



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Departamento de Educación**

**"El papel de la relación profesor/a-alumno/a en el  
autoconcepto académico de niños y niñas con  
Síndrome de Déficit Atencional:  
Creencias y expectativas docentes"**

TESIS PARA ACCEDER AL TITULO DE EDUCADORA DE PARVULOS Y  
PROFESORA DE ESCOLARES INICIALES

**TESISTAS:**

Carolina Ramos Paimilla  
Amelia Rodríguez Calderón

**DOCENTE GUIA:**

Ps. Sonia Pérez Tello

SANTIAGO DE CHILE  
2007

## RESUMEN

La inclusión del Déficit Atencional dentro de las necesidades educativas especiales de carácter transitorio es necesaria para mejorar las posibilidades de estos alumnos y alumnas en la esfera escolar, mas no suficiente para superar todas las dificultades que este cuadro conlleva. Este cambio de paradigma no sólo implica incrementar la cantidad y calidad de recursos que el Ministerio de Educación invierte en cada uno de sus estudiantes con Déficit Atencional, sino además requiere un cambio en las estructuras *micro* que hacen posible la materialización de políticas a gran escala, es decir, un cambio dentro del aula.

Dentro de este contexto, la presente investigación tiene la finalidad de ahondar en aquellos rincones más cotidianos del sistema educativo - y también más invisibles- que pueden afectar la implementación de iniciativas como ésta: la relación entre las creencias y expectativas de los y las docentes y el autoconcepto académico que desarrollan niños y niñas con Déficit Atencional en los primeros años de escolaridad.

Este estudio conjuga técnicas cualitativas y cuantitativas, pues se utilizan entrevistas semiestructuradas, la aplicación de un Test de Autoconcepto Académico respondido por los profesores, y la sub-escala de “estatus intelectual y escolar” de la Escala de autoconcepto de Piers-Harris respondida por los niños/as, para así contrastar el discurso de los docentes sobre niños y niñas con Déficit Atencional, lo que perciben y creen de éstos/as, y por supuesto, lo que los mismos alumnos y alumnas piensan de sí.

Los resultados de esta investigación advierten la relación entre la actitud y las expectativas positivas que los docentes les manifiestan a sus estudiantes con Déficit Atencional y el autoconcepto que éstos/as desarrollan; mas las creencias omitidas en el discurso inciden en la forma que los docentes creen

que estos niños se perciben, y por tanto afectan el rendimiento académico de estos niños y niñas al invisibilizar además el rol pedagógico que debe desempeñar el docente frente a las dificultades que éstos no reconocen.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>PÁGINA</b>
<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
 <b>CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1. El problema y su importancia.....	16
1.1. Antecedentes.....	16
1.2. Pregunta de investigación.....	22
1.3. Objetivos de investigación.....	22
1.3.1. Objetivo general.....	22
1.3.2. Objetivos específicos.....	22
 <b>CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS</b>	
2.1. La educación especial como alternativa a la modalidad tradicional en la educación básica inicial de niños y niñas con SDA.....	24
2.1.1. Necesidades educativas especiales.....	28
2.2. Una nueva necesidad educativa especial: Síndrome de Déficit Atencional.....	32
2.2.1. Síndrome de Déficit Atencional: aproximaciones teóricas.....	32
2.2.2. Etiología del SDA.....	34
2.2.3. Sintomatología y comorbilidad del SDA.....	36
2.2.4. Subtipos del SDA.....	37
2.2.5. SDA y desarrollo evolutivo en niños y niñas.....	38
2.2.6. SDA en la escuela.....	40
2.3. Procesos psicosociales en la relación profesor/a-alumno/a con SDA: Creencias y expectativas.....	42
2.3.1. Creencias en los profesores.....	46
2.3.2. Expectativas de los profesores: “Efecto Pigmalion”.....	48

2.4. La otra cara de la moneda: Autoconcepto.....	51
2.4.1. Aproximaciones teóricas y definiciones del autoconcepto.....	51
2.4.2. Autoconcepto académico y aprendizaje.....	55
2.5. Relación entre creencias y expectativas de los docentes y autoconcepto de los alumnos y alumnas: formación y desarrollo del autoconcepto.....	60
2.5.1. Categorización del yo y relaciones grupales.....	61
2.5.2. “La teoría del espejo”.....	62
2.5.3. Aprendizaje social.....	63
2.5.4. El profesor y el autoconcepto académico de sus alumnos/as.....	64

### **CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO**

3. Diseño de Investigación.....	69
3.1. Técnicas de recolección de datos.....	69
3.1.1. Técnicas cuantitativas.....	69
3.1.2. Técnicas cualitativas.....	76
3.2. Muestra.....	76
3.3. Análisis de datos.....	77

### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

4.1. Análisis cualitativo.....	80
4.1.1. Análisis de contenido de entrevistas según modalidad educativa.....	80
4.1.2. Análisis comparativo entre modalidades educativas.....	118
4.2. Análisis cuantitativo.....	135
4.2.1. Análisis de la aplicación del Test de Autoconcepto Académico.....	135

4.2.2. Análisis de Escala de autoconcepto de Piers-Harris: sub-escala “Estatus intelectual y escolar” .....	152
--	-----

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

5.1. Comparación de creencias y expectativas y autoconcepto académico de alumnos/as con SDA.....	157
5.2. Comparación del autoconcepto académico según los profesores y el autoconcepto académico según los alumnos y alumnas con SDA.....	160
5.3. Comparación de creencias y expectativas de los profesores y el autoconcepto académico según los alumnos/as.....	161
5.4. Comparación de creencias y expectativas de los profesores y autoconcepto académico según modalidad educativa.....	163

## **CAPÍTULO VI: SUGERENCIAS Y PROYECCIONES.....168**

## **BIBLIOGRAFÍA.....172**

## **ANEXOS.....178**

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

<b>TABLA</b>	<b>PÁGINA</b>
<b>Tabla 1:</b> Nivel total de Autoconcepto Académico.....	135
<b>Grafico 1:</b> Niveles de Autoconcepto Académico.....	137
<b>Tabla 2:</b> Niveles de enfrentamiento a situaciones escolares.....	137
<b>Tabla 3:</b> Niveles de compromiso.....	139
<b>Tabla 4:</b> Niveles de Asertividad.....	140
<b>Tabla 5:</b> Niveles de Relaciones con otros.....	142
<b>Tabla 6:</b> Niveles de Autoconcepto académico según tipo de establecimiento educacional/modalidad educativa.....	144
<b>Tabla 7:</b> Niveles de Enfrentamiento a situaciones escolares según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	145
<b>Tabla 8:</b> Niveles de compromiso según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	147
<b>Tabla 9:</b> Niveles de asertividad según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	148
<b>Tabla 10:</b> Niveles de relaciones con otros, según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	150
<b>Tabla 11:</b> Niveles de autoconcepto del total de la muestra.....	152
<b>Tabla 12:</b> Niveles de autoconcepto según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	153
<b>Tabla 13:</b> Nivel de autoconcepto por tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	153
<b>Tabla 14:</b> Nivel de autoconcepto académico bajo según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	155

<b>Tabla 15:</b> Niveles de autoconcepto académico medio según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	155
<b>Tabla 16:</b> Niveles de autoconcepto académico alto según tipo de establecimiento/modalidad educativa.....	156

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en Chile ha experimentado un gran avance desde la implementación de la reforma educativa durante la década de los 90. Varias han sido las políticas desarrolladas en este período a fin de mejorar la calidad de la educación, y por supuesto, de brindar igualdad de oportunidades a todos y todas sus estudiantes mediante el concepto de equidad.

Bajo los parámetros impuestos en la Reforma, las políticas educativas están *“centradas en la equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, y equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables”*<sup>1</sup>.

Dentro de este contexto, la educación especial representa un foco primordial respecto a la atención a la diversidad dentro del sistema educativo. Los últimos 10 años han significado un gran avance en esta materia, pues se ha invertido no sólo en aumentar su cobertura a nivel nacional, sino también en mejorar la atención que ofrecen a niños y niñas con necesidades educativas especiales, especialmente en lo referido a la integración de éstos y éstas a la sociedad.

Hoy en día las opciones educativas que ofrece la educación especial han incrementado significativamente su cobertura, pues las escuelas especiales han acrecentado su matrícula más de un 100% en la última década. Más evidente es el caso de las escuelas regulares con proyectos de integración escolar, las

---

<sup>1</sup>Disponible en [http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=205&id\\_contenido=89](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=205&id_contenido=89)

que han aumentado desde 3.365 alumnos y alumnas en 1997 hasta una matrícula de casi 30.000 en la actualidad (MINEDUC, 2005).

Sin embargo, es evidente que aún falta mucho trabajo por realizar y la Política nacional de educación especial (2005) es clara en este aspecto. Dentro de los factores que se señalan, los principales obstáculos por superar en materias de integración escolar guardan relación con la cobertura, el financiamiento, la adaptación curricular y la escasa capacitación del cuerpo docente para trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales, entre otras (MINEDUC, 2005).

No obstante, uno de los aspectos que ha tomado mayor relevancia en el último tiempo, son las dificultades que se presentan al instante de definir qué y cuáles son las necesidades educativas especiales permanentes y transitorias que deben ser atendidas por el sistema educativo; estas últimas cobran mayor relevancia dada la ambigüedad del término.

El debate en esta temática ha causado gran revuelo a nivel de políticas educativas, principalmente por las demandas respecto a la subvención que el Estado les otorga. Dentro de esta misma línea, el año 2006 el Senado se manifestó mediante la expresa petición de algunos parlamentarios de especificar con claridad qué y cuáles trastornos son considerados dentro de las necesidades educativas especiales transitorias.

Especial énfasis se ha dado en incluir dentro de estas últimas, algunos de los cuadros que han suscitado mayor inquietud y preocupación por parte de padres, profesores, y sistema educativo en general durante este último período. Nos referimos a los denominados trastornos específicos del aprendizaje y el clásico Síndrome de Déficit Atencional (SDA).

Hoy en día, y a partir del 31 de julio de 2007, rige la nueva Ley de subvención para educación especial y diferencial, la que además de mejorar este aspecto, clarifica el término necesidades educativas transitorias, y enfatiza la consideración del Déficit Atencional dentro de éstas, dado el gran impacto que ha tenido este cuadro en el último tiempo y la escasa atención que el sistema educativo tradicional ha prestado a sus necesidades. Son precisamente estas razones las que han impulsado a realizar la presente investigación, abriendo el debate respecto al papel que tienen algunas variables relacionales, llamadas psicosociales, que se dan en la interacción de los y las docentes con sus alumnos diagnosticados con SDA, en el autoconcepto que estos niños y niñas desarrollan respecto a sus propias capacidades académicas y de aprendizaje.

En los últimos años, el Síndrome de Déficit Atencional se ha transformado en un cuadro muy familiar dentro del contexto educativo. La mayor parte de los estudios respecto a la prevalencia, señalan alrededor de un 3% y 5% en niños y niñas en edad escolar, con una clara tendencia hacia los varones que se estima en una proporción de 4 casos por cada niña que lo presenta (Condemarín, Milicic y Gorostegui, 2004).

No obstante el consenso en la literatura sobre este aspecto, actualmente existen estudios que afirman que la prevalencia de Déficit Atencional, con o sin hiperactividad, es mayor que lo comúnmente aceptado. La charla realizada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) denominada “Déficit atencional: Una realidad en el aula”<sup>2</sup> organizada por diversos especialistas en estas materias, advierten que las cifras de prevalencia en Chile se sitúan alrededor de un 15% de la población escolar, considerando niños y niñas diagnosticados y aquellos y aquellas que aún no lo han sido. Estas cifras

---

<sup>2</sup> Disponible en [http://www.umce.cl/enlinea/noticias/20060804\\_deficit\\_atencional.htm](http://www.umce.cl/enlinea/noticias/20060804_deficit_atencional.htm)

coinciden con el énfasis mediático que se le ha concedido en los últimos 5 años y que ha alarmado a la población respecto al sobre diagnóstico del Déficit Atencional.

Dentro del contexto educativo, el Déficit Atencional no sólo se presenta como un cuadro que afecta la concentración y aumenta la actividad de los niños y niñas diagnosticados, sino además representa una serie de problemas asociados principalmente al comportamiento, el rendimiento y las interacciones que se generan dentro del aula (Giusti, Heydl y Joselevich, 2000). En este sentido las cifras son lapidarias, pues señalan que cerca de un 40% de estos alumnos y alumnas podría eventualmente repetir algún nivel durante su escolaridad, a esto se agrega que alrededor de un 20% son expulsados y que el 35% de ellos y ellas no termina estudios secundarios (Ib. idem).

Respecto al Déficit Atencional, la literatura actual es consistente al declarar que no se trata de un cuadro ligado a una discapacidad cognitiva, sino sólo a una dificultad para mantener la atención por períodos de tiempo prolongados, acompañado en la mayoría de los casos, de un aumento de la actividad motora (Condemarín, Milicic y Gorostegui, 2004). Por tanto, es evidente que las dificultades que surgen en el aula están íntimamente ligadas a la realidad que estos alumnos y alumnas enfrentan al ingresar al sistema educativo y no sólo al déficit que éstos y éstas poseen.

Entonces, ¿por qué se producen estas dificultades? Mucho se especula en este aspecto, atendiendo a causales de tipo interno del niño o niña diagnosticada, como también a factores ambientales, en los que se incluye el tratamiento, la familia, y por cierto, las relaciones que se establecen dentro del aula.

Diversos autores coinciden en que la autoimagen o autoconcepto que niños y niñas tienen de sí, es un *“factor clave en su desempeño escolar, adaptación social e incluso en su bienestar psicosocial”* (Gorostegui, 1992, pp. 25).

En este sentido, la auto imagen que desarrollan niños y niñas en edad escolar depende en gran medida de las situaciones que se presentan en la escuela, pues abren un nuevo referente y que se hace más importante a medida que pasan los años dentro del sistema educativo (Gorostegui, 1992). A esto se le denomina autoconcepto académico.

Los conflictos que se producen debido al mal comportamiento que les atribuyen los y las docentes, las dificultades para relacionarse con los pares, sumado a las constantes experiencias de fracaso académico que afecta a niños y niñas con Déficit Atencional hace previsible el desarrollo de un autoconcepto académico negativo.

Al mismo tiempo existen estudios que revelan la incidencia de las creencias y expectativas del profesor o profesora en el autoconcepto que desarrollan los y las estudiantes (Rojas, 2005; Muñoz y Rivas, 2002; Casassus, s/f), demostrando el potencial y positivo poder que tendrían estos aspectos en el desarrollo de un mejor autoconcepto académico en niños y niñas en general y con Síndrome de Déficit Atencional en particular.

Entonces, si el autoconcepto académico se desarrolla, entre otras cosas, a partir de las relaciones que se establecen en el aula ¿Son las creencias y expectativas de los docentes un factor a considerar en las relaciones que establecen con sus alumnos/as diagnosticados con SDA? Y si las creencias y expectativas del docente juegan un rol fundamental en el autoconcepto

académico ¿Cuáles son éstas cuando se trata de niños y niñas con SDA? Más específicamente ¿Qué percepción global tienen de estos niños y niñas y cuáles convicciones sobre las características de su déficit? ¿Qué esperan de sus posibilidades de aprendizaje? ¿Son distintas estas creencias y expectativas si las relaciones se dan con niños y niñas con SDA en un contexto de proyecto de integración a cuando se dan en contextos educativos tradicionales?

Dentro de este contexto, esta investigación pretende develar la relación entre las creencias y expectativas que tienen los docentes respecto a niños y niñas con Déficit Atencional y el autoconcepto académico que éstos y éstas desarrollan, a fin de abrir la discusión sobre las influencias que tienen los y las docentes en la percepción de sí que se generan los y las estudiantes, especialmente cuando se trata de aquellos y aquellas con una necesidad educativa especial poco atendida y rodeada de creencias, como es el caso del Déficit Atencional.

Respecto a la estructura de la presente tesis, en el primer capítulo se detalla y fundamenta el problema de investigación y los objetivos que guían este estudio.

En el segundo apartado, se presentan los antecedentes teóricos que enmarcan el trabajo. En primera instancia, se aborda la educación especial, la integración escolar y las necesidades educativas especiales, entre las que se encuentra el Síndrome de Déficit Atencional. Luego, se profundiza en el Déficit Atencional, y sus implicancias dentro del contexto educativo. Seguido a esto, se revisan teorías psicosociales respecto a creencias y expectativas, especificando también aquellas relacionadas a los y las docentes. Por último, se aborda el autoconcepto general detallando sus principales aspectos, para luego atender a

los aspectos teóricos respecto al autoconcepto académico y sus implicancias en el aula.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico utilizado en la presente investigación, señalando tipo de estudio, descripción de la muestra y técnicas utilizadas. En este sentido, la presente investigación es mixta, pues es de tipo cualitativo, a través de las entrevistas realizadas a docentes de colegios tradicionales y de aquellos con proyecto de integración escolar, y de tipo cuantitativo, pues se analizan psicométricamente los resultados estandarizados del Test de Autoconcepto Académico (Arancibia, 1992) y la sub-escala de estatus intelectual y escolar del Test de Autoconcepto de Piers-Harris adaptado por Gorostegui en 1992.

Finalmente, el cuarto capítulo incluye el análisis de los resultados obtenidos, mientras en el quinto y sexto apartado se realizan las conclusiones y sugerencias a partir de éstos, respectivamente.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

#### 1.1. Antecedentes

El Síndrome de Déficit Atencional (SDA) es cada vez más frecuente en el contexto educativo. Esta situación queda demostrada en la expresa necesidad de incluir en la nueva ley de subvenciones de la educación especial y diferencial oficializada durante el presente año, el Déficit Atencional como una necesidad educativa especial de carácter transitorio, y que por tanto, requiere de una atención especializada (Ley 20.201, 2007).

En el marco de la Política nacional de educación especial (2005), niños y niñas con Déficit Atencional serán beneficiados con una mejor atención a sus requerimientos, mediante la implementación de recursos técnicos y humanos a partir de la subvención que el Estado les otorga. En este sentido *“la subvención podrá fraccionarse entre la escuela especial y la escuela regular y pagarse en relación a las horas de atención que efectivamente requiera el alumno para la superación de su déficit, de acuerdo a lo establecido en el reglamento”* (MINEDUC, 2005).

Hasta la fecha, niños y niñas con SDA inician su escolaridad dentro del sistema tradicional, pero además también son parte de aquellos establecimientos con proyecto de integración escolar. Esta realidad no busca atender especialmente a sus necesidades, pues hasta hace sólo unos meses

no se consideraba una necesidad educativa especial, y por tanto, su integración no era parte del proyecto de estos establecimientos.

Sin embargo, hoy en día el sistema educativo, a través de su modalidad de establecimientos regulares con proyecto de integración escolar, ofrecerá a niños y niñas con SDA el apoyo necesario para mejorar sus posibilidades dentro del sistema educativo, reparando de forma oportuna en el concepto de equidad que intenta alcanzar la Reforma educativa (1996).

Pese a la enorme inversión que significa para el Ministerio de Educación la incorporación de políticas como ésta, la realidad propia de los establecimientos, y especialmente lo que ocurre dentro del aula, difiere mucho de aquello considerado el pilar de la integración escolar.

En este sentido, la integración escolar afirma el derecho de todas las personas con algún tipo de dificultad o necesidad especial a participar del sistema educativo regular, recibiendo la atención necesaria para desenvolverse plenamente en todas las esferas de la sociedad (MINEDUC, 2005). No obstante, la integración escolar no sólo implica la inversión de recursos financieros que, sin duda alguna, son indispensables para realizar una mejora sustancial en materia de integración y permiten el progreso de estos alumnos y alumnas dentro del sistema educativo, como es hoy en día el caso de SDA. Pues además de los esfuerzos realizados a nivel macro, es imprescindible considerar aquellos aspectos propios de las estructuras más pequeñas dentro de esta cadena, y que en su mayoría, no son considerados relevantes al momento de realizar un cambio de esta envergadura. En este sentido, es dentro del aula donde se materializan los cambios, y son sus actores quienes tienen la última palabra: los y las estudiantes y los y las docentes. Como señala el primer informe realizado por el Ministerio de Educación respecto a las escuelas con

proyecto de integración, una de las principales barreras para una eficaz implementación es la falta de participación de los docentes, quienes “pueden adherirse o desentenderse del proyecto, dejando toda la responsabilidad de integrar a niños y niñas en el equipo de apoyo” (Guerra, Meza, y Soto, 2006, pp. 21).

En el contexto escolar, el Síndrome de Déficit Atencional carga con una serie de creencias que históricamente han circulado de generación en generación. No es un mito que los alumnos y alumnas con SDA presentan mayores dificultades en el aspecto socio-afectivo y en el rendimiento académico que el resto de sus compañeros y compañeras (Joselevich, 2000). Sin embargo, si bien sabemos que las dificultades que presentan estos alumnos y alumnas en el aula tienen un trasfondo clínico, éste es totalmente superable a través de un trabajo en conjunto con especialistas, familia, y por supuesto, los y las docentes, como lo propone la Política nacional de educación.

Dentro de las dificultades escolares que se presentan en éste y otros síndromes, muchas de éstas están asociadas a aspectos psicosociales, relacionados principalmente a las creencias y expectativas que tienen los profesores y profesoras respecto a niños y niñas con SDA. En efecto, existe un sentimiento general de los y las docentes a considerarlos molestos, desordenados e incluso poco capaces de realizar el trabajo, instalándose *“un círculo vicioso donde el maestro reta permanentemente a este alumno, manda notificaciones a la casa, o no lo deja intervenir en actividades grupales por temor al mal comportamiento”* (Joselevich, 2000, pp. 156), y que desemboca finalmente en una creencia negativa respecto a sus posibilidades dentro del sistema educativo.

Este tipo de situaciones tiene consecuencias directas en el rendimiento escolar de estos niños y niñas, pues *“las expectativas que tiene el profesor sobre sus alumnos es uno de los factores que más impacto tiene en el rendimiento académico. Según investigaciones de Juan Casassus, consultor internacional en educación, los niños cuyos profesores tienen altas expectativas sobre sus habilidades obtienen 22 puntos más en el Simce, tanto en lenguaje como matemáticas, que los menores cuyos profesores tienen bajas expectativas”* (Simonsen, 2007)<sup>3</sup>.

En este sentido, lo que el docente cree y espera de estos niños y niñas se refleja en los resultados académicos que éstos y éstas obtienen. Esto toma mayor relevancia en el caso del Déficit Atencional pues es un cuadro históricamente asociado a un problema de voluntad o “rebeldía del niño”, y no a una necesidad especial de este grupo de estudiantes (Joselevich, 2000).

Varios estudios señalan la importancia de las expectativas de los docentes en el autoconcepto que los y las alumnas desarrollan durante la escolaridad. En este sentido, el autoconcepto académico es fundamental para enfrentar la realidad educativa, pues *“un concepto positivo del self académico aumenta el aprendizaje”* (Gorostegui, 1992, pp. 17).

Citando a Machargo (1991), el bajo rendimiento es fuente de bajas expectativas que afectan directamente el autoconcepto, tornándolo negativo. De esta forma, es posible describir un círculo vicioso entre lo que creen los y las docentes que es un niño o niña con SDA, lo que se esperan sobre sus aprendizaje presentes y futuros, el autoconcepto que desarrollan de sus capacidades académicas los y las niñas con SDA y el rendimiento que éstos presentan.

---

<sup>3</sup> Disponible en [http://www.latercera.cl/medio/articulo/0,0,38035857\\_165317001\\_269428193,00.html](http://www.latercera.cl/medio/articulo/0,0,38035857_165317001_269428193,00.html)

Es por esto que a través de la presente investigación se pretende ahondar en la relación que tienen las creencias y expectativas de los y las educadoras en el autoconcepto académico que desarrollan niños y niñas con Síndrome de Déficit Atencional y que participan de la educación inicial en sus distintas modalidades: a través del sistema tradicional de enseñanza y en escuelas regulares con proyectos de integración. Con ello se pretende además abrir el debate en la esfera educativa, y no dejarla sólo en manos de la psicología.

Si bien es sabido que el rol del docente es fundamental en la vida de niños y niñas, y tiene una gran trascendencia en el aspecto psicosocial, afectivo y académico de sus alumnos y alumnas esta situación no ha sido estudiada a fondo específicamente en lo que respecta a la integración escolar de alumnos o alumnas que traen nuevas necesidades especiales y ante las cuales es muy posible que se generen creencias y expectativas basadas en el escaso conocimiento sobre sus capacidades de aprendizaje, como es el caso del SDA. Sin duda que la falta de atención al posible impacto que pueda tener el docente en el concepto que un niño o niña con SDA desarrolle de sí mismo/a, con la consecuente repercusión en su aprendizaje, omite la responsabilidad que educadores y educadoras tienen en la formación integral de sus estudiantes.

Actualmente, las distintas modalidades de educación básica inicial ofrecidas en nuestro país, muestran un avance orientado a la concepción de los niños y niñas con SDA como una necesidad educativa especial (NEE) que puede ser integrada a la educación regular mediante el apoyo y atención necesaria. Esto supondría un paso adelante en las concepciones menos estigmatizadoras sobre estos niños y, por ende, más favorables respecto al buen desarrollo del autoconcepto que estos niños y niñas tengan sobre sus

capacidades de aprendizaje. Por el contrario, la modalidad tradicional de enseñanza, no realiza ningún intento de considerar el principio de integración, pues incluye niños y niñas con SDA pero sin consideración a sus requerimientos especiales, donde son ellos/as quienes se deben adaptar al sistema y no éste a sus necesidades. En este sentido, gran parte de las dificultades que presentan estos niños al ingresar al sistema podrían guardar relación con las creencias y bajas expectativas que les manifiestan los docentes respecto a sus habilidades académicas, pues se les considera niños y niñas problemáticos y no con una necesidad que el sistema debe hacerse cargo.

Bajo este reparo, y aunque no existe aún el diseño de proyecto de integración especialmente para niños y niñas con SDA, es esperable que en aquellos establecimientos con proyecto de integración, la comunidad educativa y especialmente los docentes, mantengan una visión concordante con el principio de integración escolar señalado anteriormente, lo cual permite realizar una atención más pertinente hacia aquellos que hoy en día son considerados una necesidad educativa especial, es decir, niños y niñas con SDA. Esto último está enfocado principalmente a la actitud que mantiene el docente frente a estos niños y niñas.

Es en este contexto donde surgen interrogantes sobre qué tan impregnado está el principio de integración en la relación que establecen los docentes con sus alumnos/as con SDA cuyas necesidades buscan mejorar, y por ende si existe en éstos/as el desarrollo de un autoconcepto más positivo respecto a sus potencialidades académicas en comparación con establecimientos de tipo tradicional.

Considerando todo lo anterior, la pregunta de investigación es planteada de la siguiente manera:

## **1. 2. Pregunta de investigación**

¿Cómo se relacionan las creencias y expectativas de los y las docentes con el autoconcepto académico que desarrollan niños y niñas con Síndrome de Déficit Atencional en las distintas modalidades de educación inicial en las que se encuentran?

## **1. 3. Objetivos de la investigación:**

### **1. 3. 1. Objetivo general**

- Explorar la relación entre el autoconcepto académico desarrollado por niños y niñas diagnosticados con Síndrome de Déficit Atencional que participan de la educación básica inicial en establecimientos con y sin proyecto de integración, y las creencias y expectativas que manifiestan los y las docentes respecto a las potencialidades y desempeño académico de éstos y éstas.

### **1. 3. 2. Objetivos específicos**

- Describir el autoconcepto académico de alumnos y alumnas diagnosticados con SDA de 2° y 3° año básico, pertenecientes a un establecimiento tradicional y a uno con proyecto de integración escolar.

- Describir las creencias y expectativas que manifiestan los respectivos docentes sobre los niños y niñas con SDA.
- Comparar el autoconcepto académico entre alumnos y alumnas diagnosticados con SDA de 2° y 3° año básico pertenecientes a un establecimiento tradicional y a uno con proyecto de integración escolar.
- Comparar las creencias y expectativas de sus respectivos docentes pertenecientes a un establecimiento tradicional y uno con proyecto de integración escolar.

## **CAPÍTULO II**

### **ANTECEDENTES TEÓRICOS**

#### **2.1 LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO ALTERNATIVA A LA MODALIDAD TRADICIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA INICIAL DE NIÑOS Y NIÑAS CON SDA.**

Hoy en día, la educación especial es la encargada de mejorar y asegurar las posibilidades de niños y niñas diagnosticados con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo (MINEDUC, 2005). A través de ésta se manifiesta la necesidad de aceptación y atención a la diversidad y particularidades de todos y todas las estudiantes que son parte del sistema educativo en Chile, independiente del tipo de dificultades o discapacidades que presenten.

En este sentido, las últimas décadas han sido fundamentales para realizar un cambio de perspectiva respecto a la intencionalidad y la cobertura de la educación especial, pues en sus comienzos, ésta sólo se avocaba a dificultades o discapacidades de tipo biológica (Guerra, Meza, y Soto, 2006).

Uno de los más reconocidos aportes en estas materias lo entrega el informe Warnock de 1978, donde se incluye el principio de integración y se comienza a hablar de necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005). En él se entiende la integración escolar como *“consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad*

*a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada”* (MINEDUC, 2005, pp.10). Así, a través de este nuevo enfoque, la educación se reafirma en el sentido de equidad e igualdad de oportunidades para todos y todas las estudiantes, independiente de sus características o necesidades especiales.

Asimismo, el informe Warnock abre una nueva perspectiva respecto a la educación especial, pues *“afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en su proceso de desarrollo”* (MINEDUC, 2005, pp. 10), dejando a un lado la diferenciación entre educación especial y educación regular mediante la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales al sistema tradicional de enseñanza (MINEDUC, 2005).

En la actualidad, las constantes demandas de aquellos y aquellas históricamente excluidos del sistema tradicional de enseñanza se materializan a través de diversas estrategias dirigidas no sólo a la inclusión de los y las estudiantes, sino además a la comunidad educativa que le acoge, y que por cierto debe ser implementada con el equipo humano, técnico y material necesario para atender a estos alumnos y alumnas (MINEDUC, 2005).

Bajo todas estas consideraciones se entiende *“educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que pueden presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad”* (Ib. Idem, pp. 35)

Por un lado esta declaración admite el compromiso de atender a todo tipo de necesidades que implican un obstáculo frente al aprendizaje de estos niños y niñas. Esto significa, no sólo aquellas producidas por alguna discapacidad, sino también aquellas de tipo personal, pero que igualmente representan una barrera respecto a la inserción y progreso de estos alumnos y alumnas dentro del sistema educativo (MINEDUC, 2005).

Por otra parte, a través de las consideraciones que hoy se vinculan a la educación especial, se hace referencia a las opciones educativas que ofrece la misma, en términos del grado de la dificultad que presenta el alumno o alumna, y por cierto, a los intereses de cada uno. Dentro de estas posibilidades están las escuelas especiales, establecimientos de educación regular con proyectos de integración o grupos diferenciales, y las escuelas y aulas hospitalarias. Para efectos de esta investigación, sólo se ahonda en las escuelas regulares con proyectos de integración escolar.

Esta opción educativa tiene su origen en los planteamientos del informe Warnock, y se inicia con la incorporación de niños y niñas con discapacidad sensorial al sistema regular de enseñanza durante la década de los 80. No obstante, es durante los 90 que comienza a sistematizarse este nuevo concepto en educación especial, mediante el diseño de políticas dirigidas a promover la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales (Guerra, Meza, y Soto, 2006).

Este tipo de establecimientos, con proyectos de integración o grupos diferenciales, tiene su marco de referencia en múltiples acuerdos y declaraciones respecto a la integración escolar realizados por la UNICEF y la UNESCO entre los países de la región, y cuyo fundamento nace de la necesidad de universalizar el acceso a la educación, independiente de las

necesidades específicas de cada niño o niña, equiparando oportunidades y dejando atrás la discriminación de éstos y éstas del sistema educativo (MINEDUC, 2005).

La UNESCO por su parte, afirma que la integración escolar es *“un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella”* (UNESCO, 2003 en Guerra, Meza, y Soto, 2006, pp. 42).

Sin embargo, y pese a todos los avances realizados en las últimas dos décadas en integración escolar y educación especial, en Chile aún persisten dificultades respecto a la implementación de programas de integración escolar. En este sentido, varios son los puntos por mejorar en estas materias, tales como la capacitación de los docentes de establecimientos regulares y especiales, la normativa que permite el normal funcionamiento de estos colegios, la cantidad de alumnos y alumnas, entre otros (MINEDUC, 2005).

Según la primera evaluación sobre las escuelas con proyecto de integración realizada por el Ministerio de Educación, uno de los principales obstáculos radica en la falta de participación de los profesores en la elaboración del proyecto, quienes no están comprometidos a cabalidad, se desentienden de su responsabilidad, no se encuentran capacitados para trabajar con niños y niñas integrados o no trabajan en sintonía con el equipo de especialistas (CEAS, 2003).

Por otra parte, uno de los principales factores que dificultan la implementación y funcionalidad de programas de integración escolar es precisamente la ambigüedad del término Necesidades Educativas Especiales

(Informe de la comisión de expertos, 2004), por lo que merece ser tratado aquí con mayor detalle.

### **2.1.1 Necesidades Educativas Especiales**

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), se introduce por primera vez a fines de los años setenta a través del informe Warnock, y son considerados *“aquellos alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas”* (MINEDUC, 2005).

Generalmente éstas son asociadas a discapacidades físicas, visuales, auditivas o cognitivas, sin embargo, en la actualidad los problemas emocionales y sociales también son considerados, pues pueden traducirse en una merma en el desarrollo si no son tratados adecuadamente. Como señala García Huidobro *“...una necesidad educativa especial se produce cuando una deficiencia física, intelectual, emocional o social, o cualquier combinación de éstas, afecta el aprendizaje de la persona hasta tal punto que son necesarios mayores recursos educativos durante toda su escolaridad o parte de ella”* (citado en Ibacache, 2001, pp.54).

En este sentido, éstas requieren el despliegue de múltiples acciones, entre ellas, *“la provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas; provisión de un currículo*

*especial o modificado; y la particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación” (Educared, 2007)*

En la actualidad, las Necesidades Educativas Especiales son definidas en términos de la ayuda y recursos necesarios para facilitar el desarrollo y aprendizajes de niños y niñas diagnosticados. Sin embargo, la Política Nacional de Educación Especial (2005), no deja en claro a qué se refiere específicamente dicho término. En efecto, uno de las dificultades de la integración escolar que advierte el Informe de la comisión de expertos “Nueva perspectiva y visión de la educación especial” del año 2004, es precisamente el enfoque respecto al déficit que deben presentar los alumnos y alumnas para acceder a la educación especial en cualquiera de sus opciones, pues se debía presentar algún tipo de discapacidad o trastorno específico del lenguaje, dejando fuera a otro tipo de necesidades, tales como aprendizaje lento, problemas de interacción social, y el Déficit Atencional, entre otros.

Hoy en día, el rápido avance en estas materias ha permitido focalizar la atención en tales inconvenientes, realizando así una distinción entre *NEE permanentes* y *NEE transitorias*, dependiendo del tiempo que se presentan en la vida del niño o niña (Informe de la comisión de expertos, 2004). Las NEE permanentes, son definidas como aquellos problemas de tipo intelectual ya sean en un nivel leve, moderado o grave, y problemas que implican el ámbito sensorial (visuales, auditivos), motores, multidéficit, psíquicos, graves alteraciones en la capacidad de relajación y comunicación y problemas viscerales, que se presenten durante toda la vida y que requieren el apoyo sistemático de profesionales preparados, y recursos adicionales para entregar la atención necesaria. Éstas son asociadas a los problemas generales del aprendizaje (Educared, 2007).

Las NEE transitorias, son aquellas que como su nombre lo indica, acompañan a la persona durante un período determinado de la vida escolar, y que pueden ser superadas a través del apoyo necesario. Sin embargo, presentan mayor ambigüedad respecto a las permanentes, pues no se especifica claramente los problemas que involucra en su definición.

Uno de los cuadros más representativos de esta situación es el Déficit Atencional, pues el fuerte incremento en la cantidad de alumnos y alumnas diagnosticados en los últimos años, ha requerido la atención especial por parte del Ministerio de Educación. En este sentido, la Política nacional de educación especial del año 2005, enfatiza esta dificultad, pues advierte que si bien los establecimientos regulares integran alumnos y alumnas con discapacidad, éstos no dan respuesta a otros y otras que también requieren una atención educativa especial, como el caso del Déficit Atencional.

La gran connotación a nivel nacional que ha adquirido este último, ha mantenido la atención del Senado durante este último año, respecto no sólo a promulgar una ley que clarifique la definición exacta del término Necesidades Educativas Especiales transitorias, sino además respecto a la consideración específica del Déficit Atencional como una de éstas.

No obstante, es el 31 de julio de este mismo año, que se oficializa la promulgación de la ley 20.201, respecto a la subvención para educación especial diferencial. En ésta se esclarece en detalle la inclusión del Déficit Atencional como una necesidad educativa de tipo transitorio, pues según queda estipulado en el artículo 1º *“se entenderá por Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio, aquellas no permanentes que requieran los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesitan*

*de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. El Reglamento determinará los requisitos, instrumentos o pruebas diagnósticas para establecer los alumnos con necesidades educativas especiales que se beneficiarán de la subvención establecida en el inciso anterior, debiendo primero escuchar a los expertos en las áreas pertinentes. Con todo el Reglamento considerará entre otras discapacidades a los déficit atencionales y a los trastornos específicos del lenguaje y aprendizaje” (Ley 20.201).*

A continuación se revisarán las características clínicas y las aproximaciones conceptuales del SDA que permiten mayor comprensión de los alcances de esta Ley.

## **2.2 UNA NUEVA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL: SÍNDROME DE DÉFICIT ATENCIONAL**

*“Este niño se mueve todo el día, no quiere prestar atención; prefiere hacer cualquier cosa menos lo que yo le digo, dice airada la profesora a su asistente. Sin embargo, Camilo nuevamente parece no prestar atención” (Colegio Unión nacional árabe)*

Situaciones como ésta ocurren con mucha frecuencia en las aulas de nuestro país. La realidad en el resto del mundo no es muy diferente, y las constantes dificultades que producen conductas como ésta, han obligado a profesionales de diversas áreas a hallar sus orígenes, manifestaciones y posibles tratamientos desde hace más de cien años.

Hoy en día hablamos del Síndrome de Déficit Atencional como uno de los cuadros más recurrentes dentro del sistema educativo en los últimos años, pues las cifras indican una prevalencia entre un 3 y 5 % en edad escolar, y que además de afectar la atención y la conducta de niños y niñas, jóvenes, y adultos en menor medida, implica una serie de dificultades en el plano afectivo y psicosocial de quienes son diagnosticados.

### **2.2.1. Síndrome de Déficit Atencional: aproximaciones teóricas**

Varios han sido los intentos por encontrar una definición que abarque todo aquello que implica el SDA. Desde una perspectiva histórica, los antepasados del actual síndrome eran denominados *defectos de la conducta moral* (Still, 1902 en Joselevich, 2000), producidos por algún tipo de daño neurológico hereditario o problemas en el parto que producían conductas

agresivas y oposicionistas, destacando la hiperactividad y la falta de atención como características distintivas.

Como veremos a continuación, el paso de las décadas mantienen prácticamente intactos síntomas de lo que en aquel entonces era considerado un desarreglo únicamente biológico; no así sobre el o los posibles detonantes que causan su manifestación.

Desde 1940 se habló de un daño cerebral mínimo (Strauss y Lehtinen, 1947, en Espina y Luza, 1995), apoyando ciertamente lo planteado por Still. Las dificultades para probar esta teoría en esos años, más la falta de pruebas empíricas a favor de ésta, hicieron que científicos de la época dejaran atrás esta última aproximación sustituyéndola por la de *disfunción cerebral* (Clements, 1966, en Joselevich, 2000).

Años después, y bajo el auge de la psicología cognitiva, encontramos diversas definiciones que atribuyen el cuadro a un síndrome hiperkinético de la conducta más que a lesiones cerebrales; esto, tras constantes aportes y avances en la materia, deriva en el divulgado Síndrome de Déficit de Atención. Esta última denominación, utilizada en la actualidad, incluye una nueva y vital arista: la falta de atención sostenida como característica fundamental del síndrome (Joselevich, 2000).

En 1994, el DSM IV define el cuadro como *Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: tipo inatento, hiperactivo, impulsivo y combinado*. Esta aproximación es una de las más aceptadas dentro de la literatura actual y en ella se distinguen tres síntomas trascendentales: la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad por sobre los parámetros considerados

normales de acuerdo a las respectivas etapas del desarrollo (Condemarín, Milicic y Gorostegui, 2004).

### **2.2.2 Etiología del SDA**

A lo largo de la historia, muchos han sido los orígenes atribuidos al actual SDA. Sin embargo, y pese a los vastos esfuerzos realizados por los científicos y estudiosos de diferentes épocas, aún no hay un consenso que permita imputar a uno u otro factor la causa de éste. Es probable que nunca se encuentre una respuesta al unísono, pues tal vez no exista la necesidad de hallarla.

Dentro de los factores comúnmente señalados como posibles orígenes se encuentran aquellos de tipo genético, factores fisiológicos cerebrales y factores psicosociales

La primera, atiende a la importancia de factores genéticos en el origen del SDA. Desde los primeros acercamientos al tema, fue precisamente esta perspectiva la que avalaba la presencia de un *trastorno conductual* con base hereditaria. Múltiples son las investigaciones que apoyan la hipótesis que afirma la existencia de una directa relación entre niños y niñas diagnosticados SDA y sus consanguíneos. Bernardo de Quiroz (2000) señala la presencia de estudios familiares, es decir, relación del SDA entre los hijos y sus progenitores, estudios de gemelos idénticos y de adopciones.

El primero concluye una correlación directa entre niños y niñas diagnosticados SDA y sus padres, en donde un 57% de los casos los padres también presentan o presentaron el cuadro (Faraone, 1992, en Condemarín y cols. 2004). El estudio de gemelos idénticos demuestra que existe un mayor porcentaje respecto a la concordancia de SDA entre gemelos monocigotos,

cercana al 50%, que entre gemelos dicigotos o *fraternales*, el que asciende aproximadamente al 30%. El tercer estudio, sobre la adopción, señala que existen diferencias significativas entre la concordancia de SDA en padres, hijos y hermanos consanguíneos que entre padres adoptivos.

Respecto a los factores fisiológicos, específicamente cerebrales, existe cierto acuerdo en la presencia de alguna anomalía de ese tipo influye en la aparición del SDA. Algunos estudios revelan la existencia de trastornos neuroquímicos, producto de alteraciones del flujo sanguíneo cerebral y del metabolismo. También se ha concluido que la falta de dopamina produce un efecto adverso en la conducta, manifestada como la imposibilidad de esperar la gratificación, hiperactividad e impulsividad, síntomas que caracterizan al SDA (Bernaldo de Quiroz, 2000).

La presencia de factores psicosociales ha entrado a la discusión, más que como causa misma del SDA, como factor desencadenante. Esto por su vital responsabilidad en el transcurso y pronóstico del cuadro, el que dependiendo del apoyo familiar, contexto socio-cultural, y presencia de otros significativos en la vida del niño/a diagnosticado, como educadoras/es y grupo de pares, contextualizan de manera positiva o negativa la situación. Esta perspectiva tiene central importancia en la investigación presentada en esta tesis, pues dentro del contexto relacional con otros significativos, se entiende la relación profesor/alumno, y más específicamente, las creencias y expectativas que los profesores y profesoras depositan en sus alumnos y alumnas con SDA.

### **2.2.3. Sintomatología y comorbilidad del SDA**

La sintomatología del SDA ha sido probablemente el único factor que ha mantenido consenso en la gran mayoría de los estudiosos en el tema, independiente de la etiología, prevalencia o comorbilidad que le atribuyan.

En acuerdo de la gran mayoría de los autores/as revisados, dentro de los síntomas del SDA se consideran la dificultad para mantener la atención por períodos prolongados y para seguir instrucciones; hiperactividad, verbalización excesiva, impulsividad y dificultad para esperar. En ocasiones presentan conductas agresivas, una baja autoestima y falta de habilidades sociales, entre otras (Jongsma, Peterson, McInnis, 2000; en Condemarín, Milicic y Gorostegui, 2004).

En muchos casos, es poco probable que se presenten todos y cada uno de estos síntomas, sin embargo, la diferenciación en subtipos apunta justamente a diferenciar el cuadro según el predominio de alguno de éstos por sobre otro.

Respecto a la comorbilidad del SDA, Condemarín, Milicic y Gorostegui (2004) señala una serie de problemas asociados al SDA, aparte de la falta de atención, hiperactividad e impulsividad que lo caracterizan; cada caso es particularmente complejo y no siempre se presentan todos simultáneamente. Entre ellos se encuentran: problemas motrices, problemas de memorización, trastornos específicos de aprendizaje y rendimiento escolar, psicopatologías y dificultades de adaptación social, y por último, problemas emocionales derivados de los mismos.

Cada uno de estos problemas es por sí solo una gran dificultad por enfrentar. Sin embargo, muchos de éstos mantienen una oculta relación que intensifica mutuamente cada uno de estos trastornos.

#### **2.2.4. Subtipos del SDA**

Como se menciona anteriormente, el SDA presenta 3 subtipos diferenciados por el predominio de alguno de los síntomas (Ib. Idem), a saber:

- Síndrome de déficit de atención e hiperactividad predominantemente atencional
- Síndrome de déficit de atención e hiperactividad predominantemente hiperactivo e impulsivo.
- Síndrome de déficit de atención e hiperactividad combinados.

Las personas pertenecientes al primer subtipo, SDA predominio atencional, se caracterizan por los recurrentes olvidos en tareas de diversa índole, poca advertencia de detalles, falta de organización, lentitud y letargo, etc. Normalmente no manifiestan conductas agresivas o impulsivas.

Este subtipo ha sido menos estudiado que los siguientes, dadas las dificultades que implica evaluar estas conductas. Sin embargo, se baraja la posibilidad que no se trate de una *falta* de atención propiamente tal, sino más bien de una dificultad para distinguir entre estímulos relevantes e irrelevantes, junto con la poca capacidad de mantener atención sostenida en aquellos que no son significativos.

El segundo, SDA predominante hiperactividad e impulsividad, se caracteriza por una constante verbalización en tono de voz potente, dificultad

para mantenerse quieto, dificultad para canalizar la energía, etc. Con respecto a la impulsividad, los rasgos más característicos son: poca reflexión antes de actuar, baja tolerancia a la frustración, poca perseverancia en tareas de largo plazo, interrumpir a los otros, conductas agresivas por falta de contención de impulsos, etc. Este segundo factor es el que comúnmente produce mayores problemas de interacción social, con mayor intensidad y manifestación en la escuela, pues producen la molestia y rechazo de los pares que les dejan fuera de juegos reglados o no quieren sentarse junto a ellos/as, por ejemplo.

Siguiendo con la caracterización de los subtipos, el tercero denominado SDA combinado, presenta rasgos de los dos anteriores. En él se conjugan la falta de atención focalizada y sostenida en el tiempo, inquietud, impulsividad, impaciencia, etc. Este grupo presenta mayores dificultades que los anteriores, pues fusiona rasgos que predisponen a problemas psicosociales y de aprendizaje que se retroalimentan mutuamente intensificando las consecuencias negativas de cada uno.

### **2.2.5. SDA y desarrollo evolutivo en niños y niñas**

Falta de atención, hiperactividad y conductas impulsivas son parte inherente de algunas etapas del desarrollo evolutivo que atraviesan todos los seres humanos. Sin embargo, cuando estas características persisten más allá de lo que se considera normal para determinada etapa, pasa a ser visto como un problema o trastorno, tal como ocurre con el SDA.

Los primeros años de vida están marcados por un elevado nivel de actividad motora, curiosidad, falta de atención, respuestas impulsivas frente a los estímulos presentados, etc., producto de la insaciable necesidad que tienen los y las bebés de explorar el ambiente a través del cuerpo. Cuando se baraja la

posibilidad de SDA en la primera infancia, es principalmente por una manifestación excesiva de dichas conductas, más la constante presencia de otras tales como: dificultad para dormir, pataletas, mal humor y en general, un temperamento sumamente difícil (Bernaldo de Quiroz, 2000).

Desde los 2 a los 6 años de edad, la intensificación de tales conductas adquiere mayor complejidad en el plano socio-afectivo, pues la adquisición del lenguaje les permite manifestar conductas oposicionistas frente a los adultos significativos, es decir, padres y maestras/os. Los gritos y verbalización excesiva producen ambientes hostiles para ellos/as así como para el resto, pues suelen interrumpir conversaciones o distraer a los demás compañeros en la escuela, por ejemplo. (Ib.ídem)

La hiperactividad e impulsividad es más intensa y produce situaciones complejas, como agresiones con o sin intención a compañeros y compañeras, producto de un impulso por coger algo sin atender a que hay otro niño en su camino. No obstante, estas conductas son aún consideradas dentro de lo normal durante estos años y se espera que sea producto de una inmadurez pronta a ser superada.

El ingreso a educación básica sólo acentúa estos problemas; la falta de atención a instrucciones o la focalización en estímulos irrelevantes para la escuela, conllevan a situaciones adversas, no sólo en el sentido de los aprendizajes sino también en el plano emocional, afectando directamente su autoestima. Por otro lado, en este ambiente su hiperactividad e impulsividad, manifestada en su constante deambular por el aula, no respetar turnos, aceleramiento para realizar trabajos, agresiones con y sin intención, etc., sólo encuentra mayor rechazo y castigo de parte de docentes y pares, favoreciendo el aislamiento social y una baja valoración y percepción de sí. Estos rasgos

pueden perpetuarse a lo largo de la adolescencia y adultez, si no son correctamente abordados durante la niñez.

#### **2.2.6. SDA en la escuela**

*“Para los niños y niñas con SDA, el aula es su Waterloo”*

*Russell Barkely*

La escuela es uno de los escenarios más importantes en la vida de niños y niñas. Sin embargo, para aquellos diagnosticados con SDA es en ésta donde se presentan los mayores desafíos y problemas, pues por lo general, no existe cobertura especial a las necesidades que estos alumnos y alumnas imponen al sistema educativo (Armstrong, 2001).

Dentro del aula, son frecuentes los problemas de rendimiento y mal comportamiento que caracteriza a estos alumnos y alumnas, producto de las dificultades que presentan para mantener la atención, para discriminar entre estímulos relevantes, y en general, para comenzar el trabajo y mantenerse en éste. Las cifras no son alentadoras en este sentido, pues los estudios advierten que alrededor de un 40% de estos alumnos y alumnas tiene posibilidades de repitencia en algún nivel; más de un 20% de éstos puede ser expulsado de la escuela, y cerca del 35% no alcanza a terminar la educación secundaria. En cuanto a las relaciones sociales con sus pares, se advierte que cerca del 50% de estos niños y niñas presentan dificultades para interactuar con sus pares (Giusti, Heydl y Joselevich, 2000).

Esta última situación se produce principalmente por las dificultades que tienen estos alumnos y alumnas para auto regularse y adaptarse a reglas de comportamiento, producto de la impulsividad que les caracteriza. A esta

situación se suma que aproximadamente un 30% de ellos y ellas presenta algún tipo de dificultades específicas del aprendizaje, acentuando aún más los problemas que asedian a estos alumnos y alumnas en el contexto educativo.

En este sentido, la medicación es parte importante al momento de enfrentar esta situación, mas no suficiente para revertirla. En efecto, Giusti, Heydl y Joselevich (2000) señalan que es posible que estos niños y niñas realicen un buen proceso de aprendizaje, en tanto se adecuen algunas variables ambientales a favor de las necesidades de estos alumnos y alumnas, y la actitud del profesor cambie en esta misma dirección.

Este último factor, la relación que se establece entre el maestro y los alumnos y alumnas con SDA, adquiere vital relevancia en este sentido, pues no sólo puede aportar para mejorar esta situación, sino también puede transformarse en un factor perjudicial que acentúa estas dificultades, a través de una actitud negativa hacia estos alumnos y alumnas, producto de las creencias y bajas expectativas que manifiesta respecto a éstos y éstas.

## **2.3 PROCESOS PSICOSOCIALES EN LA RELACIÓN PROFESOR(A)/ALUMNO(A) CON SDA: CREENCIAS Y EXPECTATIVAS**

*“Las creencias son verdades personales incontrovertibles, idiosincráticas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, residentes en la memoria episódica”. (Nespor, 1987).*

*“Las creencias son disposiciones a la acción y el determinante mayor de comportamiento, en un tiempo y contexto específico” (Brown & Cooney, 1982).*

Dentro de las dificultades que niños y niñas con SDA enfrentan al ingresar a la educación inicial, son frecuentes aquellas relacionadas a factores psicosociales, producto del rechazo que reciben de parte de sus pares, y por cierto, de sus profesores.

En este sentido, la relación que establece el maestro con sus alumnos/as juega un rol clave para favorecer el aprendizaje y el óptimo desarrollo afectivo y social de sus alumnos/as. Sin embargo, cuando esta relación es mediada por creencias negativas respecto a las potencialidades de los educandos, como ocurre a menudo con niños y niñas con SDA, el proceso de aprendizaje se torna más complejo, pues los docentes generan bajas expectativas sobre el aprendizaje de estos alumnos, y ellos/as por su parte, desarrollan una baja valoración de sus potencialidades en el contexto académico.

Bajo estas condiciones, es necesario profundizar en el proceso que originan dichas creencias y expectativas, reparando con especial atención en aquellas relacionadas con lo que los docentes creen y esperan de sus alumnos y alumnas.

Las creencias nacen dentro de un proceso de construcción social, a través del cuál los sujetos forman teorías subjetivas sobre la base de sus experiencias a lo largo de su historia vital (Pajares, 1992). Éstas se consideran elementos constitutivos de las actitudes, valores, ideologías y prejuicios, elementos que tienen gran relevancia en el comportamiento humano. Por otro lado, las creencias sobre un objeto dan las bases para una actitud hacia el objeto, determinando intenciones y conductas (Eagly, 1993, en Rivera, 2004).

Las creencias son estructuras cognitivas activas, que son el resultado de la interacción entre el mundo social y no social, que facilita a las personas el proceso de interpretación de la información que reciben por medio de los sentidos. Éstas no corresponden a un tipo de conocimiento convencional, lo que hace que sea innecesaria e imposible una demostración material o empírica, pues en el sujeto/a sus creencias alcanzan un carácter dogmático, dentro del cuál no se admite ninguna duda. La compleja conexión entre varias creencias, en conjunto con otras estructuras cognitivas y afectivas, da origen a un sistema de éstas (Woods, 1996, en Rivera, 2004).

Otro punto importante tiene que ver con la jerarquía en que las creencias funcionan y se mantienen, lo que lleva como resultado que algunas persistan y otras desaparezcan. Al respecto, existe una relación inversamente proporcional entre la edad en que se adquirió una determinada creencia y la posibilidad de modificación que ésta tenga: a más temprana edad de adquisición de una creencia, es más difícil su remoción, debido a que afectan la percepción y el proceso de adquisición de nueva información (Pajares, 1992).

Luego de la instancia de la formación de creencias dentro de un grupo social, comienza el proceso de categorización, entendido como una herramienta humana que da la posibilidad de agrupar las realidades de acuerdo a ciertos

parámetros y características que van definiendo qué cosa, o quiénes, pertenecen a cada grupo, a partir de las creencias previamente establecidas.

Esta clasificación puede ser de gran utilidad para realizar un ordenamiento del entorno, pero puede tornarse negativa en términos sociales, cuando se atribuyen o exageran determinados rasgos, estereotipando a todos los individuos que la componen sin reparar en las características individuales de cada uno.

En otras palabras, las creencias que un individuo incorpora a lo largo de su vida permiten la categorización del entorno relacionando ciertos grupos humanos a determinadas características, sean físicas, culturales, ideológicas, sociales, económicas, etc. Sin embargo, cuando éstas se exageran y se homogeneiza a todos y todas las que la conforman bajo los rasgos que se le atribuyen a toda la categoría, se habla de estereotipos.

Por último, cuando se establecen juicios no comprobados, sean positivos o negativos sobre un individuo o un grupo de personas; que desencadenan una actitud favorable o no hacia éstos, producto de un elemento afectivo se habla de un prejuicio (Tajfel, 1984).

En otras palabras, se generan prejuicios (positivos o negativos) que corresponden a la valoración del estereotipo establecido, y que comienzan a ser aceptados socialmente, sin cuestionamientos. En el caso de los prejuicios negativos, éstos provocan que determinados grupos sean discriminados.

Por lo tanto se define prejuicio negativo como *“rechazo del otro en tanto que sea miembro de un grupo hacia el cual se mantienen sentimientos negativos”* (Bourhis y Philippe, 1996 en Guerra, Meza, y Soto, 2006, pp. 58).

Siguiendo esta línea, cuando los prejuicios implican una acción concreta, ésta se denomina discriminación, definida en términos sociales como *“un comportamiento negativo hacia los miembros de un grupo hacia el cual mantenemos prejuicios”* (Ib.Ídem, pp. 60).

Por otra parte, los estereotipos y los prejuicios asimilados son la base de un sistema de interpretación de la realidad distorsionada, que permite la incorporación de nuevas creencias según estos parámetros y que se instalan nuevamente en el imaginario colectivo de una comunidad reafirmando los prejuicios iniciales.

Las creencias respecto a un grupo determinado también orientan las expectativas que se tienen respecto al mismo. En este sentido, no sólo se tienen ciertas creencias, sino que a partir de éstas se puede cumplir lo que se espera de un grupo mediante la forma que el resto se comporta con éstos. Asimismo, las creencias que se manifiestan son la base para atribuir las causas de determinadas expectativas (Cuadra y Herrera, 1988).

Se entiende por expectativas aquello que se espera de un sujeto/a, o de un grupo determinado, y pueden ser bajas o altas dependiendo de las creencias que se tengan. Una vez determinadas las expectativas, se inicia el proceso de atribución, en donde las personas determinan diversas causas a determinados hechos, procesos, o eventos dependiendo de la categorización realizada (Cuadra y Herrera, 1988). Como señala Heider (1958), el ser humano tiene la necesidad de juzgar las causas de sus actos y los de los otros (en Rivera, 2004).

Según Heider (1958) el proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y termina cuando creemos haber encontrado la causa. El

conflicto se produce cuando existe una diferente interpretación de un mismo hecho, y por lo tanto una diferente utilización de la información (Ib. Idem).

Las investigaciones psicológicas han mostrado que el ser humano tiende a responsabilizar los sucesos a cualidades y rasgos individuales (causalidad interna) cuando se trata de los demás, y a las circunstancias ambientales y situacionales fuera de alcance (causalidad externa), cuando se trata de sí mismo. Las causas que se atribuyen sobre el comportamiento o actuar de las personas son internas o personales cuando se le adjudica la responsabilidad de una conducta determinada al propio individuo que la está manifestando y externas o ambientales cuando se adjudica la responsabilidad de una conducta determinada no al individuo que la materializa, sino que a factores ajenos a él, como el medio en que se desenvuelve (Cuadra y Herrera, 1988).

Existen además diferencias motivacionales: la atribución externa permite eludir responsabilidades derivadas de una conducta poco apropiada y mostrar flexibilidad y capacidad en otros. Así, el observador al explicar la conducta no tiene para qué recurrir a justificaciones (Rivera, 2004).

### **2.3.1. Creencias en los profesores**

Muchas investigaciones han demostrado que existe un fuerte vínculo entre las creencias que los docentes tienen en torno al aprendizaje, y la práctica pedagógica que efectivamente realizan; en efecto, influyen directamente en la relación que tienen con sus estudiantes, con las cátedras o materia que imparten, y los roles y responsabilidades que desempeñan, todas ellas impregnadas con ideas y/o conceptos previos (Woods, 1996, en Rivera, 2004).

La mayor parte de las creencias acerca de las enseñanzas y del rol del docente, se establecen previo al período de formación profesional, es decir, los estudiantes de pedagogía ya tendrían interiorizadas una serie de teorías y preconcepciones a cerca del mundo educativo. Todo este bagaje de preconceptos podría llegar a ser disfuncional tanto en su formación como desempeño profesional futuro, pues están sumamente arraigadas (Harrington y Hathaway, 1995, en Rivera, 2004).

Las creencias de los o las docentes constituirían una especie de filtro para la elaboración de juicios y la toma de decisiones en sus prácticas educativas. A partir de esto, las creencias de un profesor o profesora sobre la adquisición del conocimiento, pueden llegar a incidir y/o determinar la conducta y el aprendizaje del alumno o alumna (Fang, 1996, en Rivera, 2004).

A modo de conclusión, se puede decir que las percepciones son influenciadas por las creencias ya existentes, por lo tanto los preconceptos de los/las docentes afectan de una u otra manera en su práctica y desempeño profesional, y, como es de suponer, también en la manera como se relacionan con sus alumnos y alumnas. En este sentido, *“los estudios sobre valores, actitudes, creencias y expectativas de los profesores demuestran que éstos perciben y tratan a los alumnos influenciados por dichas actitudes y expectativas, haciendo que, aún dentro de una misma clase los alumnos sufran experiencias escolares diferentes. Los que responden a los valores y expectativas de los profesores reciben una positiva imagen de si mismos y son reforzados y recompensados”* (Kash 1976, en Rojas, 2005, pp. 46)

### **2.3.2. Expectativas de los profesores: “Efecto Pigmalión”**

*“Las expectativas del maestro pueden definirse como las influencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a los alumnos”*  
(Arancibia, 2000)

En el contexto educativo, la relación que se establece entre el profesor y sus alumnos y alumnas es fundamental no sólo para lograr los aprendizajes que se esperan, sino además es la base en la cual los y las estudiantes construyen una percepción de sí mismos.

Dentro de esta relación, las expectativas de los profesores hacia sus alumnos y alumnas son fundamentales. Varios estudios (Rosenthal y Jacobson, 1968; Arancibia, 1989; Rojas, 2005) han demostrado la influencia de las expectativas de los y las docentes en el rendimiento académico de sus alumnos y alumnas. En este sentido, “las conductas del niño se asocian, en alguna medida, a las expectativas del profesor. El profesor muestra consistencia entre lo que espera del alumno, lo que observa y las notas que le pone” (Arancibia, 1990, pp. 28)

Por otra parte, la forma en que los niños y niñas se etiquetan así mismos/as depende, en gran medida, de cómo los adultos significativos los perciben y les expresan esa percepción. El desarrollo del autoconcepto está relacionado con la consideración, valorización y crítica recibida por los niños y niñas de parte del mundo adulto. Por lo que la figura del profesor/a y su forma

de interactuar con sus estudiantes son decisivas para la autoestima tanto positiva como negativa de sus alumnos/as (Machargo, 1991).

Dentro de las distintas investigaciones realizadas con respecto a este tema, destaca la efectuada por Rosenthal y Jacobson (1980), cuyo objetivo era averiguar si los estudiantes se comportan y rinden académicamente de la forma que esperan los profesores. Este estudio denominado “Pygmalion en la escuela”, consistió en tomar test de “inteligencia” a diferentes niños y niñas, de los cuáles, independiente de los resultados en sí, se eligieron al azar a un grupo de ellos/as; posteriormente se les dijo a sus profesores, que la nómina de alumnos/as que les entregaban correspondían a los estudiantes más capaces en términos intelectuales, no siendo necesariamente así. Los resultados fueron de que todos los educandos que habían sido nominados como los “mejores”, académicamente, obtuvieron un excelente rendimiento escolar, debido a la actitud de los profesores hacia ellos/as, y las expectativas de éstos/as para con sus alumnos/as “destacados/as”.

“Los profesores pueden haber tratado a sus alumnos de modo más amistoso, agradable, y estimulante cuando esperaban de ellos un buen rendimiento, y viceversa. Las informaciones a los alumnos sobre su desempeño académico también se verían afectadas por las expectativas del profesor. Todo ello, junto con algunos cambios en el método de enseñanza, pueden ayudar a estos a tener un mejor rendimiento, a la vez que enriquece el concepto e imagen de sí mismo, acrecienta su motivación y expectativas de éxito y mejora sus destrezas y modos de aprendizajes” (Rosenthal y Jacobson, 1968; en Machargo, 1991; Muñoz y Rivas, 2002, pp.66).

En la actualidad, los estudios respecto a la relación entre expectativas de los y las docentes y los resultados académicos de sus alumnos y alumnas

siguen en esta misma línea. Según la investigación realizada por Juan Casassus *“los niños cuyos profesores tienen altas expectativas sobre sus habilidades obtienen 22 puntos más en el SIMCE, tanto en lenguaje como matemáticas, que los menores cuyos profesores tienen bajas expectativas”* (Simonsen, s/f).

En este sentido, el rol que tienen las expectativas del profesor o profesora es central, pues los y las estudiantes adoptan la visión positiva o negativa que los educadores mantienen sobre ellos, y actúan de acuerdo a ellas (Berk, 1999, en Muñoz y Rivas, 2002). De esta forma se produce la denominada “profecía autocumplida”.

Sin embargo, esta relación adquiere mayor relevancia cuando se trata de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. El caso de niños y niñas con SDA es particularmente especial dentro del contexto educativo, pues se trata de un cuadro ligado a un estereotipo de niños rebeldes, desobedientes y con mal rendimiento. En este sentido, “las expectativas vendrían a actuar como un refuerzo positivo directo en el alumno, siempre y cuando este estereotipo sea positivo, si es negativo el efecto sería contrario” (Rojas, 2005, pp. 45).

En otras palabras, el estereotipo negativo que comúnmente se relaciona a niños y niñas con SDA dentro del aula, y las expectativas que los y las docentes se generan a partir de éste, establecen un círculo vicioso, en donde ambas se retroalimentan, reforzando el estereotipo y cumpliendo con las bajas expectativas que los profesores les manifiestan a estos alumnos/as. A partir de este proceso, los niños y niñas desarrollan su autoconcepto dentro del contexto escolar.

## **2.4. LA OTRA CARA DE LA MONEDA: EL AUTOCONCEPTO**

A través de los años, han existido numerosos términos para referirse al autoconcepto: “*autopercepción*”, “*autoestima*”, “*sí mismo*”, “*self*”, etc. Pese a las diferencias conceptuales siguen básicamente en la misma dirección, aportando precisión y una detallada caracterización del autoconcepto, fruto de los sistemáticos estudios realizados sobre el tema en las últimas tres décadas (Machargo, 1991).

Hamachek (1978) señala que el autoconcepto se compone de dos aspectos: el cognitivo y el afectivo. El primero hace referencia a las ideas y creencias que tiene una persona de sí, mientras que el componente afectivo refleja la valoración que la persona hace de sus características. A esto último se le denomina autoestima (Arancibia, 1990).

Autoconcepto y autoestima son los términos más utilizados en los últimos años, sin realizar distinciones entre éstos. Sin embargo, el autoconcepto es considerado un concepto global, que incluye necesariamente la valoración de aquello que la persona piensa sobre sí. En este sentido, autoconcepto y autoestima son dos caras de una misma moneda, y por ende, son inseparables (Ib. Idem).

### **2.4.1. Aproximaciones teóricas y definiciones del autoconcepto**

A fines del siglo XIX, William James (1890) hizo referencia por primera vez al término “autoestima” para conceptualizar los sentimientos hacia uno mismo. Éstos dependen en parte de nuestra realidad, nuestras supuestas potencialidades, las pretensiones que tengamos y del éxito real en el hacer (Espina y Luza, 1995).

James (1951) plantea una de las teorías más influyentes en relación al self, la cual ha sido base para múltiples estudios sobre el autoconcepto incluso en la actualidad. En su teoría del *self* (1951) advierte que el sujeto es conocedor así como objeto de conocimiento; el self puede percibir y pensar sobre algo, así como también es objeto sobre el cual se puede reflexionar (Gorostegui, 2004).

Para el autor los aspectos constitutivos del self son: el MÍ y el YO. Este último indica al sujeto como conocedor a diferencia del MÍ considerado como objeto de conocimiento. Es por ello que un individuo puede conocer y conocerse al mismo tiempo.

El MÍ involucra todo aquello que la persona puede considerar suyo y se divide en tres dimensiones (Dorr, 2005).

- El MÍ material: abarca el cuerpo, las pertenencias, la familia, etc., y en general todo aquello que condiciona la formación de la conciencia de la persona, a través de la imitación e identificación con un grupo determinado.
- El MÍ social: implica todos los roles y relaciones sociales que se van adquiriendo a medida que aumentan y se complejizan las interacciones con el entorno social. También considera el reconocimiento que los otros le otorgan al individuo.
- El MÍ espiritual: involucra las disposiciones psíquicas y estados de conciencia del individuo

Por otra parte, el YO es aquello que organiza la experiencia y permite la estabilidad del self a través de la continuidad del sujeto como conocedor. El YO se manifiesta inicialmente en la continuidad física y luego en la incorporación de

la dimensión psicológica y volitiva del self (Dorr, 2005). Para James los estudios psicológicos sólo se pueden acercar a los aspectos del MÍ y no del YO.

En otra vertiente, las incipientes y también significativas aproximaciones sobre el autoconcepto nacen bajo la teoría del simbolismo-interaccionista con la definición de Cooley (1902). El autor señala que el “*self*” es producto de la información y evaluaciones que los otros significativos le entregan sobre sí mismo. A través de la expresión “*looking-glass self*” advierte la importancia de éstos en la formación del autoconcepto, quienes actúan como un espejo donde la persona percibe la imagen de sí a partir de la interpretación de las actitudes que le manifiestan los demás (Gonzalez, 1994).

En esta misma línea se inscribe el ya citado Mead (1934). Este autor señala la importancia de las constantes interacciones sociales para la formación del autoconcepto, pues éste se desarrolla en función de las actitudes que el individuo percibe en el contacto con los otros. Siguiendo el término de autopercepciones como estructuras mínimas para el análisis del autoconcepto, Mead las considera fruto de un momento y espacio social determinado lo que la condiciona según los otros con quienes se interactúa (Machargo, 1991).

Sullivan (1953) profundiza en esta línea y aclara la existencia y diferencia de los otros significativos y los otros más significativos. Esta diferenciación advierte que para la formación del autoconcepto, y pese a la carga social de toda autopercepción, existe una disposición a considerar mas información de algunas personas que de otras dependiendo de la calidad de la relación, tales como la madre, padre, maestros, etc.(Ídem)

Rogers (1980) por su parte define el autoconcepto como “*una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia;*

*está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, los preceptos y conceptos del sí mismo en relación con los demás y con el ambiente, las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos, y las metas ideales que se perciben con valencias positivas y negativas” (Rogers, 1980, en Muñoz y Rivas, 2002, pp. 50).*

Considerando los aportes de Rogers, Piers (1967) define autoconcepto como *“un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta” (Gorostegui, 2004, pp. 25).*

A su vez, Purkey, Cage y Fahey (1984) definen el autoconcepto como *“un sistema complejo y continuamente activo de creencias subjetivas respecto a la existencia personal” (en Arancibia, 1990, pp. 14).*

En acuerdo con gran parte de los autores, Epstein (1974) señala las principales características del autoconcepto, a saber: (Machargo, 1991):

- El autoconcepto es jerárquico, pues los conceptos que la persona tiene de sí son ordenados según la importancia o valor que éste le asigna a los roles que desempeña.
- Es multifacético, pues está integrado por autoconceptos más concretos y definidos, como el físico, emocional, social y académico, entre otros, asociados principalmente a los diferentes roles de la persona.
- El autoconcepto se desarrolla a partir de las interacciones y experiencias sociales, especialmente con las personas significativas.

- Es una realidad organizada, y el mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo, es fundamental para el funcionamiento de toda persona, ya que proporciona seguridad e integridad respecto de quienes somos.
- El autoconcepto es individual, dado que tiene un carácter único e irrepetible, ya que ninguna persona piensa igual de sí misma que otra.
- El autoconcepto es descriptivo, en tanto las personas manejan una serie de descripciones de sí mismas, y también tiene un componente valorativo, pues la persona realiza una evaluación respecto a estas descripciones.
- Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, en la que se van integrando nuevos datos e informaciones.
- Es relativamente estable, pues pese a la dinámica propia de las interacciones sociales, no cambia con facilidad y con los años se va haciendo más estable.

Sin embargo, el carácter multidimensional del autoconcepto se manifiesta principalmente a partir de los 6 o 7 años de edad, pues el ingreso a educación básica hace que el niño o niña integre nuevas dimensiones a su autoconcepto, que adquieren mayor jerarquía, *“en especial los relativos al rendimiento escolar y las relaciones con sus pares”* (Espina y Luza, 1995, pp. 26).

#### **2.4.2. Autoconcepto Académico y aprendizaje**

Como se señala anteriormente, los niños y niñas que ingresan al sistema educativo adquieren nuevos roles que configuran una nueva estructura de su autoconcepto global. El rol de estudiante es una nueva dimensión de su autoconcepto y se torna fundamental durante toda la escolaridad, pues

establece una nueva base, en donde el niño/a se describe y valora a sí mismo según la percepción que tienen de su persona como estudiante.

*“El desarrollo de la autoimagen académica se relaciona con la escolarización por dos razones: a) la noción infantil del self escolar puede considerarse como un producto de la escolarización, y b) la manera cómo el niño conceptualiza su self influye otros resultados, en especial el logro académico”* (Gorostegui, 1992, pp. 17).

Según Arancibia (1990) el autoconcepto académico es *“esa parte del sí mismo global de la persona que se relaciona más directamente con el rendimiento académico”* (Arancibia, 1990, pp. 15).

Considerando esto, el autoconcepto académico se puede definir como el conjunto de percepciones, sentimientos y valoraciones que el alumnos/a tiene respecto a sus potencialidades y rendimiento en el aspecto académico (Machargo, 1991).

En este sentido, se hace más relevante a medida que pasan los años dentro del sistema educativo, pues las vivencias dentro de éste marcan el sentido del autoconcepto que van desarrollando niños y niñas.

Según Machargo (1991), las múltiples experiencias de éxito en la escuela, aumentan la posibilidad de un autoconcepto positivo; mas cuando las experiencias no son gratificantes y persisten situaciones de fracaso es seguro que los alumnos/as tendrán un autoconcepto negativo.

En las últimas décadas, la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar de los niños y niñas ha acaparado gran interés en la

literatura, pero principalmente desde una perspectiva psicológica, dejando a un lado las implicancias que tiene esta situación en el campo educativo, pues *“permite plantear posteriormente formas de intervención para fomentar el desarrollo de un autoconcepto positivo en los alumnos al interior de las escuelas”* (Arancibia, 1990, pp. 16).

Sin embargo, los estudios sobre la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, no han podido determinar la direccionalidad de ésta, es más, existen antecedentes que apoyan ambas posturas. Thomas (1980) y Arancibia (1990) consideran irrelevante discutir el sentido de la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento, en tanto se acepte la mutua influencia entre las variables, pues además permite que todo intento por mejorar el autoconcepto académico de los alumnos/as sea beneficioso para mejorar el rendimiento de los mismos/as (Arancibia, 1990).

Es decir, si un niño o niña desarrolla un autoconcepto académico positiva enfrentará las experiencias escolares de forma persistente y optimista, garantizándole mayores posibilidades de éxito académico, que aquel o aquella que piensa que no es capaz. Por otro lado, cuando existe un buen rendimiento, los niños y niñas mantienen una actitud positiva respecto a sus potencialidades en el mundo académico (Thomas, 1980, en Arancibia, 1990).

Hamacheck (1981) y Purkey (1983) apoyan esta postura, en tanto autoconcepto académico y rendimiento mantienen una continua interacción que refuerza mutuamente el impacto de una variable sobre la otra (Ib. Idem).

Sin embargo, en el sistema escolar sólo se considera el rendimiento académico de los niños y niñas, sin reparar en las implicancias que tienen esto

en el autoconcepto académico de sus estudiantes, o cuan positivo o negativo es el autoconcepto que desencadena esta realidad.

Siguiendo a Machargo (1991), en el caso de niños y niñas con SDA son frecuentes las experiencias de fracaso en el ámbito educativo, lo que hace suponer el desarrollo de un autoconcepto académico negativo. En este particular, no sólo influyen las dificultades que tienen estos alumnos/as para concentrarse en el trabajo, sino además las percepciones y evaluaciones que el docente le manifiesta al niño respecto a sus potencialidades dentro del contexto académico.

Además, se instala un círculo vicioso donde *“es probable que su pares y profesores tiendan a etiquetarlo negativamente en función de su baja habilidad para responder a las tareas asignadas, y que la evaluación que haga el propio niño de sus potencialidades pueda resultar considerablemente baja”* (Flores, 1995, en Muñoz y Rivas, 2002, pp. 63)

Por lo tanto, las experiencias de éxito o fracaso en el contexto educativo, y la relación que el niño/a establece con sus pares y principalmente con el profesor/a, influyen directamente en la posibilidad que tiene éste de desarrollar un sentimiento de capacidad a futuro (Machargo, 1991).

Una de las investigaciones más importante en esta materia fue realizada por Villaroel (2002), la cual apoya la existencia de una *“asociación lineal entre autoconcepto, rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y rendimiento del alumno, y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él”* (Dorr, 2005, pp. 49).

Finalmente, Cabrera y Galán (2002) realizaron un estudio que advierte la correlación entre un autoconcepto positivo y el rendimiento académico (ib. Idem), que afirma lo planteado por Harter (1982) respecto a que un autoconcepto académico positivo permite un aumento en el aprendizaje de los alumnos/as (Gorostegui, 1992).

## 2.5. RELACIÓN ENTRE CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES Y AUTOCONCEPTO DE LOS ALUMNOS: FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

*“La elaboración del autoconcepto supone un lento proceso de diferenciación a través del cuál una persona emerge gradualmente de ese mundo global de conciencia y defina, cada vez con mayor claridad, su individualidad y naturaleza. Los grupos con los que un sujeto se compara ayudan en gran manera a precisar el concepto que éste tiene de sí mismo”*  
(Hamachek, 1981).

Los niños y niñas que ingresan a educación básica son más permeables a las expectativas que los docentes les manifiestan, pues a esa edad el profesor es un adulto significativo y representa una autoridad incuestionable para ellos/as.

Generalmente los estudiantes que presentan problemas de adaptabilidad al sistema escolar, o presentan dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje, corren el riesgo de ser destacados negativamente por los y las docente, debido a las creencias y prejuicios que éstos elaboran respecto a sus potencialidades, afectando directamente en el autoconcepto académico que éstos desarrollan. Este tipo de situaciones ocurren con frecuencia cuando se trata de niños y niñas con SDA.

Para entender este proceso es necesario comprender la dinámica de las relaciones al interior del aula y su importancia para el desarrollo del autoconcepto académico del niño o niña con SDA.

### **2.5.1. Categorización del yo y relaciones grupales**

La teoría de la “categorización del yo” de Turner (1989), entrega una explicación de la realidad psicológica de los procesos de grupo, sin entrar en contradicción con aquellos procesos psicológicos o mentales que se producen exclusivamente de forma individual. La idea fundamental es que la conducta de un grupo, corresponde a la conducta de los miembros de éste, quienes actúan de acuerdo a la categorización de ellos mismos y de los otros en una dimensión más global, más social, lo cuál es mucho más inclusivo y “macro” que el de la categorización de las personas como sujetos individuales y distintos (Turner, 1989).

Dentro de este contexto, la forma en que niños y niñas se etiquetan así mismos/as depende, en gran medida, de cómo los grupos inmediatos (entorno familiar, escolar, y grupo de pares) que les rodean, con todas sus creencias, categorizaciones, prejuicios, atribuciones y expectativas, los perciben y les expresan esa percepción.

En las primeras etapas de la vida, la configuración del autoconcepto de niños y niñas está relacionada casi exclusivamente con la consideración, valoración y crítica que reciban por parte de los adultos significativos. Por tanto, la figura del profesor/a y la forma de interactuar con sus estudiantes son decisivas para la construcción de la autoestima o autoconcepto académico, tanto positiva como negativa de sus alumnos/as.

En efecto, es durante los primeros años de enseñanza cuando las creencias y expectativas de los y las docentes influyen con mayor intensidad en la percepción de sí que realizan los y las estudiantes, pues el profesor es

considerado un adulto significativo y su actuar es incuestionable para sus alumnos/as (Machargo, 1991).

Existen dos teorías principales sobre la formación del autoconcepto, desde las cuales se puede entender la importancia de la relación profesor/alumno, especialmente en los casos de niños y niñas con SDA dada la carga social que se adjunta a este cuadro en el contexto educativo.

### **2.5.2. “La teoría del espejo”**

Se encuentra dentro de la tradición del Interaccionismo simbólico, cuyos autores son Cooley (1902) y Mead (1934). Esta postura sostiene que el autoconcepto es consecuencia de las evaluaciones de las personas del entorno próximo. Cooley utiliza el término *looking-glass self*, para indicar que el autoconcepto se forma a partir de las imágenes que expresan los demás sobre el individuo. Es como si el entorno de una persona fuera un espejo (Machargo, 1991).

El niño/a desde un principio se percibe la imagen de sí mismo mediante la información y actitud de los otros significativos que le rodean, principalmente de aquellos considerados más relevantes o cercanos.

En un principio, los niños y niñas forman su autoconcepto a partir de su círculo social más cercano, vale decir, la familia. Pero en la medida que avanzan los años y la experiencia social se va acrecentando en correspondencia con los roles que van adquiriendo, entre ellos el escolar, se agregan otras personas significativas como los compañeros y los profesores, quienes dependiendo de cómo les perciben, permitirán que el niño/a vaya configurando su autoconcepto escolar (Machargo, 1991).

### 2.5.3. Aprendizaje Social

Esta teoría sostiene que el niño o niña adquiere las actitudes hacia sí mismo/a por medio de un proceso de “imitación”, en el sentido que incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas que le son significativas. Bandura (1984) denomina a este proceso como “proceso de identificación”, en la que las personas desde edades tempranas van formando el concepto de sí mismos, similar al de las personas que los rodean, y que tratan de imitar.

El mecanismo según Bandura (1984) que sigue este modelo de formación de autoconcepto es el *autoreforzo*. La persona por lo general, adopta del medio que los rodea los refuerzos existentes en él, es decir, se evalúan con los mismos criterios y se refuerzan y recompensan a sí mismos de acuerdo a los patrones internalizados. El niño o niña, por lo tanto, se autorreforzarán en forma positiva cuando su conducta coincida con el modelo que pretende imitar, pues de no ser así, el refuerzo será negativo (Machargo, 1991).

En otras palabras, Bandura señala que los niños y niñas forman su autoconcepto según cómo los otros reaccionan ante su conducta, pues si ésta es concordante con los criterios de valoración, los adultos le manifestarán satisfacción; por el contrario, si la conducta no es considerada valiosa, se demuestra la disconformidad, y así el niño/a aprende a autocriticarse según cómo los demás juzgan.

Sin embargo, Reitzes (1980), sostiene que la teoría del “espejo”, y la de incorporación de evaluaciones del entorno inmediato planteada por Bandura, entregan una imagen excesivamente pasiva en lo que a la formación del

autoconcepto se refiere, que se contrapone rotundamente a la naturaleza de un niño o niña, caracterizada por la actividad, creatividad, y experimentación (en Machargo, 1991).

En este sentido Gecas y Schwalbe (1983) señala que las personas no sólo desarrollan su autoconcepto según la valoración de los demás, sino que también incluye los resultados y consecuencias de su propia actividad (Ib. idem).

En síntesis, y de acuerdo a lo anteriormente expuesto, se puede decir que las personas que rodean al niño o niña tienen en teoría una poderosa influencia en la connotación positiva o negativa de sus experiencias, en la medida en que crean las condiciones y disponen los medios que le permitan experimentar el éxito y comprobar su validez en las acciones que lleva a cabo. El desarrollo de un autoconcepto positivo dependerá de las oportunidades que el medio le proporcione para actuar eficazmente, y en este sentido, el profesor adquiere mayor protagonismo (Machargo, 1991).

#### **2.5.4. El profesor y el autoconcepto académico de sus alumnos**

*“Tanto la conducta del profesor como agente instruccional, como sus creencias, vivencias y satisfacciones, afectan directamente el concepto que el niño tiene de sí mismo como estudiante. En el rendimiento académico de los alumnos no sólo influye lo que el maestro hace en la sala de clases, sino también lo que es como persona”*

(Arancibia, 1994)

Los estudios de Kash (1976) advierten que cuando un niño responde a las expectativas que el profesor deposita en él, reciben una autoimagen más positiva producto del refuerzo que el docente le proporciona. (Machargo, 1991)

Asimismo, los estudios de Ensor (1976), y apoyando la teoría de aprendizaje social de Bandura, señalan que existe una relación entre los alumnos/as con un autoconcepto académico positivo y las constantes comunicaciones de agrado y satisfacción que el docente le manifiesta a aquellos que se comportan en sintonía con el modelo de conducta esperado. En el caso contrario, los niños con autoconcepto negativo se comportaban de forma inapropiada y reciben más críticas y comentarios desfavorables por parte de los docentes (Ib. idem).

Siguiendo esto último, los niños y niñas con SDA son más propensos a realizar conductas poco valoradas dentro del contexto educativo, y que los profesores mediante su actitud se encargan de demostrar su insatisfacción frente a éstas. De esta forma, van desarrollando un autoconcepto negativo producto de la infravaloración de su accionar dentro del aula.

En este sentido, el profesor tiene la capacidad de influir en la forma que tiene el alumno de percibirse, especialmente en lo relacionado con habilidades necesarias dentro del ámbito académico, como pensar o resolver problemas, enfatizando tanto el potencial del niño, como también las dificultades que éstos pueden presentar en este aspecto (Serrano, 1981, en Machargo, 1991).

En esto incide directamente la forma en cómo el profesor le comunica a sus estudiantes sus potencialidades, sus dificultades o expectativas dentro del contexto escolar. Kilmer (1983) señala que los docentes que animan y respetan

a sus alumnos/as estimulan el rendimiento de éstos, lo cual favorece directamente su autoconcepto académico (Ib. idem).

Por lo tanto las percepciones, expectativas, prejuicios y creencias que el docente les manifiesta a sus estudiantes, incide especialmente en el autoconcepto académico que éstos desarrollan. Pues, si el niño advierte sentimientos favorables del profesor, se formará una imagen positiva de sí mismo e intentará cumplirlos, mientras el docente por su parte, reforzará tales conductas para que así el alumno alcance sus expectativas. Esto se traduce finalmente en un mejor rendimiento y por supuesto, en el desarrollo de un buen autoconcepto académico de sus alumnos/as (Muñoz y Rivas, 2002).

Por lo tanto el desarrollo del autoconcepto académico por parte de las personas, va a depender en gran medida de las conductas, cualidades, y antecedentes que el profesor/a manifieste dentro del aula.

De acuerdo con Poris (1977) existen una serie de conductas y/o actuaciones por parte del profesorado, que favorecerían el desarrollo de un autoconcepto académico positivo en sus alumnos/as (Machargo, 1991):

- Compromete a los alumnos/as en el establecimiento de los fines y objetivos a lograr. Al sentirse más involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, rinden más, se sienten más responsables, y por lo tanto más seguros/as de sí mismos/as.
- Da oportunidades para experimentar. De esta manera los niños y niñas desarrollan su autonomía, que los/as hace sentir capaces.

- El o la docente proporciona y facilita un *feedback* que permite mantener y mejorar la autoimagen de los niños y niñas. Para esto el *feedback* aplicado no debe de infundir temor, ansiedad o inseguridad, para que de este modo, no se dañe el autoconcepto del alumnado.
- El o la docente hace juicios positivos y evita, en lo posible, los negativos. También evita las comparaciones y resalta los logros alcanzados. Reconoce talentos y habilidades, más que las dificultades que presenta el niño/a.
- Crea el medio que permita al alumno/a clarificar y construir su propio esquema de valores. Para ello el o la docente debe crear y favorecer un clima en el que su alumnado se sienta libre para expresar y modificar sus valores.

Otro aspecto que influye en la construcción del autoconcepto académico de los niños y niñas es el autoconcepto que tenga el o la docente de sí mismo/a.

Un autoconcepto negativo por parte de los/as educadores/as tendrá consecuencias en la materialización de la clase en sí (la cuál es muy probable que sea rígida, y que no favorezca la creatividad), y se distorsionará la percepción que tiene el profesor de sí y de sus alumnos/as. En cambio los/las docentes que manifiestan una autoestima positiva y confianza en sí mismos/as actúan con flexibilidad en la enseñanza, cualidad que potencia la creatividad y autonomía en los niños y niñas, que fomenta y propicia en ellos/as un autoconcepto académico positivo (Machargo, 1991).

Considerando todo lo anterior, se puede concluir que la influencia de los docentes en el autoconcepto que desarrollan sus alumnos/as es fundamental,

principalmente en los primeros años de escolaridad, pues es el instante donde los niños y niñas amplían el contexto de sus interacciones sociales y su rol de estudiante adquiere mayor relevancia dentro de la jerarquía de su autoconcepto global. Por otra parte, es en esta misma etapa cuando el rol del docente es más influyente en la vida de los escolares, pues tiene mayores posibilidades de demostrarle sus creencias y expectativas, mientras el niño/a aún no puede objetivizar la credibilidad de estas percepciones.

Por otra parte, la teoría del espejo y del aprendizaje social permiten apreciar el impacto de las percepciones o valoraciones que hacen los otros significativos, entre éstos el maestro, quien adquiere un rol protagónico en la vida de los estudiantes durante la educación inicial. Esto cobra mayor relevancia cuando se trata de niños y niñas con SDA pues este cuadro carga con una serie de creencias que circulan principalmente dentro del contexto educativo, y que generan conflicto en los docentes producto de las dificultades que tienen estos niños y niñas en su rendimiento y su comportamiento dentro del aula.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3. Diseño de investigación**

El diseño metodológico de la presente investigación se enmarca bajo los parámetros del paradigma cualitativo y cuantitativo, pues se utilizan ambos cortes metodológicos a fin de describir y comparar las variables que se investigan, vale decir, autoconcepto académico a través de técnicas y análisis cuantitativos, y las creencias y expectativas de los y las docentes mediante técnicas y análisis cualitativos.

A través de la combinación de ambos estilos metodológicos, se realiza la descripción, y posterior comparación de datos; luego, se realizan las conclusiones en función de los objetivos y la hipótesis planteada.

#### **3.1. Técnicas de recolección de datos**

Como se señala anteriormente, las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación son de tipo cualitativo y cuantitativo según las variables determinadas en este estudio.

##### **3.1.1 Técnicas cuantitativas**

En relación al paradigma cuantitativo, la variable autoconcepto académico es medida a través del “Test de Autoconcepto Académico” de Arancibia, adaptado del test Florida Key en 1990, y también se utiliza la sub-escala de estatus intelectual y escolar de la “Escala de Autoconcepto” de Piers-Harris, adaptada por Gorostegui en 1992. Ésta última se utiliza bajo el consenso

teórico que el autoconcepto es multidimensional y abarca diferentes aspectos de la persona (Gorostegui, 1992).

La aplicación de dos test para una misma variable se justifica en que el test de autoconcepto académico es respondido por los y las docentes, a diferencia de la escala de Piers-Harris, que es realizada en su totalidad por niños y niñas, lo cual permite apreciar de forma más fidedigna esta variable, más aún por la relación entre las expectativas y las respuestas que entrega el o la profesora respecto al desempeño que tienen los niños y niñas dentro del aula.

#### **a) Test de Autoconcepto Académico (Adaptación Florida Key)**

El test de autoconcepto académico fue estandarizado por Violeta Arancibia, Sergio Maltes y María Inés Álvarez, en 1990. Está basado en el Florida Key, nombre original del instrumento, cuyos autores fueron Purkey, Cage y Graves (1973) y adaptado a la población chilena, diferenciada por estratos socioeconómicos.

Su finalidad es proporcionar a los y las docentes, un instrumento sencillo para inferir el autoconcepto académico en estudiantes de primer ciclo de enseñanza básica, por medio de las respuestas dadas por los profesores y profesoras del niño o niña.

La particularidad de este test consiste en que las respuestas no son reportadas por los y las educandos, sino por los y las docentes, pues son ellos/as quienes pasan la mayor parte del tiempo en el aula con el niño o niña, y las conductas o comportamientos que se busca observar y objetivar, tiene relación con su desempeño al interior de la sala de clases. Por lo tanto la

importancia de este instrumento, es su alta correlación con las expectativas y percepciones que tienen los profesores/as de su propio alumnado dentro del contexto escolar.

Entre las ventajas del Test de Autoconcepto Académico están:

- Es altamente confiable
- Tiene validez, tanto en el constructo como en el contenido del test.
- Es independiente de variables como el sexo, edad de los alumnos/as, nivel socio-económico y las características del profesor/a que responde.
- Es de fácil aplicación
- No requiere de un entrenamiento muy complejo por parte del examinador/a.

La adaptación del test identifica 21 conductas medulares para el autoconcepto académico del niño/a, inferido por medio de percepciones de los docentes. Éstas se presentan en forma de afirmaciones, y a cada una de ellas se le asigna un puntaje de acuerdo a la frecuencia con que el niño/a presenta la conducta. El test entrega un puntaje bruto total y un puntaje por factor que se obtiene por la suma de los puntajes asignados a cada ítem.

Estos ítems se agrupan en cuatro áreas, las cuáles corresponden a cuatro dimensiones fundamentales de la situación escolar en orden de importancia para la realidad chilena. Estas son las siguientes:

- **Factor 1: Enfrentamiento a situaciones escolares**

Se refiere a la confianza en la propia habilidad académica. El o la alumno/a que presenta un nivel alto en este ítem, se interesa e involucra en todo lo que sucede en la sala de clases. Se siente orgulloso/a por su trabajo escolar, y generalmente cumplen exitosamente sus metas escolares.

- **Factor 2: Compromiso**

Es referente a la confianza que siente el niño/a con respecto a su propio potencial. Un nivel alto en esta área deja en evidencia un alto nivel de originalidad, de creatividad, y una tendencia a probar cosas nuevas, sin temor al fracaso. Los/as estudiantes con estas características, por lo general se ofrecen como voluntarios en las distintas actividades propuestas en el quehacer escolar, aún cuando está latente la posibilidad del fracaso. No requieren de refuerzos externos pues parece que su propia actividad les resulta reforzadora. Se muestran relajados, y manifiestan una actitud de interés y asombro.

- **Factor 3: Asertividad**

Tiene que ver con el sentido de control del estudiante sobre lo que sucede en la clase, acciones personales que le permiten actuar en sintonía con sus propios intereses, sin provocar ansiedad y expresando de una forma honesta su sentir, ejercita y hace valer sus derechos si negar los del resto. También incluye la habilidad para expresar sentimientos positivos como los son el amor y el aprecio.

Los niños y niñas que presentan alta esta dimensión no se intimidan ante la posibilidad de enfrentarse con la autoridad, para poner en el tapete su opinión, respecto a lo que sucede en la sala de clases. En estos niños y niñas está presente un proceso de afirmación, que implica defender la propia autoridad y exigir reconocimiento social.

- **Factor 4: Relaciones con otros**

Se refiere al nivel de confianza y aprecio que el/a estudiante mantiene con las personas de su entorno escolar, específicamente, con sus compañeros y profesores. Además permite saber que tan involucrado/a se siente en la situación escuela.

El niño/a que alcanza un alto puntaje en esta dimensión, siente una gran identificación por toda su vida escolar, ya sea por sus compañeros, profesores, y por toda la institución educativa. Se nota en el lenguaje que utiliza, a través de posesivos como; “mi escuela”, “mis profesores”, “ mis compañeros”, en contraposición con expresiones como; “el profesor”, “esa escuela”, “ esos alumnos”, que evidencian una lejanía, y un total desapego a su realidad educativa (Arancibia, 1990).

#### **b) Escala de autoconcepto de Piers Harris.**

La escala de Piers-Harris es un instrumento de auto-reporte, cuya finalidad es evaluar el autoconcepto de niños y niñas, cuyas edades fluctúan entre los 8 y 12 años.

La escala original, fue diseñada en la década del sesenta por Ellen Piers (1967), como un instrumento de investigación, y posteriormente se le agregaron medidas suplementarias (sub-escalas), manteniéndose el formato original y su contenido.

En el año 1992 fue realizada su adaptación a Chile, por María Elena Gorostegui, quién construyó normas de acuerdo a la realidad socio-cultural de nuestro país, y elaboró un nuevo manual de puntuación, administración e interpretación.

Tanto la escala original como la adaptación realizada por Gorostegui definen el autoconcepto como *“un conjunto de actitudes relativamente estables respecto del sí mismo que reflejan una autodescripción y una autoevaluación de conductas y atributos”* (Muñoz, 2002, pp. 98)

Este instrumento arroja un puntaje total de autoconcepto y además un puntaje para 6 sub-escalas, que tienen relación con la percepción que el niño o niña tiene sobre diferentes aspectos de su vida y que permite identificar áreas de debilidad o de fortalezas. Estas son:

- **Sub-escala I: Conducta**

Entrega información sobre cómo el niño/a evalúa sus problemas y el contexto en donde se producen, si asume o no la responsabilidad en las situaciones problemáticas, o si la proyecta sobre otros.

- **Sub-escala II: Estatus intelectual y escolar**

Permite apreciar la autovaloración del niño/a respecto a su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general respecto al colegio.

- **Sub-escala III: Apariencia y atributos físicos**

Muestra la actitud del niño/a hacia su imagen corporal y atributos relacionados, tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas.

- **Sub-escala IV: Ansiedad**

Refleja un humor disfórico o preocupación, nerviosismo, miedo, y sentimientos de no ser tomado en cuenta.

- **Sub-escala V: Popularidad**

Evalúa la actitud del niño/a hacia sí mismo/a en relación a sus compañeros/as de curso. Si se siente o no capaz de hacer amigos, y de ser aceptado o no por su grupo de pares.

- **Sub-escala VI: Satisfacción personal y felicidad**

Satisfacción Personal y Felicidad: Se refiere al sentimiento del niño/a de ser feliz y estar satisfecho/a de vivir, percibiéndose a sí mismo/a como un/a niño/a alegre y contento.

La escala de autoconcepto de Piers-Harris consta de 70 ítems, los cuáles son una afirmación de respuesta prefijada (sí/no). Su administración puede ser a nivel individual o colectivo, y la duración de su aplicación es de 15 a 20 minutos.

En relación al puntaje, éste va de 0 a 70 puntos, siendo evaluada cada afirmación con un puntaje de 0 ó 1, que significa que a mayor puntaje, mayor autoconcepto, y viceversa. En relación a las sub-escalas, a cada una de ellas le corresponde determinados ítems, que conforman el puntaje del área específica a ser medida. El puntaje bruto puede ser transformado a percentiles o expresado en puntajes T (Gorostegui, 1992).

Para efecto de esta investigación, se utiliza únicamente la **Sub-escala de Estatus intelectual y escolar**, basando su uso en el carácter multifacético del autoconcepto global, que incluye diferentes aspectos o autoconceptos más concretos, y que por tanto, los niños y niñas pueden evaluar de diferentes formas los distintos aspectos que conforman la percepción global de sí mismo. A partir del uso de esta sub-escala se advierten las apreciaciones de los niños y niñas respecto a su rol de estudiantes, considerando esto último como autoconcepto académico.

### **3.1.2. Técnicas cualitativas**

Para explorar el objeto de estudio: “creencias y expectativas de los docentes en relación a sus alumnos y alumnas con SDA”, se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada, de aplicación individual, que abordaba las siguientes dimensiones: rol docente, percepciones/creencias, y expectativas. Previamente se indaga en la experiencia laboral de los entrevistados para así establecer más confianza con la entrevistadora.

El detalle de las preguntas clave sugeridas para cada tópico se encuentra en el anexo nº 3.

Las entrevistas fueron contactadas y acordadas previamente con cada entrevistado, y tuvieron una duración promedio de 45 minutos, siendo audioregistradas para su posterior análisis.

### **3.2 Muestra**

La muestra utilizada en esta investigación está constituida por 10 docentes, y 41 niños y niñas con SDA que cursan 2° y 3° básico en forma correspondiente a los cursos de jefatura de los docentes entrevistados.

Tanto los docentes como los alumnos/as pertenecen a 4 escuelas de educación básica de la comuna de San Miguel; 2 con proyecto de integración escolar (PIE) y las otras 2 sin proyecto o escuela tradicional. Ambas escuelas fueron seleccionadas a partir de los contactos personales de las autoras del estudio.

Los docentes participantes del estudio fueron aquellos que accedieron a la invitación de ser entrevistados y corresponden a una totalidad de 10 profesores jefes de 2° y 3° básico. Del total, 8 son mujeres y 2 son hombres, con una media de edad de 39 años. Su distribución es equitativa en los dos tipos de modalidades de educación: 5 corresponden a la escuela con PIE y 5 a escuela tradicional.

Respecto a la muestra de niños y niñas con Síndrome de Déficit Atencional, estos corresponden a una totalidad de 41 alumnos/as diagnosticados con este déficit y que cada docente entrevistado tiene en su curso. De ellos/as, el 36,6% son mujeres, que corresponde a 15 casos, y el 63,4% son hombres, que equivale a 26 niños. De todos ellos y ellas, 15 pertenecen a segundo año básico, y los 26 restantes son de tercer año. Las edades de los encuestados fluctúan entre los 7 y 9 años, pero la mayoría tiene 8 años (65,9%), mientras que aquellos con 7 y 9 años corresponden al 17% respectivamente.

Por otra parte, de los 41 niños y niñas encuestados, el 48,8% pertenecen a establecimientos con proyecto de integración, que equivale a 20 casos, y el 51,2% del total de la muestra son alumnos/as de establecimientos tradicionales, es decir, 21 niños y niñas.

### **3.3. Análisis de datos**

Para la interpretación de los resultados de los test de autoconcepto académico, se utilizaron las tablas estandarizadas para el análisis de los puntajes, validadas por los autores de cada test.

En el caso del Test de Autoconcepto Académico de Arancibia, se utilizó la estandarización en los puntajes brutos, mediante percentiles, adecuados a la población correspondiente a la muestra de niños y niñas (2° y 3° básico) y al

nivel socioeconómico bajo. En el caso del Test de Autoconcepto de Piers-Harris, se utilizaron los puntajes T a partir de los puntajes brutos en la sub-escala medida.

Considerando la estandarización realizada por Arancibia (1990), el puntaje bruto y por factor del Test de Autoconcepto Académico, fue transformado a percentiles y luego se categorizó según la siguiente tabla:

<b>NIVELES</b>	<b>PERCENTILES</b>
Muy bajo	0-20
Bajo	21-35
Medianamente bajo	36-50
Medianamente alto	51-65
Alto	66-80
Muy alto	81-100

En el caso de la sub-escala “Estatus intelectual y escolar” de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris, el puntaje total se transformó a puntajes T, y se categorizó de la siguiente forma:

<b>NIVELES</b>	<b>PUNTAJES T</b>
Bajo	18-34
Medio	35-50
Alto	51-64

Ambos puntajes fueron analizados con técnicas de estadística descriptiva: frecuencias, distribución de porcentajes y tablas de contingencia.

Fueron usados como instrumento de análisis dos software: Microsoft EXCELL y el paquete estadístico SPSS, versión 11.0.

Para el análisis cualitativo de la información obtenida a través de las entrevistas a los docentes, se realizó la categorización de los aspectos más significativos y recurrentes de cada pregunta, y se agruparon en los siguientes conceptos emergentes: percepciones y creencias, expectativas, rol docentes y sistema educativo para niños y niñas con SDA. Luego a partir de éstos, se calculó la frecuencia de cada categoría según el tipo de colegio, es decir, los tradicionales y con proyecto de integración, para su posterior comparación.

## **CAPITULO IV**

### **ANÁLISIS Y RESULTADOS**

#### **4.1 ANÁLISIS CUALITATIVO**

##### **4.1.1 Análisis de contenido de entrevistas según modalidad educativa**

A partir de las entrevistas realizadas, se pueden apreciar dimensiones relacionadas con: las percepciones y creencias, las expectativas, el rol docente y la percepción del sistema educativo, que tienen los profesores frente a niños y niñas con SDA.

##### **a) Establecimientos sin proyecto de integración escolar**

###### **1. Percepciones y creencias sobre niños y niñas con SDA**

En relación a las percepciones sobre niños y niñas con SDA, los y las docentes entrevistados enfatizan aquellas relacionadas al contexto educativo y a las interacciones que se dan dentro del mismo, tales como la conducta propia de estos alumnos/as, las diferencias con el resto del curso, el tipo de relación que se genera en el aula, y por supuesto, percepciones respecto al ámbito académico de estos alumnos y alumnas.

En relación a la **conducta**, los y las docentes destacan ampliamente el aspecto de la actividad de estos alumnos y alumnas, en el sentido que son muy activos en relación a lo esperado en este tipo de establecimientos. En efecto, todos los entrevistados enfatizaron que estos niños y niñas son muy inquietos, “*revoltosos*” o “*hiperactivos*”.

Se entiende también conducta desde una perspectiva **cognitiva**, existiendo consenso en los bajos niveles de concentración que presentan estos niños y niñas. En este mismo sentido y con menor frecuencia, se advierte en los docentes el desarrollo de percepciones que resaltan aspectos positivos referentes al estilo cognitivo que caracteriza a estos alumnos/as como por ejemplo que son inteligentes o *“perspicaces”*.

Las características cognitivas son también mencionadas por la mayoría de los docentes al expresar sus percepciones respecto de las diferencias que presentan estos niños y niñas en comparación con el resto de sus compañeros. En este sentido, se destaca el carácter negativo de las descripciones, pues los docentes enfatizan, además de la falta de concentración, la constante distracción que diferencia a estos alumnos/as del resto de sus pares. Sin embargo, uno de los entrevistados señala que estos alumnos/as presentan una ventaja en el aspecto cognitivo, en cuanto poseen una mayor agilidad mental que el resto de sus pares.

Por otro lado, los docentes también describen la conducta desde el ámbito disciplinario, a través de comportamientos contrarios a la misma, tales como desobediencia o agresividad, y que afectan directamente las normas de disciplina propias de estos establecimientos. Según señalan algunos de los entrevistados *“son niños agresivos”* o *“muy desobedientes”*.

En menor medida, algunos de los entrevistados remiten la conducta de estos alumnos/as a la **forma de interactuar en el aula**, destacando aspectos positivos como su sociabilidad, pues según uno de los entrevistados, *“son bien sociables...”*

En relación a las diferencias que los docentes perciben entre los niños y niñas con SDA y sus compañeros/as, además de los aspectos cognitivos, los docentes se refieren al trabajo que realizan estos alumnos/as en el aula. Nuevamente se advierte un perfil negativo en este aspecto, pues existe acuerdo entre los entrevistados que estos niños y niñas trabajan más lento que el resto de sus compañeros/as, quienes en cambio si trabajan, lo hacen más rápido y si se distraen pueden continuar realizando las actividades.

Por otra parte, también se aprecian diferencias en cuanto a la mayor **actividad** que presentan estos niños y niñas en relación a sus pares, a través de conductas como pararse o pasearse constantemente. En este aspecto, todas las diferencias señaladas apuntan a acciones consideradas contrarias a las normas de comportamiento que se esperan dentro del aula.

Con respecto a la **relación** entre los niño/as con SDA y el resto de sus compañeros/as, existe una polarización en las apreciaciones de los entrevistados, pues los docentes destacan por un lado, el buen grado de integración de estos alumnos/as al curso, en donde incluso son muy queridos por sus compañeros/as, pero por otra parte, enfatizan también el rechazo que reciben de sus pares. Según señalan algunos entrevistados, esta última situación es producida en gran medida por la apreciación que tienen los compañeros/as en cuanto al ritmo de trabajo que poseen estos alumnos/as, pues los tildan de flojos, o bien, por que los niños y niñas con SDA molestan constantemente al resto de sus compañeros/as.

Contrario a lo esperado, la integración de estos niños y niñas al curso y la buena recepción de sus pares, es destacada como uno de los aspectos más relevantes dentro de las relaciones que se producen en el aula, refutando en

cierta medida las creencias respecto a las dificultades que presentan estos alumnos y alumnas para relacionarse con sus pares.

Por otra parte, respecto al **rendimiento académico** de los niños y niñas con SDA, los profesores perciben dos aspectos diferentes en relación a los logros de aprendizaje, por un lado de tipo comportamental, y por otro lado de tipo cognitivo.

Más frecuentemente observan dificultades en el aprendizaje producto del comportamiento propio de estos alumnos/as, vale decir, relacionadas con el ritmo o frecuencia del trabajo que realizan en le aula. En este sentido, los diferentes docentes señalan que los niños y niñas con SDA no trabajan, y si lo hacen, no logran una continuidad constante, generando una *“tendencia a quedarse más atrás en lo académico”*.

Con menor frecuencia, los docentes señalan también que los problemas de rendimiento académico se relacionan con dificultades de tipo cognitivo, en cuanto a estos niños y niñas les cuesta mucho aprender o *“no logran entender mucho”*.

No obstante las diferencias en cuanto a la dualidad con que los docentes perciben el rendimiento académico de estos alumnos/as, en ambos sentidos, existe total consenso en que están en desventaja en relación al resto del curso.

Dentro de las causas del rendimiento académico de estos alumnos/as, los profesores entrevistados las atribuyen a diferentes factores, tales como la cognición propia de estos alumnos/as, el comportamiento, y/o factores ambientales o externos a la realidad del aula.

Principalmente destacan el aspecto cognitivo, en tanto no es una falta de capacidad, sino una dificultad para concentrarse en el trabajo lo que les impide lograr la continuidad suficiente para realizar un trabajo. Con menor intensidad, también destacan diferencias en el ritmo de aprendizaje de estos alumnos/as, pues según uno de los entrevistados, estos alumnos/as son más lentos para aprender que el resto de sus compañeros/as.

En segundo lugar, los docentes atribuyen la causa del rendimiento a factores de tipo ambiental. En este sentido, existen diferentes aspectos que afectan el rendimiento académico de estos alumnos/as; en primer lugar, dentro del aula, los docentes destacan la presencia de múltiples distractores que afectan directamente el trabajo que realizan estos niños y niñas, entre ellos/as propios compañeros/as de curso. Siguiendo a uno de los entrevistados, *“el resto los distrae porque conversan, y eso me distrae a mí también y dejo de ayudarles”*.

Dentro de los factores ambientales, los docentes también atribuyen las causas del rendimiento académico a aspectos externos a la realidad del aula, tales como la familia o a la dependencia del tratamiento clínico o medicamentoso del SDA. En ambos casos existen falencias que repercuten directamente en los resultados de aprendizaje de estos alumnos/as, pues en el primero, la familia, los docentes señalan la falta de compromiso en cuanto a intervenir en la situación. En este sentido *“hay poco compromiso de parte de los papás en superar los problemas que tienen sus hijos, entonces le dejan la labor al colegio..., y no asumen el rol que a ellos les compete como familia...”*.

En relación a la dependencia del tratamiento, se entrelaza inevitablemente con las deficiencias de la familia, pues algunos de los entrevistados señalan que a través del tratamiento clínico del SDA, se logran mejores resultados, pero

la familia no cumple con llevarles al especialista, dado que *“los papás no se hacen muy responsables... y hay muchos niños y niñas que tienen que tomar medicamento...”*.

Por último y en menor medida, algunos de los docentes entrevistados atribuyen como causa del rendimiento académico de los niños y niñas con SDA, el comportamiento que les caracteriza y que no les permite realizar un trabajo constante en el aula. En este aspecto, se señalan dificultades que presentan estos niños y niñas, entre ellas, no seguir las instrucciones o realizar el trabajo a un ritmo diferente que el resto de sus compañeros/as.

Cabe señalar que ninguno de los entrevistados hace mención al factor pedagógico como posible causa del rendimiento académico de estos alumnos/as, atribuyéndolo siempre a factores internos del niño/a, sea comportamiento o cognición, y/o a factores ambientales.

Las entrevistas han permitido apreciar ciertas creencias sobre niñas y niños con SDA expresadas por los docentes en modo indirecto, es decir, sin referencia a una consulta, pero explícito. A partir de las percepciones mencionadas anteriormente, que se refieren a características específicas de estos niños y niñas, todos los docentes afirman condiciones generales y universales con carácter de verdad (creencias). En este sentido, se puede advertir un gran matiz en la connotación de las creencias señaladas, distinguiéndose una graduación en los distintos énfasis que los docentes les otorgan. Desde lo negativo a lo positivo, en un extremo están aquellas asociadas a problemas arraigados, otras a dificultades menos complejas, luego a potencialidades, y por último, algunas referidas a ventajas de estos niños y niñas en relación al resto de sus compañeros.

Primeramente cabe mencionar que ambos extremos, tanto creencias asociadas a problemas como aquellas relacionadas a ventajas, presentan menor frecuencia que las referidas a dificultades y potencialidades. En este sentido, uno de los docentes señala que estos niños y niñas presentan un problema de tipo cognitivo, en cuanto *“ellos perciben más estímulos que el resto y no tienen la capacidad de filtrar”*. En contraparte, las ventajas, uno de los entrevistados afirma que los niños y niñas con SDA *“son más ágiles mentalmente que el resto”* y que por ende *“tienen mayor capacidad de aumentar sus estructuras mentales”*. En ambos casos, tanto negativo como positivo, los docentes destacan el factor cognitivo de estos alumnos/as.

En relación a las creencias asociadas a dificultades y potencialidades, existe una tendencia hacia apreciaciones de tipo negativo, pues la mayoría de los entrevistados relaciona a estos niños y niñas con dificultades de diversa índole y abarcando tanto factores internos como externos a ellos/as.

Dentro de estas creencias, los profesores señalan con mayor frecuencia aquellas relacionadas a dificultades afectivas que presentan estos niños y niñas. En este sentido, hacen referencia a la estigmatización, interna y externa, que afecta a este grupo, pues no sólo *“son estigmatizados por la sociedad”*, sino también *“caen en la estigmatización de sí mismos”*. Otras de las dificultades afectivas, íntimamente ligada con la anterior, apunta a la autoestima de estos alumnos/as, pues según algunos de los entrevistados *“son niños tristes porque se dan cuenta de las diferencias... y esto daña su autoestima”*.

Con similar frecuencia, los docentes señalan creencias asociadas a dificultades internas de estos alumnos/as. En este aspecto, destacan aquellas de carácter cognitivo, que a diferencia de los problemas, son modificables y no implican una falta de capacidad, por ejemplo *“que ellos no atienden a lo que los*

*profesores quieren que atiendan*". Siguiendo esta línea, los docentes también destacan dificultades relacionadas a factores externos, tales como la familia, pues *"no hay mucho compromiso de la familia en solucionar sus problemas"* o a las estrategias metodológicas en cuanto *"si no son motivados no hacen las actividades"*. En esta última apreciación no se realiza una diferenciación en base al SDA, pues todos los niños y niñas independientes de sus particularidades, necesitan una motivación para realizar algún tipo de actividad en el aula.

Con respecto a las potencialidades relacionadas a los niños y niñas con SDA, los profesores entrevistados destacan principalmente el aspecto cognitivo, en cuanto son inteligentes o *"son niños con mucho potencial"*. En este mismo aspecto, señalan creencias de estos niños y niñas en cuanto a estrategias que potencian sus capacidades, tales como *"encauzar su energía en talleres"* o que el *"cambio de perspectiva les entretiene"*.

Por último, a partir de estas creencias, los docentes se generan diversas expectativas respecto a niños y niñas con SDA, que a su vez, les permite atribuir las causas de los comportamientos de estos niños y niñas. Lo que los docentes se esperan y lo que no se esperan de estos alumnos/as será revisado a continuación.

## **2. Expectativas de los profesores sobre niños y niñas con SDA**

En relación a las expectativas que señalan los docentes respecto a estos niños y niñas, se pueden distinguir entre dos aspectos diferentes: expectativas de logro de aprendizajes esperados para el nivel, y las expectativas de logro futuro, en cuanto a las posibilidades de estos niños y niñas dentro del sistema educativo.

Con respecto a la primera, **expectativas de logro de aprendizaje**, se advierte una clara polarización en las apreciaciones de los docentes, pues se enfatizan los extremos a través de expectativas de logro posible versus expectativas de logro imposible en relación a los aprendizajes esperados para el nivel. Lo que quiere decir que, o los docentes esperan que estos alumnos/as puedan aprender o se esperan de ellos/as que el aprendizaje no les sea posible en el nivel educativo en que se encuentran.

Dentro de esta dualidad, los entrevistados señalan con mayor frecuencia expectativas positivas respecto al logro de aprendizajes de los alumnos/as con SDA. Sin embargo, en la mayoría de los casos esta situación está condicionada por diferentes aspectos. Uno de estos es el factor tiempo, en cuanto uno de los docentes señala que ellos/as pueden alcanzar los aprendizajes esperados, pero *“dentro de primer ciclo”*. Por otra parte, los profesores también condicionan sus expectativas de logro al proceso, pues afirman que *“sí pueden alcanzar los aprendizajes, pero en un proceso distinto... un proceso más lento”*.

En menor medida, algunos docentes admiten bajas expectativas en el logro de aprendizajes de estos alumnos/as, pues señalan que *“la nivelación total es imposible”*, y que no creen que ellos alcancen los aprendizajes esperados para el nivel.

Sin embargo, sólo uno de los docentes señala la posibilidad de logro parcial, es decir, que no es ni completamente imposible ni completamente posible para todos los casos, en cuanto *“no todos pueden alcanzar los aprendizajes esperados como el resto”*. Esta última apreciación se corresponde con la evaluación tradicional de los docentes frente a un curso, pues se apela principalmente a las cualidades propias de cada alumno/a, evitando este tipo de polarización en cuanto a las expectativas de logro aprendizajes.

Dentro de los principales factores a los que los docentes atribuyen sus expectativas de logro de aprendizajes, figuran aquellos de carácter interno, vale decir, relacionados con el alumno/a; factores externos o ambientales, y en menor medida, factores pedagógicos.

Cabe mencionar que **factores internos** y externos presentan la misma frecuencia. En relación al primero, los entrevistados los atribuyen principalmente a diferencias en el ritmo de aprendizaje que poseen estos niños y niñas. En este sentido, *“no se trata de una falta de capacidad”,* sino del *“ritmo con que ellos aprenden”,* pues según algunos docentes *“no todos los niños y niñas demoran lo mismo”*. En este caso, nuevamente no se hace distinción en cuanto al SDA, pues se apela a las cualidades y particularidades de cada niño/a, al igual que con el resto del curso.

En esta misma línea, uno de los entrevistados afirma que también depende del comportamiento del niño/a, pues *“en la medida que se es constante el comportamiento”* se pueden obtener buenos resultados.

Sin embargo, uno de los profesores afirma que a estos alumno/as presentan un problema cognitivo, pues *“les cuesta más que al resto”,* generando bajas expectativas en cuanto al logro de los aprendizajes.

Por otro lado, dentro de los **factores ambientales** que señalan los docentes como causa de sus expectativas en relación a logro de estos niños y niñas, se distinguen dos aspectos fundamentales: la participación de la familia y la intervención del especialista.

Destaca con mayor frecuencia este último aspecto, pues los entrevistados señalan que existe una fuerte dependencia entre sus expectativas de logro y el

tratamiento psicológico o medicamentoso que realizan estos niños y niñas. En este sentido, aquellos que poseen buenas expectativas en gran parte lo atribuyen a que *“se es constante en el tratamiento”*, o mientras vayan al especialista.

Asimismo, quienes poseen bajas expectativas también lo relacionan con este aspecto, pues según uno de los entrevistados, esta situación se debe a que *“la mayoría no está en tratamiento”*.

Por otra parte, los docentes señalan incidencia del factor familia en las expectativas que se generan en relación al logro de los aprendizajes de estos niños y niñas. En este sentido, uno de los entrevistados señala que *“el apoyo de los padres no es suficiente”* justificando el porque de sus bajas expectativas. Del mismo modo, quienes esperan que estos alumnos/as alcancen los aprendizajes esperados, contemplan también la participación de la familia.

Por último, sólo uno de los docentes entrevistados atribuye parte de sus expectativas al factor pedagógico; en este aspecto, se enfatiza la necesidad de compromiso de la familia, de realizar tratamiento y de *“contar con el acompañamiento de la profesora”* para alcanzar los aprendizajes.

Con respecto a las expectativas futuras de estos niños y niñas en el sistema educativo, surge nuevamente una polarización en las apreciaciones de los profesores entrevistados, pues sólo existen expectativas positivas o negativas, ambas con idéntica frecuencia.

En el extremo positivo, las expectativas se distinguen entre aquellas relacionadas a lo que puede ser denominado como integración afectiva de

estos niños y niñas, ligadas al aspecto académico, y en menor medida, respecto al comportamiento.

Respecto a la integración afectiva, los entrevistados presagian un buen futuro dentro del sistema a estos alumnos/as, pues según señala uno de los profesores serán niños y niñas tolerados, tolerantes, y *“felices”*. Esto último guarda directa relación con aquellas dificultades que los docentes perciben mayormente en estos niños y niñas, es decir, baja autoestima y estigmatización dentro del sistema, pues se espera que en un futuro ellos/as sean correctamente integrados, en tanto el sistema los integre a ellos/as como éstos/as se integren al sistema, dejando atrás la estigmatización y reparando en sus actuales problemas de autoestima.

Por otro lado, algunos profesores manifiestan altas expectativas en relación al rendimiento académico de estos niños y niñas en un futuro, en tanto afirman que *“podrían rendir mucho más académicamente”* y que no tendrían mayores inconvenientes en este sentido. Finalmente uno de los entrevistados hace mención al comportamiento desde una perspectiva positiva, pues señala que serán niños y niñas dinámicos y *“capaces de lograr cualquier meta”*.

Respecto a las **expectativas negativas** que presentan los docentes entrevistados, éstas hacen referencia principalmente al rendimiento académico y la intensificación de las dificultades que presentan estos alumnos/as a lo largo de la escolaridad.

En este sentido, los entrevistados aseguran que estos niños y niñas tendrán problemas de rendimiento a futuro dentro del sistema educativo, pues *“se coartan sus posibilidades y potencialidades en el mundo académico”*; en casos más severos afirman posible repitencia e incluso deserción del sistema por

parte de este grupo. Considerando esto último, algunos docentes coinciden que a medida que pasan los años de escolaridad, las dificultades que presentan niños y niñas con SDA se acentúan, producto de la falta de apoyo y atención a las necesidades que presentan estos alumnos/as y que el sistema aún no ha sido capaz de brindarles.

Las entrevistas permiten apreciar las causas a las que los docentes atribuyen sus expectativas futuras respecto a estos alumnos/as; éstas pueden ser agrupadas en: factores ambientales y factores pedagógicos.

Los docentes señalan con mayor frecuencia la incidencia de factores ambientales; nuevamente surge el especialista y en menor medida la familia como los principales agentes que orientan las expectativas de los docentes. Respecto al primero, los profesores destacan nuevamente la dependencia de estos niños y niñas al tratamiento, en cuanto pueden progresar en el sistema educativo, mientras cuenten con apoyo psicológico, y a la inversa, se estancan cuando existe falta de continuidad en el tratamiento.

Con menor intensidad se destaca también la familia, pues según algunos profesores *“si la familia toma un compromiso”* no habría ningún inconveniente con ellos/as.

Por último, los docentes también atribuyen sus expectativas futuras a factores pedagógicos. En este sentido, algunos afirman que es necesario contar con el apoyo docente y realizar un *“método de trabajo que cumpla todas las etapas”* para que estos alumnos/as pueden progresar dentro del sistema educativo. Sin embargo, uno de los entrevistados advierte falencias en la ayuda que entrega el colegio a estos alumnos/as, pues sería insuficiente y acentúa las dificultades que éstos presentan.

En esta categoría, expectativas futuras, se advierte un cambio en las atribuciones que manifiestan los docentes respecto a las causas de expectativas de logro en los aprendizajes del nivel. En este sentido, cuando se trata de los aprendizajes actuales, los docentes prácticamente omiten el factor pedagógico, en cuanto les compete totalmente a ellos/as. Mas cuando se trata del logro futuro reaparece con fuerza este mismo aspecto, e incluso es considerado de gran incidencia en las expectativas que se generan los mismos docentes.

### **3. Rol docente**

En relación al rol docente que los entrevistados creen que debieran desempeñar frente a los alumnos/as con SDA, éste es descrito con distintos énfasis, destacando las perspectivas: pedagógica, afectiva, actitudinal y de mediación con agentes externos al establecimientos, como la familia y/o un especialista.

Si bien no existe consenso absoluto en esta categoría, se destaca principalmente el rol pedagógico del docente, descrita a través de una mirada que podría ser denominada como constructivista, en la medida que describen una labor de facilitación del aprendizaje de estos alumnos/as. Bajo esta perspectiva, no se aprecian diferencias en cuanto al rol asume el docente frente a estos alumnos/as en comparación con el que se espera que asuma con el resto del curso, pues desde el constructivismo, el profesor es mediador en el proceso de todos y cada uno de sus alumnos/as.

En segundo lugar y con similar frecuencia, los docentes señalan el aspecto afectivo del rol docente, a través de una relación de apoyo hacia estos

alumnos/as, acogiéndoles y acompañándoles de cerca en el proceso de aprendizaje.

En menor medida, el rol docente se limita a ser un mediador entre la realidad del aula y diversos agentes externos tales como la familia, ya sea *“informándoles a los apoderados cómo va el rendimiento de estos niños...o cómo apoyarlos en casa...”*, como con el especialista, pues el rol docente se remite a *“seguir las instrucciones que indica el especialista que está tratando a estos niños”*.

Por último, los entrevistados también dan relevancia al aspecto actitudinal que debiera tener el rol docente, en cuanto son ellos/as quienes deben adoptar una actitud perseverante o *“tener paciencia”* al momento de interactuar con alumnos/as con SDA.

Sin embargo, respecto a la valoración del rol docente, los profesores entrevistados mantienen consenso absoluto en una apreciación negativa del mismo, debido a la dificultad que implica la labor docente. No obstante, uno de los entrevistados señala que pese a las dificultades, *“vale la pena”* el esfuerzo al ver los logros alcanzados.

Respecto a las causas de la apreciación negativa del rol docente, los profesores entrevistados perciben varios factores a los cuales las atribuyen: cantidad de alumnos/as, falta de apoyo, cantidad de alumnos/as con SDA y los tiempos escolares.

Con mayor frecuencia los docentes destacan ampliamente la cantidad de alumnos/as que tienen en la sala. En este sentido es difícil, pues según los

propios docentes *“cuesta al tener 42 alumnos más en la sala..., uno quiere darse el 100% a los 42, pero no se puede porque son muchos”*.

Siguiendo esto mismo, uno de los entrevistados hace mención a las dificultades que implica tener más niños y niñas con SDA en el mismo curso, pues las estrategias metodológicas que apuntan al trabajo personalizado son más complejas en estos casos.

En segundo lugar, algunos docentes atribuyen como causa de esta valoración negativa, la falta de apoyo extra en el aula. Este aspecto se corresponde con las dificultades descritas sobre la cantidad de alumnos/as en el aula, pues se señala la necesidad de *“contar con una persona que esté apoyando el trabajo”*. En esta misma línea, los entrevistados señalan que la falta de apoyo de la familia dificulta aún más la labor docente, acentuando la apreciación negativa de los docentes.

Por último, uno de los profesores entrevistados señala que parte de la apreciación negativa hacia el rol docente radica en los tiempos escolares, en cuanto *“algunos profesores pierden la paciencia cuando no se ven los resultados”*.

Sin embargo, parte del rol docente se materializa mediante las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para trabajar con estos niños y niñas. En este aspecto, la mayoría de los docentes señala el trabajo personalizado como una de las estrategias más frecuentes y necesarias al momento de interactuar con ellos/as dentro del aula.

Con similar frecuencia, los profesores destacan otro tipo de estrategias, relacionadas principalmente con el trabajo con material concreto, y con la

ubicación espacial dentro de la sala, en tanto *“hay que tomarlos y sentarlos cerca de uno”* o *“ir moviéndolos dentro de la sala”*.

Por otra parte, también hacen referencia a estrategias de diferenciación con el resto del curso, especialmente respecto a otorgar más trabajo a alumnos/as con SDA y a darles algunas facilidades en las evaluaciones. En este sentido, se pueden apreciar estrategias visiblemente opuestas pero, según los docentes, igualmente necesarias para realizar el trabajo pedagógico con estos alumnos/as.

En cuanto al trabajo, los docentes otorgan más responsabilidades a estos alumnos/as para *“mantenerlos ocupados”*; sin embargo, también son más flexibles con los tiempos para realizar las actividades. En tanto cuando se trata de evaluarles, los docentes admiten ciertas facilidades en comparación con el resto del curso, pues utilizan estrategias como *“tomarles la prueba de nuevo...o tomárselas de forma individual”* por ejemplo. Con menor frecuencia, uno de los docentes señala estrategias ligadas al ámbito afectivo, tales como *“no retarlos”* o *“no atacarlos”*.

Respecto a los objetivos de estas estrategias, se pueden diferenciar algunos aspectos fundamentales respecto a la intencionalidad pedagógica que los docentes le atribuyen a cada una de ellas.

En primer lugar, destacan ampliamente aquellas dirigidas a mantener la atención de estos alumnos/as, pues según los docentes la idea es *“no perder su atención”*. En segundo lugar se encuentran las estrategias que apuntan al aprendizaje, especialmente en términos de nivelación. En este sentido, los docentes admiten que la intención no es sólo *“que aprendan”* sino *“tratar de nivelar un poco”*.

Con menor frecuencia, los profesores admiten que algunas estrategias apuntan a mejorar el aspecto afectivo de estos niños y niñas, principalmente *“para fortalecer su autoestima”*, mientras que otras tienen la finalidad de motivarles, pues según señala uno de los docentes, la idea es *“que se sientan motivados a aprender”*.

Sin embargo, y pese a que la mayoría de los entrevistados cree que las principales dificultades que presentan estos niños y niñas están relacionadas con el aspecto afectivo, dentro de las estrategias metodológicas utilizadas en el aula y la intencionalidad de éstas, las que presentan menor frecuencia son aquellas dirigidas a mejorar el aspecto afectivo de los alumnos/as, surgiendo una contradicción entre lo que los docentes creen sobre estos niños y niñas y la forma de actuar con ellos/as dentro del contexto educativo.

No obstante, la mayoría de los docentes asegura que las estrategias utilizadas han sido efectivas. Pese a esto, uno de ellos admite a la vez que no ha sido suficiente, pues *“siempre es poco”* y sólo uno de los entrevistados reconoce la ineficacia de las estrategias utilizadas, admitiendo que *“han dado muy poco resultado”*.

Por último, en relación a la actitud docente frente al SDA, existe nuevamente una polarización en relación a las apreciaciones de los entrevistados, enfatizando sólo el aspecto negativo y positivo.

Con mayor frecuencia, se destaca una actitud negativa frente al trabajo con niños y niñas con SDA, esencialmente respecto al esfuerzo que ello implica para la mayoría de los profesores, pues varios docentes aseveran que trabajar con estos alumnos/as es *“agotador”* y requiere *“harto trabajo”*. Por otro lado,

desde una perspectiva más alentadora, algunos docentes señalan que el trabajo con estos alumnos, más allá de los esfuerzos y el cansancio que involucran, representa un gran desafío para ellos/as, e incluso consideran *“interesante el trabajo con ellos”*.

#### **4. Percepción del sistema educativo necesario para niños y niñas con SDA**

Las entrevistas realizadas han permitido distinguir algunas percepciones de los docentes sobre el sistema educativo, principalmente respecto a las necesidades y dificultades que presentan al momento de integrar niños y niñas con SDA, distinguiendo entre percepciones sobre colegios tradicionales, aquellos con proyecto de integración escolar, y las escuelas especiales.

Con respecto a las percepciones que señalan los profesores entrevistados sobre el sistema educativo tradicional, existe una polarización de las apreciaciones, pues se enfatizan sólo aspectos positivos y negativos.

Cabe mencionar que dentro de estos dos aspectos, lo negativo resalta con mayor frecuencia que lo positivo, pues esto último sólo se refleja a través de la modificación de varios aspectos del sistema educativo tradicional. En efecto, los docentes concuerdan en que los niños y niñas con SDA **deben pertenecer a un régimen tradicional de enseñanza**. Sin embargo esta situación está totalmente condicionada por la necesidad de adecuar estrategias, no sólo dentro del aula, sino a mayor escala, pues según los entrevistados estos alumnos deben pertenecer a este sistema, *“pero que el colegio tenga lo que necesita”,* vale decir, *“con asistencia...menor cantidad de alumnos....y con más apoyo a la profesora”*.

En relación a las percepciones de tipo negativas, todos los entrevistados consideran que el sistema tradicional representa un obstáculo para los niños y niñas con SDA. En este sentido, se destaca que pese a que *“en todos los colegios está el problema”*, no se realiza una atención a sus diferencias, pues según uno de los docentes, *“aquí se hacen cargo de forma inapropiada”*. Por otra parte, también se generan apreciaciones relacionadas a la situación en que se encuentran estos niños y niñas dentro del sistema educativo, pues como afirma una de los entrevistados *“en este sistema ellos parten en desventaja con respecto a sus pares”*.

Por otro lado, son pocas las percepciones que señalan los docentes entrevistados respecto a los establecimientos con proyecto de integración escolar. Sin embargo, uno de los profesores es enfático al describir la ineficacia de este tipo de establecimiento, pues son considerados poco serios según el entrevistado, quien los cataloga como *“esos colegios que inventan programas que no existen”*.

Por otra parte, en relación a la acción que éstos realizan, el mismo profesor destaca que *“actúan muy mal”*, e incluso, *“capaz que no hagan nada”*, pues según éste, *“nadie está pendiente de los que efectivamente hacen”*.

Por último, en relación a las percepciones que señalan los docentes entrevistados respecto a los establecimientos especiales, existe consenso total en que los niños y niñas con SDA no deben pertenecer a estos colegios. Sin embargo, uno de los profesores advierte que *“los casos extremos necesitan colegios especiales”*.

## **b) Establecimientos con proyecto de integración (PIE)**

### **1. Percepción y creencias sobre niños y niñas con SDA**

Dentro de las percepciones que manifiestan los y las docentes de colegios con proyecto de integración escolar, se destacan aquellas respecto a la conducta de estos alumnos/as, a sus diferencias y relación con el resto del curso, y al rendimiento académico.

En primer lugar, respecto a la **conducta** de los niños y niñas con SDA, los y las docentes entrevistados se refieren a comportamientos relacionados con la **interacción social** de estos niños y niñas, pero contemplada desde una perspectiva claramente negativa, destacando cualidades como la *timidez*, el *aislamiento social*, la *inseguridad*, y la *dependencia* de estos alumnos/as, pero sin embargo, con una gran *capacidad de dar cariño*.

En segundo lugar los y las profesores/as perciben la conducta de sus alumnos/as desde el **aspecto cognitivo**, dentro del cuál se presentan claramente dos rasgos distintos, pues se les adjudica un alto nivel de *inteligencia*, pero de la mano con una gran capacidad de *distracción*. El siguiente aspecto contemplado por el profesorado está relacionado con las conductas vinculadas con los **niveles de actividad**, representado por aseveraciones tales como de *“inquietos”* o *“hiperactivos”*.

Por último y con menor frecuencia, los docentes perciben la conducta de estos niños desde las faltas a la **disciplina**, pues advierten una clara tendencia negativa a través de afirmaciones como que son niños *“agresivos...”* o *“peleadores”*.

Dentro de las percepciones que señalan los y las docentes sobre la conducta de estos niños y niñas, se puede advertir además una percepción respecto a la relación que tienen los niños y niñas con SDA con el resto de sus compañeros/as, pues destacan como una de sus principales características el aislamiento y las dificultades de integración que presentan, y que corresponden a claros signos de inmadurez, según una de las entrevistadas. Sin embargo, algunos de los entrevistados destacan que si bien estos alumnos/as presentan dificultades para relacionarse con sus pares, esto no es absoluto, pues algunos aseveran que ellos/as sí conversan e interaccionan pero sólo con su grupo más cercano de compañeros/as.

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar que los y las docentes pertenecientes a establecimientos educacionales con proyecto de integración escolar (PIE) perciben la conducta de los niños y niñas con SDA desde el comportamiento social del niño o la niña. Sin embargo, este protagonismo contradictoriamente desaparece en las percepciones que manifiestan los y las docentes al momento de referirse a las diferencias existentes entre su alumnado con SDA y el resto del curso. En este aspecto, los y las entrevistados destacan ampliamente percepciones relacionadas con la **necesidad de apoyo** que requieren los niños y niñas con SDA en comparación al resto de sus compañeros/as, lo cual queda claramente representado en afirmaciones tales como *“Necesitan más atención que el resto”*, *“Necesitan más dedicación que el resto”* o *“hay que hacerles una atención diferente a ellos...”*. En esta misma línea, también se aprecian diferencias relacionadas con el grado de dependencia que tienen estos niños hacia el profesor, lo cual les diferencia del resto de sus compañeros/as, pues si bien entienden sin ningún problema, necesitan la ayuda y/o asistencia por parte del/a docente.

Siguiendo el orden de las apreciaciones vertidas por los y las docentes entrevistados respecto a las diferencias que perciben entre su alumnado con SDA y el resto de su nivel, le siguen aquellos aspectos relacionadas con los **altos niveles de actividad** que presentan estos niños y niñas en el aula, vinculadas principalmente a opiniones que definen a los niños y niñas con SDA como *“más inquietos que el resto...”*.

Por otra parte, cuando se trata de compararlos con sus compañeros/as, los entrevistados también señalan diferencias en el aspecto **cognitivo** de estos niños y niñas, principalmente en la *lentitud* para entender las materias, pues según los docentes, los niños y niñas con SDA son más lentos que sus pares en este sentido. También hacen una diferencia con respecto al *nivel de abstracción* de los/as alumnos/as con Déficit Atencional, en la medida que éstos aún trabajan con material concreto para una mejor comprensión, mientras el resto del curso no.

Diferencias respecto a *la interacción social* (ya mencionado anteriormente) y la *disciplina* aparecieron en sus comparaciones, pero con mucho menos protagonismo que cuando se les consulta por la percepción global de sus alumnos/as con SDA, sin referencia a sus compañeros. En este sentido, las diferencias en términos de relaciones sociales apuntan a las dificultades que presentan estos niños y niñas para *interactuar* con el resto, pues según señala uno de los entrevistados *“ellos están más atrasados en lo social también”*. Por otra parte, las diferencias en el sentido disciplinario apuntan básicamente a la *agresividad* que caracteriza a estos niños y niñas, pues siguiendo a uno de los docentes *“son más agresivos que el resto...”*.

Lo anterior indica que, si bien entre las características mencionadas por los/las docentes respecto a la conducta y las relaciones sociales de éstos

niño/as, figuran las dificultades de interacción social como aspecto protagónico, al momento de establecer diferencias entre este grupo de alumnos/as con el resto del curso, este rasgo pierde relevancia, quedando en primer lugar la necesidad de apoyo que tienen niños y niñas con SDA, como el aspecto que les diferencia en mayor medida con el resto de su alumnado.

En efecto, las percepciones de los profesores respecto a la **relación** que tienen los niños y niñas con SDA con el resto de sus compañeros/as, es claramente negativa, pues destacan que se trata de alumnos/as *rechazados* y *aislados* por su grupo de pares. Sin embargo, y de acuerdo a las apreciaciones vertidas por los docentes, este aislamiento no sería unidireccional, en el sentido de que estos/as estudiantes al verse rechazados, también se alejan del resto del grupo-curso, quienes al ver que estos/as tampoco intentan integrarse, potencian más su rechazo hacia ellos/as, creándose así un “círculo vicioso” dentro del aula.

En el **rendimiento académico**, todos los docentes entrevistados mantienen consenso en considerar que niños y niñas con SDA, están más atrasados en términos académicos que el resto de sus compañeros/as, pues como afirma uno de los docentes *“están más atrasados que el resto en lo académico... lo que los lleva, también, a que estén atrás en las materias”*. En este mismo sentido, destacan también el hecho de que no hay problema en que estos niños y niñas alcancen los objetivos académicos dispuestos para todo el nivel por los/as profesores/as, pues de acuerdo a las opiniones vertidas, los/las estudiantes con Déficit Atencional tienen un buen comportamiento para trabajar, es decir, según los/las entrevistados/as estos alumnos/as *“trabajan bien”* y *“realizan las actividades”*, aunque en algunas ocasiones les cuesta iniciar las actividades.

Sin embargo, algunos/as docentes señalan también que presentan dificultades relacionadas al aspecto cognitivo de estos alumnos, pues según éstos, les costaría entender los contenidos representado a través de afirmaciones tales como *“les cuesta mucho entender las materias”* o que poseen un ritmo más lento que el resto de sus compañeros/as.

En síntesis, y a pesar del buen comportamiento para trabajar que tienen estos niños y niñas, los docentes destacan la dificultad que éstos presentan para entender las materias, lo cual les mantiene más atrasados en términos académicos. Es decir, niños y niñas con SDA responderían a las exigencias escolares pero de una forma más lenta, destacándose el hecho de que están atrasados en las materias, pero en lo que respecta al trabajo en el aula, logran realizarlo correctamente.

En lo que respecta a **las causas del rendimiento académico** los docentes las atribuyen principalmente a factores de origen ambiental. Se entiende por éstas, en un orden de importancia de mayor a menor según los entrevistados, aquellas de índole clínico, pedagógico, y familiar.

En este sentido, los docentes señalan que el nivel de rendimiento que alcanzan los alumnos con SDA se atribuye principalmente a si existe o no un *apoyo médico o medicamentoso*, pues según señalan los docentes *“Con tratamiento logran aprender... Sin tratamiento no logran aprender...”*, *“Tienen que estar en tratamiento con pastillas...”*, *“Si están en tratamiento entienden... Si no están en tratamiento no entienden nada”*. Es decir, para los docentes, si el niño o niña con SDA se encuentra en tratamiento, entenderá los diferentes contenidos que se le imparte en la escuela, y por lo tanto aprenderá; la misma situación se repite a la inversa, pues si el niño o niña con SDA no se encuentra

en tratamiento, no entenderá los diferentes contenidos que se le imparte en la escuela, y por lo tanto no aprenderá.

En un segundo plano, los docentes entrevistados atribuyen el rendimiento académico a *factores pedagógicos*, es decir, a través de estrategias pedagógicas especiales, pues como afirma uno de los entrevistados, “*mayoritariamente es responsabilidad de los/las profesores/as...*” o “*se debe a estrategias pedagógicas...*”. Finalmente aparece el aspecto *familiar*, en el sentido de que el rendimiento académico depende en cierta medida si el alumno/a cuenta o no con el apoyo de su respectivo círculo familiar.

Posteriormente, los entrevistados mencionan entre las causas del rendimiento académico aquellas de tipo cognitivo, en las que jamás se hace mención a que estos niños y niñas no son capaces, sino todo lo contrario, ya que este aspecto aparece en la opinión del profesorado, precisamente para destacar el hecho que el bajo rendimiento académico presentado por los estudiantes con SDA, no es causado por bajos niveles de habilidades y/o desarrollo cognitivo.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas permite apreciar ciertas concepciones más generales sobre estos alumnos y alumnas con SDA, que más allá de descripciones específicas, surgen como verdades generalizadas que organizan la acción de los docentes en el aula. Estas **creencias** respecto al alumnado que presenta el SDA, se pueden clasificar en las siguientes categorías: aquellas que vinculan el SDA a problemas arraigados, dificultades menos complejas, potencialidades que caracteriza a este grupo de alumnos/as y algunas ventajas en relación al resto de sus compañeros/as.

Obedeciendo a un orden de menor a mayor importancia dentro de las apreciaciones emitidas por estos/as docentes, destaca principalmente el aspecto de las **dificultades**. En este aspecto, predominan aquellas de índole afectiva, pues según algunos de los entrevistados, *“ellos se frustran con facilidad...”*, *“...porque su autoestima es muy baja...”*, *“se frustran cuando no aprenden”*, *“a veces son niños con falta de cariño”*, e incluso *“creen que no son capaces...”*

Considerando la creencias de los profesores entrevistados, estas dificultades que presentan niños y niñas con SDA dentro del marco escolar, tendrían soluciones externas, es decir, que su cambio dependería de las medidas que se adopten dentro de su círculo social inmediato en el que se desenvuelven, vale decir, la familia, los profesores, el grupo de pares, asistencia médica, siendo esta última lo predominante según los docentes, pues *“si no hay al menos un integrante de la familia que se preocupe del niño, puede que se pierda”*, *“Si están tratándose con medicamento excelente, si no están tratándose ¡Qué horror!”*

En un segundo orden de frecuencia, se advierten otras creencias que destacan dimensiones positivas de los niños y niñas con SDA, que tiene que ver con las **potencialidades**, mencionando que son absolutamente capaces de lograr los objetivos que se les propone. En este sentido, *“ellos no son menos capaces de lograr los objetivos del nivel”*, mientras que cuando las creencias se organizan en torno a las **ventajas del SDA**, se hace referencia a que estos/as niños y niñas se pueden destacar dado que son considerados como alumnos/as fácilmente visibles y reconocibles dentro de un grupo-curso, lo que les puede jugar a favor.

El último aspecto mencionado en el discurso de estos/as profesores/as, en una menor frecuencia que los anteriores, tiene que ver con los **problemas** que presentan los niños y niñas con SDA, y que tienen la particularidad de no tener solución. Aquí tienen lugar los de índole cognitiva, en la que se encuentra la creencia que asocia el SDA directamente a dificultades mentales cognitivas, que se ve reflejada en una sola apreciación: *“no tienen capacidad de raciocinio o de asimilar la actividad”*, identificando así a los niños y niñas con SDA como niños y niñas con un problema interno cognitivo no solucionable. Cabe destacar que sólo uno de los docentes concibe a estos niños como personas con necesidades especiales, mas sin ahondar en esta creencia.

## **2. Expectativas de los profesores sobre niños y niñas con SDA**

A partir de las entrevistas realizadas, los docentes señalan sus expectativas respecto al logro de los aprendizajes para el nivel que está cursando, y además aquellas relacionadas con el logro a futuro dentro del sistema educativo.

Con respecto a las expectativas de logro de aprendizajes para el nivel, en un orden jerarquizado por frecuencia de aparición del contenido en el discurso de los docentes, se advierte mayoritariamente una **expectativa positiva** con respecto al logro de aprendizajes de los alumnos/as con Déficit Atencional. Según las afirmaciones de los docentes: *“Sí pueden alcanzar los aprendizajes esperados al igual que el resto del curso”*.

Considerando esto último, se evidencia una buena disposición y expectativa por parte de este grupo de profesores/as para con su alumnado que presenta SDA. Sin embargo, aunque según los docentes no existe impedimento para el logro de los objetivos propuestos a nivel pedagógico, niños y niñas con

SDA sí los alcanzarán, pero a un ritmo más lento que el resto de los niños y niñas del nivel, lo que refleja que aunque lo que se espera de ellos es positivo en términos de logro de aprendizajes, es una expectativa condicionada a su ritmo de aprendizaje *“lento”*.

Con menor frecuencia, algunos señalan **expectativas de logro parcial**, referido especialmente la posibilidad de que no todos los niños con SDA del curso lograrán alcanzar los aprendizajes esperados para el nivel como el resto de sus compañeros. En este sentido, se manifiesta incertidumbre en el alcance de los aprendizajes esperados para aquellos/as niños y niñas que no siguen un tratamiento médico, pues según uno de los *docentes* el logro de aprendizaje para *“los que no están en tratamiento es incierto...”*.

Finalmente, solo hubo una apreciación correspondiente a expectativas negativas, es decir, de logro imposible en donde se espera que los niños y niñas con SDA no alcancen los aprendizajes para su nivel, pues como asevera una de las entrevistadas *“no alcanzan los aprendizajes esperados...”*.

En síntesis, los profesores y profesoras de este sistema educativo con proyecto de integración escolar (PIE), manifiestan expectativas de logro positivas, pero condicionadas por el ritmo de aprendizaje propio de estos niños y niñas.

Considerando lo anterior, se hace necesario mencionar que de las opiniones vertidas por los/las docentes respecto a este aspecto en particular, sólo uno de los entrevistados señala la posibilidad de logro parcial, apelando a la individualidad de cada alumno, a diferencia de aquellas expectativas de logro total o imposible, en donde se consideran a todos los niños y niñas con SDA como un grupo homogéneo, vale decir, como si todos/as manifestaran las

mismas capacidades o posibilidades de aprendizaje, independiente de sus cualidades personales.

En relación a las **causas** de las expectativas de logro de aprendizaje, los docentes entrevistados las atribuyen en primer lugar a *factores externos*: relacionadas principalmente con el entorno familiar, es decir, si existe o no preocupación de la casa, y aquellas relacionadas con el tratamiento médico, (si cuentan o no con tratamiento médico). Dentro de éstas, la dimensión familiar tiene mayor preponderancia, pues los docentes enfatizan la importancia de la familia para que niños y niñas con SDA alcancen los aprendizajes esperados. Según afirman algunos de los entrevistados: “*los apoderados no se preocupan de ellos*” dificultando esta situación o “*hay una mayor preocupación en la casa*”, que permite al docente esperar el logro de los aprendizajes en estos niños y niñas.

En un segundo plano, cuando se trata de justificar sus expectativas frente a la posibilidad de aprendizaje que tienen sus alumnos/as con SDA, con menor frecuencia aparecen causas atribuidas a *factores internos* de los alumnos/as. Entre éstas, se destacan principalmente aquellas relacionadas a la dedicación personal que tenga un niño/a con Déficit Atencional en su trabajo escolar.

En lo que se refiere a las **expectativas** que tienen este grupo de educadores/as **respecto al futuro** de sus alumnos/as con SDA dentro del sistema educativo, existe una polarización en las opiniones vertidas, destacándose respuestas que podríamos agrupar en positivas y negativas.

Cabe señalar que existe una tendencia *negativa* en las apreciaciones vertidas por los profesores entrevistados, pues en su mayoría, ven a estos/as

niños y niñas complicados/as en su futuro académico, y en su desarrollo personal también.

Entre las apreciaciones negativas predominantes destacan ideas tales como que a los niños y niñas con SDA siempre les va a costar, y que los ven complicados/as en su desarrollo futuro, tanto en términos académicos como personales, pues según señalan algunos profesores: *“se les va a hacer complicado todo lo que venga por delante”, “complicados en el aprendizaje y complicados en el desarrollo personal”*.

También se encuentran opiniones relacionadas a las altas probabilidades de repitencia en cursos superiores que tienen niños y niñas con SDA, mientras que el obstáculo principal para un desarrollo óptimo de estos/as niños y niñas lo constituiría la familia (en el sentido de si manifiestan o no un apoyo a estos niños y niñas), como señala uno de los docentes *“la única piedra de tope podría ser la familia...”*.

Finalmente los docentes condicionan la exitosa integración futura de estos/as niños y niñas en la sociedad al tratamiento médico que, de acuerdo a sus apreciaciones, deberían de tener estos/as alumnos/as. En este aspecto, las ideas vertidas por las/los docentes indican que aquellos que no cuentan con este tipo de apoyo no alcanzarán los requerimientos mínimos que garanticen un futuro académico y personal óptimo, pues como afirma uno de los entrevistados *“los que no están en tratamiento creo que no lo lograrán...”*.

En relación a las expectativas *positivas* sobre el futuro de estos alumnos y alumnas dentro del sistema educativo, algunos docentes manifiestan su convicción de que a estos/as niños y niñas les irá bien en la educación media y en los estudios superiores, a largo plazo. Rescatando algunas de las

afirmaciones de los docentes, estos señalan: *“yo creo que serán capaces de desarrollarse bien en la educación media”, “pueden lograr desarrollarse bien más adelante...”*. Pero además, se presentaron opiniones positivas en que se advierte un claro condicionamiento al aspecto clínico, en el sentido de que se espera que los niños y niñas con tratamiento tengan mayores posibilidades, de un éxito académico futuro que quienes no cuentan con él. Esta situación se ve reflejada en las siguientes aseveraciones: *“Los veo normales, a los que están en tratamiento...”*, *“Los veo trabajando, los que están en tratamiento...”*, *“Los veo estudiando, los que están en tratamiento...”*. Dentro de estas apreciaciones positivas, es clara la predominancia de opiniones condicionadas a la existencia o no de tratamiento médico.

Dentro de las causas que atribuyen sus expectativas a futuro en relación a estos/as niños y niñas, se advierte una tendencia marcada hacia factores internos y externos, con alta predominancia de estos últimos.

Dentro de las causas externas destacan aquellas relacionadas a la presencia de tratamiento médico, pues según algunos de los entrevistados *“se van controlando con el tratamiento”*. En menor medida, la familia es también un factor que influye en las expectativas futuras que los profesores mantienen respecto a niñas y niños con SDA, pues según sus apreciaciones, *“no sacamos nada si la familia no coopera con nuestro trabajo”*. Sin embargo, según las opiniones vertidas por los entrevistados, existe una directa relación entre la familia y el tratamiento médico pues, son los padres quienes no les llevan al especialista, impidiéndoles mejorar sus dificultades.

A diferencia de las expectativas frente a las posibilidades actuales de aprendizaje, cuando se trata del futuro de los niños y niñas con SDA, los profesores mencionan más factores internos dentro de las causas del negativo

panorama. Entre los *factores internos* de los alumnos con SDA, los profesores mencionan aquellas relacionadas con la madurez, la socialización, la agresividad, la integración, y la autoestima propia de estos alumnos/as, lo cual les dificultaría su continuidad dentro del sistema educativo.

Finalmente sólo uno de los entrevistados señala las implicancias negativas del marco educativo actual en relación a niños y niñas con SDA, pues según afirma el profesor *“la reforma no está hecha para niños con déficit”*. En este sentido, se advierten las dificultades que presenta el sistema educativo en general para acoger a niños con este tipo de necesidades, atribuyéndole a éste parte de la responsabilidad respecto a las bajas expectativas que los docentes manifiestan sobre el futuro de estos alumnos/as.

Aquí se advierte claramente una constante en las atribuciones dispuestas por el profesorado sobre las causas de rendimiento académico, de las expectativas de logro de aprendizaje y expectativas futuras, en la que existe, una predominancia en la asignación de causas ambientales o externas a los distintos problemas que manifiesta un niño o niña con SDA dentro del contexto educativo, dejando en un segundo plano factores internos, comportamentales, y pedagógicos.

No existe una atribución directa al cuerpo de profesores/as, aunque sí se les considera dentro de la causalidad externa o ambiental, pero en ésta se refirieron con mucho más detalle al área familiar, y a la presencia o ausencia de tratamiento médico, dejando de lado el desempeño pedagógico del profesor/a, que corresponde en sí, a la actitud y /o el rol que este/a adopte en la práctica pedagógica con niños y niñas con Síndrome de Déficit Atencional.

### 3. Rol docente

Considerando las apreciaciones de los entrevistados respecto al rol docente que creen que debieran desempeñar frente a los alumnos/as con SDA, éste es descrito desde tres aspectos fundamentales: rol afectivo, actitudinal, y pedagógico. Este último aspecto fue el que recopiló la mayoría de las aseveraciones de los/as docentes, entre las cuáles se destacan “*ser un mediador, un guía...*”. Dentro de esta misma línea, las percepciones más recurrentes dentro del discurso de los/las profesores entrevistados, destacan la importancia de la entrega de una educación personalizada a los niños y niñas con SDA, pues según varios de los profesores hay que “*estar en forma individual con ellos*” o hacer “*más personalizado el trato con ellos*”.

Con menor frecuencia, los docentes entrevistados describen el rol docente desde una dimensión **afectiva**, a través de afirmaciones tales como: “*que me vean como un apoyo*”, “*que vean en mí más que una profesora...*”, “*hay que apoyarlos...*” o “*tengo que ser la principal motivadora de ellos*”.

Por otra parte, sólo algunos profesores dan importancia a la **actitud** que debe tomar el docente frente a estos niños y niñas, destacando cualidades como “*hay que estar pendiente de ellos*” o “*hay que ser dedicado...*”. Entre las actitudes descritas se encuentran: tomarles más atención, ser un/a profesor/a que los/as motive a trabajar, tratar de mantener a los niños y niñas con SDA lo más tranquilos/as posible, etc. Destacan también algunos aspectos negativos, tales como “*¡Locura!*” o “*¡Caos!*”. No obstante, algunos de los docentes sólo señalan el “*esfuerzo*” que implica el trabajo con niños y niñas con SDA.

En síntesis, los profesores entrevistados describen el rol docente principalmente desde el **aspecto pedagógico**, al entregar una enseñanza más

personalizada a estos/as niños y niñas, acompañado de rasgos afectivos como el apoyo, el apego, y de una actitud comprometida y dedicada.

Sin embargo, al señalar las apreciaciones respecto a la **valoración del rol** docente, los entrevistados manifiestan consenso en una apreciación negativa, pues destacan lo difícil que es el trabajo con niños y niñas con SDA en el aula.

Entre las causas que los profesores/as atribuyeron a esta valoración, destacan dos rasgos; el primero a la cantidad de alumnos/as presentes en el aula, que impide muchas veces el trato personalizado que estos/as niños y niñas requieren, mientras que por otro lado, mencionan la presencia de otros niños y niñas con problemas en el curso, tanto o más graves que el Déficit Atencional, realidad que también tiene que ser contemplada por los y las docentes, y que dificulta su labor pedagógica hacia niños y niñas con SDA.

Tanto el rol como las conductas que se desprenden de éste, se materializan en el aula a través de la elaboración de **estrategias metodológicas** para niños y niñas con SDA. Dentro de las distintas estrategias mencionadas por los y las profesoras, destacan con mucha ventaja aquellas de índole pedagógicas, repitiéndose la necesidad de entregar un tipo de enseñanza **personalizada**, por ejemplo, al estar dispuesto/a a explicarles los contenidos de una manera más personalizada,

Por otra parte, los profesores entrevistados también destacan estrategias de **diferenciación** con el resto del curso, en el sentido de darles más que al resto de sus compañeros/as para hacerles más sencilla su participación en el contexto escolar, por ejemplo al pasarles las materias de una forma más sencilla, hacerles pruebas un poco más simples que el resto, adecuar las planificaciones, trabajar con material concreto, hacer una explicación

generalizada al curso y luego a ellos/as en forma personal (explicación personalizada), realizar evaluaciones diferenciadas, como la aplicación de pruebas o test un poco más sencillos que el resto, entre otras. Esta realidad se aprecia en algunas de las siguientes afirmaciones: *“en todas las asignaturas, se les hace más simple las materias”, “se les aplica evaluaciones diferenciadas”* o *“las pruebas son un poco más simples que el resto”*.

En lo que respecta a los **objetivos** que persiguen los/ las docentes con la aplicación de las distintas estrategias metodológicas, se pueden clasificar en cuatro grupos; orientados al aprendizaje, afectivos, conductuales y cognitivos.

Son los *objetivos cognitivos* los que predominan dentro de las distintas opiniones vertidas por el profesorado, destacando el interés por mejorar niveles de entendimiento, de concentración, y de sus capacidades cognitivas. Cabe destacar que este aspecto está orientado principalmente a mejorar los *niveles de atención* de estos niños y niñas, para que así logren los aprendizajes. Como señala uno de los entrevistados *para “que logren entender los diferentes contenidos”, y “que entiendan lo que hay que hacer”*.

En segundo lugar, los docentes mencionan *objetivos afectivos* que se refieren a potenciar un desarrollo y formación global en los niños y niñas con SDA, a través de afirmaciones como *“que sean capaces de formarse bien”,* o *“la idea es formar a los niños”*.

En las apreciaciones de los docentes respecto al éxito de las estrategias metodológicas aplicadas, existe total consenso en que éstas sí han dado resultados positivos. Repitiéndose así la percepción de que el cuerpo docente, en definitiva, queda invisible de responsabilidad en caso de fracaso por parte de estos/as niños y niñas en su vida escolar.

#### **4. Percepción del sistema educativo necesario para niños y niñas con SDA**

Con respecto al **sistema educativo especial**, los entrevistados manifiestan total consenso en que no es el tipo de educación adecuada para estos/as niños y niñas, ya que se especializan en problemas mucho más graves, y dentro de ese ambiente los niños y niña con SDA, profundizarían sus dificultades en vez de salir adelante. En efecto, algunos profesores opinan que un niño/a con SDA, en esos sitios se perdería, ya que lejos de salir adelante, se mimetizarían con el resto de los niños y niñas que van a este tipo de colegios y que presentan trastornos mucho más severos, estancándolos.

En relación a las percepciones que sostienen los/las docentes sobre el **sistema educativo tradicional** están divididas entre si deben o no asistir a un sistema educativo tradicional. Dentro de esta dualidad, la mayoría de los profesores se inclina hacia la necesidad de que niños y niñas con Déficit Atencional sean parte del sistema educativo tradicional. Entre las principales razones que señalan los docentes entrevistados destaca la aseveración de que en la enseñanza tradicional se les mostraría la realidad tal cuál es, realidad que algún día tendrán que enfrentar solos/as, y que hace necesario que tengan un contacto real con ella, ya que es muy difícil que el sistema se adecue a ellos/as. También se menciona el hecho de que van a estar en una condición de igualdad con el resto de sus compañeros/as.

Entre las opiniones adversas al sistema tradicional, se rescata que en la enseñanza media la educación no es tan personalizada y que todo el sistema educativo tradicional está hecho para personas que no tienen problemas.

Con respecto a la percepción sobre el **sistema educativo con proyecto de integración escolar (PIE)**, existen opiniones divididas entre los entrevistados, pues por un lado los docentes señalan opiniones orientadas a que está bien que los alumnos/as con SDA asistan a este tipo de establecimiento y otros que manifiestan sus dudas. Sin embargo, la mayoría de los docentes se inclina hacia apreciaciones positivas respecto a esta modalidad educativa, pues afirman que este tipo de establecimiento les ayudará a adecuarse al sistema que algún día tendrán que enfrentar solos/as.

#### 4.1.2. Análisis comparativo entre modalidades educativas: establecimientos con y sin Proyecto de Integración Escolar.

A continuación se presenta la comparación entre las principales categorías que aparecieron en el discurso de los/las profesores/as entrevistados/as, pertenecientes a establecimientos con PIE y sin PIE. Éstas serán agrupadas a aspectos tales como: Percepción y creencias, expectativas, rol docente, y percepciones del sistema educativo, respecto a niños y niñas con SDA.

El orden jerárquico en que se hayan dispuestas las diferentes cualidades mencionadas por los entrevistados en cada una de las áreas consultadas, obedece al grado de importancia que éstos le otorgan a cada uno de estos aspectos, a modo de facilitar la comprensión de ellas.

##### 1. Percepciones y creencias sobre niños y niñas con SDA

###### CONDUCTA

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificultades de interacción social: rechazo y aislamiento dentro del curso</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Altos niveles de Actividad: comportamiento hiperactivo</li></ul>

Los profesores pertenecientes a establecimientos educacionales con PIE, perciben la conducta de niños y niñas con SDA, desde una perspectiva ampliamente **social** del niño o la niña, es decir, relacionado con las dificultades que presentan estos niños y niñas para interactuar con el resto de sus compañeros/as, acentuando aspectos como la timidez, el aislamiento social, la inseguridad, y la dependencia de estos alumnos/as, a diferencia de los establecimientos sin PIE, en que los profesores destacan la conducta

principalmente por los altos **niveles de actividad** de estos/as alumnos/as, destacando algunos rasgos como *“inquietos”* o *“revoltosos”*.

En el **aspecto cognitivo** se aprecia coincidencia en el lugar de importancia mencionado por los/las docentes de ambos tipos de colegios, pero existe una diferencia en cuánto a la orientación de estas apreciaciones. En el primer tipo de establecimientos, sin PIE, se aprecia una igualdad entre cualidades positivas y negativas mencionadas (es decir la distracción y la inteligencia de estos niños y niñas), en cambio en los colegios sin PIE, lo cognitivo está inclinado claramente hacia lo negativo, especialmente respecto a los bajos niveles de concentración que presentan los niños y niñas con SDA.

En menor medida, los colegios con PIE describen la conducta de niños y niñas con SDA desde los altos niveles de actividad y la **disciplina**, denotando aspectos negativos como el de la agresividad, a diferencia de los colegios sin PIE, que coloca en último lugar de importancia comportamientos contrarios a la **disciplina** y la **interacción social** de estos alumnos/as, rescatando aspectos positivos dentro de ella, como el alto grado de sociabilidad existente. Es importante destacar que aunque en el factor de la disciplina no hubo coincidencia en lo que respecta a la ubicación, si hubo similitudes en lo que a apreciaciones negativas se refiere (agresividad, desobediencia, etc.).

### **DIFERENCIA ENTRE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON SDA Y EL RESTO DEL CURSO**

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor necesidad de apoyo que el resto del curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para mantener la atención y concentración</li> </ul>

Con respecto a las diferencias entre niños y niñas con SDA y el resto de sus compañeros/as, los profesores de colegios con PIE, destacan la necesidad de apoyo que requieren estos alumnos/as y no las dificultades para interactuar con el resto, mientras que en los establecimientos sin PIE, los profesores destacan como principal diferencia los bajos niveles de concentración que presentan estos alumnos/as dejando en segundo plano la hiperactividad que caracteriza la conducta de estos alumnos/as según los mismos docentes.

Entre las semejanzas se advierte en que en ambos establecimientos los profesores destacan el nivel de actividad, desde una perspectiva negativa, relacionada principalmente al comportamiento “*inquieto*” de estos/as niños y niñas en la sala de clases.

### RELACIÓN CON EL RESTO DEL CURSO

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultades de integración: rechazo social y aislamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integración afectiva versus rechazo social</li> </ul>

Respecto a la relación que tienen los niños y niñas con SDA con sus compañeros, los profesores/as de establecimientos con PIE, describen esta situación desde una posición negativa, en la que destacan que se trata de alumnos/as rechazados y aislados por sus pares. Sin embargo, en los colegios sin PIE se advierte una clara polarización en este aspecto, pues por una lado describen el buen grado de integración de estos/as alumnos/as al curso, en dónde son muy queridos por sus compañeros, pero con igual frecuencia enfatizan el rechazo que sufren los niños y niñas con SDA, por parte de su grupo de pares.

En ambas realidades se aprecia la presencia un “rechazo social” de estos alumnos/as, pero en los establecimientos tradicionales también se aprecia una buena integración por algunos docentes que no se evidencia en los colegios con proyecto de integración. En este sentido, es evidente la contradicción en esta categoría, dado que en términos teóricos, la cualidad relacionada con la “integración”, debería darse precisamente en aquellos establecimientos con PIE, mas la información entregada por los/las docentes entrevistados/as, advierte la situación contraria, pues son los establecimientos sin PIE, los que evidencian un buen nivel de recepción e integración de los niños y niñas con SDA al curso.

### **RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atraso en rendimiento académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atraso en rendimiento académico</li> </ul>

Respecto al rendimiento académico, los docentes de ambos tipos de establecimientos destacan que los niños y niñas con SDA están más atrasados académicamente.

Sin embargo, en los colegios con PIE, los profesores advierten que estos niños y niñas les cuesta entender las materias, pero aún así trabajan bien, mientras que en los colegios tradicionales los profesores describen que estos alumnos/as les cuesta entender y además están más atrasados en cuanto al trabajo que realizan en el aula.

En resumen, en el contexto escolar con PIE, ellos/as responderían a las exigencias escolares pero de una forma más lenta, destacándose el hecho de que están atrasados en las materias, pero en lo que respecta al trabajo lo hacen

bien. En el contexto escolar sin PIE, también estos/as alumnos/as se encontrarían “atrasados” con respecto al resto del nivel, pero con la salvedad, de que el trabajo realizado por ellos/as es también pobre.

### **CAUSAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<p style="text-align: center;">1. Factores externos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factor médico</li> <li>• Factor pedagógico</li> <li>• Factor familiar</li> </ul>	<p style="text-align: center;">1. Factores internos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultad para mantener la atención y para concentrarse</li> </ul>

Entre las causas del rendimiento académico de niños y niñas con SDA, los profesores de colegios con PIE las atribuyen principalmente a factores externos, como el tratamiento clínico, es decir, si hay o no un tratamiento, la intervención pedagógica, a través del compromiso y trabajo del docente, y la preocupación de la familia, en orden de importancia. Por otra parte, dejan en segundo plano aquellas causas de carácter interno de estos niños y niñas, tales como sus capacidades cognitivas.

Por el contrario, los profesores de establecimientos sin proyecto de integración destacan aspectos cognitivos de los alumnos/as como la principal causa del rendimiento académico, especialmente respecto a la falta de concentración de estos niños y niñas. En segundo lugar señalan aquellos factores de carácter externo que dificultan o facilitan el rendimiento académico de estos niños y niñas, tales como el tratamiento clínico y la familia, en menor medida. En lo que respecta a la dimensión médica y familiar, se aprecia una relación directamente proporcional entre ambas, dado que la preocupación y

compromiso familiar de un niño/a con SDA, se vería reflejada en la presencia o ausencia de tratamiento médico, y viceversa. Cabe destacar que en estos establecimientos los profesores entrevistados no señalan factores pedagógicos como posible causa del rendimiento de estos niños y niñas.

En las causas de tipo cognitivo, en el caso del régimen con PIE y sin PIE, los profesores señalan que no se trata de una falta de capacidad, sino que todo lo contrario, ya que este aspecto aparece en la opinión del profesorado, precisamente para destacar el hecho que el rendimiento académico presentado por los estudiantes con SDA, no son causados por bajos niveles de habilidades y/o desarrollo cognitivo. La diferencia radica en que los profesores de establecimientos sin PIE perciben la falta de concentración como un factor que dificulta el rendimiento académico de niños y niñas con SDA.

Finalmente el aspecto comportamental o relativo a la conducta observable, sólo se manifestó en los establecimientos sin PIE, el cuál está relacionado con los comportamientos y/o conductas que caracteriza a los/as niños y niñas con SDA para realizar el trabajo, tales como no seguir instrucciones, realizar el trabajo a un ritmo diferente, etc., que les perjudicaría en la realización de un trabajo constante en el aula. Lo que puede deberse, quizás, al hecho de que los/las docentes pertenecientes al régimen educativo sin PIE, delegan una parte de responsabilidad a los mismos/as niños y niñas con SDA, en lo que a rendimiento académico se refiere, reflejándose, de esta manera, una visión más autónoma sobre la injerencia de estos/as alumnos/as, sobre sus propias vidas, y no tan dependientes de factores ambientales o externos a ellos/as.

### CREENCIAS SOBRE NIÑOS Y NIÑAS CON SDA

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificultades afectivas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Dificultades afectivas y dificultades para mantener la atención y concentración</li></ul>

Aquí se aprecia una similitud en las creencias entre una realidad escolar y otra, y también en lo que respecta al orden de importancia en que fueron considerados.

Dentro de las apreciaciones emitidas por estos/as docentes, pertenecientes a los colegios con PIE, destaca el aspecto de las **dificultades**, predominantemente las de índole afectiva, en la que existe una clara tendencia negativa, dado que entre las cualidades que se mencionan, destacan, las relacionadas con la frustración, la falta de cariño, la baja autoestima, entre otras. En lo que respecta a los colegios sin PIE, también existe una tendencia a mencionar con mayor frecuencia las dificultades de naturaleza afectiva que manifiestan los/las estudiantes con SDA, destacando también rasgos ligados a la baja autoestima, pero también haciendo referencia al origen de ésta, que estaría relacionado con la estigmatización interna (por sí mismos/as) y externa (por el medio social) que los /las niños y niñas con SDA, están muy propensos a sufrir. Dentro de los colegios sin PIE, algunos profesores señalan creencias respecto a las dificultades cognitivas de estos niños y niñas, principalmente a la dificultad de mantener la atención en clases.

La siguiente cualidad tiene que ver con las potencialidades de estos alumnos y alumnas, en la que los/las profesores/es de los establecimientos sin PIE, destacan el aspecto cognitivo, en la que los/las consideran muy

inteligentes y con un gran potencial. En los establecimientos con PIE, se menciona que se trata de niños y niñas que pueden cumplir perfectamente con los objetivos propuestos para el nivel.

Por otra parte, en ambos establecimientos los profesores advierten algunas ventajas de estos niños y niñas, pues en los colegios con PIE, los docentes destacan que ellos/as son reconocibles y fácilmente identificables en el curso, lo cual les puede jugar a favor, mientras que en los colegios sin PIE, los profesores destacan que niños y niñas con SDA son más ágiles mentalmente que el resto de sus compañeros.

Con respecto a las creencias relacionadas a problemas que presentan estos niños y niñas, en ambos establecimientos se destaca el aspecto cognitivo negativo. En los colegios con PIE, se encuentra la creencia que asocia el SDA directamente a dificultades mentales cognitivas, que se ve reflejada en una sola apreciación, que se refiere a que estos/as niños y niñas carecen de capacidad de raciocinio. En tanto en los establecimientos sin PIE, destacan aseveraciones como el hecho de que no son capaces de filtrar información.

## **2. Expectativas de los/las profesores/as sobre niños y niñas con SDA.**

### **EXPECTATIVAS DEL LOGRO DE APRENDIZAJES**

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
1. Expectativas de logro posible	1. Expectativas de logro posible

En este punto se aprecia una coincidencia en los tipos de expectativas que se dieron en ambas realidades educativas, inclusive en el orden de importancia. Pues, en los colegios con y sin proyecto de integración escolar, la tendencia generalizada se inclina hacia expectativas positivas con respecto con respecto al logro de aprendizajes de los alumnos/as con SDA, pero siempre condicionadas a ciertos aspectos, como el tiempo, el ritmo de cada niño o el tratamiento.

Las expectativas parciales también se dieron para ambas realidades pero con poca frecuencia, pues sólo algunos docentes señalaron la posibilidad de que no todos los alumnos y alumnas con SDA pueden alcanzar los aprendizajes esperados para el nivel, reparando en las particularidades de cada alumno/a.

En relación a las expectativas negativas en los colegios con PIE, solo hubo una apreciación en la que se espera que los niños y niñas con SDA, no alcancen los aprendizajes para su nivel. La misma situación se dio en los establecimientos sin PIE, en la que en una sola apreciación se estableció que no pueden alcanzar los aprendizajes esperados propuestos.

Sin embargo, cabe destacar que en la mayoría de las apreciaciones, tanto de los profesores de colegios tradicionales como en aquellos con proyecto de integración escolar, las expectativas de logro de aprendizajes es señalada de forma global, sin distinciones entre cada uno de los alumnos/as.

De esta forma, en la mayoría de las afirmaciones de los profesores de ambos tipos de establecimientos, no se rescata al alumno/a como persona, y sino como “parte de un grupo” o estereotipo (positivo o negativo) dando cabida a la idea de que talvez la política integradora, en algunas ocasiones, y en términos prácticos, en vez de cumplir su objetivo a cabalidad, sigue propiciando

instancias de segregación, por el hecho de clasificar y relacionar ciertos grupos con determinadas cualidades, impidiendo, así, una mirada más objetiva y desprejuiciada de la realidad, como se pudo apreciar en este aspecto.

### CAUSA DE LAS EXPECTATIVAS DEL LOGRO DE APRENDIZAJES

Colegios con PIE	Colegios sin PIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Factores externos:</li> <li>-Factor médico</li> <li>-Factor familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Factores externos:</li> <li>- Factor médico</li> <li>- Factor familiar</li> </ul>

En relación a las expectativas de logro de los aprendizajes esperados para el nivel, en los establecimientos con PIE, son los factores externos o ambientales los que tienen la supremacía, teniendo la dimensión familiar una mayor preponderancia, en el sentido de si existe o no una preocupación de la casa con respecto al SDA. Los factores internos aparecen con menor frecuencia y relacionados principalmente con la dedicación personal que tenga un niño/a con SDA para realizar su trabajo en el aula.

En los colegios sin PIE, los factores externos e internos se dan en una misma frecuencia, en donde tienen mayor protagonismo el factor clínico, pues los profesores que manifestaron buenas expectativas lo atribuyen principalmente a que el niño/ con SDA esté en tratamiento constante. Los factores internos, por otro lado, están relacionados con el ritmo en que estos/as niños y niñas aprenden, en la que se establece que no todos los niños y niñas se demoran los mismo en términos de aprendizaje (aquí nuevamente no se hace la distinción en lo que respecta al SDA, ya que se apela a las cualidades del niño/a independiente de si tenga o no SDA, situación que se manifiesta sólo en el contexto escolar sin PIE)

Los factores pedagógicos fueron exclusivos del régimen sin PIE y con un orden de importancia inferior respecto a las causas mencionadas anteriormente, pues se manifiesta en una sola apreciación, en la que además de subrayar la importancia del factor médico y familiar, se agrega el hecho de que los alumnos/as con SDA, deben de contar con el apoyo del profesor.

### **EXPECTATIVAS FUTURAS**

Se aprecia en esta categoría una nueva coincidencia en cuánto a la polarización generada en torno a las expectativas futuras, y al orden en que se manifiestan.

En el contexto escolar con PIE, las expectativas futuras respecto a estos niños y niñas dentro del sistema educativo son predominantemente negativas, ligando el fracaso futuro de estos/as niños y niñas con SDA con la presencia o ausencia tanto de apoyo familiar como tratamiento médico. En tanto en las expectativas positivas se manifestaron condicionadas al aspecto clínico, en el sentido que se espera que los niños y niñas con tratamiento tengan mayores posibilidades futuras que los que no cuentan con este tipo de apoyo.

En la realidad escolar sin PIE, las expectativas positivas y negativas se dan en la misma frecuencia, en donde las primeras están ligadas principalmente a la integración afectiva (se les considera que en un futuro serán felices, dejando atrás la estigmatización y problemas de autoestima) de estos/as niños y niñas, y con menor importancia al aspecto académico (en el sentido de que pueden rendir mucho más). Por otra parte, las expectativas negativas estarían ligadas a dificultades futuras en lo académico y a la intensificación de las dificultades que presentan los niños y niñas con SDA en la actualidad.

## CAUSAS DE LAS EXPECTATIVAS FUTURAS

En ambas realidades educativas, los factores externos o ambientales tienen la supremacía respecto a las causas de expectativas futuras que manifiestan los profesores entrevistados.

En los establecimientos con PIE, en lo que respecta a los factores ambientales, destaca la presencia o ausencia de tratamiento médico, como principal causal de las expectativas futuras, posteriormente le seguiría la familia, según el grado de importancia, y finalmente, el marco político-educacional que gira en torno al SDA, relacionado con la reforma educacional.

En relación a los factores internos, que se dan en una menor medida, guardan relación con la madurez, la socialización, la agresividad, la integración y la autoestima de estos alumnos/as. Cabe destacar que en este tipo de colegios, no se señala el factor pedagógico como posible causa de las expectativas que los profesores manifiestan respecto al futuro de estos alumnos/as dentro del sistema educativo, pues éstas son atribuidas principalmente a factores externos.

En los colegios sin PIE, los profesores entrevistados atribuyen sus expectativas de logro futuro principalmente a factores externos, en donde tiene mayor protagonismo el factor clínico, por sobre el familiar. Sin embargo, aquí también se mencionan factores pedagógicos como factor importante, en la que se establece, por un lado, que es necesario un constante apoyo docente para que estos/as alumnos/as puedan progresar dentro del sistema educativo, pero, por otro, también se señala que existen falencia en el tipo de ayuda que entregan estos colegios a este tipo de estudiantes, pues sería insuficiente y pueden incluso acentuar las dificultades que éstos/as presentan.

Sin embargo, sólo en los establecimientos sin PIE se considera la influencia y/o responsabilidad que tienen los/las docentes en lo que se espera de los niños y niñas con SDA, pero con la salvedad que se esté hablando dentro de un contexto futuro, ya que en relación a los aprendizajes actuales los/las profesores/as (sin PIE), omiten el factor pedagógico, debido, seguramente, a que los involucra directamente a ellos/as.

Por otro lado, en los establecimientos con PIE, se advierte claramente una constante en las atribuciones dispuestas por el profesorado sobre las áreas de rendimiento académico, expectativas de logro de aprendizaje, expectativas futuras, hacia causas ambientales o externas a los distintos problemas que manifiesta un niño o niña con SDA, dejando en un segundo plano factores internos de estos niños y niñas. Sin embargo, no existe una clara atribución al cuerpo de profesores/as respecto a las expectativas sobre estos niños y niñas, pues los docentes destacan constantemente a la familia, y a la presencia o ausencia de tratamiento médico, dejando de lado el desempeño pedagógico del profesor/a, que corresponde al rol que este/a adopte en el quehacer educativo con estos niños y niñas con SDA.

### **3. Rol docente frente a niños y niñas con SDA**

En relación al rol docente que los entrevistados creen que debieran desempeñar frente a los alumnos/as con SDA, surgen las mismas dimensiones y en un mismo orden de importancia, en ambas realidades educativas. Pues en ambos tipos de establecimientos los profesores consideran el rol docente desde una perspectiva constructivista, vale decir, que deben ser un mediador del aprendizaje, un guía o facilitador. En segundo lugar, los profesores de colegios con y sin PIE describen el rol afectivo del docente, en cuanto deben acoger y apoyar niños y niñas con SDA. En último lugar los docentes de colegios con PIE

advierten la importancia de una actitud comprometida y dedicada hacia estos niños y niñas, mientras que en los colegios tradicionales los profesores rescatan el rol de mediador entre la realidad del aula y agentes externos como la familia y el especialista.

Por otra parte, en ambos establecimientos los entrevistados realizan una valoración negativa del rol docente, debido principalmente a la cantidad de alumnos/as dentro de cada curso, y que impiden dedicarse bien al trabajo con estos niños y niñas. Según los docentes de los colegios con PIE surge también la dificultad de tener en el aula niños y niñas con otras dificultades especiales, mientras que en los colegios sin PIE, los profesores advierten la falta de apoyo y la presencia de más de un niño con SDA dentro de cada curso.

Respecto a las estrategias metodológicas, los profesores de ambos colegios destacan aquellas de tipo personalizado, en cuanto trabajar de forma individualizada con éstos niños y niñas, explicarles con más detención a ellos/as, etc. En segundo lugar, los profesores de ambos colegios destacan estrategias metodológicas relacionadas con el uso de material concreto, y en los colegios sin PIE destacan también la ubicación espacial de estos alumnos/as dentro del aula, pues los profesores señalan la importancia de sentarlos cerca de ellos/as. Por último, los docentes de ambos establecimientos rescatan estrategias de diferenciación con el resto del curso, en el sentido de darles mayores facilidades a estos alumnos/as sobre todo en las evaluaciones, por ejemplo, realizan las pruebas oralmente o tomárselas nuevamente. Sólo algunos profesores de establecimientos tradicionales señalaron estrategias de tipo afectivas como no retarlos o no atacarles.

Por otra parte, en relación a los objetivos de las estrategia utilizadas por los profesores entrevistados, en ambos tipo de establecimientos se destaca la

intencionalidad de lograr una mejor concentración de estos niños y niñas, es decir, mantener su atención durante el trabajo en el aula. En segundo lugar, los profesores de establecimientos sin PIE destacan la importancia lograr aprendizajes a través de sus estrategias, especialmente en términos de nivelación con el resto de sus compañeros. A diferencia de los profesores de colegios con PIE, quienes señalan en segundo plano, la importancia de mejorar el aspecto afectivo de estos alumno/as, dejando en último lugar la intencionalidad pedagógica de lograr aprendizajes.

Según los profesores de colegios con PIE, el éxito de estas estrategias ha sido absoluto, mientras que en los establecimientos sin PIE, los docentes advierten su satisfacción en la eficacia de las estrategias utilizadas para el trabajo con niños y niñas con SDA, pero dejando entrever la insuficiencia en algunos casos. En este aspecto, sólo uno de estos profesores reconoce la ineficacia de las estrategias utilizadas, pues señala que han dado muy poco resultado.

Por último, la actitud docente que señala gran parte de los entrevistados de ambos colegios es manifestada de forma negativa, principalmente por el trabajo y esfuerzo que implica el trabajo con niños y niñas con SDA.

#### **4. Sistema educativo necesario para niños y niñas con SDA**

Considerando las modalidades educativas que el sistema ofrece a niños y niñas con SDA, los profesores entrevistados señalan sus percepciones respecto a cada tipo de establecimiento.

Con respecto a las **escuelas especiales**, los docentes de los colegios con PIE y sin PIE, están de acuerdo en que no es el tipo de educación adecuada para estos niños y niñas. Entre las razones mencionadas por los/las docentes pertenecientes a los colegios con PIE, es que las escuelas especiales se centran en problemas mucho más graves, y dentro de ese ambiente los niños y niñas con SDA profundizarían su condición en vez de salir adelante. Sin embargo, uno de los profesores de colegios sin PIE señala que en casos extremos de niños con SDA, sería necesario que asistiese a una escuela especial.

En relación al **sistema educativo tradicional** ambos establecimientos con PIE y sin PIE, concuerdan en el hecho de que los alumnos/as con SDA, deben pertenecer a esta modalidad educativa, diferenciándose en que los docentes de colegios sin PIE contemplan la pertenencia de estos/as niños y niñas al sistema tradicional desde una perspectiva totalmente condicionada a la aplicación de estrategias especiales para el trabajo con estos/as niños y niñas con SDA, pues según éstos, hoy en día el sistema tradicional no se hace cargo de sus necesidades, lo que les hace partir en cierta desventaja en relación al resto de sus compañeros. Es decir, que el colegio debe contar con toda la implementación necesaria para integrara a estos alumnos/as (que exista una menor cantidad de alumnos, que los/las docentes cuenten con mayor apoyo dentro del aula, etc.).

La mayoría de los profesores de los colegios con PIE perciben la necesidad de que niños y niñas asistan a un sistema tradicional, pues recalcan la idea de que en esta modalidad educativa se les muestra la realidad tal cuál como es, realidad que algún día tendrán que enfrentar solos/as y que hace aún más necesario que tengan un contacto real con ella, pues el sistema jamás se

va a adecuar a sus necesidades, y que al ingresar a educación media se les complicaría aún más el panorama.

En lo que respecta al **sistema educativo con PIE**, los profesores de este tipo de establecimiento, presentan opiniones divididas, pues mientras algunas señalan que es correcto que los alumnos/as con SDA asistan a este tipo de establecimiento, pues les acogen mejor y se les brinda el apoyo necesario, hay otras opiniones que manifiestan sus dudas, pues el proyecto de integración no está dirigido especialmente a niños y niñas con SDA, y que por tanto la integración depende en gran parte de la capacidad que el docente tenga para trabajar con estos alumnos/as. Sin embargo, existe una tendencia a destacar que este tipo de establecimiento les ayudará a adecuarse al sistema que algún día tendrán que enfrentar solos/as.

En los colegios sin PIE, por otro lado, existen escasas apreciaciones acerca de los establecimientos con PIE, principalmente por falta de conocimiento de los profesores, en la que ponen en duda la real eficacia de este tipo de establecimientos, apelando a que se trata de colegios que inventan programas, pues nadie fiscaliza, y que probablemente no hacen nada por los niños y niñas que supuestamente integran.

## 4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

### 4.2.1 Análisis de la aplicación del Test de Autoconcepto Académico

Del total de la muestra de niños y niñas que participó en el estudio (41 alumnos/as con Síndrome de Déficit Atencional), no se presentaron diferencias significativas en la puntuación obtenida en el test de autoconcepto académico entre los grupos de distinto sexo, curso y edad, por lo que el análisis que se presenta a continuación compara sólo entre los grupos de distintos tipos de establecimientos educativos (con y sin PIE).

#### a) Análisis de niveles de autoconcepto académico en el total de encuestados.

Tabla 1: NIVEL TOTAL DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO				
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 Muy Bajo	21	51,2	51,2	51,2
2 Bajo	8	19,5	19,5	70,7
3 Medio bajo	11	26,8	26,8	97,6
4 Medio alto	1	2,4	2,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

De un total de 41 encuestados, pertenecientes a ambos tipos de colegios, más de la mitad (51,2%) puntúa el nivel muy bajo (nivel 1, entre el percentil 1 y 20) de autoestima académica según lo reportado por sus profesores.

El 19,5% de la muestra se encuentra en el nivel 2, vale decir que poseen un nivel bajo de autoconcepto académico, lo que significa que se encuentran desde el percentil 21 al 35 en los resultados del test de autoconcepto

académico de Arancibia (1992). El 26,8% de los encuestados posee un mejor rendimiento en el test, es decir, con un autoconcepto académico medianamente bajo (nivel 3), ubicado entre los percentiles 36 al 50.

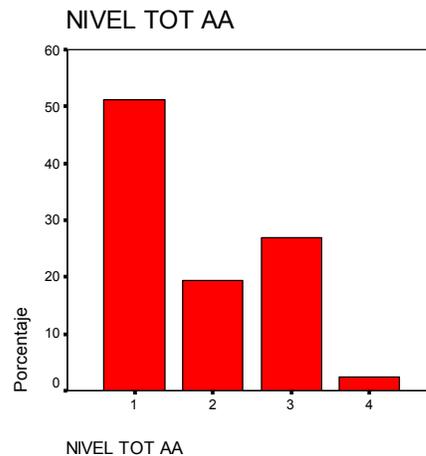
Sólo un 2,4% del total de la muestra alcanza un nivel medio alto (nivel 4), correspondiente a los percentiles 51 y 65, permaneciendo inexistente el grupo de alumnos y alumnas que tengan un nivel alto (5) o muy alto (6) de autoconcepto académico.

Se puede apreciar que más de la mitad de los encuestados presenta un autoconcepto académico muy bajo para la realidad chilena, es decir, que el 80% de los niños y niñas tienen mejor autoconcepto académico que este grupo de niños y niñas encuestados. El resto no es muy favorable, pues la concentración de niños y niñas en niveles bajo y medianamente bajo, suman 46,3% del total de la muestra, lo que corresponde a que entre un 79% y 50% de niños y niñas posee un mejor autoconcepto académico que este grupo.

Por último, sólo un 2,4%, que equivale a un sólo caso, presenta un nivel de autoestima medianamente alto, en donde el 35% de los niños y niñas con sus características presenta un autoconcepto académico más alto.

Los porcentajes se observan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Niveles de autoconcepto académico en el total de la muestra



**b) Análisis del Test de Autoconcepto Académico por factor en el total de la muestra**

Según el grado de importancia para la realidad chilena, Arancibia (1990) describe el orden de los factores de la siguiente manera:

**FACTOR 1:** Nivel de Enfrentamiento a situaciones escolares del total de entrevistados

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Muy bajo	21	51,2	51,2	51,2
	2 Bajo	4	9,8	9,8	61,0
	3 Medio bajo	10	24,4	24,4	85,4
	4 Medio alto	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Analizando los niveles de autoconcepto desagregados por factor, se puede apreciar que, en lo que respecta al factor 1 “enfrentamiento a situaciones escolares”, la distribución y bajos resultados se mantienen muy similares a la puntuación global, quedando exacto el 51,2 % del total de los entrevistados que presenta un nivel muy bajo (nivel 1, entre los percentiles 0 y 20). Sin embargo, un 24,4% de ellos se encuentra en un nivel medio bajo, correspondiente al nivel 3 (entre los percentiles 36 y 50). Le sigue el nivel medio alto (entre el percentil 51 y 65) con un 14,6% del total de la muestra, que corresponde al nivel más alto alcanzado por los niños y niñas según la apreciación de sus profesores/as. Finalmente sólo un 9,8% registra un nivel bajo (nivel 2, ubicado entre los percentiles 21 y 35).

De acuerdo a lo anterior, es fácilmente deducible, que de acuerdo a las respuestas vertidas por/las docentes, la mayoría de los niños y niñas encuestados se encontraría en un nivel muy bajo en lo que respecta a conductas tales como seguridad, dedicación y perseverancia en el trabajo escolar. En este sentido, más de la mayoría de los niños y niñas encuestados no presentaría confianza en su habilidad académica y probablemente no está cumpliendo con sus metas dentro del aula.

Por otra parte, solo el 14,6 % de los niños y niñas presentarían un nivel de “enfrentamiento a situaciones escolares” considerado medianamente alto, lo cual indica que 6 de los 41 encuestados presentan un sentimiento medianamente alto respecto a la confianza en sus capacidades y a su trabajo académico. Cabe señalar que nuevamente se aprecia una ausencia total de niveles alto (5) y muy alto (6) respecto a estas conductas.

## FACTOR 2: Nivel de Compromiso del total de los encuestados

Tabla 3: NIVELES DE COMPROMISO					
Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Muy bajo	24	58,5	58,5	58,5
	2 Bajo	9	22,0	22,0	80,5
	3 Medio bajo	3	7,3	7,3	87,8
	4 Medio alto	4	9,8	9,8	97,6
	5 Alto	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Del total de la muestra, se advierte claramente que más de la mayoría (58,5%) de los niños y niñas encuestados puntúa un nivel muy bajo en el factor 2 “compromiso”, correspondiente al nivel 1, entre los percentiles 0 y 20.

Con menor frecuencia, el 22% del total de la muestra alcanza un nivel considerado bajo en este factor (nivel 2, ubicado entre el percentil 21 y 35).

Sólo un 7,3% de los encuestados se encuentra en el nivel 3, es decir un nivel de compromiso medianamente bajo, mientras el 9,8% alcanza el nivel medio alto (nivel 4, entre el percentil 51 y 65) en el factor compromiso. Finalmente un 2,4% de la muestra, que corresponde a un solo caso y alcanza un nivel alto (número 5, entre los percentiles 66 y 80) en lo que a compromiso escolar se refiere.

Nuevamente se advierte una fuerte inclinación hacia el nivel muy bajo, respecto al compromiso que los/las docentes advierten en su alumnado con SDA dentro del contexto escolar. El compromiso implica conductas relacionadas con la iniciativa e interés del alumno/a en arriesgarse a probar cosas nuevas sin temor al fracaso, e implica confianza y un sentimiento de bienestar respecto a sí mismos como estudiantes que les permite actuar sin una

motivación extra, colaborando con el trabajo de los niños y niñas y en una relación cercana con el profesor/a. En efecto, el 87,8 % de los niños y niñas encuestados se encuentra muy bajo, bajo o medianamente bajo en este aspecto, lo que indica dificultades para tomar la iniciativa, o intentar cosas nuevas por temor al ridículo, y también por la poca confianza que tienen estos niños en su propio potencial, produciéndoles conflictos o ansiedad.

Solamente 5 casos escapan a la tendencia anteriormente mencionada, registrando niveles medianamente alto, con un 9,8%, y alto con un 2,4% (nivel 4 y 5 respectivamente), no presentándose ningún caso considerado en un nivel muy alto (nivel 6) respecto a este tipo de conductas. Sin embargo, de los puntajes altos obtenidos, destaca medianamente el nivel 4 (medio alto), que fue el que concentró el mayor porcentaje, con un escaso 9,8%.

**FACTOR 3:** Niveles de Asertividad en el total de los encuestados

Tabla 4: NIVELES DE ASERTIVIDAD					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Muy bajo	18	43,9	43,9	43,9
	2 Bajo	11	26,8	26,8	70,7
	3 Medio bajo	3	7,3	7,3	78,0
	4 Medio alto	7	17,1	17,1	95,1
	5 Alto	1	2,4	2,4	97,6
	6 Muy alto	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

El factor 3 “asertividad” apunta a una activa participación en clases, haciendo preguntas, expresando opiniones, respondiendo las preguntas del profesor/a u ofreciéndose para hablar frente al curso. También indica el sentido

de control que tiene el estudiante dentro del aula, a través de las acciones que le permiten actuar de acuerdo sus intereses, sin manifestar ansiedad.

De acuerdo con esto el 43,9% de los niños y niñas se encontrarían en un nivel muy bajo respecto a este tipo de conductas (nivel 1, que correspondería a los percentiles entre 0 y 20); en segundo lugar el 26,8% de los alumnos/as se encuentran en un nivel bajo en este factor (nivel 2 entre los percentiles 21 y 35), mientras que el 7,3 % se encuentra en el nivel medio-bajo (nivel 3, entre el percentil 36 y 50) y el 17,1 % de los encuestados se encuentra en el nivel medio-alto (nivel 4, entre el percentil 51 y 65). Finalmente sólo un 2,4% de los niños y niñas presentan un nivel alto (nivel 5, entre el percentil 66 y 80), al igual que aquellos considerados en un nivel muy alto en el factor asertividad (nivel 6, el que está entre los percentiles 81 y 100).

De acuerdo con lo anterior, aquí se mantiene la tendencia a concentrar la mayoría del porcentaje de la muestra en los niveles bajos (muy bajo, bajo, y medio bajo), pese a que el nivel muy bajo no sobrepasó la mitad de los casos como sucede en el factor 1 y 2. Sin embargo, y a diferencia de los demás factores analizados, es importante destacar la presencia de puntajes altos, que corresponden a los niveles 4, 5, y 6 (medio-alto, alto, y muy alto respectivamente), sobresaliendo el nivel 4 (medio alto), pues concentra un porcentaje significativo en comparación a los demás niveles, incluso mucho más alto que en el nivel medio-bajo.

**FACTOR 4:** Nivel de Relaciones con otros del total de los encuestados

Tabla 5: NIVELES DE RELACIÓN CON OTROS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Muy bajo	14	34,1	34,1	34,1
	2 Bajo	10	24,4	24,4	58,5
	3 Medio bajo	8	19,5	19,5	78,0
	4 Medio alto	3	7,3	7,3	85,4
	5 Alto	3	7,3	7,3	92,7
	6 Muy alto	3	7,3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

El factor 4, “Relación con otros” da cuenta de conductas tales como tener buenas relaciones con los compañeros, llevarse bien con los profesores/as, identificarse y expresarse positivamente respecto al colegio y a decir la verdad respecto al trabajo escolar.

En este factor se aprecia la misma tendencia que en los factores anteriores, en el sentido que la mayoría del porcentaje está concentrado en los niveles bajos (muy bajo, bajo, y medio-bajo), pero no con una inclinación tan marcada como la que se evidenció en los factores anteriores. Esta situación queda en evidencia al apreciar los porcentajes del nivel muy bajo con un 34,1% (nivel 1, correspondiente a los percentiles entre el 0 y el 20), bajo con un 24,4% (nivel 2, ubicado entre los percentiles 21 y 35), y nivel medio-bajo con un 19,5% (nivel 3, entre los percentiles 36 y 50), pues en ninguno de éstos se concentra el 50% de los niños y niñas de la muestra, ni presentan porcentajes cercanos a dicha cifra, como sí ocurrió en los factores anteriores, en que el porcentaje notorio se encontraba ubicado en el nivel muy bajo (nivel 1), acaparando, en algunos casos, más de la mitad del total de niños y niñas de la muestra.

Por otra parte, a los niveles altos (medio-alto, alto, y muy alto) les corresponden un 7,3% a cada uno, sumando en total el 21,9% de la muestra total. Aquí, en el rango alto de los niveles (nivel 4, 5 y 6), se aprecia una mayor proporción y una distribución más equitativa de los niños y niñas que obtuvieron esta puntuación, en comparación a los factores anteriores.

En síntesis, es posible decir que la totalidad de niños y niñas con SDA, asistentes a colegios de ambas modalidades (establecimientos tradicionales y con proyecto de integración escolar), tienen un bajo nivel de autoconcepto académico, destacándose un nivel muy bajo principalmente en conductas relacionadas con el factor “Compromiso”, tales como iniciativa para emprender nuevas acciones, interés y colaboración en el trabajo de los demás, y contacto cercano con el profesor/a; así como también muy bajos niveles de seguridad, dedicación y perseverancia en el trabajo escolar, señaladas en el factor “enfrentamiento a situaciones escolares”. Menos críticos y con puntajes ligeramente superiores se presentan características tales como actuar de acuerdo a los propios intereses y expresar sentimientos de amor y apreciación, además de otras conductas relacionadas a la interacción de estos alumnos/as con sus pares, a la identificación con la escuela y decir la verdad respecto a su trabajo escolar, destacándose sobre todo estas últimas características, las únicas en las que algunos niños y niñas con SDA presentan niveles muy altos de desarrollo.

Cabe destacar que el orden de los factores del test de autoconcepto académico guarda relación con el grado de importancia que éstos tienen en la realidad educativa chilena. Sin embargo, la apreciación general de los resultados del test aplicados al total de la muestra, evidencia una dirección opuesta al orden de importancia determinado por los autores para cada dimensión, pues en el caso de los encuestados, los índices más bajos están

precisamente en los primeros factores considerados más relevantes, presentando una leve mejoría en los dos últimos, considerados menos relevantes para la realidad educativa en nuestro país.

### c) Niveles de autoconcepto académico según tipo de establecimiento

Tabla 6: Niveles de Autoconcepto académico según tipo de establecimiento educacional/modalidad educativa

			1	2	3	4	Total
COLEGIO	1 Con PIE	Recuento	15	4	1	0	20
		% de NIVEL TOT AA	71,4%	50,0%	9,1%	,0%	48,8%
	2 Sin PIE	Recuento	6	4	10	1	21
		% de NIVEL TOT AA	28,6%	50,0%	90,9%	100,0%	51,2%
Total		Recuento	21	8	11	1	41
		% de NIVEL TOT AA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Del total de la muestra, un 48,8% de los niños y niñas pertenecen a establecimientos con proyecto de integración escolar, mientras que un 51,2% son de colegios tradicionales. Considerando esta diferenciación, se puede apreciar que en los niveles de autoconcepto académico total, los colegios con proyecto de integración concentran la mayor cantidad de alumnos/as con niveles de autoconcepto muy bajo (nivel 1), con 15 de los 21 casos en este nivel, que equivalen a un 71,4%. Los colegios tradicionales sólo presentan un 28,6% de los niños y niñas considerados con niveles de autoestima muy bajos, es decir, sólo 6 de los 21 casos.

De los alumnos/as con niveles de autoconcepto académico considerado bajo por sus profesores (nivel 2), existe igual frecuencia en ambos tipos de

colegios, pues cada uno presenta el 50% de los casos, equivalentes a 4 niños y niñas respectivamente.

De los 11 alumnos/as considerados con niveles de autoconcepto medio-bajo (nivel 3), casi la totalidad de los casos se concentra en colegios tradicionales, vale decir, 10 niños y niñas, lo que equivale a un 90,9% del total. En los colegios con proyecto de integración escolar, sólo hay un caso en este nivel de autoconcepto académico, correspondiendo al 9,1% de este grupo.

Por último, sólo hay un alumno/a con nivel de autoconcepto académico considerado medianamente alto (nivel 4), y pertenece a un establecimiento tradicional, mientras que los colegios con proyecto de integración escolar no presentan casos en este nivel.

#### d) Análisis por factor según modalidad educativa

#### **FACTOR 1:** Nivel de enfrentamiento a situaciones escolares según modalidad educativa

Tabla 7: Niveles de enfrentamiento a situaciones escolares según tipo de establecimiento/modalidad educativa

							Total
			1	2	3	4	
COLEGIO 1	Con PIE	Recuento	14	2	2	2	20
		% de NIVEL F1 AA	66,7%	50,0%	20,0%	33,3%	48,8%
COLEGIO 2	Sin PIE	Recuento	7	2	8	4	21
		% de NIVEL F1 AA	33,3%	50,0%	80,0%	66,7%	51,2%
Total		Recuento	21	4	10	6	41
		% de NIVEL F1 AA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De los 21 niños y niñas con SDA que son descritos por sus docentes como alumnos y alumnas con muy bajo nivel de enfrentamiento a situaciones escolares, el 66,7% (14 casos) pertenecen a los colegios con PIE (tipo 1), mientras sólo un 33,3% se encuentran en colegios tradicionales, es decir, sólo 7 estudiantes.

De los 4 niños considerados por sus profesores en nivel bajo de enfrentamiento a situaciones escolares, en ambos tipos de establecimientos se registra la misma cantidad de estudiantes, representado por un 50% para cada uno.

De un total de 10 niños y niñas con SDA descritos por sus profesores/as como estudiantes con un enfrentamiento medianamente bajo, 8 pertenecen a los establecimientos sin PIE (tipo 2), concentrando la mayor cantidad de casos en esta categoría, con un 80,0%. Mientras en los colegios con PIE (tipo 1) sólo se registraron 2 casos que equivalen al 20% del total de los niños y niñas con SDA que presentan un nivel bajo de enfrentamiento a situaciones escolares.

Finalmente, de un total 6 niños y niñas que de acuerdo a sus profesores/as presentaron un nivel de enfrentamiento a situaciones escolares medianamente alto, 4 de los casos corresponden a colegios sin PIE ( tipo 2), con un 66,7%, mientras que solamente 2 casos, que equivalen a un 33,3%, corresponden a establecimientos con PIE ( tipo 1) .

Se puede apreciar que más de la mitad de los alumnos/as que presentan nivel muy bajo en el factor “enfrentamiento a situaciones escolares” pertenece a establecimientos con PIE, mientras que los niveles más altos que aparecieron en este factor, es decir medianamente bajo y medianamente alto, la mayoría de los casos se registran en colegios sin proyecto de integración escolar.

## FACTOR 2: Nivel de “Compromiso” según modalidad educativa

Tabla 8: Niveles de compromiso según tipo de establecimiento/modalidad educativa

			1	2	3	4	5	Total
COLEGI O	1 Con PIE	Recuento % de NIVEL F2 AA	18 75,0%	2 22,2%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	20 48,8%
	2 Sin PIE	Recuento % de NIVEL F2 AA	6 25,0%	7 77,8%	3 100,0%	4 100,0%	1 100,0%	21 51,2%
Total		Recuento % de NIVEL F2 AA	24 100,0%	9 100,0%	3 100,0%	4 100,0%	1 100,0%	41 100,0%

De un total de 24 niños y niñas con SDA que registraron un nivel muy bajo en el factor 2 “compromiso”, 18 casos pertenecen a establecimientos con PIE (tipo 1), representado por un 75,0%. Sólo 6 casos considerados en un nivel muy bajo pertenecen a colegios sin PIE (tipo 2), equivalente al 25,0% de la totalidad de los casos en este nivel de “compromiso”.

Por otro lado, de un total de 9 niños y niñas con SDA descritos/as por sus docentes como estudiantes con un nivel de compromiso bajo, 7 de ellos/as corresponden a colegios sin PIE (tipo 2), con un porcentaje de 77,8%, mientras que los establecimientos con PIE (tipo 1), registraron solamente 2 casos, correspondiente a un 22,2 %.

Sólo se describen 3 estudiantes con un nivel de compromiso medianamente bajo, 4 con un nivel de compromiso medianamente alto, y finalmente 1 caso con un alto nivel de compromiso. Sin embargo, todos los casos anteriormente mencionados se dieron exclusivamente dentro del contexto de establecimientos sin PIE (tipo 2), acaparando el 100% en cada uno de estos niveles.

Se puede apreciar que la mayoría de los alumnos/as de colegios con PIE se concentran en un nivel muy bajo de “compromiso”, casi el 90% según sus profesores, mientras los dos restantes sólo alcanzan un nivel bajo. Sin embargo, en los establecimientos sin PIE existe una distribución mucho más equitativa de sus alumnos/as en los niveles mencionados anteriormente, destacando que uno de sus alumnos/as es considerado con un nivel alto de “compromiso” según sus profesores, e incluso no concentra la mayoría de los casos en el nivel muy bajo.

### FACTOR 3: Niveles de Asertividad según modalidad educativa

Tabla 9: Niveles de asertividad según tipo de establecimiento/modalidad educativa

			1	2	3	4	5	6	Total
MODALIDAD DE EDUCACIÓN	1 Con PIE	Recuento o % dentro de cada nivel	12 66,7%	6 54,5%	0 ,0%	1 14,3%	0 ,0%	1 100,0%	20 48,8%
	2 Sin PIE	Recuento o % dentro de cada nivel	6 33,3%	5 45,5%	3 100,0 %	6 85,7%	1 100,0 %	0 ,0%	21 51,2%
Total		Recuento o % dentro de cada nivel	18 100,0 %	11 100,0 %	3 100,0 %	7 100,0 %	1 100,0 %	1 100,0%	41 100,0 %

Este factor apunta a conductas tales como; una activa participación en la sala de clases, haciendo preguntas, expresando opiniones, respondiendo las preguntas del/a profesor/a, u ofreciéndose para hablar frente al curso.

De un total de 18 niños y niñas con SDA descritos por sus docentes con un muy bajo nivel de “asertividad”, la mayoría de los casos, es decir 12,

equivalente a un 66,7 %, corresponden a establecimientos con PIE (tipo 1), mientras que 6 casos, que equivalen a un 33,3%, corresponden a colegios sin PIE (tipo 2).

De los 11 estudiantes con SDA, descritos por sus profesores/as como alumnos/as con un bajo nivel de “asertividad”, 6 de ellos/as pertenecen a colegios con PIE (tipo 1), con un 54,5%, mientras que los establecimientos sin PIE (tipo 2), registran 5 casos, correspondiente a un 45,5%.

De los tres alumnos/as considerados con niveles de “asertividad” medianamente bajos, la totalidad de los casos pertenece a establecimientos sin proyecto de integración.

Por otra parte, de un total de 7 casos descritos con un nivel de “asertividad” medianamente alta, 6 estudiantes corresponden a colegios sin PIE( tipo 2) que equivale a un 85,7%, y sólo 1 pertenece a establecimientos con PIE (tipo 1), correspondiente a un 14,3%.

En las apreciaciones en la que describen a los alumnos/as como estudiantes con una “asertividad” alta y muy alta, hubo sólo un caso 1 para cada nivel. De éstos, aquel considerado con nivel alto de asertividad pertenece a un establecimiento sin PIE, el caso de asertividad muy alta corresponde a establecimientos con PIE.

Nuevamente los colegios con PIE concentran la mayoría de sus casos en el nivel muy bajo o bajo, pero con un caso considerado con un nivel de “asertividad” muy alto. En el caso de los colegios sin PIE aparece una distribución más equitativa, concentrando la mayoría de los casos con niveles

más altos en comparación con los alumnos/as de colegios con PIE, pero sin presentar aún casos con nivel muy alto.

**FACTOR 4:** Niveles de “Relaciones con otros” según modalidad educativa

Tabla 10: Niveles de relaciones con otros, según tipo de establecimiento/modalidad educativa

			NIVEL F4 AA						Total
			1	2	3	4	5	6	
COLEGIO	1 Con PIE	Recuento	9	4	3	1	1	2	20
		% de NIVEL F4 AA	64,3%	40,0%	37,5%	33,3%	33,3%	66,7%	48,8%
	2 Sin PIE	Recuento	5	6	5	2	2	1	21
		% de NIVEL F4 AA	35,7%	60,0%	62,5%	66,7%	66,7%	33,3%	51,2%
Total		Recuento	14	10	8	3	3	3	41
		% de NIVEL F4 AA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Aquí se da cuenta de conductas tales como tener buenas relaciones con los compañeros, llevarse bien con los profesores/a, expresarse positivamente respecto al colegio o escuela y a decir la verdad respecto al trabajo escolar.

En primer lugar, de un total de 14 niños y niñas con SDA que fueron descritos por sus docentes con un nivel muy bajo en el factor 4 “relaciones con otros”, la mayoría corresponden colegios con PIE, es decir 9 casos, con un 64,3%. En cuanto a los colegios sin PIE, se presentan 5 casos de los 14 casos, con un 35,7%.

Por otro lado con un total de 10 alumnos/as con SDA considerados con un nivel bajo en “relaciones con otros”, 6 de ellos/as corresponden a colegios

sin PIE (tipo 2), con un 60%, mientras los 4 casos restantes corresponden a establecimientos con PIE (tipo 1), representado por un 40,0%.

De un total de 8 alumnos/as con SDA, considerados por los/as docentes con un nivel medianamente bajo en lo que a relaciones con otros se refiere, 5 casos corresponden a colegios sin PIE (tipo 2), con un 62,5%, mientras que los otros 3 casos pertenecen a colegios con PIE (tipo 1), con un 37,5%.

De los 3 alumnos/as considerados con niveles medianamente alto, y los 3 casos con nivel alto en el factor “relaciones con otros”, son los colegios sin PIE quienes concentran la mayoría de los casos, pues en los dos niveles mencionados, presentan dos de los tres casos, lo que equivale a un 66,7%, mientras que los colegios con PIE presentan un caso en cada uno de estos niveles.

Finalmente se evidenciaron 3 casos con un nivel muy alto en el factor “relaciones con otros”, correspondiendo 2 casos a establecimientos con PIE y uno solo a colegios sin PIE.

Se puede apreciar que en este factor existe una distribución más homogénea en los diferentes niveles, y además se evidencia un aumento de niños y niñas que presentan niveles altos y muy altos, según señalan sus profesores. Siendo los colegios con PIE los que presentan mayor concentración en los extremos, pues la mayoría de los niños y niñas con nivel muy bajo y muy alto pertenecen a estos establecimientos.

#### 4.2.2. Análisis Escala de autoconcepto de Piers-Harris: Sub-escala estatus intelectual y escolar

##### a) Niveles de autoconcepto en escala estatus intelectual y escolar del total de la muestra:

Tabla 11: Niveles de autoconcepto del total de la muestra				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel 1 Bajo	6	14.6 %	14.6 %	14.6 %
Nivel 2 Medio	22	53.7 %	53.7 %	68.3 %
Nivel 3 Alto	13	31.7 %	31.7 %	100%
Total muestra	41	100%	100%	100%

Del total de niños y niñas (41 alumnos y alumnas) que respondieron la escala de estatus intelectual y escolar del test de autoconcepto de Piers-Harris, que refleja la autovaloración de éstos en lo que respecta a su desempeño en la tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio, 22 de casos se encuentran en el nivel 2, vale decir, autoconcepto académico regular. Esto equivale a un 53.7 % de la muestra total y que corresponde a un puntaje T entre 18 y 34.

En segundo lugar, de todos los encuestados, 13 de ellos/as se encuentra en un nivel de autoconcepto considerado alto (nivel 3), es decir, con un puntaje T entre 35 y 50, y que equivale a un 31.7 % del total.

Por último, de los 41 niños y niñas sólo 6 de ellos se encuentran en un nivel bajo de autoconcepto académico (nivel 1), que corresponde a un puntaje T entre 51 y 64, equivalente a un 14.6 % de la muestra total.

## b) Diferencias según tipo de establecimiento

El nivel total de autoconcepto académico según tipo de establecimiento se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 12: Niveles de autoconcepto según tipo de establecimiento/modalidad educativa					
		Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio	Nivel 3 Alto	Total acumulado
Colegio 1 Con PIE	Frecuencia	2	11	7	20
	Porcentaje	33.3 %	50 %	53.8 %	48.8 %
Colegio 2 Sin PIE	Frecuencia	4	11	6	21
	Porcentaje	66.6 %	50 %	46.2 %	51.2 %
	Total	6	22	13	41
	Total porcentaje	100 %	100%	100%	100 %

Los porcentajes de niveles de autoconcepto académico por tipo de establecimiento corresponden a:

Tabla 13: Nivel de autoconcepto por tipo de establecimiento/modalidad educativa					
		Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio	Nivel 3 Alto	Total
Colegio 1 Con PIE	Recuento	2	11	7	20
	Porcentaje	10 %	55 %	35 %	100 %
Colegio 2 Sin PIE	Recuento	4	11	6	21
	Porcentaje	19 %	52.4 %	28.6 %	100 %

Considerando las dos tablas, la mayoría de los niños y niñas con SDA se encuentra con niveles de autoconcepto académico considerados regular, y con idéntica frecuencia en ambos tipos de establecimiento. Asimismo, y

considerando el total para cada uno, ninguno de los colegios presenta una variación significativa respecto a la media, pues en ambos casos, los niños y niñas con autoconcepto regular son un poco más que la mayoría.

En segundo lugar, y considerando tanto el total de la muestra como el total para cada tipo de colegio, se encuentran aquellos niños y niñas considerados con autoconcepto académico alto. Sin embargo, dentro del total de alumnos/as para cada tipo de establecimiento, son aquellos con proyecto de integración quienes presentan un porcentaje más significativo en relación al total, pues equivalen al 35 % de los 20 niños y niñas encuestados. Por otra parte, los establecimientos tradicionales presentan una leve baja respecto a la media, pues sólo un 28.6 de los niños y niñas encuestados se encuentra en niveles de autoconcepto alto.

Con menor frecuencia en ambos tipos de establecimiento, sólo un 14.6 % del total de la muestra es considerado con niveles de autoconcepto académico bajo. No obstante, en los establecimientos tradicionales se presenta un incremento por sobre la media, alcanzando un 19% del total de los niños y niñas para este tipo de colegios, a diferencia de aquellos con proyecto de integración quienes sólo presentan un 10%.

Por último, se puede apreciar que existe casi igual proporción en la cantidad de niños y niñas con autoconcepto académico regular en ambos tipos de establecimientos, pero existe una variación respecto al porcentaje de alumnos/as con autoconcepto alto y bajo según el tipo de colegio, pues mientras en aquellos con proyecto de integración aumenta el porcentaje de niños con autoconcepto alto hasta un 35% y disminuye los niños y niñas con autoconcepto académico bajo alcanzando sólo un 10%, en los colegios

tradicionales la situación es opuesta, pues marcan un 28.6% y un 19% respectivamente.

✚ Nivel de autoconcepto académico bajo según tipo de establecimiento

Tabla 14: Nivel de autoconcepto académico bajo según tipo de establecimiento/modalidad educativa				
	Tipo colegio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel 1 Bajo	1 Con PIE	2	33.3%	33.3%
	2 Sin PIE	4	66.6%	66.6%
	Total	6	100%	100%

De los 6 niños y niñas considerados con niveles de autoconcepto académico bajo (equivalente a un 14.6 % de la muestra total), la mayoría de ellos/as pertenecen a establecimientos tradicionales, lo que equivale a un 66.6 %. Por otra parte, sólo 2 de ellos/as pertenece a colegios con PIE, lo que corresponde a un 33.3 % del total de niños y niñas considerados con autoconcepto académico bajo, es decir, con un puntaje T entre X y X.

✚ Nivel de autoconcepto académico regular según tipo de establecimiento

Tabla 15: Niveles de autoconcepto académico medio según tipo de establecimiento/modalidad educativa				
	Tipo colegio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel 2 Medio	1 Con PIE	11	50%	50%
	2 Sin PIE	11	50%	50%
	Total	22	100%	100%

De los 22 niños y niñas considerados con niveles de autoestima regulares, es decir con un puntaje T entre X y X, la mitad de ellos/as pertenece a

establecimientos con proyecto de integración escolar (50 %) y la otra mitad a establecimientos tradicionales (50 %). El total de niños y niñas considerados en un nivel de autoconcepto académico regular equivalen a un 53.7 del total de la muestra.

 Nivel de autoconcepto académico alto según tipo de establecimiento

Tabla 16: Niveles de autoconcepto académico alto según tipo de establecimiento/modalidad educativa				
	Tipo colegio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel 3 Alto	1 Con PIE	7	53.8%	53.8%
	2 Sin PIE	6	46.2%	46.2%
	Total	13	100%	100%

De los 13 niños y niñas con SDA que se encuentran en un nivel de autoconcepto académico alto, con un puntaje T entre X y X y que corresponden a un 31.7 del total de la muestra, un 53.8 de ellos/as pertenece a establecimientos con proyecto de integración escolar, lo que equivale a 7 de los 13 alumnos/as. Sin embargo, casi con igual frecuencia, 6 de ellos/as pertenecen a establecimientos tradicionales, correspondiendo a un 46.2 % del total de niños y niñas considerados con autoconcepto académico alto.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores de colegios con y sin proyecto de integración escolar (PIE) y los resultados arrojados por la aplicación del Test de Autoconcepto Académico (Arancibia, 1990) y la sub-escala de estatus intelectual y escolar de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Gorostegui, 1992) a los niños y niñas con SDA, se pueden describir las siguientes relaciones:

#### **5.1. Comparación de creencias y expectativas de los/las profesores/as y autoconcepto académico de alumnos/as con SDA.**

Considerando los resultados del análisis de las entrevistas y la aplicación del test de autoconcepto académico respondido por los profesores jefes de estos niños/as, se puede apreciar una gran contradicción entre el discurso que señalan los profesores y los resultados de este test, pues si bien la mayoría de los docentes de ambos colegios señalan que niños y niñas con SDA pueden alcanzar los logros de aprendizaje para el nivel, en las conductas que se describen en el test de autoconcepto académico y principalmente aquellas consideradas más relevantes para la realidad escolar chilena, los niños y niñas presentan niveles muy bajos de autoconcepto académico según la descripción que de ellos/as hacen los mismos profesores entrevistados.

En este sentido, los test aplicados revelan que más de la mitad de los niños y niñas con SDA presentan grandes dificultades para perseverar en su trabajo escolar, no confían en sus capacidades académicas, no son seguros y dedicados para desarrollar sus trabajos, además de no prestar atención en clases (nivel muy bajo en factor “enfrentamiento a situaciones escolares”). Sin

embargo, según la visión que los docentes tienen del accionar de estos alumnos/as dentro del aula, a casi un 60% de los niños y niñas con SDA les cuesta mucho tomar la iniciativa, arriesgarse a probar cosas nuevas en el plano académico por temor al fracaso o al ridículo, pues no confían en su propio potencial, y en general, no se sienten bien en su rol de estudiante (factor “compromiso”).

Esta situación presenta una leve mejoría en la capacidad de expresarse y participar activamente dentro del aula (factor “asertividad”), y en la mantención de buenas relaciones con los compañeros y los profesores, además de expresarse positivamente sobre la escuela (factor “relaciones con otros”), logrando un mejor resultado aún en este último aspecto, pues al menos unos pocos niños/as presentan un nivel considerado alto o muy alto, y menos de la mitad presenta niveles muy bajo en este tipo de conductas.

Sin embargo, aparece interesante que, pese a la severidad con que los profesores describen las conductas de aprendizaje de cada uno de sus alumnos/as dentro del aula, en las entrevistas no advierten estos rasgos cuando se les consulta sobre la conducta de niños/as con SDA en el aula, o sobre las causas de las expectativas que señalan. Pues, por el contrario, destacan aspectos como su hiperactividad, desconcentración o dificultades para interactuar con otros, y en general, las expectativas de logro de aprendizajes tienen un carácter positivo. En efecto, si se considera que las conductas descritas en el factor “asertividad” y “compromiso” son los aspectos más importantes para autoconcepto académico según la realidad chilena, y que tienen mayor relación con el trabajo y las habilidades académicas propiamente tal, resulta contradictorio que los mismos profesores que los describen con muy pocas habilidades y conductas pertinentes para realizar las actividades

académicas, señalen expectativas positivas respecto al logro de los aprendizajes esperados para el nivel al igual que el resto de sus compañeros.

Asimismo, cuando se trata de expectativas de logro a futuro, cambia un poco el panorama, tornándose más negativas en ambos tipos de establecimientos, coincidiendo más con las descripciones del trabajo y comportamiento en el aula de estos niños/as según sus profesores. Se puede decir que cuando se trata de hablar de las posibilidades de logro que tienen los niños/as y que le competen directamente al docente, éstos parecen evitar la responsabilidad de un posible fracaso, incluso si ellos/as mismos perciben que los comportamientos que tienen estos niños/as para trabajar y sus habilidades académicas son muy bajas. Ciertamente, cuando se habla de posibilidades de logro actual y a futuro, los docentes lo condicionan a una serie de factores como el tiempo, el ritmo e incluso el tratamiento, pero no advierten la importancia y necesidad de realizar un trabajo pedagógico para mejorar estas áreas que, en rigor, son totalmente abordables desde el rol docente, y que dentro de las entrevistas no fueron mencionadas. Sin embargo, sólo aparecen cuando se trata de logro a futuro, es decir, cuando la responsabilidad pedagógica ya no está en sus manos.

Por otra parte, existe la contrariedad entre el discurso que hace la gran mayoría de los profesores entrevistados cuando se refiere a lo que cree sobre el grupo de alumnos/as con Déficit Atencional, y cuando describe el comportamiento de cada uno de ellos/as en particular, pues si advierten tan bajo nivel de autoconcepto, principalmente sobre las dificultades de aprendizaje académico y para tomar la iniciativa y participar activamente en el aula, resulta extraño que dentro de sus creencias no figure este aspecto, y sólo se destaque las dificultades afectivas y de concentración en menor medida.

Nuevamente parece haber una omisión del factor pedagógico, pues al mencionar sólo el aspecto afectivo, en tanto presentan el rechazo de sus pares o una baja autoestima, y cognitivo, ligado a la dificultad de concentración propia de los niños/as con SDA, no se destacan las dificultades de aprendizaje que los mismos docentes enfatizan en el Test de Autoconcepto Académico. Probablemente éstas tienen una directa relación con el rol docente que desempeñan con estos niños y niñas, pues considerando las apreciaciones vertidas en este test, ellos debieran motivarles a trabajar, permitirles confiar en sus propias habilidades académicas y hacerles partícipes de las clases que les imparten.

Es posible afirmar entonces que los profesores entrevistados presentan un sesgo entre lo que dicen creer sobre estos alumnos/as en general, y la evaluación concreta que hacen cuando se trata caso por caso, pues en estas últimas apreciaciones se registran varias creencias de los docentes referidas específicamente al trabajo dentro del aula, omitidas en el discurso, y que permiten apreciar creencias negativas respecto a las habilidades y potencialidades de niños y niñas con SDA en el plano académico.

## **5.2. Comparación del autoconcepto académico según los profesores y el autoconcepto académico según los alumnos y alumnas con SDA**

Los resultados que se desprenden de la aplicación de la sub-escala “Estatus intelectual y escolar” de Piers-Harris, advierte una clara tendencia positiva, es decir, que más de la mitad de los niños y niñas encuestados tienen un autoconcepto académico medio, y más de un 30% se considera con un autoconcepto académico alto, que corresponde a la ausencia de dificultades específicas en la realización de las tareas y actividades escolares según los propios niños/as.

Sin embargo, los resultados arrojados por el Test de Autoconcepto Académico reportado por los profesores, difieren absolutamente de la percepción que los propios niños con SDA tienen de sí mismos en el aspecto intelectual y escolar. En este sentido, la forma en que los profesores creen que los niños/as se perciben a sí mismos, es claramente negativa en comparación a la apreciación positiva que éstos/as tienen de sí. Es decir, los profesores creen que niños y niñas con SDA se valoran menos de lo que realmente se valoran en términos de habilidades académicas.

De acuerdo con lo anterior, parece que existe un “punto ciego” relacionado con la falta de conocimiento del profesor sobre el autoconcepto real de sus alumnos/as con SDA, vale decir, que ellos creen que estos niños se quieren menos de lo que realmente se quieren, o que al describir el trabajo y las conductas de estos niños en el aula, mediante el Test de Autoconcepto Académico, los docentes se dejan llevar por creencias que no fueron señalados en las entrevistas, sobre todo respecto a las pocas habilidades académicas que éstos realmente le atribuyen a sus alumnos/as con SDA.

### **5.3. Comparación de creencias y expectativas de los profesores y el autoconcepto académico según los alumnos/as**

Considerando las entrevistas realizadas a los profesores y los datos arrojados por la sub-escala de “Estatus intelectual y escolar”, que refleja la autopercepción de niños y niñas sobre sus habilidades académicas y el sentimiento hacia la escuela en general, se puede apreciar una cierta relación entre el discurso de los docentes y el autoconcepto que manifiestan los alumnos/as sobre sí, pues la gran mayoría de los entrevistados manifestó una actitud positiva frente a estos niños/as, principalmente respecto a lo que esperan de ellos y ellas a corto plazo, y a las potencialidades que describen.

*Siguiendo esto, el autoconcepto parcialmente positivo que niños y niñas con SDA tienen de sí, se puede relacionar con la actitud positiva y esperanzadora que le manifiesta el docente, al rescatar varias potencialidades y minimizando el carácter de las dificultades.*

Considerando todo lo anterior, se puede decir entonces, que existe una clara relación entre las creencias y expectativas de los profesores, las percepciones de su conducta en el aula y el autoconcepto que los niños/as tiene de sí mismos. En este sentido, la actitud que los docentes se esfuerzan en mantener en su discurso sobre niños y niñas con SDA es mayormente positiva, lo cual influiría en el autoconcepto que los niños/as tienen de sí mismos, pues al parecer este mensaje alentador es captado por la mayoría de los niños y niñas con SDA.

Sin embargo, cuando se trata de comparar con el autoconcepto según las conductas que los profesores advierten dentro del aula, existe una contradicción con el discurso, pues en éste no se hace mención a las dificultades que los profesores realmente perciben en estos alumnos/as respecto a sus habilidades académicas, y que al parecer son las que influyen directamente en los resultados académicos de estos niños/as.

Es decir, existe una omisión en el discurso respecto a las creencias reales sobre estos niños/as, pues según los datos arrojados por el test de autoconcepto académico, los profesores observan en estos niños/as muy pocas habilidades académicas, resultando paradójico que si se destaca tan claramente, no se mencionen estas dificultades en el discurso de la entrevistas.

Por otra parte, esta situación no es fortuita, pues si bien puede ser vista como una buena intención del profesor de no evidenciar creencias negativas sobre las potencialidades de estos niños/as, es clara la relación con deficiencias

pedagógicas que probablemente los profesores no quieren abordar, en tanto pueden ser producto de falencias de su rol como profesor, y no sólo a las dificultades de concentración que éstos si admiten.

Ciertamente, conductas como terminar las tareas escolares, ser perseverante en el trabajo escolar, o iniciar nuevas actividades escolares, entre otras descritas como muy deficientes en el test de autoconcepto académico según los profesores, pueden no ser necesariamente a causa del Déficit Atencional que presentan estos alumnos y alumnas, sino además guardan una íntima relación con las estrategias pedagógicas que los docentes están utilizando en el aula y que lamentablemente no están siendo eficaces para trabajar con estos alumnos/as.

Cabe entonces abrir la discusión sobre si los bajos resultados que presentan estos niños/as en el plano académico son producto de las creencias negativas que realmente tiene los profesores sobre niños y niñas con SDA, o si se trata de que éstos no cuentan con la preparación necesaria para trabajar con estos alumnos/as, tanto en establecimientos tradicionales como en aquellos con proyecto de integración escolar.

#### **5.4. Comparación de creencias y expectativas de los profesores y autoconcepto académico según modalidad educativa**

Si bien en ambas modalidades educativas las creencias y expectativas son muy similares, en el sentido de considerar como la principal dificultad de estos niños/as aquellas de índole afectivo, y tener expectativas mayormente positivas respecto al logro de los aprendizajes para el nivel, tornándose un tanto más negativas cuando se habla de logro futuro, en aquellos colegios sin PIE se enfatiza con más claridad de las dificultades cognitivas de estos niños/as,

mientras que la intencionalidad pedagógica de sus estrategias, junto con tratar de mejorar la concentración también están dirigidas a lograr más aprendizajes.

Por otra parte, los resultados del Test de Autoconcepto Académico respondido por los profesores, advierten una tendencia más negativa en los colegios con PIE quienes concentran más del 70% de los casos considerados muy bajo, mientras que en los colegios sin PIE existe una distribución más equitativa en los niveles muy bajo, bajo y medianamente bajo, presentando un caso en el nivel medio alto.

Considerando la división por factores, los colegios con PIE presentan peores resultados en el factor “compromiso”, mientras que el factor “relación con otros” es el que presenta mejor distribución, alcanzando incluso un caso en el nivel muy alto. En los colegios sin PIE, el factor que concentra más niños/as en el nivel muy bajo es “enfrentamiento a situaciones escolares”, y los puntajes más altos se concentran en el factor “relaciones con otros”.

Por último, son los colegios con PIE los que presentan mayor concentración de niños/as con autoconcepto académico parcialmente alto en comparación con los colegios sin PIE, quienes están un tanto más bajos según la sub-escala de estatus intelectual y escolar.

Considerando todos estos factores, se puede apreciar que en los colegios sin PIE, los profesores entrevistados reconocen y enfatizan algunas creencias relacionadas con dificultades para concentrarse que tienen niños y niñas con SDA, más que en los colegios con PIE, advirtiendo además la importancia de lograr aprendizajes como parte de la intencionalidad pedagógica de sus estrategias. Esto se relaciona con los resultados del test de autoconcepto académico, en donde los alumnos/as de estos colegios son

descritos por sus profesores con niveles un poco más altos en cada uno de los factores que comprende el test, en comparación con los niños y niñas de establecimientos con PIE.

De lo anterior, se puede deducir que si bien no señalan creencias negativas respecto a las potencialidades académicas propiamente tal, sí enfatizan dificultades de concentración, y por tanto consideran que es necesario en cierta medida trabajar en ellas, lo que se aprecia en el objetivo de sus estrategias respecto a lograr mejor concentración y nivelarlos en el aprendizaje. Es decir, consideran también su rol desde una perspectiva más pedagógica.

No así en los colegios con PIE, donde no se reconocen abiertamente las dificultades internas que los docentes perciben de estos niños/as y sólo se enfocan en creencias respecto a las dificultades de interacción social, omitiendo las dificultades de aprendizaje que los docentes describen en el test de autoconcepto académico, y que por ende, no las consideran parte importante del rol docente. En efecto, pareciese que niños y niñas SDA en colegios con proyecto de integración escolar, no se les considera mucho en el plano académico, quizás porque sus profesores realmente no esperan que este tipo de estrategias de resultados con ellos/as, y por ende prefieren sólo enfocarse en los problemas sociales que presentan a nivel de curso. Es decir, que sus profesores harían una distinción, pues si bien la integración afectiva es de suma importancia, no se repara en el sentido de lograr aprendizajes, como debiera ser para la generalidad del curso, descuidando un poco el rol pedagógico propio de todo educador.

Por otra parte, al comparar esto con los resultados de la sub-escala de “estatus intelectual y escolar” se puede apreciar que los niños y niñas con SDA de colegios con PIE, presentan una leve ventaja sobre la percepción de sí

mismos, respecto a sus pares de colegios tradicionales. Sin embargo, estas diferencias no son sustanciales, y guardan relación con la actitud positiva y con las buenas expectativas de logro de aprendizaje que la mayoría de los docentes señalan sobre el “grupo” o estereotipo de los niños y niñas con SDA, lo cual al parecer incide más directamente en el concepto de sí que desarrollan, mientras que las creencias particulares no repercutirían tanto en el autoconcepto académico que los propios niños/as construyen, sino más bien en los resultados académicos.

Para finalizar y de acuerdo al objetivo general planteado en el presente estudio, se puede afirmar que son las percepciones generalizadas que los docentes expresan sobre niños y niñas con SDA las que se relacionan más directamente con el autoconcepto académico que éstos/as elaboran durante su escolaridad. Ello quiere decir que las creencias y expectativas que los y las educadores/as declaran como verdades generalizadas a los niños y niñas con SDA con los que han trabajado, son más coherentes (en el sentido que son similarmente optimistas) con el autoconcepto académico que los niños y niñas con SDA muestran de sí mismos.

Dicha relación no aparece, sin embargo, entre lo que los profesores evalúan o describen del supuesto autoconcepto que tienen sus alumnos/as concretos y específicos con los que trabaja en el aula (que muestra una tendencia negativa) y el mejorado nivel de autoconcepto académico de los mismos niños y niñas.

En relación a las creencias y expectativas de los docentes de ambos colegios, las diferencias son poco significativas, lo que indica cierta contradicción a lo esperado en colegios con proyecto de integración escolar, pues es esperable que los profesores de estos establecimientos cuenten con

una mejor preparación para trabajar con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y que por tanto sus creencias y expectativas sean más positivas respecto a sus estudiantes con SDA. Por el contrario, se comprueba nuevamente que se trata de los mismos profesores de sistemas tradicionales, y que por tanto no cuentan con un entrenamiento más especializado para integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales al sistema regular. En efecto, muchos de los profesores de colegios de integración no cuentan con ningún tipo de capacitación, más que la que les brinda la experiencia.

Siguiendo esto último, creemos que tanto en el sistema educativo tradicional como la educación especial a través de sus opciones educativas, es necesario que los profesores tengan una preparación docente acorde con la realidad escolar actual, especialmente hacia las necesidades educativas especiales que hoy se integran al sistema, como es el caso del Síndrome de Déficit Atencional.

Por otro lado la naturaleza de estos cambios tanto a nivel de formación docente (estudiantes de pedagogía), como en lo que respecta a la aplicación de programas de apoyo a profesores que ya ejercen, deben centrarse no sólo en mejorar los resultados inmediatos de aprendizaje, sino además en tomar conciencia respecto al poder y la influencia que tiene la actitud del profesor en el desarrollo integral de sus alumnos y alumnas, como queda demostrado en el presente estudio.

## **CAPÍTULO VI**

### **SUGERENCIAS Y PROYECCIONES**

A partir de las conclusiones de la presente tesis, de las cuáles se desprende que al parecer las creencias que manejan los docentes en el discurso, que son positivas, estarían directamente relacionadas con el autoconcepto académico que tienen los niños y niñas con SDA., mientras que las percepciones más particulares de estos mismos, que son de índole negativa, no repercutirían en lo que los niños y niñas con SDA piensan de sí mismos/as, surgen las siguientes sugerencias y proyecciones.

De acuerdo a la presente investigación, advertimos una seria falta de conocimiento, por parte de los profesores, con respecto al autoconcepto real que posee su alumnado con SDA. Debido, a nuestro parecer, a un desconocimiento generalizado del cuerpo docente con respecto al tema del SDA en cuestión, que se arrastra desde los cimientos de su formación como educadores.

Los profesores no recibieron, ni han recibido, una formación adecuada, que les permita actuar en sintonía con la realidad escolar de hoy, que contempla la existencia, entre otras necesidades educativas especiales, de niños y niñas con SDA.

Por lo tanto creemos que la solución a esta desinformación por parte de los docentes con respecto a la temática específica del SDA, tiene que ver directamente con su formación como tales. Lo que hace que sea necesario, que los estudiantes de educación reciban la información y preparación adecuada que les permita en el futuro abordar con profesionalismo los casos con SDA que se presenten en sus aulas. Distinto es el caso de los profesores

que ya ejercen dentro de este contexto de casi completa desinformación respecto a lo que los niños y niñas SDA piensan de sí mismos y cómo valoran sus capacidades de aprendizaje, para los cuáles deberían crearse una serie de programas de capacitación y/o preparación, obligatorios, relacionados con el tema en cuestión.

Ya sea por medio de la formación universitaria o a través de programas o cursos de capacitación docente, creemos que la preparación que tienen que recibir los profesores con respecto a la presencia de niños y niñas con SDA en el mundo escolar, está íntimamente ligado al rol que asuman éstos frente ellos/as, en el que a nuestro parecer, debe estar enfocado principalmente en lo social, es decir, debe estar relacionado al tipo de relaciones sociales que el docente tiene que ser capaz de construir con su alumnado con SDA. Porque no es posible que los profesores manejen un conocimiento acabado de los niños y niñas con SDA de su clase, sino son capaces de entablar con ellos/as una relación social más cercana y fluida, que les permita involucrarse verdaderamente con su realidad, y desde ahí darles un apoyo y una ayuda certera tanto en términos académicos como personales.

Se trata, en definitiva, de hacerlos concientes de su rol como educadores, y del poder transformador que tiene éste si está en sintonía y conocimiento con la realidad escolar actual, que cuenta con la presencia de niños y niñas con SDA.

En relación al SDA mismo, pudimos cerciorarnos que se trata de un tema ampliamente estudiado en el plano psicológico, y muy poco abordado en el ámbito educacional. Lo mismo ocurre con la utilización de herramientas psicológicas (como los tests aplicados en la presente investigación), que serían

de gran utilidad en el mundo de la educación, en lo que a investigación se refiere, y sin embargo, están circunscritas al mundo de la psicología.

De acuerdo con lo anterior creemos que es necesaria una apertura, por parte de la esfera educativa, hacia la temática del SDA en el área investigativa, ya que en términos prácticos, es precisamente el mundo docente quién estaría más en contacto con esta realidad, por lo que resulta altamente contradictorio, que actualmente no lo esté.

En relación a la utilización de instrumentos de medición psicológica, creemos que es necesaria su incorporación al ámbito educativo, y no solamente en el área de investigación, sino que también se hace necesario, según nuestro parecer, la enseñanza de la existencia y manejo de estas herramientas, a nivel de formación docente. Para que así, y de esta manera, se tornen parte de la cotidianeidad pedagógica, y no elementos ajenos o desconocidos, siempre al servicio de la búsqueda de una mejor educación.

Por otro lado, si bien las creencias, expectativas, y percepciones de los profesores, en lo que respecta a lo que piensan por cada niño o niña con SDA (negativo), pareciese no determinar el autoconcepto académico de los estudiantes con SDA (positivo), es probable que afecte en otras dimensiones del autoconcepto propiamente tal, quizás en lo que tiene más relación con lo afectivo. Por lo que sería muy acertado, que en estudios posteriores, se abordaran otras dimensiones del autoconcepto, en relación a la temática de los estudiantes con SDA.

Al respecto, se sugiere proyectar la categorización de la información obtenida a través de las entrevistas - y que la presente investigación ofrece como parte de sus resultados – para la construcción de un cuestionario que

permita abordar en futuras investigaciones las creencias y expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de niños y niñas con SDA, profundizando además en los aspectos de rol docente y percepción de sistema educativo necesario para estos alumnos/as, aspectos que aquí no han sido suficientemente desarrollados por no responder completamente a los objetivos.

Finalmente, y a modo de cierre, sería muy interesante, en estudios posteriores, comparar el autoconcepto de los niños y niñas con SDA, con niños y niñas que no lo tienen, para así poder apreciar si el problema estudiado en la presente investigación, corresponde a un problema exclusivo de los estudiantes con SDA, o es de una naturaleza más generalizada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARANCIBIA, V; MALTES, S; ALVAREZ M, (1990). *“Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1º a 4º año de enseñanza básica”*. 1º edición. Santiago, Chile, editoriales Universidad Católica de Chile.
2. ARMSTRONG, T. (2001). *“Síndrome de Déficit de Atención con o sin hiperactividad ADD/ADHD: Estrategias en el aula”*. 1º edición, Buenos Aires, Argentina, editorial Paidós.
3. BANDURA, A. (1984). *“Teoría del aprendizaje social”*. Madrid, España. Editorial Espasa Calpe.
4. CEAS Ltda. (2003). Consultora en estudios, asesorías y planificación en desarrollo local. *“Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa”*. Santiago, Chile.
5. COMISIÓN NACIONAL DE EXPERTOS (2004). *“Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”*. Santiago, Chile.
6. CONDEMARÍN, M., MILICIC, N. y GOROSTEGUI, M. (2004). *“Déficit Atencional: estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa”*. 1º edición, Santiago de Chile, editorial Planeta.
7. CUADRA, A. y HERRERA, M. (1988). *“Influencia de la estratificación socio-económica y el sexo en las atribuciones causales sobre situaciones de éxito y fracaso: un estudio con jóvenes de enseñanza media en el*

*área metropolitana*". Tesis para optar al título de psicólogo, departamento de Psicología, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

8. DORR, A. (2005) *"Estudio comparativo del autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico"*. Tesis para optar al título de magíster en Clínica infanto juvenil, programa de Magíster, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
9. ESPINA, J. y LUZA, D. (1995). *"Estudio descriptivo y comparativo del nivel de autoestima y autoconcepto académico en niños con Síndrome de Déficit Atencional en una muestra de escolares de ochos a diez años de nivel socioeconómico medio de la región Metropolitana"*. Santiago, Chile. Universidad de Chile, departamento de Psicología.
10. GONZALEZ, M. (1994) *"Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y autorregulación del aprendizaje"*. 2º edición. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona, España.
11. GOROSTEGUI, M. (1992): *"Adaptación y construcción de normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris"*, Vol. 1. Tesis para optar al grado de Magíster psicología Infanto juvenil. Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
12. GOROSTEGUI, M. (2004). *"Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992 y 2003"*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

13. GUERRA, C; MEZA, P; SOTO, I. (2006). *“Proyectos de integración escolar: factores que facilitan y obstaculizan su implementación”*. Seminario para optar al título de educadoras de párvulo y escolares iniciales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
14. IBACACHE, A. (2001). *“Representaciones sociales de la integración escolar en padres y docentes de niños y niñas con necesidades especiales integrados en escuelas municipales de Illapel”*. Santiago, Chile. Universidad de Chile, departamento de Psicología.
15. JOSELEVICH, E., BERNALDO DE QUIROZ, G., GUISTI, E., HEYDL, P., MICHANIE, C., SOPRANO, A., VAINER, V. (2000): *“Síndrome de Déficit Atencional con o sin hiperactividad en niños, adolescentes y adultos”*. 1º Edición, Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
16. MACHARGO, J. (1991). *“El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: Teoría y práctica”*. Madrid, España. Editorial Escuela España S.A.
17. MINEDUC (2005). Política nacional de educación especial *“Nuestro compromiso con la diversidad”*. Serie Bicentenario. Santiago, agosto de 2005.
18. MUÑOZ, J. y RIVAS, H. (2002). *“Estudio descriptivo y comparativo de las variables autoestima, autoconcepto académico, competencia social y percepción del profesor en niños con trastornos específicos de aprendizaje y niños de aprendizaje lento, en una muestra de escolares de 8 a 10 años de nivel socioeconómico medio de la región”*

*metropolitana*". Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile, Departamento de Psicología. Santiago, Chile.

19. PAJARES, F. (1992) "*Teachers Beliefs an Educational Reseach: Cleaning up a Messy Construct*". Review of educational reseach. Vol. 62, nº 3.
20. RIVERA, M. (2004). "*Alianza familia y escuela: percepciones, creencias y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica*". Santiago, Chile. Tesis para optar al título de Magister en psicología social comunitaria. Pontificia universidad católica de Chile, programa de doctorado en Psicología. Santiago, Chile
21. ROJAS, L. (2005). "*Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docentes y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*". Tesis para optar al grado de Magíster en educación, con mención en currículo y comunidad educativa. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
22. ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). "*Pygmalion en la escuela, expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*". Editorial Marova, Madrid.
23. TAJFEL, H. (1984). "*Grupos humanos y categorías sociales*". España, editorial Herder.
24. TURNER, J.C. (1989). "*Redescubrir el grupo social. Una categorización del yo*". Morata, Madrid.

## **Fuentes electrónicas**

1. DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN Y COMUNICACIONES UMCE (2007)  
*“Déficit Atencional: una realidad en el aula”*

Extraído el 05 de noviembre de 2007 en:

<[http://www.umce.cl/enlinea/noticias/20060804\\_deficit\\_atencional.htm](http://www.umce.cl/enlinea/noticias/20060804_deficit_atencional.htm)>

2. FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2002). “Necesidades educativas especiales”.

Extraído el 20 de octubre de 2007 en:

<[http://www.educared.cl/mchile\\_educacion/home\\_50\\_esp\\_4\\_.html](http://www.educared.cl/mchile_educacion/home_50_esp_4_.html)>

3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007) *Ley n° 20.201. Modifica el DFL n°2, de 1998, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales.* [En línea].

Extraído el 26 de octubre de 2007 en:

<<http://www.anfitrion.cl/actualidad/20ulle/2007073120201.html>>

4. SIMONSEN, E. (2007): *“La relación profesor-alumno y rendimiento”.* Revista ICARITO [En línea].

Extraído jueves 29 de noviembre de 2007 en:

<[http://www.latercera.cl/medio/articulo/imprimir/0,0,38035857\\_165317001\\_269428193,00.html](http://www.latercera.cl/medio/articulo/imprimir/0,0,38035857_165317001_269428193,00.html)>

**Anexo 1:**

**TEST DE AUTOCONCEPTO**  
(Adaptación del Florida Key)

V. Arancibia C.  
S. Maltes G.  
M.I..Alvarez H.

Este instrumento es para ayudarlo a ud. como profesor(a) a determinar cómo los niños(as) se perciben a sí mismos como estudiantes.  
Para cada afirmación elija entre las seis alternativas de respuesta y escríbala en la línea correspondiente.

Nunca= 1; Rara vez=2; Pocas veces=3; A veces=4;  
Frecuentemente=5; Casi siempre= 6.

Al responder compare al niño(a) con otros alumnos de su misma edad.

Nombre del alumno(a) \_\_\_\_\_

Profesor(a) \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

<b>RESUMEN PUNTAJES</b>			
Factor	Bruto	Percentil	Z
Factor I			
Factor II			
Factor III			
Factor IV			
Total			

1. Termina sus tareas escolares	_____
2. Presta atención en clases	_____
3. Hace sus tareas con cuidado	_____
4. Se muestra seguro de su trabajo escolar	_____
5. Es perseverante en su trabajo escolar	_____
Total Factor I	

6. Participa activamente en la escuela	_____
7. Se le ocurren cosas nuevas que hacer en la Escuela	_____
8. Se ofrece para hacer trabajos adicionales en la sala	_____
9. Dedicar tiempo ayudando a otros	_____
10. Muestra interés en el trabajo escolar de los demás	_____
11. Inicia nuevas actividades escolares	_____
12. Habla con sus profesores acerca de cosas personales	_____
Total Factor II	

13. Expresa claramente sus propias ideas	_____
14. Se ofrece para hablar frente al curso	_____
15. Se ofrece a responder preguntas en clase	_____
16. Hace preguntas atinentes en clase	_____
17. Muestra interés en ser un líder	_____
Total Factor III	

18. Se lleva bien con sus compañeros	_____
19. Se lleva bien con otros profesores	_____
20. Dice cosas buenas de su Escuela	_____
21. Dice la verdad acerca de su trabajo escolar	_____
Total Factor IV	

## Anexo 2:

### Sub-escala “Estatus intelectual y escolar” de la Escala De Autoconcepto de Piers-Harris.

#### ADAPTACIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO P-H

Nombre.....Sexo F..... M.....  
Edad.....Curso.....Colegio.....

#### Instrucciones

Queremos que nos ayudes a saber qué piensan y sienten los niños y niñas acerca de ellos/as mismos/as.

Lee cada una de las frases y decide si lo que dice es realmente lo que tú sientes o si no tiene nada que ver contigo.

Si la frase es verdad (es lo mismo que te pasa a ti) encierra en un círculo el SI frente a la frase.

Si es falso, o sea, no es lo que te pasa a ti, encierra en un círculo el NO.

#### **Ejemplo:**

Me gusta la música moderna    SI    NO

Si te gusta la música moderna, o la mayoría de las canciones modernas, encierra el SI.

Si no te gusta nada, o casi nada, encierra el NO.

#### Recuerda

- Contesta todas las frases, aunque a veces te cueste decidir.
- No marques SI y NO en la misma frase.
- Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que alguien se acerque a solucionar tus dudas.

N°	Ítem	Respuestas	
1	Soy inteligente	SI	NO
2	Me porto bien en el colegio	SI	NO
3	Casi siempre mis padres piden mi opinión	SI	NO
4	Puedo hacer bien mis tareas	SI	NO
5	Siempre termino mis tareas	SI	NO
6	Soy conocido y querido por mis compañeros/as de curso	SI	NO
7	Puedo hablar bien delante del curso	SI	NO
8	Siempre estoy atento en clase	SI	NO
9	A mis amigos/as les gustan mis ideas	SI	NO
10	Mis compañeros/as piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
11	Soy tonto/a para muchas cosas	SI	NO
12	Se me olvida lo que aprendo	SI	NO
13	Le gusto a las demás personas	SI	NO
14	Los otros niños/as son mejores que yo	SI	NO
15	Tengo buena pinta	SI	NO

¡¡¡Muchas gracias!!!

### **Anexo 3:**

#### **Pauta de entrevista semi-estructurada**

##### **Introducción**

Buenas tardes, esta entrevista pretende explorar lo que usted piensa sobre sus alumnos y alumnas con Déficit Atencional, sólo tiene fines de investigación para realizar nuestro seminario de titulación, por lo tanto las respuestas son de uso confidencial. La audioregistración es necesaria sólo para facilitar el posterior análisis de lo que usted nos informe, pero si prefiere se puede prescindir de ésta. Si le interesa podrá tener acceso a los resultados del estudio.

Esta entrevista no toma más de 40 minutos y agradecemos que nos hable libre y espontáneamente de lo que usted cree y espera de estos alumno y alumnas, considerando aquellos que tienen Déficit Atencional en su curso.

1. ¿Cuántos años lleva trabajando como educador/a? ¿Y en este colegio?
2. ¿Cuántos veces ha trabajado con niños y niñas con Déficit Atencional?
3. ¿Cuántos alumnos/as tiene a su cargo como profesor/a jefe?
4. En general, ¿Cómo define el nivel académico del curso?
5. En su grupo, ¿Cuántos niños/as han sido diagnosticados con NEE?
6. En relación al SDA específicamente ¿Cuántos alumnos/as han sido diagnosticados?
7. ¿Cómo define usted el comportamiento de estos niños/as?
8. ¿Cuáles son las diferencias que percibe entre niños/as con SDA y el resto del curso?
9. ¿De qué depende el cambio de esas diferencias?
10. ¿Cuál es el rol del profesor/a frente a estos niños/as?

11. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utiliza usted para facilitar el aprendizaje de estos niños/as?
12. ¿Piensa usted que han dado resultados?
13. ¿Cree usted que estos alumnos/as pueden alcanzar los aprendizajes esperados para el nivel al igual que el resto de sus compañeros/as?
14. ¿Cómo imagina a estos niños/as a futuro dentro del sistema educativo?
15. ¿Cómo describe usted a un niño/a con Déficit Atencional en cinco palabras?
16. ¿Considera que ellos/as deben pertenecer a un sistema tradicional o a educación especial?
17. Si yo le digo que el próximo año sólo trabajará con niños y niñas con SDA ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente?

Muchas gracias por su valiosa información.