

TDAH Y PANDEMIA: SIGNIFICADO PARA LOS DOCENTES EN CONTEXTO RURAL DE CHILE

Sonia Salas Bravo¹; Angelo Araya-Piñones¹; Sofía Rafaella Carvajal Fuente¹; Daniela Scarlett Contreras Curin¹; Valentina Andrea Contreras Alvarez¹

RESUMEN

El TDAH es un trastorno se caracteriza por la presencia de un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad/impulsividad. El presente trabajo tuvo como objetivo describir y comprender las creencias, conocimientos y significados que un grupo de docentes rurales asignan a sus educandos con TDAH en pandemia (COVID 19). El estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo consideró 7 docentes rurales de enseñanza básica, a quienes se les administró una entrevista semi-estructurada. El análisis de la información siguió los procedimientos de la Grounded Theory, generando códigos y familias alrededor de 5 ejes temáticos. La discusión destaca la relación entre los nodos descritos, así como analiza la noción de cómo el contexto geográfico y la docencia rural habría condicionado y estructurado la percepción del constructo TDAH en los docentes, llegando a negarse su condición psicopatológica.

Palabras claves: TDAH; docencia rural; pandemia por Covid-19; significados

ADHD and Pandemic: Significance for Rural Teachers, Chile

ABSTRACT

ADHD is a disorder characterized by the presence of a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity/impulsivity. The objective of the present work was to describe and understand the beliefs, knowledge and meanings that a group of rural teachers assign to their students with ADHD in a pandemic (Covid-19). The qualitative study of a descriptive-interpretative condition considered 7 rural teachers of elementary school, who were administered a semi-structured interview. The analysis of the data followed the procedures of the Grounded Theory, generating codes and families around 5 thematic axes. The discussion highlights the relationship between the nodes described, as well as analyzes the notion of how the geographical context and rural teaching would have conditioned and structured the perception of the ADHD construct in teachers, even denying its psychopathological condition.

Keywords: ADHD; rural teaching; Covid-19 pandemic; significance

TDAH e Pandemia: Significado para os Docentes no Contexto Rural do Chile

RESUMO

O TDAH é um transtorno caracterizado pela presença de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. O presente trabalho tem como objetivo descrever e compreender as crenças, conhecimentos, e significados que um grupo de professores rurais atribui aos seus alunos com TDAH na situação da pandemia (Covid-19). O estudo qualitativo de condição descriptivo-interpretativo considerou 7 professores rurais do ensino fundamental, aos quais foi aplicada uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados seguiu os procedimentos da *Grounded Theory*, gerando códigos e famílias em torno de 5 eixos temáticos. A discussão destaca a relação entre os nós descritos e analisa a noção de como o contexto geográfico e o ensino rural teriam condicionado e estruturado a percepção do construto TDAH em professores, mesmo negando sua condição psicopatológica.

Palavras-chave: TDAH; docência rural; pandemia por Covid-19; significados

¹ Universidad de La Serena – La Serena – Chile; ssalas@userena.cl; angelo.arayap@userena.cl; sofia.carvajal@userena.cl; danielascarlett@gmail.com; valentina.contreras@userena.cl

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva histórica, el constructo denominado Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad/Impulsividad (TDAH) se habría desarrollado sobre una base de sustentación biomédica; así, de acuerdo a los estándares establecidos por el Manual Estadístico de Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM 5), este trastorno crónico del neurodesarrollo, es uno de los constructos que concita gran interés en el área de la salud mental y educacional, debido a que presenta un deterioro funcional sustancial, generando una carga social (Mechler et al., 2022). Se caracteriza por la presencia de un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad/impulsividad (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014); los síntomas deberían estar presentes antes de los 12 años y se requiere que se expresen en más de un contexto, afectando en forma marcada dominios a nivel académico, interpersonal y/o social, con una expresión en regulación emocional y funciones ejecutivas (Groves et al., 2022). Se describen causas neurobiológicas, donde la heredabilidad podría alcanzar un 70% (Nigg, 2010), siendo la prevalencia global del trastorno entre 3% a 5% (Espinet et al., 2022), dependiendo de las características de la muestra utilizada, los instrumentos de diagnóstico, así como del factor edad al momento de ser evaluado/a (Xu et al., 2018). A partir de la denominación del trastorno, han surgido instrumentos (computarizados en la actualidad) como una herramienta valiosa para el diagnóstico (Lev et al., 2022).

La oscilación observada en los valores de prevalencia (Wang et al., 2017), las dificultades en lograr un mejor criterio diagnóstico (Mykletun et al., 2021), la inconsistencia referida con respecto a los efectos del tratamiento con psicofármacos (Rodríguez, 2020) y la necesidad de abordarlo de manera integral (Abdelnour, Jansen, & Gold, 2022), ha dado lugar a la emergencia de una postura analítica y crítica al interior de las ciencias sociales (Lusardi, 2019). Como fruto de esta controversia, se habría llegado a denominar el TDAH como una “enfermedad ficticia” (Bernstein, 2022) o como “un trastorno institucional”, producto de una construcción histórica de carácter socio-cultural, lo cual habría propiciado la medicación con estimulantes, transfiriendo al fármaco el control de los síntomas asociados al rendimiento académico (Vargas & Parales, 2017), sumado a un sobre-diagnóstico (Gascon et al., 2022). Es así como los argumentos de larga data que han sustentado la existencia del trastorno, han denotado bases teóricas insuficientes y escasa validez científica (de Vinuesa, 2017).

Una de las áreas generadoras de controversia es el tratamiento del TDAH, específicamente, el uso de psico-estimulantes como estrategia remedial de primera línea (Weigel-Mohamed, 2023). El concepto de “medicalización” referido a la apropiación de las ciencias médicas, en relación a conductas que se “desvían de las normas”, las cuales se denominan enfermedades, por tanto, requie-

ren tratamiento, habría investido a la medicina como un instrumento de “control social”. La escuela como institución con responsabilidad social, habría dejado de intervenir y responsabilizarse de la gestión de “comportamientos desviados” (Zorzanelli, Ortega, & Bezerra Júnior, 2014) derivando en “medicalización escolar”. Latinoamérica, en una dinámica similar a lo ocurrido a nivel global, también ha generado debates en torno al TDAH, destacándose un aumento significativo de los diagnósticos y tratamientos basados en medicamentos a partir de las quejas escolares (Beltrame, Gesser, & de Souza, 2019); su vez, la medicalización estaría presente en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje en Brasil y Chile, siendo facilitado por las innovaciones tecnológicas y los procesos económicos y sociales. En el caso de Chile, se habría generado una serie de estrategias institucionales en el área de la salud y educación; una de esas medidas ha sido la creación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en el año 2011, los cuales proven de profesionales y subsidios al sistema escolar público y subvencionado, a fin de atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Reyes et al., 2019).

TDAH Y PANDEMIA

Los educandos con el denominado diagnóstico, así como el sistema docente-educacional que los atiende, ha debido enfrentar una serie de desafíos, los cuales se habrían intensificado y amplificado con el advenimiento de la pandemia por COVID-19 (McGowan, Conrad, & Potts, 2020). Si bien la población general fue afectada por la pandemia, esta situación se tornaría aún más relevante para los escolares con TDAH. Las medidas gubernamentales para prevenir la propagación del virus habrían propiciado el incremento de los síntomas propios del trastorno; de esta manera, se habrían detectado una serie de conductas externalizantes (Zhang et al., 2020), vivencias de carácter negativo (Baillie & Linden, 2024), afectaciones en la salud mental (Behrmann et al., 2022) y desmotivación escolar (He et al. 2021). En suma, la pandemia habría alterado significativamente los rasgos emocionales, procesos cognitivos y comportamientos.

En este panorama pandémico, el cuerpo docente ha debido adecuarse de forma forzada, modificando tanto las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como el manejo y dominio de las TIC's, necesarias para la realización de clases (García, 2020). A esto se suma el impacto psicológico en los docentes causado primordialmente por el escaso conocimiento en torno al ejercicio de la docencia en forma virtual, así como por “la doble presencia” (fenómeno se deben atender las exigencias laborales y del hogar en forma simultánea). En esta línea, se ha destacado el impacto en la salud mental del docente al enfrentarse con incertidumbre ante la pandemia, no pudiendo afrontar de manera adecuada las demandas laborales y personales (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Educación Rural

En el contexto de las diversas realidades educativas y en atención a sus propias y distintivas características, parece relevante destacar la situación docente en territorios rurales. El Reglamento Programático Básico de Educación Rural (versión 2001), destaca como deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todas sus áreas, por lo que es fundamental desplegar y validar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus resultados y mejorar la equidad en la distribución social de los logros de la enseñanza. Las características comunes de los establecimientos adscritos a las zonas rurales y que lo diferencia de las zonas urbanas del país, es la atención a una población que en términos globales presenta vulnerabilidad y bajo nivel socio-económico (Palma & Navarrete, 2021), así también, que obedece a una dinámica social y territorial específica (Núñez Muñoz et al., 2022). Específicamente, pueden ser escuelas completas (hasta octavo básico), incompletas o multigrado (hasta 6to básico), las que cuentan generalmente con uno, dos o tres profesores/as encargados/as de varios cursos en una misma sala (uni-bi o tri-docentes); las escuelas completas o poli docentes, organizan sus cursos con la modalidad multigrado. En atención a la amplia gama de roles y complejidades que se superponen a nivel de la Educación Rural, resulta relevante el propiciar investigaciones que proporcionen insumos acerca del docente rural y su entorno (Vera, Osses, & Schiefelbein, 2012).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir, analizar y comprender los conocimientos, creencias, acciones y significados que un grupo de profesores rurales asignan a educandos con TDAH, en la situación de pandemia (COVID-19). Este análisis, puede permitir aproximarse a conocer el actual funcionamiento de las escuelas rurales en la actualidad y los desafíos que enfrentan.

MÉTODO

Se realizó un estudio de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. Desde un paradigma interpretativo, apunta a explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común, en base a las experiencias individuales y subjetivas de los participantes hacia un fenómeno (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

Muestra

Se utilizó criterio de muestreo denominado como "bola de nieve" que consiste en una técnica no probabilística, en la que un informante clave recluta a nuevos participantes. La muestra estuvo compuesta por 7 docentes rurales en ejercicio profesional actual: 4 hombres y 3 mujeres. Como criterio de inclusión se consideró que los docentes de la muestra tuvieran o hubieran tenido en los dos últimos años de su ejercicio profesional regular, estudiantes con TDAH en su sala de clases. Los docentes estaban adscritos a escuelas rurales

de dependencia pública, pertenecientes las Regiones de Atacama y Coquimbo (Chile).

Recolección de información

Se efectuaron contactos con los/as docentes participantes, considerando los resguardos éticos de rigor: consentimiento informado y resguardo de la información. Se administraron entrevistas semi-estructuradas sobre la base de una pauta confeccionada para estos efectos. Se consideraron cuatro ejes temáticos: conocimientos, creencias, estrategias de manejo del TDAH y significado personal para el/la docente, como efecto del trabajo con estudiantes con TDAH. Las entrevistas se administraron durante los meses de septiembre y octubre del año 2020, de manera remota a través de la plataforma Google MEET, en razón del contexto de la pandemia COVID-19. La duración de las entrevistas promedió 80 minutos.

Análisis de Datos

Los datos se transcribieron y analizaron siguiendo las técnicas y procedimientos de la *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998): a) codificación abierta en que se seleccionaron unidades de análisis compuestas por palabras u oraciones que denotaban significado asociado al tema de estudio, llegando a conformar categorías; b) Se procedió a conformar familias, considerando propiedades y dimensiones; c) Finalmente, los resultados se sistematizaron a través de la integración de familias organizadas en ejes emergentes alrededor del fenómeno de TDAH, con un esquema comprensivo final. El proceso de codificación se realizó con el Software ATLAS TI. V8.

RESULTADOS

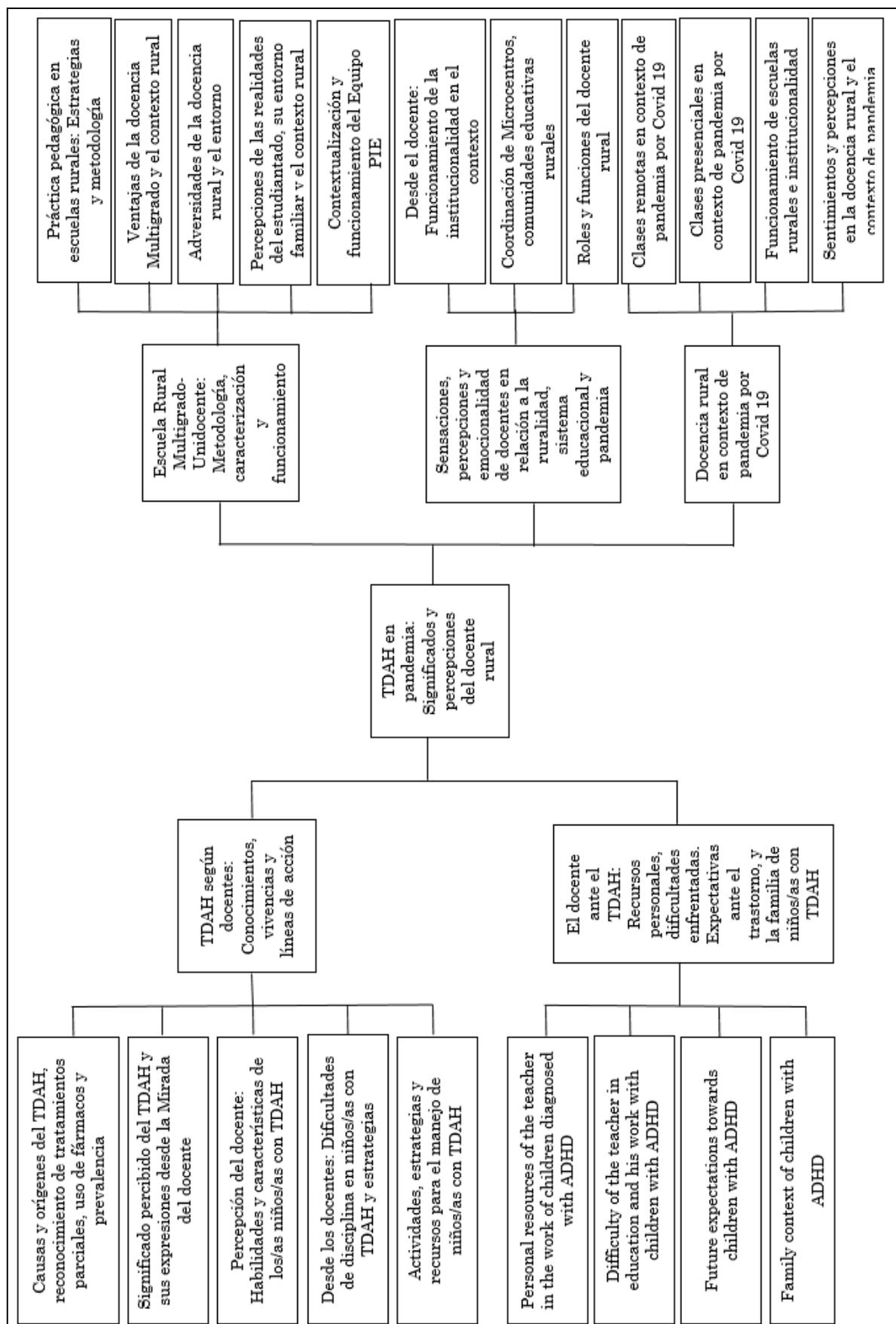
El análisis de los datos permitió la generación de 547 códigos los que derivaron en 21 familias desde donde emergieron 5 ejes temáticos que conforman el modelo comprensivo, los cuales se describen a continuación y se sintetizan en la Figura 1.

Causas, tratamiento y significado del TDAH; habilidades-dificultades de escolares con TDAH; estrategias de intervención

Los/as docentes refieren conocimiento insuficiente o parcial del trastorno y del diagnóstico; sus descripciones se basan en creencias, mitos y lecturas informales, aunque describen los síntomas básicos del constructo. Es importante señalar que los/as entrevistados declararon preferir no comunicar los diagnósticos a la familia, en atención a que los padres reaccionaban ante estos, retirando o no enviando más a sus hijos a la escuela (deserción escolar). En términos de etiología, se describen poli causalidades con un rango de posibilidades donde se destacan factores neurobiológicos, sistemas de crianza y condiciones ambientales (contaminación):

Si, yo creo que de alguna manera a lo mejor puede que haya algo... como se podría decir... que es de índole innato yo creo, del carácter del alumno, pero también yo creo que tiene mucho que ver

Figura 1 - Esquema comprensivo de ejes emergentes del significado del TDAH para docente.



Fuente: datos de la investigación

con respecto a la crianza, con el tema de tener a lo mejor rutina que a los alumnos deban cumplir... eh... no sé, normas claras en el hogar, entonces eso a lo mejor también, motivación, muchas veces los papás no logran motivar lo suficiente al alumno o acompañarlo en este proceso de enseñanza-aprendizaje que a veces es necesario el apoyo de la casa... (E7, S/7)

Existe la medicación por moda... pero esta eso de querer mandar a todos los niños a que tengan la pastilla. Muchas veces no porque el niño va a subir su rendimiento, sino, porque el niño va a estar más tranquilo, va a dejar de molestar en la sala. Y porque, por ejemplo, muchas veces para los neurólogos es mucho más fácil diagnosticar un déficit atencional, entonces a todos los niños le diagnostican con déficit atencional y le dan la misma pastilla... (S1, E1)

Los docentes rurales entrevistados señalan adscribirse al modelo biomédico, haciendo referencia al proceso diagnóstico y el conocimiento de los protocolos establecidos por las normas educacionales. Algunos refieren en casos extremos, que se requeriría el tratamiento con medicamentos, sin embargo, frente al proceso de medicalización, particularmente con referencia al suministro de medicamentos, denotan un rotundo rechazo. Refuerzan su actitud al declarar haber sido testigos de los efectos negativos derivados del tratamiento con medicamentos (cambios en su comportamiento). Los docentes consideran que las desviaciones comportamentales debieran ser asumidas por el sistema educativo.

El tema de tratamiento está de moda, creen que el niño va a estar más tranquilo, va a dejar de molestar en la sala. Y porque, por ejemplo, muchas veces para los neurólogos es mucho más fácil diagnosticar un déficit atencional, entonces a todos los niños le diagnostican con déficit atencional y le dan la misma pastilla, cuando un... Se viene esta ola de niños con déficit atencional, muchos tienen problemas. (S1, E1)

Cabe destacar que la percepción descrita por los/as docentes apunta al hecho de que los rasgos de desajuste conductual y de aprendizaje observados en los niños con diagnóstico de TDAH, no cumplirían los requisitos para denominar el constructo como "Trastorno". Así el patrón comportamental de este grupo de niños/as constituiría más bien rasgos de la estructura de personalidad que les impulsa a focalizarse en diversas actividades. Para los/as docentes, el TDAH se convierte en una psicopatología, al estar en presencia de problemas socio afectivos y familiares severos.

En torno a las habilidades y recursos característicos de los niños/as con TDAH, se destacan sus aptitudes en el área de matemáticas y un conjunto de rasgos estructurales de personalidad, describiéndolos como: cariñosos/

as, simpáticos/as, extrovertidos; se añade la presencia de rasgos asociados a una gran imaginación y desinhibición al actuar, augurándoles un marcado potencial de desarrollo. Las principales dificultades de este grupo de niños/as, se vincula con la inquietud, inatención y falta de concentración presente en los/as estudiantes, así como la realización de actividades ajenas al desarrollo de la clase, desobediencia ante órdenes y conflicto con sus pares. A nivel cognitivo, se visualizan dificultades en el proceso de lectura y escritura, unido a una capacidad de memoria disminuida. En torno a las expectativas hacia el futuro de niños/as con TDAH, surgen entre los/as docentes relatos optimistas, donde se augura una mayor capacidad de adaptación y autorregulación a medida que avanza la edad, llegando a describirse en una oportunidad, la visión de grandes habilidades en la población con TDAH.

Exitosos creo yo, en lo que hagan, yo les digo 'si usted quiere ser jardinero, sea el mejor jardinero, si quiere ser abogado, sea el mejor abogado'. Yo creo que sí, Cuando a mí me llegan esas encuestas de JUNAEB de qué cree usted que el niño, que su curso quinto básico, claro, los pongo de ingeniero a todos, los pongo que todos van a llegar a la universidad (S5, E5).

Las estrategias de intervención se vinculan primordialmente con la generación de actividades concretas, mantención de rutinas, estructuras definidas y de participación constante, aunque manteniendo flexibilidad en las reglas. Se describe el uso de herramientas lúdicas, a fin de generar motivación, proporcionando retroalimentación positiva al/la niño/a. Un aspecto relevante, se asocia con la necesidad de una educación personalizada y comprensión afectiva constante, permitiendo generar actividades de descanso, uso de tiempo y contención emocional.

Entonces, tú, más que, qué decir 'no... a ti eso te cuesta más, trabaja esto otro' tú lo pones al servicio del grupo, donde el grupo completo... él que tiene más habilidades matemáticas, aporta matemáticas y al mismo tiempo está enseñando a sus compañeros. Él que tienen más habilidades de expresión, expresa y al mismo tiempo también está arrastrando a sus compañeros [...] (S1, E1)

El/la docente ante el TDAH: Recursos Personales, Dificultades enfrentadas, Expectativas ante el Trastorno, y la Familia con Niños/as con TDAH

En el segundo eje temático se recopilan y sintetizan aquellos recursos auto descritos por los/as docentes, entendiéndose recursos como las capacidades, saberes y destrezas que facilitan el quehacer pedagógico ante la presencia de estudiantes diagnosticados con TDAH. Asimismo, se describen las creencias y expectativas de desarrollo de las personas con TDAH, finalizando con

las percepciones del contexto familiar de los niños/as con TDAH.

Los docentes declaran no poseer (salvo una excepción) capacitación suficiente para detectar la potencial presencia de trastornos en sus alumnos, en particular con el diagnóstico de TDAH. Si bien se está implementando el apoyo del PIE para las escuelas rurales, aún no cuenta con la dotación de profesionales especializados.

[...] los diagnósticos segregan, desgraciadamente. Esta segregación se está aplicando porque, por plata, si a larga es todo por plata, porque a la larga tú tienes que cumplir con unos cupos para que lleguen los recursos, entonces tienen que estar diagnosticados los niños para poder subirlos a un sistema... cuando eso no debería existir. (E6, S6)

La población de alumnos atendidos tiene un alto grado de heterogeneidad, por tanto, la preocupación docente se centra en adecuar el currículum al alumno que atiende en dicho momento. Los/as docentes entrevistados reconocen la presencia de un número considerable de estudiantes con NEE, entre los que se encuentran quienes tienen TDAH. Consideran su trabajo como una oportunidad para desarrollar y poner en práctica sus propios recursos: vocación, empatía, compromiso y su capacidad de mantener un trato igualitario para todos los/as estudiantes, independiente de los diagnósticos. De igual manera los/as docentes señalan su motivación, capacidad de adaptación y reflexión, mantención de equilibrio emocional, preparación académica y búsqueda de mayor conocimiento actualizado sobre los trastornos.

La Escuela Rural Multigrado-Unidocente: características, metodología, ventajas y desventajas de la docencia rural.

Se describe el funcionamiento de las escuelas rurales multigrado y unidocentes, además, se consideran las ventajas y desventajas de ejercer la docencia en el ámbito rural, finalizando con la descripción perceptual del estudiantado y su entorno familiar.

La condición de profesor rural en escuela uni o polidocentes, sumado a habitar en estrecho contacto con la localidad, le ha permitido conocer en profundidad a los alumnos, sus familias y el contexto social donde se desenvuelven. Se definen enseñando y realizando docencia directa, labores administrativas y consejería a sus estudiantes. En establecimientos educativos mono o bi-valentes, a la vez que dicen tener el tiempo limitado para realizar una docencia regular. Lo anterior lo vivencian como desventaja, debiendo adecuar el currículum a las necesidades de cada estudiante, hecho que les facilita una atención individualizada con mayor contacto afectivo, impregnándose de la realidad familiar y el contexto socio cultural del lugar. Las localidades rurales atendidas por los entrevistados, estarían compuesta por grupos familiares con un conjunto de carencias económico-so-

ciales (escaso nivel educacional, condiciones de pobreza, hogares disfuncionales, alcoholismo, aislamiento de centros de salud); a su vez, los establecimientos escolares donde trabajan los docentes, distan de contar con los recursos necesarios para un proceso de enseñanza efectivo, situación que es percibida como desventajosa por los docentes. Aun cuando este panorama es adverso, la ruralidad se percibe como una ventaja para el proceso de enseñanza.

Los/las docentes destacan la ventaja del trabajo realizado desde la igualdad y diversidad sin diferenciación, además, el sistema ubicado en la rural proporciona la oportunidad para el trabajo colaborativo y la aplicación de dinámicas de enseñanza significativas, que permitan integrar todos los contenidos. Los/as docentes destacan el aprovechamiento de las propias habilidades de los/as menores en el contexto rural (ej.: "trabajo en el huerto" como estrategia pedagógica). Declaran dificultades asociadas al apoyo e interacción a nivel institucional; la existencia de un sistema de profesores/as itinerantes, que sirven de apoyo al/la profesor/a (programa que surge desde el Departamento de Educación Municipal) y del equipo educación especial (PIE) son percibidos en forma positiva pero insuficiente. Un aspecto importante en torno al desarrollo profesional, se vincula a que concuerdan en la preparación autodidacta.

Los docentes entrevistados destacan que las realidades de las escuelas rurales en Chile son diversas. Muchas veces las expectativas familiares van en dirección diferente a la progresión de la escolaridad de sus hijos; de esta manera, los padres cuando conocen un rendimiento no satisfactorio de los hijos/as, los retiran del establecimiento. Estas reacciones estarían asociadas a tradiciones, creencias y significados culturales de los padres, vinculadas a la experiencia de "fracaso escolar":

No, la verdad es que los papás, si tú le hablas, me ha pasado, si tú le hablas de esto, los papás como que... como que ellos categorizan a sus hijos, y los categorizan muy mal, hace poco se le entregó un informe a una familia que su hijo era FL, y la palabra límite fue terrible po', fue terrible para la mamá... como que es tan malo para ellos que de repente no le dan ni ganas de mandarlos a la escuela, me paso una vez que uno de los alumnos estaba "permanente", la mamá no quería mandarlo a la escuela "Para qué? si no va a prender más" es falta de cultura. (E6, S6)

Sensaciones, Percepciones y Aspectos Emocionales de Docentes ante el Sistema Educacional y la Comunidad Educativa Rural

Los/as entrevistados/as efectúan un análisis de la Institucionalidad, destacando el rol de organizaciones internas generadas por los/as mismos docentes, así como los roles y funciones desempeñadas. Perciben que el MINEDUC, se encuentra desconectado de la realidad

rural, lo que genera en algunos/as emoción de ira y la percepción de sobrecarga, debido al multi-rol ejercido. Aseguran que no existe apoyo desde el gobierno, expresando crítica sobre el déficit en la destinación de recursos financieros, donde algunos/as docentes agregan que la educación chilena estaría ligada estrechamente a las asignaciones financieras.

Los/as participantes entrevistados/as destacaron el apoyo y coordinación (con vivencias afectivas de satisfacción) establecido entre los/as profesionales que se desempeñan en otros las escuelas rurales y microcentros. Los microcentros corresponden a instancias pedagógicas que reúnen los docentes de escuelas rurales, con el propósito de resguardar un espacio de reflexión pedagógica en pos del aprendizaje de los estudiantes.

Bueno, la desventaja fue la falta de conectividad, pero yo, a ver, yo no lo veo como una gran desventaja. Sí, yo tengo o no tengo, no me voy a morir. Por eso tengo que ver la manera de cómo lo soluciono y nosotros lo solucionamos con material impreso, entretenido, didáctico, que íbamos a las casas a dejarle las cosas a los niños. Atendíamos niños de forma personal, siempre estuvimos para apoyar... (S2, E2).

Especial referencia se observa al describir los múltiples roles que el docente debe ejercer. En este contexto, hay referencias a la falta de consideración y respeto por el trabajo en el aula, lo que conlleva a dificultad en la diferenciación de las esferas pública y privada del/la docente. Se destaca una mayor preferencia y motivación por el rol de profesor versus el rol de director de la escuela a cargo.

[...] también te hacen, y sobretodo que te hacen, casi todas las reuniones y las cosas te la hacen [aludiendo al ministerio de educación] en horarios de clases, y yo lo he reclamado de hecho yo... hay muchas veces yo no me he conectado porque lo hacen en horarios de clases, o sea ... (S1, E1)

El/la docente rural en contexto de pandemia por COVID-19

Se contextualizan los procesos vividos por los informantes en el contexto de la docencia rural y su relación con los efectos de la pandemia. Se aborda el funcionamiento e institucionalidad, la adscripción a clases remotas y la vuelta a la enseñanza presencial escolar, finalizando con consideraciones generales. Una de las mayores dificultades para el ejercicio de enseñanza remota, se asoció con la ausencia de conectividad. Los/as docentes/as entrevistados debieron desarrollar un conjunto de estrategias, tales como uso de guías educativas, visitas domiciliarias y “aprendizaje forzado” de TICS, a fin de lograr, en parte, los objetivos educacionales.

En marco de las afirmaciones de los/as entrevistados/as, el territorio rural fue uno de los primeros en iniciar

el proceso de regreso a clases presenciales en tiempo de pandemia. La vuelta y el reencuentro entre los/as alumnos, se vivió emotivamente con expresiones y emociones de felicidad, sin embargo, debido a que la pandemia seguía vigente, se debieron tomar una serie de medidas como: disminución de las clases a media jornada, procesos de cursos rotativos, y rutinas de higiene sanitaria. El funcionamiento de estas escuelas, denota vínculos profundos con el territorio, con el ecosistema y la cultura, siendo guiado por verdaderos sellos educativos culturales y medioambientales, que se imprimen y caracterizan al colegio e involucran a todos/as los/as miembros de la institución. Simultáneamente los/as entrevistados/as destacaron que la docencia les provoca un sentimiento de felicidad e impulso motivacional.

DISCUSIÓN

El estudio en líneas generales relata las vivencias de Docentes rurales que tratan con estudiantes con un diagnóstico de TDAH. Junto con esto, efectúa un retrato de la dinámica asociada al ejercicio docente en contexto rural, destacándose que los docentes reconocen la presencia de una serie de ventajas y desventajas en su condición educativa de ruralidad. Se definen enseñando y realizando una serie de labores administrativas, en una institución polivalente con multigrado, con salas de clase dinámicas, sin estructuras rígidas y con una fuerte conexión con el entorno. El contexto descrito, a la vez que limita sus posibilidades de dedicación completa a las actividades de enseñanza, ha forzado a realizar una docencia individualizada, debiendo adecuar las actividades curriculares según las necesidades; a estos se suma, el hecho de vivir inserto en la localidad donde enseñan, lo cual les habría permitido conocer en profundidad a los alumnos, sus familias, así también, el contexto social donde se encuentran insertos. La situación de flexibilidad relativa en el desarrollo curricular y didáctico, así como la cercanía geográfica con los alumnos y su entorno se ha traducido en un grado de interacción constante, lo cual es evaluado como notoriamente positivo; esto coincide con lo sustentado por Castillo Armijo et al. (2023), quienes destacan la importancia de la labor docente en los contextos rurales en periodo de pandemia.

Entre las desventajas descritas por el cuerpo docente entrevistado, se destaca la demanda por contar con una mayor cantidad de tiempo para dedicarse a sus alumnos, lo cual contrasta con las demandas existentes (administrativas y pedagógicas), impidiéndoles acceder a una actualización de sus conocimientos; el anterior panorama, se vincula a los hallazgos de Miramontes, Vasquez y Vásquez (2020), quienes reportaron dificultades en ese sentido. Desde la dimensión personal, los/as entrevistados afirman sentirse marginados, tanto debido a las condiciones geográficas del territorio, sumado al escaso apoyo percibido desde el MINEDUC; esta situación de marginación también se evidencia en los relatos, a causa del trabajo multigrado que realizan,

la escasa valoración de la ardua tarea que requiere una adaptación permanente ante la multiplicidad de roles ejercido y la realidad compleja, dinámica y variada de los/as estudiantes y sus padres. Indican contar con escasos recursos desde la institucionalidad, lo cual obstaculiza la realización de un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo; a esto se suma, la desventaja en relación a la situación de vulnerabilidad psico-socio-económica de gran parte de los alumnos y sus familias, lo cual es ratificado por datos del MINEDUC (2024).

Con respecto al diagnóstico de TDAH, los/as docentes entrevistados asumen un discurso dual. Por una parte, reconocen el modelo biomédico considerando la normativa educacional vigente, refiriéndose a la existencia de un protocolo a seguir, el cual incluye diagnóstico y tratamiento en aquellos casos extremos. Por otra parte, en su gran mayoría “niegan” la existencia del trastorno, rechazando en forma rotunda el proceso de medicalización, señalando que aquellos/as niños/as que se les ha “rotulado” con el trastorno, requerirían más bien una estrategia de enseñanza personalizada en razón de sus estilos de aprendizaje y comportamientos diferentes. Es así como este panorama es discrepante en el marco de posturas que refieren que el diagnóstico puede ser un arma de doble filo para los niños y sus familias, al entregar apoyo extra versus activar estereotipos negativos y estigmatizar (Metzger & Hamilton, 2021). Los entrevistados destacan y valoran una serie de rasgos sobresalientes, de carácter positivo que se encuentran presentes en este grupo de niños. Es importante preguntarse si la notoria diferencia podría explicarse a partir de un análisis en un contexto netamente urbano, donde las pautas de interacción social y ambiental son cargadas de un componente limitante y normativo, existiendo a nivel transversal, restricciones que pone la sociedad en aspectos como la corporalidad y las emociones, lo cual es aspecto de relevancia para los niños con TDAH (Barbarini, 2020). Resulta interesante destacar los atributos positivos de este grupo de alumnos, descritas por los docentes, lo que les permite convertirse en ayudantes y colaboradores del propio profesor, siendo este planteamiento similar al sustentado por Vargas y Parales (2017), lo cual se sugiere complementar con estudios posteriores.

Del estudio se desprenden interrogantes como: ¿qué puede haber ocurrido para que el discurso de estos docentes rurales se desvíe estructuralmente de la postura biomédica imperante que ha impuesto y declarado un modelo que afirma la existencia del constructo TDAH con características de origen orgánico con cronicidad y genética en su base? Algunas discusiones se vinculan al enfoque socio-cultural que habría surgido, asignando relevancia al contexto social de un grupo o localidad. Dicho enfoque, que da un peso proporcional a los elementos de los grupos sociales, se opondría a la medicalización de la educación, concordando con la posición de García (2017) o a las visiones del TDAH como una herramienta

clasificatoria (Sánchez, 2023). Se asume que el aislamiento geográfico (espacios rurales y peri-urbanos) donde se inserta el docente rural lo habría hecho “inmune” a la naturalización del trastorno, como efecto de distintas vías de comunicación e interacciones que ocurren a nivel urbano. A partir de los discursos de los entrevistados, se evidencia un alto grado de vulnerabilidad psico-socio-económica de las familias y los alumnos. Por esto, patologización de ciertos comportamientos aparentemente “desviados” constituiría un problema menor comparado con el contexto social de las localidades.

En atención a la docencia rural, pareciera que los/as docentes entrevistados no habrían percibido con la misma intensidad los efectos de la pandemia. En el primer año (2020), los/as docentes debieron implementar clases a nivel remoto; sin embargo, dadas las dificultades con la conectividad y el sistema de electricidad, los/as docentes utilizaron variadas estrategias metodológicas y didácticas que no diferían mucho de las usadas previo al inicio de la pandemia. La presente descripción concuerda con lo planteado por Annessi y Acosta (2021), quienes efectuaron un análisis en torno a las estrategias usadas en el periodo de pandemia. Durante el segundo año, la implementación de docencia híbrida estuvo sujeta a la decisión de los padres, donde las instancias rurales fueron las primeras en volver a la “presencialidad diferida” (asistencia de mitad del curso). Todas las actividades educacionales se realizaron obedeciendo instrucciones del MINEDUC, lo cual no se encontraría en la misma línea de algunos autores (Correa et al., 2021), quienes consideran que la decisión de volver a la modalidad presencial, debiera ser materia de discusión de todos los actores involucrados, desde un enfoque sistémico.

En otro ámbito, plantear la rotulación de un alumno con la presencia de TDAH y suponer que se comporta de determinada manera a raíz del trastorno significaría para los docentes rurales apartarse de la realidad social vigente que enfrenta, con todas las complejidades y desafíos que supone. En este análisis Wilson (2013) destaca que es ilógico rotular algo cuando las realidades sociales y problemas familiares son visibles. La manera como significan los docentes rurales entrevistados los comportamientos desajustados frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, nos llevan a aventurarnos a pensar que los sistemas de clasificación de los trastornos mentales, particularmente los referidos al constructo de TDAH, estarían estructurados para los entornos urbanos. Una prueba de ello, fue la respuesta que dieron los/as docentes al preguntarles cuales eran los efectos del COVID en términos de sus actividades como profesor: “*más de lo mismo... antes preparábamos guías y las íbamos a dejar al detectar ausencias, con el COVID-19 hacemos lo mismo*”. En los entornos rurales, no existiría una diferencia sustantiva en las dinámicas pedagógicas, por tanto, la personalización de la enseñanza, constituye una actividad docente habitual.

El presente trabajo presenta limitaciones con respec-

to a la generalización de los resultados, en atención al pequeño número de participantes y haber considerado una porción del contexto rural-regional de Chile. Cabe destacar que, durante el desarrollo de la presente investigación, se desarrolló la pandemia por COVID-19, lo cual forzó al cuerpo docente a asumir un difícil rol tanto a nivel académico, administrativo y sanitario durante el periodo de cuarentena y transición. Dentro de las proyecciones, se hace necesario realizar estudios considerando docentes de áreas urbanas del país a fin de comparar resultados, en relación al significado de un constructo que ha suscitado controversias y juicios críticos. Otra línea de investigación, en función de la diversidad del territorio de Chile, es comparar distintas áreas geográficas y profesores de entornos urbanos y rurales.

CONCLUSIONES

El estudio concluye que la docencia rural constituye un proceso donde se entrelazan las características peculiares del entorno geográfico y dinámicas específicas a nivel social en un contexto laboral diverso. En este escenario, los/as docentes entrevistados, debieron adaptar su práctica de enseñanza, encarar diversos desafíos, asumir control y responsabilizarse por su desempeño profesional en el contexto de pandemia por COVID-19. Según los/as docentes rurales entrevistados, la mirada del TDAH está orientada hacia un enfoque socio-cultural contextual, poniendo en duda la existencia del trastorno y la postura biomédica, en particular la medicalización del potencial desorden. Se espera que el disenso observado en los docentes rurales con respecto a la existencia de un constructo instalado en la sociedad del país, pueda contribuir a despertar interés en el diálogo acerca de la medicalización y sus efectos a nivel escolar, desde un prisma ético y pedagógico.

REFERENCIAS

Abdelnour, E., Jansen, M. O., & Gold, J. A. (2022). ADHD diagnostic trends: increased recognition or overdiagnosis?. *Missouri medicine, 119*(5), 467 – 473.

Annessi, G. J., & Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>

Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª Ed.) [DSM-5]. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

Bailie, V., & Linden, M. A. (2024). Experiences of children and young people with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) during COVID-19 pandemic and lockdown restrictions. *Disability and Rehabilitation, 46*(3), 489-496. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2164366>

Barbarini, T. D. A. (2020). Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. *Psicologia &*

sociedade, 32, e173058. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32i173058>

Beltrame, R. L., Gesser, M., & Souza, S. V. D. (2019). Dialogues About Medicalization Of Childhood And Education: A Literature Review. *Psicologia em Estudo, 24*, e42566. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>

Behrmann, J. T., Blaabjerg, J., Jordansen, J., & Jensen de López, K. M. (2022). Systematic review: investigating the impact of COVID-19 on mental health outcomes of individuals with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 26*(7), 959-975. <https://doi.org/10.1177/10870547211050945>

Bernstein, D. (2022). Is ADHD a Disease? That’s Not the Right Question. *ADDitude*. 31 March 2022. <https://www.additudemag.com/is-adhd-a-disease/>

Castillo Armijo, P., Arias Aravena, I. L., Gutiérrez Lara, V. P., Rosales Iturra, M. F., & Valenzuela Sepúlveda, C. C. (2023). El proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia del COVID-19 en una escuela rural chilena. Un estudio de casos. *Polyphonía: Revista de Educación Inclusiva, 7*(1).

Correa, A., González, I., Sepúlveda, M., Burón, V., Salinas, P., & Cavagnaro, F. (2021). Debate sobre el retorno a clases presenciales en Pandemia. *Andes Pediátrica, Revista Chilena de Pediatría, 92*(2), 174–181. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3535>

de Vinuesa, F. G. (2017). Prehistoria del TDAH: Aditivos para un diagnóstico insostenible. *Papeles del Psicólogo, 38*(2), 107-115. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2829>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Interamericana Editores. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Espinet, S. D., Graziosi, G., Toplak, M. E., Hesson, J., & Minhas, P. (2022). A review of Canadian diagnosed ADHD prevalence and incidence estimates published in the past decade. *Brain sciences, 12*(8), 1051. <https://doi.org/10.3390/brainsci12081051>

García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5*(4), 304-324. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398376>

Gascon, A., Gamache, D., St-Laurent, D., & Stipanivic, A. (2022). Do we over-diagnose ADHD in North America? A critical review and clinical recommendations. *Journal of Clinical Psychology, 78*(12), 2363-2380. <https://doi.org/10.1002/jclp.23348>

Groves, N. B., Wells, E. L., Soto, E. F., Marsh, C. L., Jaisle, E. M., Harvey, T. K., & Kofler, M. J. (2022). Executive functioning and emotion regulation in children with and without ADHD. *Research on child and adolescent psychopathology, 1-15*. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00883-0>

He, S., Shuai, L., Wang, Z., Qiu, M., Wilson, A., Xia, W., Cao, X., Lu, L., & Zhang, J. (2021). Online learning performances of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder during the COVID-19 pandemic. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing, 58*, 00469580211049065. <https://doi.org/10.1177/00469580211049065>

- García, I. H. (2017). Asociaciones y disociaciones: agentes, discursos y controversias en torno a la hiperactividad infantil. *Salud colectiva*, 13, 321-335. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1212>
- Lev, A., Braw, Y., Elbaum, T., Wagner, M., & Rasseovsky, Y. (2022). Eye tracking during a continuous performance test: Utility for assessing ADHD patients. *Journal of Attention Disorders*, 26(2), 245-255. <https://doi.org/10.1177/1087054720972786>
- Lusardi, R. (2019). Current trends in medicalisation: Universalising ADHD diagnosis and treatments. *Sociology Compass*, 13(6), e12697. <https://doi.org/10.1111/soc4.12697>
- McGowan, G., Conrad, R., & Potts, H. (2020). 51.2 Challenges with Managing Children and adolescents with ADHD During The COVID-19 Pandemic: A Review of the literature. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(10), S251. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.412>
- Mechler, K., Banaschewski, T., Hohmann, S., & Häge, A. (2022). Evidence-based pharmacological treatment options for ADHD in children and adolescents. *Pharmacology & therapeutics*, 230, 107940. <https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2021.107940>
- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The stigma of ADHD: teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258-279. <https://doi.org/10.1016/10.1177/0731121420937739>
- Ministerio de Educación. (2024). Análisis de la educación rural en Chile. *Evidencias 61*. Centro de Estudios: Santiago, Chile.
- Miramontes, A. M., Vázquez, G. R., & Vázquez, N. A. (2020). Perspectiva docente respecto a alumnos catalogados con TDAH. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 249-277. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/75390>
- Mykletun, A., Widding-Havneraas, T., Chaulagain, A., Lyhmann, I., Bjelland, I., Halmøy, A., Elwert, F., Butterworth, P., Markussen, S., Zachrisson, H. D., & Rypdal, K. (2021). Causal modelling of variation in clinical practice and long-term outcomes of ADHD using Norwegian registry data: the ADHD controversy project. *BMJ open*, 11(1), e041698. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-202-041698>
- Nigg, J. T. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Endophenotypes, structure, and etiological pathways. *Current directions in psychological science*, 19(1), 24-29.
- Núñez Muñoz, C. G., González Niculcar, B., Peña, M., & Ascorra Costa, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 22(2), e2654-e2654 <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Palma, M. R., & Navarrete, E. L. (2021). Validación de la estrategia Aprendizaje Basado en el Diseño (ABED) en el contexto de la Educación Rural en Chile. *Perspectiva Educativa*, 60(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1105>
- Reyes, P., Cottet, P., Jiménez, Á., & Jauregui, G. (2019). Rethinking medicalization: discursive positions of children and their caregivers on the diagnosis and treatment of ADHD in Chile. *Saúde E Sociedade*, 28(1), 40-54. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019181141>
- Rodríguez, A. M. V. (2020). Controversias frente al tratamiento farmacológico del TDAH entre padres y educadores de niños y adolescentes de Bogotá. *Revista iberoamericana de psicología*, 13(2), 13-24 <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13202>
- Sánchez, O. B. (2023). Infancias, diagnósticos y salud mental: discursos sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la región de Los Lagos, Chile (2020-2021). *Salud colectiva*, 18, e4233. <https://doi.org/10.18294/sc.2022.4233>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Vargas, Á., & Parales, C. J. (2017). La Construcción Social de la Hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 245-262. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59891>
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310.
- Wang, L. J., Lee, S. Y., Yuan, S. S., Yang, C. J., Yang, K. C., Huang, T. S., Chou, W. J., Chou, M. C., Lee, M. J., Lee, T. L., & Shyu, Y. C. (2017). Prevalence rates of youths diagnosed with and medicated for ADHD in a nationwide survey in Taiwan from 2000 to 2011. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 26(6), 624-634. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000500>
- Weigel-Mohamed, I. J. (2023). Questioning the Legitimacy of the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Construct. *Modern Psychological Studies*, 29(1), 7. https://scholar.utc.edu/mps/vol29/iss1/7/?utm_source=scholar.utc.edu%2Fmps%2Fvol29%2Fiss1%2F7&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Wilson, J. (2013). A social relational critique of the biomedical definition and treatment of ADHD; ethical practical and political implications. *Journal of Family Therapy*, 35(2), 198-218.
- Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., Yang, B., & Bao, W. (2018). Twenty-year trends in diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder among US children and adolescents, 1997-2016. *JAMA network open*, 1(4), e181471-e181471. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.1471>
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>

Zorzanelli, R. T., Ortega, F., & Bezerra Júnior, B. (2014). Um panorama sobre as variações em torno do conceito de

medicalização entre 1950-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(6), 1859-1868.

Recibido en: 18 de agosto de 2022

Aprobado en: 26 abril de 2024