían mi nombre”, Matías cuando insiste: “También me vas a correr de aquí, ¿verdad?”, o Lorenzo cuando sus padres comentan respecto a él: “Es que es un caso perdido”. Los recursos institucionales quizá no siempre sean los adecuados para atender a estos estudiantes, pero no justifica el daño causado en la percepción de sí mismos y en la certeza de no tener un lugar en el mundo.

Sin embargo, el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente es agotador para quien se compromete a ejercer su labor desde esta perspectiva. En los cuatro casos expuestos se puede conocer lo desgastante que resultó para las docentes trabajar con estos estudiantes, contenerlos, devolverles su oferta relacional disruptiva con la enunciación de los límites, con la resignificación de lo que se sabe que el estudiante espera como respuesta y que no obtiene al entrar en contacto con un adulto que no pretende cambiarlo sino encontrar la forma de establecer un vínculo afectivo y honesto, con la aceptación de quienes son, así, sin condicionamientos, pero con la apuesta por lograr un lugar cuando se encuentren en la posibilidad de desear autorregularse tras haber reconocido que sus dificultades son bienvenidas.

La experiencia docente se traduce entonces en un fluctuar constante entre momentos de mucha frustración, de angustia, de preocupación, incluso de enojo, a otros de satisfacción, de encontrar la pauta, de mirar los resultados positivos, translúcidos a veces, mínimos quizá, pero que a las docentes les fueron motivando para continuar ensayando estrategias. La luz al final del túnel no es un niño más encuadrado en las expectativas del adulto, funcional en la medida en que

su presencia ya no es problema para nadie; no, la luz al final del túnel es reconocer la posibilidad que tiene el estudiante de existir tal cual es sin conflictuarse con el mundo.

Las docentes exponen en sus testimonios los momentos en que fueron reconociendo los avances encontrándose un patrón común en este proceso: en primer lugar, el establecimiento del vínculo, colocarse como una voz importante en la vida de sus estudiantes, lo cual pudimos constatar que no es sencillo cuando el estudiante ya no confía en lo institucional; posteriormente, las docentes comienzan a allanar el camino para mejorar o establecer la relación del estudiante con sus pares intermediando las interacciones constantes en el aula y en las actividades escolares, lo cual es agotador en cuanto a que ya no es la docente la que está en la línea de fuego sorteando las agresiones o tolerando las conducta disruptiva, son los demás niños y niñas del grupo quienes interactúan con ellos y hay que estar muy atentos para evitar conflictos mayores y, finalmente, las docentes reconocen cuando estos estudiantes ocupan un lugar en la escuela, se identifican como parte de la institución, se otorgan a sí mismos esta pertenencia, entonces se abre la posibilidad de atender el proceso académico y sus complejidades. El aprendizaje tiene un alto componente emocional, implica un compromiso con el otro, con el mundo, consigo mismo. Observamos en los cuatro casos que fue el último objetivo a cubrir por las docentes y, sin embargo, en los efectos reportados se registraron logros en lo académico como parte importante del proceso de inclusión educativa.

Es posible afirmar que el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el discurso del docente es factible de ser cuidado y atendido intencionalmente para favorecer procesos de inclusión educativa en los que se construye y se sostiene la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con TDAH, aun cuando esta labor resulte compleja y agotadora para quien la ejerce.

En cuanto a los hallazgos obtenidos en la investigación encontramos diversos aspectos de la dimensión simbólica que juegan un rol importante tales como el vínculo, el respeto, la integridad, la escucha, la autorregulación de los docentes, el respaldo institucional, el equipo de trabajo y los padres de familia.

El vínculo es el factor esencial para darle un sentido al manejo cuidadoso de la dimensión simbólica. La subjetividad en las relaciones humanas juega un papel fundamental cuando nos leemos desde la mirada del otro. El vínculo es un efecto de la intersubjetividad, de los mensajes que intercambiamos e interpretamos constantemente durante la interacción social. El vínculo sostiene los altibajos en las relaciones humanas. En el aula, el vínculo con los estudiantes favorece la comunicación, sustenta la confianza, da soporte al aprendizaje y acompaña en la construcción de relaciones con los pares y con el mundo. El vínculo con el docente se convierte en el pivote del estudiante, el eje que le permite caminar de forma segura entre los demás, particularmente al inicio de los procesos de inclusión educativa. El vínculo es la certeza del afecto a pesar de las equivocaciones.

El respeto es una vía de doble sentido en la que los sujetos marcan límites y responden a la voz del otro que se ha colocado desde su propia subjetividad, desde su propio entendimiento, como un elemento más de la existencia en común. El respeto atiende las diferencias como diferencias, no como características inadecuadas que hay que extinguir, cambiar, desdibujar. El respeto es la distancia amorosa que establece el docente cuando intuye que no es el momento de intervenir, o el motor que lo impulsa a contener una acción que será perjudicial e irreparable para el estudiante. El respeto implica la salvaguarda de la dignidad del otro siempre, en cualquier situación; nada puede ser más importante que la dignidad humana. La vulnerabilidad es componente esencial en la vida escolar; los participantes del acto educativo están siempre expuestos. El respeto es una posición ética, cuidadosa, amorosa.

La integridad no se resguarda reprimiendo, humillando o haciendo a un lado a un estudiante que no parece intimidarse con la autoridad que representa el docente. La integridad no se lastima cuando un estudiante vocifera amenazas o insultos. La integridad es la posibilidad de sostenerse en pie, de permanecer completo, intacto ante la expresión más fuerte de la inadecuación del otro, pues como vimos en los casos expuestos, estos momentos explosivos no son contra el docente, son efecto de una variedad de causas; lo relevante es encontrar ese detonante y trabajarlo. La integridad no es condicionar la presencia. Es una forma digna y respetuosa de tolerar los arrebatos, de mirar a través de ellos para resignificar lo que expresan y darle la posibilidad de un lenguaje más amable en la construcción de la identidad del estudiante.

La escucha es la vía de acceso al otro, el elemento constructor de la convivencia y del conocimiento de quienes habitan la colectividad. La escucha es una forma de dar presencia, de otorgar un lugar, de hacer reconocer la expresión del otro como realidad. No siempre es posible comprender lo que se escucha, pero siempre es posible construir un entendimiento sustentado en la intención de acompañar, de descifrar, de traducir. Las conductas inadecuadas suelen tejer un manto de soledad en torno a quien las actúa; la escucha es el puente que se tiende a través de la disrupción para encontrar al sujeto que está protagonizando un momento incómodo y ayudarlo a trascenderse. La escucha es un “Estoy para ti”, “Estamos juntos en esto”. La escucha es legitimación de las formas particulares de andar por la existencia. Y es la fuente principal de información para la interpretación y la resignificación de los gestos del otro.

La autorregulación de los docentes es un hallazgo fundamental en esta investigación, pues en el testimonio de los participantes fue posible identificar la necesidad de acomodar las propias emociones para continuar ejerciendo como dique cuando los estudiantes se desbordan. Un docente que se convierte en muro de contención para la expresión agresiva, compleja o perturbadora de los estudiantes diagnosticados con TDAH requiere de un ejercicio posterior

profundo de autoanálisis para identificar lo que se está afectando en su propio proceso emocional de vinculación con el estudiante y en su autopercepción de la eficacia personal para manejar el caso. “¡No soy un robot!”, decía una de las docentes. Pero sí es responsable de regresar al centro cada vez que una explosión descoloca, o cuando la preocupación o el interés por un estudiante adquiere proporciones que disturban la vida cotidiana del docente. Reconocer y aceptar lo que se está sintiendo (frustración, enojo, impotencia, angustia) es el primer paso, después hay que encontrar formas para autorregularse y poder volver a la carga con el proceso de inclusión del estudiante.

El respaldo institucional es otro de los hallazgos relevantes de la investigación pues fue colocado como pieza fundamental en el proceso de los propios docentes para acompañar a sus estudiantes diagnosticados con TDAH. Un docente que está imbuido en este proceso con frecuencia se verá confrontado, en primer lugar, consigo mismo, en segundo, con el estudiante, luego con el grupo de escolares y finalmente con los padres de sus estudiantes. En estos momentos, el docente espera encontrar respuestas, apoyo, desciframiento y acompañamiento para avanzar en el proceso de inclusión; poder acudir a la institución para completar la información que tiene respecto al estudiante, para analizar sus propias acciones o actitudes o para saber si se le respaldará en caso de que se genere alguna situación con los padres y madres del grupo.

El rol de la institución como factor que potencializa la actuación del docente y no como maquinaria que atropella sus decisiones, que impone, que reprime, que obliga, es trascendental para que los docentes se coloquen con firmeza y respondan por sus decisiones, como al optar por colocar en segundo plano el trabajo académico para establecer primero un vínculo con el estudiante. El docente, al ser quien se encuentra en el frente de batalla cada día con los estudiantes, tiene un conocimiento de la situación único que es sumamente útil al construir estrategias. Y los docentes participantes reconocieron en todo momento lo relevante de contar

con la libertad de acción y con el respaldo de la institución para lograr los objetivos que se proponen con sus estudiantes, particularmente en casos como los analizados en esta investigación.

Asimismo, los docentes identifican en el marco institucional una estructura que, por un lado, contiene los impulsos hacia los estudiantes, manteniendo la actuación del docente en un espacio formal, profesional, y, por otro lado, el sitio de poder que la institución les confiere otorga un peso mayor a sus acciones, actitudes y discurso, lo cual se vive como una oportunidad favorable para acceder a la vida de ese otro que es su estudiante y poder efectuar procesos tan importantes como los aquí presentados.

El equipo de trabajo es uno más de los aspectos relacionados con el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente que ha resultado un hallazgo importante en el estudio realizado. Las docentes refirieron en diversos momentos de sus narraciones la relevancia de contar con un equipo de trabajo que acompaña, que releva cuando ya se agotaron todos los recursos o cuando el enojo está rebasando la capacidad de contenerlo. Cuando todo lo que implica llevar a cabo el proceso de inclusión educativa de un estudiante diagnosticado con TDAH es compartido con el colectivo docente, la presión también se comparte. El estudiante es “trabajado en colectivo” lo cual, además, abona al sentimiento de pertenencia que aflora en el estudiante como parte importante de su proceso de inclusión y de regulación.

Finalmente, el rol de los padres y madres de familia también emergió como aspecto fundamental para el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente. De los casos revisados, en dos de ellos los padres y madres de familia no tuvieron una particular intervención, confiando en todo momento en las decisiones de los docentes. Esto sucedió con los grupos de cuarto y sexto grados de primaria. Sin embargo, con los grupos menores fue diferente. En el caso del segundo grado de preescolar, los padres y madres de familia cuestionaron a la

educadora en una reunión respecto a lo que estaba pasando con Luciano. Ella explicó con franqueza la situación y asumió lo complejo del caso y su compromiso de realizar su labor con el propósito de lograr un exitoso proceso de inclusión, o cuando menos, de comenzarlo positivamente para que la educadora del siguiente ciclo escolar lo continúe.

Con el grupo de primero de primaria la historia fue diferente, pues los padres y madres de familia comenzaron a quejarse fuera de la escuela, entre ellos, y se fueron alterando cada vez más. Crearon de Lorenzo un monstruo que ponía en riesgo incluso la vida de sus hijos. Cuando acudieron a la escuela, una forma de angustia colectiva los tenía desbordados y exigían que se contuviera a Lorenzo antes de que ocurriera una desgracia mayor. En la reunión, algunos padres y madres lograron tranquilizarse y confiar en la escuela. Otros no. Una madre, incluso, demandó a la institución días después. Todo esto alteró el proceso que se llevaba con Lorenzo en el aula y AG tuvo que sostener con mucho más desgaste y frustración lo que rebotaba en su grupo y en ella misma de la actitud y acciones de los padres y madres de familia. Fue un momento muy difícil para la docente, para Lorenzo y para el grupo.

El rol que juegan los padres y madres de familia como representantes de las expectativas y demandas de la sociedad hacia el docente tiene un peso muy fuerte en el devenir de la vida en las aulas, por ende, en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes diagnosticados con TDAH, pues en la interacción social, los procesos de intersubjetivación están siempre presentes y son elaborados en colectivo, desde todos los participantes, en este caso, del acto educativo.

Ante los resultados obtenidos y los hallazgos emergentes en esta investigación, se abren interrogantes nuevas relacionadas con el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente que se atenderán en el siguiente y último capítulo de este trabajo.

## **CAPÍTULO V. Conclusiones**

La dimensión simbólica de la práctica docente es el constructo que se propone en este trabajo como el espacio interaccional establecido desde las acciones, las actitudes y el discurso del docente en su aula. El propósito de esta investigación ha sido conocer la experiencia de los docentes que hacen un manejo intencionado de la dimensión simbólica de su práctica, para lo cual se contó con la participación de cuatro docentes de una institución educativa que trabaja atendiendo a esta dimensión.

La aproximación metodológica se basó en la fenomenología hermenéutica aplicada de Van Manen por considerarse que el planteamiento de este pedagogo neerlandés coincide ampliamente con el marco teórico bajo el cual se construyó el concepto de la dimensión simbólica de la práctica docente. Para recabar los datos fenomenológicos se obtuvieron testimonios escritos (narración analítico-reflexiva) de los docentes, se realizaron entrevistas conversacionales tras haber analizado los escritos y se complementó con observación de cerca en la escuela donde laboran las docentes participantes.

La información obtenida pasó por cuatro etapas de análisis: una aproximación holística o sentenciosa, una aproximación selectiva o de marcaje, una identificación de los elementos de la dimensión simbólica (acciones, actitudes y discurso) y un reconocimiento de los efectos en el proceso de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH. Este proceso de análisis profundo y reflexivo de los datos fenomenológicos permitió un acercamiento a la experiencia de los docentes participantes quienes confirmaron la premisa fundamental de esta investigación en la que se anticipaba que el manejo intencionado de la dimensión simbólica de la práctica docente puede resultar agobiante y complejo, pero que aporta positivamente al proceso de inclusión de los

estudiantes diagnosticados con TDAH. Además, se obtuvieron hallazgos que ofrecen información relevante para la comprensión de este fenómeno y sus implicaciones en los participantes.

Dado que esta investigación se inserta en el ámbito de estudios sobre el TDAH y la inclusión educativa de estos estudiantes en la escuela regular desde una perspectiva psicosocial, los hallazgos presentados son fundamentales para corroborar que es posible construir una alternativa en la que las características del TDAH se asuman ya no como una sintomatología que hay que controlar o erradicar, sino como parte identitaria del sujeto que las porta y quien tiene la posibilidad de existir tal cual es encontrando caminos para la autorregulación a partir de su encuentro con un docente, una institución, en la que se haga un manejo intencionado y cuidadoso de la dimensión simbólica.

Asimismo, esta investigación aporta a la construcción epistemológica de la práctica docente al evidenciar los efectos de la intersubjetividad en las comunidades escolares, lo insoslayable de esta situación y los cursos que puede tomar la atención a esta característica de la convivencia escolar cuando el adulto se asume como el responsable de la simbolización dado el sitio de poder que ocupa desde lo institucional.

Una aportación más de este trabajo se enfoca hacia la elaboración de una propuesta metodológica para el abordaje de estudiantes diagnosticados con TDAH en la escuela regular, misma que se ha venido desglosando en el análisis de los datos y que toma cuerpo en la exposición de los hallazgos. Una metodología que comienza a dibujarse integrada por tres etapas generales: la recepción del estudiante, el proceso de intermediación y el abordaje académico.

Sin embargo, considerando lo compleja que pueda resultar esta labor (desde la voz de los docentes participantes), se abren algunas interrogantes fundamentales en este proceso, con el propósito de dar cuerpo a la propuesta metodológica: ¿cualquier docente puede trabajar desde esta perspectiva?, ¿cómo se forma un docente para que sea capaz de manejar intencionadamente

la dimensión simbólica de su práctica?, ¿existe algún factor en común en la historia de vida de estas docentes que pudiera ser clave para que consiguieran trabajar de esta manera con sus estudiantes?

Estas interrogantes nos acercan a algunos aspectos que configuran una nueva agenda en la investigación de este fenómeno: la vocación docente, las hipótesis pedagógicas y las historias de vida de los docentes.

En primer lugar, la vocación en cuanto a su definición, construcción o advenimiento en el sujeto docente y los posibles factores asociados en su emergencia, así como la relación que pudiera existir entre esta vocación y aspectos como la intuición, el tacto pedagógico o la esperanza pedagógica<sup>8</sup> que aparecen en las narraciones de las docentes como elementos relevantes al llevar a cabo procesos de inclusión educativa considerando la dimensión simbólica de su práctica.

En segundo lugar, el papel de las hipótesis pedagógicas. Durante el análisis de las experiencias de las docentes participantes se identificó que en cada momento del proceso que realizaron para incluir en su aula y en su grupo al estudiante diagnosticado con TDAH, las docentes partían de alguna hipótesis que he dado en llamar pedagógica, es decir, elaboraban una posible explicación a lo que observaban en la conducta del estudiante, luego entonces proponían estrategias acordes a esta explicación, probaban estas estrategias y de los resultados obtenidos extraían información relevante respecto al estudiante; a veces lo que se conseguía eran más preguntas, mismas que se procuraba responder con apoyo de la coordinación psicopedagógica de

---

<sup>8</sup> Este es un concepto vanmaniano que no se incluyó en la aproximación metodológica por corresponder a una fase posterior en el desarrollo teórico del autor, pero que aparece en este estudio como “confianza” de los docentes en el proceso de sus estudiantes.

la escuela y con los propios padre y madre del estudiante. Entonces la hipótesis pedagógica se reformulaba, se sostenía o se abandonaba acorde a lo que se iba entendiendo del caso en cuestión.

Estas hipótesis parecen jugar un papel fundamental en el trazado del plan estratégico, pero también parecen aportar al sostenimiento de la confianza en el proceso y de la certeza de lograr los propósitos que se van estableciendo con los estudiantes, así como aportar a la clarificación de los mismos propósitos. Es un camino de prueba y error que será importante conocer a fondo en futuras investigaciones para consolidar la metodología que aquí comienza a dibujarse a partir del acercamiento a la experiencia de las docentes participantes.

Es importante destacar en este punto que las docentes que participaron en este estudio no cuentan con conocimientos psicológicos o con formación psicoterapéutica. Su labor cotidiana se desarrolla a partir de los conocimientos que han venido construyendo con su experiencia de vida, de la relación respetuosa con su propia intuición y sensibilidad hacia el otro y con la triangulación de estas fuentes de información con conocimientos teóricos de corte pedagógico adquiridos tanto en su formación inicial como en la que la institución educativa ofrece a su personal. Dicho lo cual, se pretende evidenciar que no es necesaria una formación psicológica para trabajar desde esta posición que es una posición pedagógica.

Y, en tercer lugar, el papel que juegan las historias de vida de los docentes que trabajan atendiendo a la dimensión simbólica de su práctica. En la experiencia de las docentes participantes podemos identificar lo complejo que es trabajar de esta manera, las implicaciones tan profundas que tiene para los docentes (una de ellas incluso recomendaba llevar un proceso psicoterapéutico), lo demandante que puede ser un estudiante que no está pudiendo acomodarse en la vida escolar, demandante de energía vital del docente, de su integridad, de su firmeza.

¿En qué sostiene una persona todas estas implicaciones y demandas? ¿Qué hay en su historia de vida que pueda abonar a esto? Son preguntas trascendentales pues un estudio que

arroje información al respecto podría aportar a la elaboración de instrumentos para el reconocimiento de ciertas características en los candidatos a la docencia, así como para ayudar a identificar los aspectos de la historia de vida que están entrando en conflicto con la situación que el docente tiene en el aula con un estudiante o con un grupo. No es cosa menor asumir que a diario se cometen cientos de injusticias en las aulas, de maltratos muchas veces no intencionados, de mancillamiento de la dignidad, todo ello oculto tras las paredes del salón y resguardado bajo la disculpa del “no me di cuenta”. Es una cuestión ética.

Un punto interesante que resultó de esta investigación y que no formaba parte de las expectativas del investigador ha sido la experiencia de los docentes al participar en este estudio. Las cuatro compartieron lo significativo que había resultado analizar en retrospectiva su trabajo durante el ciclo escolar, su encuentro con el estudiante, su puntos de inflexión, sus logros y las estrategias puestas en marcha. Las cuatro se reconocieron como profesionales de la pedagogía al reflexionar sobre su práctica. Este proceso resultó en una reconstrucción del ciclo escolar que aportó a su experiencia profesional, a su eficacia autopercebida y que configurará un mayor conocimiento pático en ellas.

Para finalizar, solamente insistir en que es posible construir escuelas en las que el docente sea capaz de asumir el sitio de poder que le es conferido desde el ámbito de lo social desde una perspectiva ética y comprometida con el manejo cuidadoso de los estudiantes a partir de la asunción de su responsabilidad en la configuración de la dimensión simbólica de su práctica.

## Referencias

- Albán Cuestas, J.J., Castro Morán, L.J., Romero Jácome, V.A. & Sánchez Soto, M.A. (2022). Implementación de estrategias inclusivas dentro del modelo constructivista para niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 7(1), 1321 a 1344.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8808262>
- Alvarado Calderón, K., (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504004.pdf>
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2022). Trastornos del neurodesarrollo. En *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.<sup>a</sup> ed., revisión del texto).  
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología Hermeneútica Aplicada desde el enfoque de Max Van Manen*. Caligrama.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos* (29). 7 a 26.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130001>
- Calderón-Almendros, I. & Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó*, (0), 35-41.  
[https://www.researchgate.net/profile/Ignacio-Calderon-Almendros/publication/307995140\\_Desafios\\_ineludibles\\_para\\_la\\_construccion\\_de\\_esc](https://www.researchgate.net/profile/Ignacio-Calderon-Almendros/publication/307995140_Desafios_ineludibles_para_la_construccion_de_esc)

[ueles\\_inclusivas/links/624aa4175e2f8c7a03589c4f/Desafios-ineludibles-para-la-construccion-de-escuelas-inclusivas.pdf](https://www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2009/af092c.pdf)

- Castañeda, O. & Vázquez, A.R. (2009). Frecuencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en alumnos de una escuela primaria de Ciudad Obregón, Sonora. *Aten Fam*, 16(2), 28-31. <https://www.medigraphic.com/pdfs/atefam/af-2009/af092c.pdf>
- Castilla, G. (2012). Intersubjetividad pedagógica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8), 75-87.  
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/155/150>
- Cuello, M. E., Labella, M., San Emeterio, T. & Silvage, C. A. (2017). *Educación psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo* [Ponencia]. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/483.pdf>
- De la Peña Olvera, F., Palacio Ortiz, J.D. & Barragán Pérez, E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1), 93-98.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v8n1/v8n1a9.pdf>
- Domínguez Martín, R. (2018). El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La preocupación de las familias de afectados y la necesidad de ampliar conocimientos de los profesionales de la educación. *Cuestiones pedagógicas*, (26), 97-110.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5355/4653>
- Fink, E. (1990). ¿Qué se propone la fenomenología de Edmund Husserl? *Diálogos. Revista de Filosofía de la Universidad de Puerto Rico*, 25(56), 167-184.

- Flores Tena, M.J., Sánchez Hernández, Y. & Deocano Ruiz, Y. (2020). *La intervención psicopedagógica en las aulas con alumnos de TDAH una mirada inclusiva*. 5° Congreso Internacional sobre Desigualdad Social, Género y Precarización: Mujeres en acción.  
<https://www.eumed.net/actas/20/desigualdad/32-la-intervencion-psicopedagogica-en-las-aulas.pdf>
- Fortoul Ollivier. M. B. (2020). El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia. *Práctica Docente* 2 (3). 51 a 73.  
<https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/articulo/view/42/30>
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (pp. 241-259). Nueva Visión
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI
- Fragosa González, A., Cordero Arroyo, G. & Fierro Evans, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 18 (3). 1 a 20.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34381/33967>
- Fregoso, Martha. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.  
[https://www.researchgate.net/publication/349282263\\_La\\_practica\\_docente\\_Un\\_estudio\\_desde\\_los\\_significados](https://www.researchgate.net/publication/349282263_La_practica_docente_Un_estudio_desde_los_significados)
- Galve Manzano, J. L. (2009). Intervención Psicoeducativa en el Aula con TDAH. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2), 87-106.  
<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765490002.pdf>

- Gobierno de México. (10 de octubre de 2024). *Día Mundial de la Salud Mental. Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones*. <https://www.gob.mx/conasama/documentos/dia-mundial-de-la-salud-mental-380122?state=published>
- Guerrero Aldana, Y. A. (2015). *Los discursos sobre la práctica educativa inclusiva en primera infancia*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/962/TO-18085.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo libros.
- Instituto de Ciencias de la Educación. (2023). *Maestría en Investigación Educativa. Plan de estudios 2023*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.  
<https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-investigacion-educativa/2019/Plan-estudios2023-MIE.pdf>
- Jackson, Ph. W. (1996). *La vida en las aulas*. Morata
- James, W. (2000). *Pragmatismo*. Alianza
- Jiménez García, A., Miño Valdés, J. E., Rodríguez Cervera, C. L., Duarte Bréard, M. & González Rodríguez, E. (2016). Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(21).  
<https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/45/43>
- Juárez-Velázquez, M. C., Salvador-Moysén, J. & Trejo-Oviedo, M. E. (2009). Diseño de un cuestionario de tamizaje para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adolescentes. *Enlaces académicos*, 2(1), 20-29.

<https://www.ujed.mx/doc/publicaciones/enlaces-academicos/enlaces-academicos-volumen-2-numero-1.pdf#page=23>

Klimenko, O. (2009). Las dificultades en la autorregulación asociadas al TDAH y los aportes de la teoría histórico-cultural para su abordaje intracurricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2039/3056>

Krtek, A., Malinakova, K., Rudnicka, R.K., Pesoutova, M., Zovincova, V., Meier, Z., Tavel, P. & Trnka, R. (2022). Ambivalent bonds, positive and negative emotions, and expectations in teachers' perceptions of relationship with their students with ADHD. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 17. <https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2088456>

Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M. & Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDHA. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 137-152. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/21784/pdf8>

Leavy, P. (2013). “¿Trastorno o mala educación?” Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 675-688. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n2/v11n2a16.pdf>

Lennon del Villar, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 6(12). 29-46 <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49198/browse?type=author&value=Lennon+del+Villar%2C+Oscar>

Llamas Pérez, A. (2009). TDAH: Abordar el trastorno en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (22).

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_22/AMELIA\\_LLAMAS\\_PEREZ01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/AMELIA_LLAMAS_PEREZ01.pdf)

- Mares Miramontes, A., Rivas Vázquez, G., & Vázquez Zanabria, N. A. (2020). Perspectiva docente respecto a alumnos catalogados con TDAH. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 23(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/75390>
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Mead, G.H. (1991). La génesis del self y el control social. *REIS*. (55). 165-186.  
<https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1894/2129>
- Mead, G.H. (2018). El sí-mismo social. *Caleidoscopio*, (39). 159-166.  
<https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/1540/2013>
- Mínguez Vallejos, R. & Gutiérrez Sánchez, M. (2024). Capítulo 5. La pedagogía de la alteridad: implicaciones teóricas, investigadoras y de práctica educadora. En J. M. Touriñán y A. Rodríguez (Coords.), *Pedagogía y Educación, en perspectiva mesoaxiológica, cuestiones conceptuales*. (pp. 193-223). REDIPE.  
[https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Minguez-Vallejos/publication/377411031\\_La\\_pedagogia\\_de\\_la\\_alteridad\\_implicaciones\\_teoricas\\_investigadoras\\_y\\_de\\_practica\\_educadora/links/65cf3b49e51f606f9975459b/La-pedagogia-de-la-alteridad-implicaciones-teoricas-investigadoras-y-de-practica-educadora.pdf#page=193](https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Minguez-Vallejos/publication/377411031_La_pedagogia_de_la_alteridad_implicaciones_teoricas_investigadoras_y_de_practica_educadora/links/65cf3b49e51f606f9975459b/La-pedagogia-de-la-alteridad-implicaciones-teoricas-investigadoras-y-de-practica-educadora.pdf#page=193)
- Molinar Monsiváis, J. & Castro Valles, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 167-174. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158173011/html/>

Molinar-Monsiváis, J. & Cervantes-Herrera, A.R. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumno con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 171-181.

<https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>

Molinar Monsiváis, J. & Cervantes Herrera, A. (2021). Actitudes percibidas en el discurso narrativo docente hacia el alumnado con TDAH. Un estudio de observación indirecta. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 87-

100. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042molinar5>

Molinar Monsiváis, J. & Cervantes-Herrera, A.R. (2023). Evaluación y alcances de una intervención psicoeducativa sobre alumnos de primaria con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 22(39).

<https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/165/207>

Naranjo, G.B. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de educación*

*inclusiva*, 13(2), 209-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200209>

Ogburn, W.F. (2000). Tendencias sociales. *Reyes. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (92), 211-217. <https://www.redalyc.org/pdf/997/99717881011.pdf>

Olivera Rivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. (40).

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1527Olivera.pdf>

- Ortega Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*. (227). 5-30.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846#:~:text=En%20este%20articulo%2C%20el%20autor,elemento%20esencial%20de%20la%20educaci%C3%B3n>
- Osuna-Lever, C., Becerra-Polio, D.E. & Medina-Barrios, M.E. (2024). La práctica docente en la educación básica en México: Una aproximación desde la Pedagogía de la alteridad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2). 1-25.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/57129/59384>
- Pabón Guerrero, P.A. (2023). Intersubjetividad como estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Crítica con Ciencia*, 1(1), 14-31.  
[https://uptvallesdeltuy.com/ojs/index.php/revista\\_criticaconciencia/article/view/126/67](https://uptvallesdeltuy.com/ojs/index.php/revista_criticaconciencia/article/view/126/67)
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. & Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150.  
<https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Pedreño Plana, M., Mínguez Vallejos, R. & Romero Sánchez, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/223544/Analisis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, B. & Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y Relación Educativa*. (2da Ed). Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Ramos, C. (2016). La cara oculta del TDAH. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 226-253. <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>

Rodríguez, C., Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González - Pienda, J. A., Álvarez, D., Bernardo, A. & Cerezo, R. (2009). El Trastorno Por Déficit De Atención e Hiperactividad TDAH. Pasado y futuro educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 81-88.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832322009.pdf>

Ruiz Carrilo, E. & Estrevel Rivera, L.B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-145.

<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>

Samaniego Luna, N.I. & Chamba Carchi, Y.N. (2024). TDAH en entornos escolares, experiencia y autoconfianza de los maestros de educación general básica para la enseñanza efectiva. *Revista Científica y Académica*, 4(1), 149-158.

<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/89/117>

Sánchez Escalada, L. & Damián Díaz, M. (2009). Detección e intervención a través del juego del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(4), 156-170.

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol12num4/Vol12No4Art10.pdf>

Sánchez Jerez, E. (2008). El interaccionismo simbólico y la educación dual. *Revista Temas*. (2).

<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/760>

Sauceda García, J. M. (2014). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: un problema de salud pública. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 57(5), 14-19.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v57n5/0026-1742-FACMED-57-05-00014.pdf>

- Shaughnessy, M. F., & Waggoner, C. R. (2015). The Educational Implications of ADHD: Teachers and Principals Thoughts Concerning Students with ADHD. *Creative Education*, 6, 215-223. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.62020>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior CONACES. [https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco\\_gral\\_SEAES.pdf](https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Simón Rueda, C. & Echeita Sarrionandía, G. (2016). Educación inclusiva, ¿de qué estamos hablando?. *Her&Mus. Heritage and Museography*.(17), 25-37. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315067/418553>
- Strelow, A.E., Dort, M., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2021). Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/su13052558>
- Torres Arizmendi, A. (2021). Capítulo 4. La elección de un método cualitativo de investigación. En O. Y. Zúñiga, M. A. Terrazas y M. A. Zorrilla (Coords.), *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas* (pp. 72-85). Miguel Ángel Porrúa
- Troyano Blanco, I. (2011). Medidas educativas dirigidas a niños y niñas con TDAH en educación primaria. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (73). 108-118. <https://adahpo.org/wp-content/uploads/2013/07/PDF-Revista-Enfoques-Educativos-Enero-2011.pdf>
- Van Manen, M. (2002). *El tono de la enseñanza*. Paidós Educador

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books

Valadez, B. (12 de julio de 2022). Un millón 600 mil niños y niñas en México sufren TDAH.

*Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/mas-de-un-millon-de-ninos-y-ninas-en-mexico-sufren-tdah>

Vallejo Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114-125.

<https://pdfs.semanticscholar.org/1b4b/19d911b1f8268c021693153acc19b153db3f.pdf>

Vargas Rodríguez, A.M. & Parales Quenza, C.J. (2017). La construcción social de la hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 245-262.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n2/0121-5469-rcps-26-02-00245.pdf>

Vergel Causado, R., (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Revista Folios*, (39), 65-76.

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932042005.pdf>

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *ARETÉ Revista de Filosofía*, XXIX (2), 409-426. <http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v29n2/a08v29n2.pdf>

Zuluaga Valencia, J.B. & Vasco Uribe, C.V. (2009). Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 481-496. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n3/v41n3a07.pdf>

## Apéndice A

**Tabla A1. Síntesis de los artículos seleccionados publicados en 2009**

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
Rodríguez et al. (2009)	Analiza cinco modelos explicativos del TDAH con la intención de destacar su relevancia para el diseño de estrategias psicoeducativas desde la perspectiva cognitivo-conductual, pero no menciona a los docentes.	Cuestiona a la sociedad española en general por la falta de aceptación del problema que limita las posibilidades de diagnóstico y tratamiento, pero no menciona a los docentes.	Es un discurso desde la perspectiva médica construido por psicólogos que están posicionados en la línea cognitivo-conductual. No se reporta la voz de los docentes.
Zuluaga y Vasco (2009)	Se emplea el método <i>Progresint</i> con una muestra de 34 estudiantes y se obtienen buenos resultados, pero los aplicadores son psicólogos, no docentes.	Se menciona que un factor que puede ser trascendental en el desempeño escolar de un alumno diagnosticado con TDAH es el vínculo con el docente, pero se queda como posibilidad de investigación para futuros estudios.	No se considera a los docentes durante el estudio, únicamente para que reporten cómo evolucionan los alumnos en el aula mientras los psicólogos implementan el método con ellos en sesiones fuera de la escuela.
Galve (2009)	Propone un enfoque y abordaje multidisciplinar para el alumnado diagnosticado con TDAH; el autor es psicólogo, orientador educativo, y su propuesta no revisa las acciones que emprenden de por sí los docentes, sino que sugiere un procedimiento para que los docentes lleven a cabo en el aula.	El artículo cierra con una tabla que demuestra cómo el comportamiento de los docentes con los alumnos con TDAH incide directamente en la conducta de estos. Las propuestas para el comportamiento del docente corresponden al modelo cognitivo-conductual.	No se revisa el discurso docente “natural”; en el artículo es tomado en cuenta como un ejecutante de las propuestas que hacen los “especialistas” y se indica lo que el docente debe saber, aprender, aplicar y <u>decir</u> al alumnado diagnosticado con TDAH como parte de las estrategias cognitivo-conductuales.
Klimenko (2009)	La autora sugiere una metodología para el moldeamiento metacognitivo del	Se aborda la relevancia del moldeamiento del docente para lograr buenos resultados a	No se aborda el tema del discurso docente prevaeciente en el aula. El de la autora se

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
	alumnado con TDAH en el que el docente es el mediador, pero no se reportan las acciones que el docente ya realiza en el aula.	partir de la metodología que la autora propone, pero no menciona qué actitudes se identifican en los docentes previo a la implementación de su propuesta.	sostiene en el modelo cognitivo-conductual argumentado desde la psicología soviética (Vygotski y Leóntiev).
Castañeda y Vázquez (2009)	El estudio es meramente estadístico y está basado en los criterios del DSM-IV y de la CIE-10. La intención es mostrar la frecuencia de TDAH en las escuelas, pero no lo relaciona con los docentes.		
Juárez-Velázquez et al. (2009)	El estudio es meramente estadístico y está basado en los criterios del DSM-IV y de la CIE-10 con el que se pretende diseñar un instrumento de tamizaje para TDAH en la escuelas, pero no aborda nada relacionado con los docentes.		
Sánchez y Damián (2009)	Las autoras proponen un manual basado en el constructivismo que puede ser implementado en la escuela. No se reporta la interacción con el docente para conocer las acciones que suelen implementar.	Se propone un programa de entrenamiento desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, pero no se indagan las actitudes de los docentes con el alumnado diagnosticado con TDAH.	El análisis del discurso no aparece en el artículo. El enfoque está dado en las acciones y actitudes determinadas por las especialistas.
Llamas (2009)	El enfoque parte de la perspectiva médica del TDAH para abordar una serie de estrategias que incluyen acciones a realizar por los docentes indicadas por la autora, pero no se indagan las estrategias que ya implementan los docentes.	El artículo menciona la relevancia del docente tanto para la detección como para la implementación de las estrategias en el caso del alumnado con TDAH, pero no presenta una indagación de las actitudes de los docentes con respecto al trastorno.	El discurso docente no es analizado en este artículo.

*Nota.* En esta tabla se muestran los resultados obtenidos respecto a los indicadores de tendencia propuestos para la indagación: acciones, actitudes y discurso.

**Tabla A2. Síntesis de los artículos seleccionados publicados entre 2010 y 2019**

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
Troyano (2011)	Se proponen estrategias con enfoque constructivista y una ligera orientación conductual para el manejo de estudiantes con TDAH, pero no se exponen las estrategias que suelen utilizar los docentes en el aula.	Se sugiere un cambio en la actitud de los docentes, pues se reconoce como relevante la manera en que el educador establece el vínculo con los estudiantes diagnosticados con TDAH, pero no se presenta información acerca de las actitudes más comunes del educador cuando atiende alumnos con TDAH.	Se enfatiza la relevancia de sostener un lenguaje sencillo, amable hacia el alumnado con TDAH para permitirle desarrollar aprendizajes y mejorar su socialización. El discurso docente se considera relevante, pero no se exponen las características de este discurso en la cotidianidad del aula.
Leavy (2013)	La investigación realizada no se detiene en el análisis de las acciones de los docentes.	El artículo reporta los hallazgos de una investigación etnográfica realizada en una escuela de Argentina en la que se buscó conocer los prejuicios y las expectativas de los docentes respecto al alumnado diagnosticado con TDAH para identificar la manera en que estas preconcepciones inciden en la vida escolar de estos alumnos.	Se hace un análisis del discurso docente a partir de observación participante y de entrevistas a profundidad identificando categorías que dan sentido al TDAH al interior de la institución como es el caso del término “mal educado”.
Ramos (2016)	En este artículo se hace una revisión desde un paradigma constructivista de la mirada hacia el TDAH desde diferentes actores sociales tales como la escuela, la familia y la medicina. Sin embargo, no se analizan las acciones que realizan los docentes en el aula	El artículo hace una revisión de la literatura relacionada con el TDAH para identificar las actitudes con las que se encuentran quienes reciben el diagnóstico de TDAH, concluyendo que existe una reticencia a trabajar con ellos en la escuela debido a los prejuicios	Se analiza el discurso en lo educativo, en lo familiar y en lo médico respecto al TDAH y se expone la manera en que estos razonamientos simbolizan y estigmatizan a quienes son diagnosticados con TDAH, lo que lleva a atenderlos

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
	con estudiantes diagnosticados con TDAH.	existentes sobre el TDAH.	preferentemente con tratamientos médicos y no asumiéndolos desde lo educativo, familiar y social, pues prevalece el posicionamiento de “enfermedad” sobre el de características de la personalidad o efecto de la interacción social (particularmente en el núcleo familiar).
Jiménez et al. (2016)	Se propone una estrategia intersectorial para el abordaje del TDAH. El docente constituye un elemento de la estrategia, pero no se exponen las acciones que realiza cotidianamente en el aula.	En el artículo no se abordan las actitudes de los docentes, aunque se comenta la relevancia de los factores psicosociales en la inclusión del alumnado diagnosticado con TDAH.	No se aborda la cuestión discursiva.
Vargas y Parales (2017)	A partir de entrevistar a docentes que han atendido alumnado con TDAH, se identifican algunas estrategias adoptadas para lidiar con las conductas disruptivas de estos estudiantes, prevaleciendo la derivación a especialistas médicos.	Se exponen con claridad los prejuicios y las expectativas de los docentes relacionadas con el TDAH. Aporta claridad en la relación entre las actitudes de los docentes y las estrategias que implementan en el aula. En las entrevistas no se reportan actitudes relacionadas con la eficacia autopercebida, pues los docentes entrevistados canalizan la situación al ámbito médico.	Los docentes entrevistados entienden el TDAH como un problema que no les corresponde atender. Culpabilizan a la familia y exigen atención médica para que se logre contención de las conductas disruptivas. En su discurso se contraponen un posicionamiento “inclusivo” con una negativa a involucrarse en la formación de estos estudiantes.
LaTorre-Coscolluela et al. (2018)	Se hace una revisión de algunos modelos psicoeducativos que ayudan a la integración social del estudiante diagnosticado con TDAH. Son una serie de sugerencias para el docente con enfoque constructivista y conductual, pero no se revisan las acciones, las actitudes y el discurso de los docentes en su práctica cotidiana en el aula.		
Molinar y Castro (2018)	Se propone un modelo cognitivo-conductual	Se plantea que los docentes tienen	No se aborda el discurso de los

Autor(es)	Acciones	Actitudes	Discurso
	para orientar las acciones del docente, pero no se enuncian las estrategias que de por sí emplean los docentes que participaron en la investigación.	actitudes negativas hacia el alumnado con TDAH como consecuencia de su desconocimiento de las características del trastorno, por lo que se pretende transformar las actitudes de los docentes con talleres informativos que sustentan a las estrategias cognitivas conductuales.	docentes durante la investigación. El foco está colocado en las actitudes argumentando desde Goffman, Bourdieu, Durkheim y Moscovici la construcción de las representaciones sociales.
Domínguez (2018)	Se expone la necesidad de que los docentes tengan una formación adecuada respecto al TDAH para que puedan orientar de mejor manera las acciones en el aula al atender alumnado diagnosticado con el trastorno. No se exploran las acciones que ya emprenden los docentes. El artículo plantea desde un enfoque cognitivo conductual el trabajo para el aula.	Se establece una relación entre el conocimiento que poseen los docentes con relación al TDAH y la eficacia autopercebida para atender a estos alumnos. Se comentan estudios en los que se demuestra cómo sí es posible mejorar la autoeficacia percibida a partir de adquirir conocimiento acerca de las características del trastorno.	No se revisa en el artículo el discurso docente.
Naranjo (2019)	Se presenta un estudio etnográfico realizado con cinco docentes en el que se comparten las acciones que los docentes realizan en sus aulas para atender la diversidad, exponiendo cómo los educadores construyen día a día estrategias pedagógicas para resolver la vida cotidiana en los	Se revisan las actitudes de los docentes relacionadas con la atención a la diversidad mostrando cómo estos educadores asumen como parte de su labor cotidiana el reto de la educación inclusiva. A pesar de las buenas intenciones de la mayoría, se expone cómo se encuentran con limitaciones para lograrlo, las cuales no	En el discurso de los docentes que se comparte en este artículo se identifica el reconocimiento de los docentes de las limitaciones que encuentran para apoyar a sus estudiantes, argumentando que lo que complica el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o la socialización de sus alumnos son factores

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
	ámbitos académico y socioemocional.	siempre atraviesan por el plano consciente, dejando los motivos de las dificultades para un análisis de los motivos inconscientes que fundamentan algunas de sus actitudes.	familiares ajenos a la escuela. No se identifican quejas o prejuicios relacionados con los alumnos con dificultades o alguna discapacidad, sino con la falta de apoyo de las familias o de la institución encargada de acompañarlos en la escuela.

*Nota.* En esta tabla se muestran los resultados obtenidos respecto a los indicadores de tendencia propuestos para la indagación: acciones, actitudes y discurso.

**Tabla A3. Síntesis de los artículos seleccionados publicados entre 2020 y 2024**

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
Molinar-Monsiváis y Cervantes-Herrera (2020)	Este estudio es continuidad de uno realizado en el 2018 respecto a la relación del conocimiento del TDAH y las actitudes de los docentes. En esta investigación, las autoras retoman la hipótesis de que las acciones de los docentes con respecto al alumnado con TDAH se derivan de las actitudes que tienen respecto al trastorno y el estudio se realiza con educadores argentinos y mexicanos.	Se enfoca en identificar las actitudes de los docentes con respecto al TDAH, reconociendo como las principales el estrés y la frustración. Las autoras consideran que esto es debido a la falta de conocimientos de los docentes respecto a las características del TDAH y exponen la relevancia de transformar estas actitudes a partir de la formación en TDAH, pues detectan incluso actitudes que se traducen en violencia hacia estos estudiantes.	Se parte de la narrativa de los docentes para identificar las actitudes. Las categorías de análisis se deducen del discurso, pero no se pone énfasis en este tal cual, sino que se le utiliza para categorizar las actitudes de los docentes.
Flores et al. (2020)	Se expone la necesidad de transformar a la institución educativa para lograr un educación inclusiva eficiente y comprometida con el alumnado diagnosticado con TDAH, pero no se revisan ni las acciones, ni las actitudes ni el discurso docente, sino que se parte de lo que los estudiantes reportan como necesidades y como estrategias que les han funcionado.		
Mares et al. (2020)	El autor principal de esta publicación ha dedicado algunas décadas al estudio <i>in situ</i> de la práctica docente desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. En esta investigación expone cómo los docentes determinan las acciones a emprender con el alumnado diagnosticado con TDAH, dejando al descubierto una realidad compleja y poco alentadora para	Los autores encuentran que los docentes más que información respecto al TDAH tienen prejuicios relacionados con las dificultades de comportamiento de estos alumnos lo que deriva en expectativas muy desalentadoras respecto a su tránsito por la escuela y a su futuro de vida. Asimismo, los docentes se consideran incapaces de atenderlos correctamente; se perciben como ineficaces y deslindan	En el análisis del discurso se devela la falta de compromiso con el alumnado diagnosticado con TDAH al encontrarse los docentes entre las dificultades para acompañarlos y el resguardo del prestigio profesional tanto del propio docente como de la institución. Los reciben como parte de una disposición administrativa que, en el caso de las escuelas federales, puede incluso retribuirles económicamente, pero

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
	estos alumnos y para sus docentes.	la responsabilidad a médicos, psicólogos y a la familia.	no se asumen responsables de su proceso escolar.
Molinar y Cervantes (2021)	Este es un tercer estudio que realizan las autoras para conocer las actitudes de los docentes que atienden alumnado con TDAH. En cuanto a las acciones que realizan los docentes, acorde a los hallazgos de la investigación, se tiende a estrategias punitivas para ejercer control sobre estos alumnos.	Se reporta nuevamente el enojo, la frustración y el estrés como las principales características en las actitudes de los docentes.	En el discurso docente se encuentra simbolizado el TDAH como etiqueta para alumnos generadores de conflictos, no aptos para el aprendizaje escolar y consecuencia de ambientes familiares disfuncionales.
Albán et al. (2022)	Se propone el modelo constructivista para la atención del alumnado diagnosticado con TDAH en la escuela regular, pero no se exponen las acciones que de por sí implementan los docentes a cargo ni se analizan las actitudes y el discurso de los educadores.		
Pasarín-Lavín et al (2023)	Se estudiaron las actitudes de una muestra de docentes españoles con relación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El estudio no aporta información respecto a las acciones que los docentes implementan en el aula al atender alumnado diagnosticado con TDAH.	Se analizan las actitudes de los docentes con relación al TDAH identificando actitudes más positivas en docentes mujeres, así como una mejor actitud en el nivel preescolar y primaria. Asimismo, se establece una relación entre la formación relacionada con atención a la diversidad en los docentes y una mejor actitud para trabajar con estudiantes con TDAH.	El estudio se realiza con una encuesta virtual tipo Likert, lo que impide conocer el discurso de los docentes.
Bello et al. (2023)	Se reporta la primera etapa de una investigación en la que se pretende identificar al alumnado con TDAH de una escuela multigrado rural de Hidalgo para diseñar estrategias de abordaje del alumnado diagnosticado. No se exponen las acciones que los docentes implementan, ni las actitudes y discurso de los educadores con relación al TDAH.		
Molinar y Cervantes-Herrera (2023)	Este es un cuarto estudio efectuado por las mismas autoras. En	La frustración, el enojo y la ansiedad que el estudiante con TDAH	Se analizan las actitudes de los docentes y las acciones

<b>Autor(es)</b>	<b>Acciones</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Discurso</b>
	esta ocasión, replicaron el programa de intervención con un grupo de docentes para identificar la relación entre el conocimiento sobre el TDAH y las actitudes de los docentes. En cuanto a las acciones encontraron que los docentes previo a la intervención ejercían una autoridad impositiva y amenazante con el alumnado diagnosticado con TDAH.	provoca en los docentes incide en las actitudes de estos con los alumnos diagnosticados, generando actitudes negativas en la relación docente-alumno, mismas que aminoraron tras la intervención psicoeducativa que les dota de conocimientos sobre el TDAH a los docentes y de estrategias conductuales.	derivadas de estas actitudes, pero no se pone énfasis en el discurso de los educadores.
Samaniego y Chamba (2024)	En esta investigación no se reportan las acciones que realizan los docentes cuando atienden estudiantes diagnosticados con TDAH en la escuela regular.	Se revisa la autopercepción de los docentes en cuanto a su eficacia para la atención al alumnado diagnosticado con TDAH y se reporta que los educadores se consideran deficientes en esta labor.	No se revisa el discurso de los docentes.

*Nota.* En esta tabla se muestran los resultados obtenidos respecto a los indicadores de tendencia propuestos para la indagación: acciones, actitudes y discurso.

## Apéndice B



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, identificado/a con la credencial INE \_\_\_\_\_, certifico que en uso de mis facultades mentales he accedido a redactar un testimonio solicitado por la psicóloga Claudia Lorena Herrera Salazar con la finalidad de exponer mi experiencia en el proceso de inclusión educativa del estudiante \_\_\_\_\_ quien se encuentra a mi cargo en la institución \_\_\_\_\_, grupo \_\_\_\_\_.

De la misma manera, acepto ser entrevistado como parte del proceso de investigación del manejo de la dimensión simbólica de la práctica docente en los procesos de inclusión educativa de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) en el contexto de la escuela regular.

Afirmo que he sido informada con claridad sobre los objetivos y duración de esta entrevista, ante la cual no se concede ningún riesgo por el hecho de participar. Además, se rige por parámetros de confidencialidad y privacidad de los datos personales y la información suministrada, siendo exclusiva del entrevistador y docentes involucrados en el proceso escolar del estudiante mencionado. Asimismo, se me ha informado y estoy de acuerdo con respecto al resguardo de mi testimonio escrito y de la grabación de la entrevista, cuyo propósito es el análisis posterior de la información y los cuales quedará exclusivamente bajo el resguardo del entrevistador.

Teniendo en cuenta lo anterior, de manera libre y voluntaria doy mi consentimiento para participar en esta investigación bajo mi responsabilidad. Además, confirmo que me ha sido entregada una copia de este consentimiento.

Cuernavaca, Morelos a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

---

Nombre  
Entrevistado

---

Psic. Claudia Lorena Herrera Salazar  
Entrevistador



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*“Evaluación Mediante la Educación”*

## ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: La dimensión simbólica de la práctica docente y el TDAH que presenta la candidata a Maestra En Investigación Educativa: **Claudia Lorena Herrera Salazar**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del Dr. Omar García Ponce de León, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a martes, 28 de abril de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dr. Omar García Ponce de León
LECTOR(A)	Dr. José Francisco Alanís Jiménez
LECTOR(A)	Dra. Maribel Castillo Díaz
LECTOR(A)	Dr. Luis Pérez Álvarez
LECTOR(A)	Dra. Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

**Sello electrónico**

**MARIBEL CASTILLO DIAZ | Fecha:2026-04-27 20:00:36 | FIRMANTE**

VjH0M7s/oGVV2eqqdfX969CK0MaCTj6pdTKtMDI1pX2Yx8HY0wLBrBjOS4b5uDuo3CCooObt9pBti+SHIOznL1eYcOqH4YcnVerp3SwuBnvE6OUYTJvyEno6/eZNS8D42PbWjYbtm/89jok3brnK0Qu/KHrYTAiuapSoihmwrzlrRCdnuJeTo9lQvAlivX+Jnmd9j96/ld7HpnTyTMDcuUON6pWhEv85AH0ey6gHkQbyo4N7dFFYwi584OJ8iilf4oQFBuOQiAcBJu/yat8bvZ50OYnb11+SEJb7ShPox2hOLxOeWsjWx8YJFdbceekm5npwx7FThHCrXR0XilBw==

**JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-04-27 20:03:27 | FIRMANTE**

am3ivtNhnqt1PCej6EEck5asoClcx8LHxZ/9OMK9S4R6E5/ntbRjvtmA4geiHfItVITV1BLXrZwA8abdTQXxAYGPTGpvxudyXiENLWzU0Lb2L0jhgAQ0yKXDSJ5EWgEkOoQZq8Vc++oK2yApUr+a2bGo4KIepyhImk4T4HBbe9N7HNerQJQe1wP696Dul4jvyahdch4wykzm8lHsNwDy7q1r9KotFtbTCTfHmxuAlz/N4TlVynfUeY7dX7RUR5FkrPKLW2kF04OEsHmA2iyzoev5/f8MYjaiY31heCpL28H/yXHBobVEGAoME4ua/ZilcaPPKyOWDNpjFWJpg==

**LUIS PEREZ ALVAREZ | Fecha:2026-04-27 21:29:55 | FIRMANTE**

eylH++155yRg5IMRY79tZOSxiDH+I8sTHpuR51tVOYMer+9cNyWWOPiYajFISzZvWcMTgW4Isn40Lz/Gn8Oh9NPV3rSesD4AH704IhZwJlvGp8zUp30FqJZDmX7egqugtV6cSFijbt28yJ0DhtQOb8Obcbk1CpmEupXv3lf2CkXo+i2ZLpy3+251xjKtEcFn6fJRZT70cXhLpxvZFxfqW9mm7MdsgEaDbRdX9s/tCg+UwPCXjMbfkX4MXW7hFqN6+A1NtsXNIJyEt1CE4YCykxVpiZ/ITCIHqNDgwgal1mcqvpMELHchAaSeKUHR7kMEawVfslf2v4h1VNX4oRA==

**XÓCHITL YOLANDA CASTAÑEDA BERNAL | Fecha:2026-04-27 22:18:06 | FIRMANTE**

QMLyzviooMj4AfqQjkEOn90TmxTwk7TjBGPxPO2QkgO3NiHD9wA22ndWJ7eWqnE/DymdV7cYQ9hC/nlPTHLp/TbsdjkH5YwNpR+cvecyI/IUy5zF5ODidOpz2KSoRlCwqiSIMNknjhMx1Gs43ElbUN1m4o9NeNsJNvZui7oezyMHfK71Xn/kKbCy6eHgBuut00zq79i5/kjko7iY8ciBQe7s0eMhMxiE4oFr7D6SpRj/YAYXyVW+V/x1KBL9yPGORFf26bz7URi10wcGY7a4JxKJpUqU8ptCkaee+K732sJkwgCEBVGz6BabcFBMcLwd4zU03+8y/owpwwqHdBgGWw==

**OMAR GARCIA PONCE DE LEON | Fecha:2026-04-28 13:17:18 | FIRMANTE**

n6uMOlqt219apyFg4UbELunSsLkKbD7vqio+6TQQQd0iulBykKp9VK64+uFH9xN0AE9sw7oEbSNFgdFGfilQkpkSkjNGJDwqolCrxNjAXrQ9eF3KUK/Y4AWCbo1MAwlzISBgakFu56cgCchTJPScft2FgYBBhJLRUCMjScHUahC/26DPI1x+ZLn//E+RbE0+WhygwVKFajoM2B0Tn0Mzny1h+9BqXQVf4lkM2+qgqhHhD26cpPhh7XJ5SVMGWLF0YYJzEyebtBKy1Z1gEn4R8iln98mG9ygXkqz1WBwpiqrhkhqJlWiMPCck/hkHtaOGy8BnLYIVSj9PX2O0CiMLcw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



LzFH735iw

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/VMG5JADWFDfuvqa66okL7UOMTIueYX3x>

