

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas
y Luz Elena Ocampo Otálvaro
Compiladores

370.15

Isaza Valencia, Laura, compiladora

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo / Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas y Luz Elena Ocampo Otálvaro. Compiladores - 1 edición-- Medellín: UPB. 2024 -- 287 páginas -(Colección Ciencias Sociales, 31). ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

1. Psicología 2. Educación 3. Atención y educación en la primera infancia

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-121-5>

Primera edición, 2024

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI: Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO.

Proyecto: Desempeño académico de estudiantes de psicología y educación de la UPB (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. Radicado: 792B-06/17-15.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Ciencias Sociales: Omar Muñoz Sánchez

Directora Facultad de Psicología: María Paula Valderrama López

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de estilo: Mateo Muñetones

Portada: Imagen de memetsaputra en Freepik

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2296-30-10-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Vínculos entre maestros y cuidadores en el acompañamiento psicopedagógico de estudiantes con dificultades de comportamiento

Jackeline Castro Villegas
Wilson Andrés Amariles Villegas

Resumen

Este capítulo se deriva de la investigación titulada “Modalidades de vínculo entre maestros y cuidadores de estudiantes con DC”¹. El objetivo general de esta es comprender las modalidades de vínculo que entablan maestros y cuidadores de estudiantes con Dificultades de Comportamiento de los tres primeros grados de básica primaria de una Institución Educativa Pública de Medellín y sus influencias psicopedagógicas. Para dar respuesta al objetivo, se implementó un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico hermenéutico, usando entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con 17 docentes y 7 cuidadores vinculados a la Institución Educativa. Se encuentra que los vínculos entre maestros y cuidadores se despliegan a partir de tres grandes dimensiones: (a) las experiencias afectivas, (b) las ideas y preconceptos (c) y los modos de contacto, en las cuales es posible identificar el componente subjetivo que subyace en este vínculo. Este componente visibilizado permite identificar la influencia psicopedagógica que tiene el vínculo en los procesos de formación de los estudiantes y es un

1 Trabajo de grado en el marco de la Maestría en Psicopedagogía; Universidad Pontificia Bolivariana (2020).

insumo beneficioso para definir las acciones psicopedagógicas que se precisen para atender las Dificultades de Comportamiento.

Palabras clave: Relación familia-escuela; Vínculo educativo; Dificultades de comportamiento.

Introducción

En las instituciones educativas confluyen diversos agentes que aportan con sus acciones a la formación integral de los estudiantes. Entre estos, hay dos actores que tienen una relación singular en tanto que son los que más tiempo pasan con los aprendices y por ende ejercen mayor influencia en su proceso formativo: los maestros y los cuidadores. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, analizada desde el ámbito educativo por Monreal y Guitar (2012), estos actores hacen parte del microsistema del estudiante, debido a que llevan a cabo roles, sostienen relaciones interpersonales y cumplen con pautas establecidas que posibilitan el desarrollo psicológico de la persona.

Para comprender las relaciones vinculares entre estos dos actores, es necesario tener presente que estas se enmarcan en la relación escuela-familia, la cual, en palabras de Camps (2008), ha perdido su armonía y complicidad, hasta el punto de ser casi inexistente. Esta postura se ha corroborado en diferentes investigaciones a escala mundial, que dan cuenta de un deterioro en las lógicas relacionales establecidas entre ambos agentes (Bedoya *et al.*, 2020; Ceferino, 2015; Flórez *et al.*, 2017; Gallego, 2011; Lastre *et al.*, 2018; Moraes, 2015; Moreno *et al.*, 2016; Rodríguez, 2010).

Esta falta de armonía se hace evidente de diversas formas, dos de ellas son la inasistencia de los cuidadores a diferentes llamados que hace la escuela y la presencia de agresiones hacia autoridades educativas que pone en evidencia la crisis de relacionamiento entre estos actores en diferentes países latinoamericanos (Eljach, 2011). En la Institución Educativa en la que se realizó esta investigación, ambos indicadores se hacen presentes: las agresiones hacia autoridades educativas que suelen ser verbales y se presentan en menor índice que las

inasistencias, y de las cuales hay registro en observadores², registros de asistencias, actas de reunión y evaluaciones institucionales.

Debido a situaciones como las anteriormente mencionadas, la relación familia–escuela ha sido un tema de interés investigativo en los últimos años. En el ámbito internacional se encuentran investigaciones (Gallego, 2016; Morales, 2015) que analizan la relación entre estas dos instituciones y aportan a la comprensión que por los cambios sociales se han dado en la familia y que han llevado a nuevas concepciones de esta. En cuanto a estudios relacionados con las dificultades del comportamiento (DC³) se encontraron algunos factores involucrados en su aparición en la escuela: características personales de infantes, características de sus padres y la interacción entre estos y los factores de contexto familiar, escolar y social (Álvarez *et al.*, 2016; Peris *et al.*, 2018).

En el ámbito nacional se ha señalado la existencia de factores que obstaculizan el vínculo entre estos agentes: las representaciones alusivas a la escolaridad de los padres como limitante para la participación, la ausencia y escaso rol educativo de las familias, pues la participación familiar se limita al cumplimiento de obligaciones escolares (Moreno *et al.*, 2018; Moreno *et al.*, 2017). Así mismo, se encontraron investigaciones que analizan la relación familia–escuela con respecto a la aparición y permanencia de las DC en los estudiantes, con especial énfasis en el papel y responsabilidad de la familia, como también en el establecimiento de programas de intervención con la participación de todos los agentes educativos (Gallego, 2011; Lastre *et al.*, 2018).

Por último, en el ámbito local, se encontraron estudios que analizan algunos factores psicopedagógicos que afectan el proceso de formación de los estudiantes, entre ellos la falta de participación de las familias en la escuela y el nivel de compromiso que se afecta por las necesidades económicas de estas, pero también las falencias que desde la escuela influyen en esta relación, como las relaciones

2 El Observador es un instrumento de seguimiento psicopedagógico, en el que se hace registro de las novedades relacionadas con cada estudiante en los ámbitos pedagógico, relacional, emocional y familiar,

3 De ahora en adelante con DC se hará referencia a Dificultades de Comportamiento.

centradas en representaciones negativas sobre los modos de vida de las familias y la falta de voluntad por parte de los docentes para vincularlos en los procesos cotidianos de la vida escolar (Ceferino, 2015; Flórez *et al.*, 2017).

Se hallaron investigaciones que exponen la importancia de determinar cómo las DC que se sostienen en el tiempo, y no son intervenidas oportunamente, influyen en la deserción escolar, ya que en algunos casos las familias descargan sus responsabilidades de cuidado y acompañamiento en la escuela; las instituciones educativas responden con limitaciones y frustración ante la imposibilidad de acompañar permanente y de manera oportuna a los estudiantes que presentan estas características sin la presencia sostenida y comprometida de sus familiares (Bedoya *et al.*, 2020; Cuero *et al.*, 2018).

Se corrobora que la relación entre la escuela y la familia ha sido tema de interés para diferentes autores, institutos e investigadores, como también lo son las DC en niños y niñas, y su relación con la familia, la escuela y el contexto. En este sentido, la investigación de la cual se deriva este texto tuvo como propósito continuar enriqueciendo el análisis de la relación familia–escuela, centrando la atención en dos actores específicos, los cuidadores y docentes, en articulación directa con estudiantes que presentan DC. Entendemos por cuidadores a todas aquellas figuras representativas para los estudiantes que, de manera directa y significativa, unidos o no por una afinidad biológica, acompañan activamente los procesos pedagógicos de los aprendices (Agudelo, 2020; Gallego, 2016; Moreno *et al.*, 2018).

Para comprender las modalidades de vínculo que se establecen entre los actores, se hace necesario precisar algunos conceptos. En primer lugar, el vínculo educativo; y, en segundo lugar, a qué se hace referencia con las DC, específicamente en la infancia.

Vínculo Educativo

Para hablar de vínculo educativo, es pertinente tener claro el significado general de “vínculo”, el cual se refiere a la *unión o atadura de una persona o cosa con otra*. En las relaciones humanas se entiende el vínculo como un fenómeno relacional y dinámico, que involu-

cra estructuras intra e intersubjetivas, y que se despliega a partir del encuentro entre dos sujetos, a partir de la transmisión psíquica consciente e inconsciente de afectos y representaciones, con la cual se genera un nexo y se construyen nuevas realidades. Para que el nexo se establezca, es necesario que se reconozca la existencia de otro diferente de sí, con quien se pueda y desee interactuar para establecer un lazo que configura la subjetividad de quienes se encuentran (Cuello y Labella, 2017; Duschatzky y Skliar, 2014; Fuhrman, 2018; Larroca, 2009; Nuñez, 2003).

Cuello y Labella, (2017), Fuhrman (2018), Gastón (2013), Núñez (2003) y Stramiello (2008), proponen la noción de vínculo educativo como un lazo transferencial que se establece en un entorno social, cultural e histórico determinado entre un agente y un sujeto, en un instante fugaz, que a su paso ha de dejar una marca, una huella. El vínculo educativo se entiende como un acontecimiento en el que los sujetos que interactúan se ven transformados ante las posibilidades de un mundo por-venir, de allí entonces que se piense como un acto de reconocimiento ante el otro.

Tizio (2003) sostiene que el vínculo educativo es una forma de lazo social, que estructuralmente se asienta sobre un vacío (el vacío de no saber) y que se da en el orden de lo singular, puesto que con cada sujeto se despliega un vínculo inédito que incluye transformaciones en quienes participan de él. El vínculo educativo, como todo lazo social, se establece a través de relaciones transferenciales, entendiendo la transferencia como un proceso psíquico, inconsciente e ineludible, que ocurre en las interacciones interpersonales, en las que los sujetos transfieren inconscientemente y actualizan los vínculos actuales las representaciones, afectos o deseos infantiles experimentados con las figuras representativas de la infancia que establecieron huellas en la constitución del psiquismo de cada uno (Gastón, 2013).

Alvarado (2005) plantea que si fuese posible descifrar las redes simbólicas e imaginarias que se construyen en los espacios de encuentro educativo a través de las transferencias que allí se producen, se podrían propiciar mejores condiciones de aprendizaje, ya que los sujetos de la educación están constituidos no solo por intelecto, actitudes y aptitudes, sino también por afectos inconscientes que acontecen en toda relación significativa e inciden en los procesos que se desarrollan. Este planteamiento resalta la importancia de considerar el componente subjetivo en las relaciones que se establecen entre los

agentes educativos para reflexionar sobre su actuar, considerando los afectos y representaciones que los demás sujetos de la educación le provoquen, ya sean negativos como la frustración y el enojo, o positivos como el bienestar o el amor.

Buena parte de la bibliografía, cuando se refiere a vínculo educativo, suele fijar la atención en la relación que se entabla entre maestro y estudiante. Para este estudio, se hizo necesario un lente divergente que permitió observar al maestro en relación con otro actor formativo que hace parte de la comunidad educativa y es altamente influyente en el estudiante: el cuidador. En este vínculo el maestro ya no puede ser visto como un simple transmisor ajeno a lo que sucede alrededor, sino como un agente que aporta desde diferentes facetas a la formación del estudiante y a la transformación de su contexto (Núñez, 2003). Por otro lado, desde los aportes de Agudelo (2020) se establece que la expresión *cuidador* hace referencia a las figuras significativas que acompañan el proceso de formación de los niños y niñas, independiente de que haya o no filiación de sangre, parentesco o vínculo legal que lo sustente, pues en la multiplicidad de estructuras familiares actuales, estas figuras pueden ser: abuelos, tíos, primos, vecinos, tutores, entre otros.

Leo y Moyano (2003), plantean que hay diversidad de modalidades para establecer un vínculo educativo, ya que en todo lazo hay asimetría. Esta asimetría abre la posibilidad de un encuentro entre cuidadores y maestros, quienes asumen la interacción educativa como un proceso de transmisión-adquisición y, aunque con límites y separaciones, como agentes generadores de encuentros (Leo y Moyano, 2003; Núñez, 2003).

Dificultades Comportamentales (DC)

El marco para hablar de las DC en niños y niñas es amplio, sin embargo, para este estudio se tuvieron en cuenta las manifestaciones que tienen un marcado efecto sobre el desarrollo de los individuos y su relación con el entorno, razón por la cual se entenderán las DC en niños y niñas como aquellas conductas disruptivas que se dan al interior del aula, y que afectan a los demás integrantes de la

comunidad educativa, ya sean pares o docentes. Se hace referencia entonces a las conductas externalizantes, aquellas que, al manifestarse de manera externa, perturban a quienes están cerca y suelen ser las más evidentes para el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (Arias Correa *et al.*, 2009).

Los dos factores de riesgo que se han relacionado con las conductas externalizantes son las diferencias que se presentan en las capacidades de los niños para regular la conducta moral y las múltiples variaciones que se dan en la práctica de la disciplina paterna y escolar. Estas manifestaciones se caracterizan por excesos en conductas inapropiadas o alteraciones visibles que expresan una evidente dificultad en el control del comportamiento como lo son falencias en la autorregulación, exceso de la actividad motora, poco control de las emociones y de las habilidades de juicio social (Arias *et al.*, 2009).

Sin embargo, las DC tienen algunas particularidades en la infancia que es necesario tener en cuenta: esta etapa se caracteriza por suscitar una serie de conflictos propios del desarrollo que a su vez llevan a la aparición de síntomas, entendiendo el síntoma como aquel comportamiento que se sale de los esquemas habituales de conducta que se establecen en un medio determinado (Paula, 2011). Los conceptos de normalidad/anormalidad son relativos, y son varios los factores que influyen en la aparición de comportamientos sintomáticos en los niños y las niñas. Con relación a esto, Sierra (2020) expone que los aspectos psicológicos y comportamentales son complejos y por tanto difíciles de estandarizar, pues son “el resultado de una construcción singular que hace cada sujeto, durante su existencia, a partir del encuentro con sus realidades” (p. 169) y no se puede desconocer que las realidades varían y se ajustan según los cánones culturales que le determinan. Para esta autora, “los síntomas que aparecen en el comportamiento infantil generalmente denuncian dinámicas familiares que no son asimiladas por el niño y le causan daño” (Sierra, 2020, p. 173). De allí entonces que exprese la necesidad de revisar los contextos familiares y las pautas de crianza, aspectos que ya se han expuesto como factores que influyen en la aparición de las DC (Rodríguez, 2010).

Por lo tanto, también es necesario incluir las características del contexto escolar en el análisis de las DC en niños y niñas. En la etapa escolar, tanto la familia como la escuela son microsistemas donde el estudiante puede adquirir conductas aceptadas (o no) socialmente, es

por esto que la falta de atención o las actitudes pasivas de profesores y directivos para atender conductas disruptivas, climas de clase inadecuados, normas de convivencia difusas, fracaso escolar, distinciones entre buenos y malos, entre otros, pueden influir en la aparición o reforzamiento de DC (Rabadán y Giménez, 2012).

Metodología

La investigación de la cual se deriva este capítulo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en tanto se busca comprender los fenómenos sociales partiendo de las experiencias y puntos de vista de los actores sociales (Izcara, 2014; Hernández *et al.*, 2014). El método que se empleó fue fenomenológico hermenéutico, que tiene como propósito principal “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández *et al.*, 2014, p. 493). Las técnicas de recolección de información que se emplearon fueron el grupo de discusión y la entrevista a profundidad semiestructurada, dirigidas y grabadas por los investigadores.

El grupo de discusión, entendido como técnica de recolección de información que consiste en un espacio de conversación, se desarrolló con un grupo reducido de personas que cumplen características específicas, alrededor de ejes propuestos por el moderador (Izcara, 2014) y mediante un diálogo orientado por expresiones y preguntas abiertas que invitaban a evocar y compartir experiencias con relación al tema investigado. Por otro lado, la entrevista semiestructurada, asumida como un encuentro cara a cara donde se lleva al entrevistado hacia una exploración de sus experiencias (Izcara, 2014), se llevó a cabo de manera individual con cuidadores y docentes de estudiantes con DC de los tres primeros grados de básica primaria, mediante una guía semiestructurada que permitió indagar por los modos de vinculación que se establecen entre ellos y cómo los perciben. Para la triangulación de la información se emplearon ambos instrumentos como una forma de comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores implicados.

La población objeto de estudio o unidad de trabajo fueron docentes de básica primaria y cuidadores de estudiantes con DC, y como muestra final participaron 17 docentes de una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín, y 7 cuidadores de estudiantes con DC, matriculados en la institución educativa en los grados de 1° a 3°.

Los participantes asintieron inicialmente a un consentimiento informado en el que se indicó la protección de su identidad y la posibilidad de retirarse en el momento deseado. Con ellos se realizaron de manera inicial los grupos de discusión por separado, para luego realizar las entrevistas a profundidad semiestructuradas con informantes clave seleccionados de manera intencionada que pudieran proporcionar la mayor cantidad de información posible, hasta lograr alcanzar la saturación categorial.

Para hacer contacto con los docentes de la institución en la que se realizó el estudio, se solicitó que, preferiblemente, acompañaran los grados de 1° a 3° en el que estuvieran niños y niñas con DC presentes, no obstante, ante la rotación de los docentes por diferentes grados de la básica primaria y el interés por participar en la investigación, se realizó el grupo de discusión con todos los docentes que hacen parte de la Institución Educativa. Posteriormente, según los aportes dados, se identificaron 5 participantes claves para las entrevistas a profundidad, lo que posibilitó la triangulación de información. En el caso de los cuidadores, mediante los reportes dados por los maestros, se convocaron 12 cuidadores de estudiantes con DC matriculados en los primeros grados de básica primaria, de 1° a 3°, de los cuales 7 respondieron al llamado, 3 participando en el grupo de discusión y 4 como entrevistados.

Después de analizar la información recogida, con el fin de identificar las modalidades de vínculo que entablan los cuidadores y maestros de estudiantes con DC, se establecieron tres dimensiones para describirlas. Además, con base en estas dimensiones y algunos aportes precisos de los participantes, se analizó la influencia psicopedagógica de las modalidades de vínculo consideradas entre los maestros y cuidadores participantes.

El plan de análisis de información se apoyó en los pasos y procedimientos que proponen Strauss y Corbin (2002) para el análisis de datos en investigación cualitativa. Estos fueron aplicados a los

textos obtenidos del grupo de discusión y de las entrevistas a profundidad una vez recogidas y transcritas, asignando letras a los relatos de los maestros y números a las narrativas de los cuidadores. Como estrategias de análisis se implementaron microanálisis, memorandos y método de comparación constante en tres momentos de codificación: 1) abierta (asignación de códigos a través del microanálisis); 2) axial (relación sistemática de categorías y subcategorías); 3) selectiva (construcción de categorías centrales y escritura de resultados). Para ello, se utilizó el software de análisis e interpretación de datos cualitativos, Atlas TI.

Resultados

En respuesta a los objetivos planteados se encontraron tres dimensiones desde las cuales se puede identificar lo que subyace en maestros y cuidadores a la hora de entablar un vínculo enmarcado por las DC de los estudiantes, estas son: (a) experiencias afectivas, (b) ideas y preconceptos, y (c) modos de contacto. Como se observa a la izquierda de la Figura 1, el estudiante en su familia genera vínculos con algunos adultos significativos, sus cuidadores, y en la escuela lo hace con los maestros.

De igual forma, maestros y cuidadores se encuentran y allí se producen vínculos. Este vínculo que se analiza desde las dimensiones ya nombradas y que se observan a la derecha de la Figura 1, involucran el componente subjetivo que cada agente educativo posee, ya que parte de las experiencias afectivas vividas, desde las que se sustentan, a su vez, las ideas y preconceptos que se forman para comprender y relacionarse con todo lo que les rodea, para finalmente establecer con base en ello unos modos de contacto desde los cuales se dan los encuentros y se posibilita un vínculo.

Figura 1. Vínculos entre estudiantes con DC, cuidadores y maestros.



Nota. En la ilustración se representan los vínculos (🔗) que se establecen entre los estudiantes con DC (E^{DC}), los cuidadores (C) y los maestros (M), en la circunferencia de la izquierda dentro del microsistema hogar y en la circunferencia de la derecha en el microsistema escuela. En la intersección, está el estudiante que hace parte de ambos entornos y el vínculo (🔗) que se entabla entre cuidadores y maestros.

De temores, frustraciones y alegrías: las experiencias afectivas en los vínculos entre maestros y cuidadores

A modo de síntesis, en la Figura 2, se presentan las emociones que se identificaron en cuidadores y maestros, desde sus experiencias personales y en el encuentro, primando entre lo que compartían, las emociones que generaban displacer. Si bien hay presencia de sentimientos como la gratitud, la ternura, la cercanía, y en términos generales una valoración positiva de las relaciones que han entablado con el otro agente educativo, los relatos de experiencias vividas generalmente dan cuenta de situaciones conflictivas que generaron las emociones y sentimientos que se evidencia en la Figura 2.

Figura 2. Experiencias afectivas de cuidadores y maestros de estudiantes con DC



Estos sentirs de cuidadores y maestros influyen en el vínculo y hacen parte de la carga que se puede transferir al otro de forma consciente o inconsciente, así como lo expresa una maestra participante “de verdad nosotros cometemos muchísimos errores y a veces la rabia, porque eso es rabia, por esa impotencia, uno no se da cuenta si quiera de lo que está diciendo” (K), afectando así el encuentro y generando prevenciones, de allí que en este caso, desde la escuela, el maestro deba reflexionar sobre sí mismo, sus emociones y sentimientos a tramitar para minimizar los efectos de todo lo que puede cargar internamente y poner en el otro, pues como dice Gastón (2003), “es importante que el docente reconozca y haga consciente los movimientos transferenciales que es capaz de generar” (p. 29) en otros, de modo que pueda diferenciar, qué está ligado a su ser como persona y qué de ello es propio de la relación que entabla con el otro.

En la investigación realizada se encontró que los participantes advierten diversos afectos alrededor de tres ejes: las DC, la presencia del otro agente educativo y el encuentro. En la figura 2 se recogen dichas manifestaciones. La experiencia afectiva, por lo tanto, influye significativamente en la manera en cómo se establece el vínculo y tiene influencia en las ideas y preconceptos que construyen cuidadores y maestros, en este caso de los estudiantes con DC y lo que se desencadena a nivel escolar y familiar por sus particularidades, y de esta forma determina las ideas que se construyen del otro agente educativo que orienta al estudiante con DC.

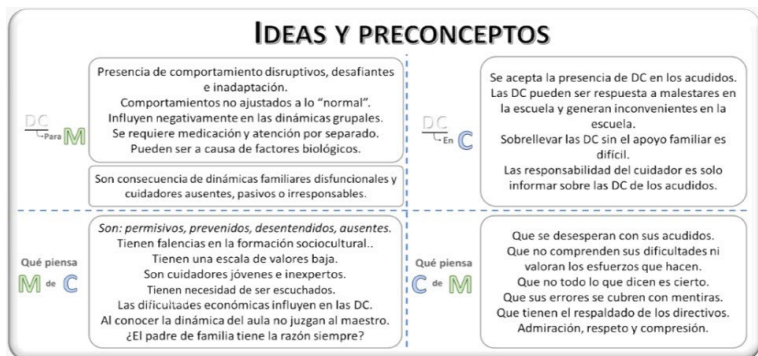
A mí me movilizan muchas cosas, a uno al principio le da de todo, le da rabiecita, ¿por qué me toco a mi este niño? ¿Cierto? [Risas] Bueno, pero uno como que va cambiando un poquito como esa primera percepción, porque uno tiene que decir bueno tenemos que trabajar con él y está en nuestras manos que ese niño salga adelante o no [...] Entonces uno empieza a cambiar como esa actitud de pronto de esa rabiecita que le daba por los comportamientos, pero bueno ¿Qué hago? Y empezar a pensar, incluso me he preocupado, me ha dado mucha tristeza, también me he puesto a llorar, yo creo que me moviliza todo eso, pero siempre como buscándole como algo de ayuda, de colaboración ¿Qué puedo hacer yo para cambiar en él ese comportamiento o para minimizarlo o cómo para que todos aprendamos a convivir un poco con las características de este chico? (A)

Los encuentros narrados en las entrevistas y grupos de discusión permiten identificar que hay unos sentimientos y emociones que se derivan de las experiencias que cada uno vive desde su rol, pero en este caso alrededor de estudiantes que presentan DC, partiendo de la presunción de su posible influencia en las relaciones que los dos agentes educativos (maestro y cuidador) entablan en el contexto escolar. Sin embargo, se observa que los participantes compartían principalmente experiencias que generaron displacer en el encuentro con el otro, aun cuando manifiestan tener una valoración positiva del otro agente. Lo que logra evidenciar un interés, posiblemente no consciente, por exteriorizar algunos malestares que no se han tramitado y que no habían sido exteriorizados hasta el momento.

La impronta de las experiencias vividas: ideas y preconceptos en maestros y cuidadores

En la figura 3 se resume lo que entienden los maestros por DC y el lugar que ocupan las DC en los cuidadores, y, asimismo, como acompañantes de estos estudiantes, lo que suscita en cada uno de ellos el otro agente educativo.

Figura 3. Ideas y preconceptos de cuidadores y maestros de estudiantes con DC



Con relación a las DC, por el lado de los docentes, se encontró que, si bien hay coincidencia para definir y describir de manera empírica las DC, los niveles de tolerancia y valoración según algunos indicadores como la frecuencia, intensidad o gravedad, varían entre ellos, los cuales determinan sus acciones frente a estas, percibiéndose más condescendencia en los participantes que tienen experiencias de familiares cercanos que presentan o presentaron DC en la infancia.

La mayoría de los entrevistados y participantes del grupo de discusión, de una manera directa o indirecta, responsabilizan a las familias de las DC en los estudiantes, refiriendo que en algunos casos son el resultado de pautas de crianza inapropiadas, falta de reconocimiento por parte de los cuidadores de las acciones de los estudiantes y de su "falta de compromiso" (J) con el proceso de formación de los chicos. Al respecto, un docente dice: "las familias hacen transferencia de su responsabilidad al docente" (H) y, en un suceso narrado por la cuidadora (1) se puede evidenciar un ejemplo:

Le dije yo a ellos [profesores] que deberían tener paciencia porque ellos estudiaron fue para educarlos y enseñarles y el profesor me dijo 'que la educación viene desde casa' y yo le dije 'sí, pero muchas veces eso se nos sale de las manos a los padres y por eso los mandamos a la escuela, también para que ustedes que estudiaron y son más profesionales que nosotros nos ayuden y nos colaboren con eso (1).

Adicional a lo anterior, también se encontró que para la mayoría de maestros, hay una relación estrecha entre las DC de los estudiantes y las condiciones familiares de estos, expresando que las dinámicas disfuncionales de sus hogares, la falta de compromiso y la ausencia de los cuidadores son factores que influyen en los comportamientos disruptivos de algunos estudiantes que se encuentran en las aulas y que obstaculizan los procesos que se emprenden para responder a las necesidades de los estudiantes y a las problemáticas que de allí se desencadenan.

Los cuidadores, por su parte, aceptan que sus acudidos presentan dificultades de comportamiento y en la mayoría de los casos representa para ellos una situación difícil de llevar; aceptar la existencia de las DC es una acción que permite la creación de un vínculo con el maestro, en tanto el cuidador reconoce que necesita asesoría y ayuda para orientar a sus acudidos y ven en el maestro una alternativa. No obstante, se debe establecer un compromiso con este fin, para que se logre un vínculo que genere efectos positivos en los estudiantes.

Las ideas que cada agente tiene sobre el otro no impiden que haya encuentros entre maestros y cuidadores, pero sí afectan el vínculo que se pueda establecer, en tanto son una base para emitir juicios de valor frente a acciones o personas concretas y ante la presencia de algunos pensamientos o ideas como los que se encontraron en esta investigación, es difícil que haya un reconocimiento del otro que permita un vínculo que sea facilitador y no obstaculizador en el proceso psicopedagógico.

Se presume que, de aquello que piensa un cuidador cuando se le informa las DC de su acudido, los docentes creen que los cuidadores tienden a estar prevenidos, pensando cómo justificar lo sucedido. Se puede decir, por tanto, que, desde la subjetividad de cada maestro participante y la información suministrada por estos, la idea que el docente se forma del cuidador del estudiante con DC está influida por las experiencias que ha vivido en situaciones similares, preconceptos que pueden verse reflejados en los modos de vinculación que entablan, en la apertura y el interés por establecer estas relaciones y en el reconocimiento del otro.

Desde las ideas y representaciones que los cuidadores tienen de los maestros, se logra evidenciar que estas vienen cargadas en su mayoría de sentimientos generados por experiencias vividas, que pueden empezar a muy temprana edad, desde que se inician los procesos de

socialización de los niños en guarderías u otros espacios al cuidado de adultos y, asimismo, por las dificultades que haya implicado abordar las DC de los niños, y la lectura que se hace de expresiones como “igual soy yo la que siempre me lo tengo que aguantar y yo soy la que lo debo lidiar” (3).

En definitiva, las experiencias y vivencias que en este caso comparten cuidadores y maestros, permiten identificar lo influyente que son en el momento de originar una idea o un preconcepto frente a algo o alguien, dejando en evidencia que conforme se van dando las situaciones y la resolución a estas, se van estableciendo precedentes para entablar vínculos, que los preconceptos o ideas también son una base para emitir juicios de valor frente acciones o personas concretas, que pueden facilitar u obstaculizar encuentros de apertura al diálogo.

¿De qué lazo hablamos? Los modos de contacto en el vínculo entre maestros y cuidadores

En la Figura 4 se presentan los modos de contacto que se encontraron en la investigación, resultado de analizar las experiencias afectivas y las ideas y preconceptos de los maestros y cuidadores participantes.

Figura 4. Modos de contacto entre cuidadores y maestros de estudiantes con DC



Con lógicas de interacción nos referimos a los modos singulares con los que cada agente encuentra formas de relacionamiento con el otro a partir de sus experiencias. Desde los maestros, se encuentran

lógicas de apertura, normatividad y filantropía. Las lógicas de apertura se refieren a modos de contacto que se establecen desde el afecto y la intención de acoger al otro en su singularidad, estableciendo cercanía con los cuidadores a partir del diálogo, refiriéndose a ellos como aliados.

Desde la apertura, el afecto y la intención de acoger al otro, por ejemplo, se encuentra la participante (J), quien sostiene:

De pronto es el darle la apertura con confianza, que ellos lleguen a uno y puedan expresar lo que ellos sienten. Porque ellos también están frustrados con la situación que están viviendo. Y lo otro es hablarles más de lo bueno que hace el niño, que de lo malo. O sea, el papá siempre quiere escuchar lo mejor de su hijo, y cuando el escucha lo mejor y ya se le hace el lavado de cerebro, diría yo, entonces empiécele a contarle qué cositas hay que mejorar, no se las cuente como que son malas (J).

La normatividad se refiere al modo de contacto determinado a través de estrategias preestablecidas y estandarizadas, como métodos conductuales y de seguimiento, el Manual de Convivencia como guía para orientar a los padres y a los estudiantes, y el uso de instrumentos oficiales como soporte de las actividades y acuerdos realizados.

Finalmente, la filantropía se refiere al establecimiento de la relación con la lógica de la asistencia y la caridad, gestionando recursos propios o de terceros para suplir necesidades básicas de los niños o de sus familias.

Por otro lado, por parte de los cuidadores encontramos *lógicas de prevención, demanda y orientación.* La lógica de prevención influenciada por el rechazo que, según creen, sus acudidos pueden generar en los docentes por las DC que presentan y/o por las situaciones de maltrato que se han expuesto y que llevan a la aparición de la desconfianza y la predisposición con los docentes en general, como se observa en el siguiente relato.

Que mi hijo nunca le mandaba talleres, pero yo me cure mucho en salud, yo le dije a mi hijo: 'haga todos los talleres, haga todo lo que tenga que hacer en los cuadernos, hágalo', entonces qué hacía... cuando yo venía por los talleres traía los otros y los pasaba, entonces me dijo el coordinador: 'pero esos son para los que no tengan internet' y yo

'déjeme los ahí que yo sé porque los tengo ahí, guárdelos hágame el favor' y le ponía a la bolsa el nombre... ahora a lo último me dijo ella, que van a salir que mi hijo no ha entregado los talleres, que no ha mandado ni una tarea, que no sé qué, hmmm entonces yo ahí mismo le dije al niño: 'escríbele y dígale que vaya a donde el coordinador, que allá están todos los talleres' (7).

Desde una lógica que se instaura en demandas, se pueden observar dos líneas, una desde lo que el cuidador demanda del profesor y otra desde lo que el docente demanda al cuidador. Los cuidadores demandan del profesor acompañamiento, atención, un trato con respeto hacia ellos y hacia sus acudidos, comunicación, aspectos que cuando se ven afectados generan altercados entre los cuidadores y algunos miembros de la escuela. En la lógica de orientación, encontramos que algunos cuidadores se acercan a los maestros para solicitar o recibir una ayuda directa de ellos o como medio para acceder a algún servicio requerido: solicitud de remisiones, atenciones psicológicas u otros.

Pero entablar un vínculo o una cercanía con el otro, no es tan sencillo, si se piensa lo incompatible que puede ser, por ejemplo, un vínculo entre un docente normativo y un cuidador prevenido o qué perjudicial podría ser un maestro filantrópico con un cuidador demandante. Reconocer desde el rol docente que el cuidador posee una subjetividad que sustenta sus acciones y hacerse consciente de su propia subjetividad, es un desafío al cual la psicopedagogía puede aportar desde sus procesos de intervención, no procurando homogenizar y estableciendo un modo ideal de contacto o en este caso una lógica de interacción adecuada, sino propiciando que, en pro de atender a las necesidades de un estudiante con DC, se tenga conciencia de ellas para establecer acuerdos y estrategias que desarrollen el potencial de cada uno y asimismo beneficie a la comunidad educativa.

Esta mirada centrada en el vínculo que entablan cuidadores y maestros de estudiantes con DC, es un tema novedoso desde el análisis de esos componente internos y subjetivos que subyacen a estos dos agentes educativos, pero son muchas las aristas que pueden investigarse partiendo de los hallazgos del actual estudio, ampliando la muestra de estudio, profundizando el estudio de los modos de contacto hallados, proponiendo instrumentos para identificar lógicas de interacción en cuidadores y maestros, o comparando casos espe-

cíficos de relación entre maestros y cuidadores. Estas proyecciones podrían visibilizar la importancia de reconocer lo subjetivo de estos actores, de modo que al entender las necesidades de la escuela de hoy en día se pueda identificar, con base en lo propuesto por Duschatzky y Skliar (2014), cuáles son los escombros que maestros y cuidadores se deben quitar para facilitar los procesos psicopedagógicos en pro del bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

Discusión: influencias psicopedagógicas de las modalidades de vínculo entre maestros y cuidadores

Pensar en las DC desde una perspectiva psicopedagógica implica considerar los factores que influyen en estas e involucrar a los diferentes actores que tienen contacto con los estudiantes de manera directa como lo son cuidadores y maestros, pero también a otros actores como pares y directivos, respondiendo así a la actuación sistémica que precisa la psicopedagogía actualmente, desde sus tres principios de intervención: prevención, desarrollo y acción social.

Con relación a la prevención, que pretende adelantarse a futuros sucesos que se puedan presentar, en este caso asociados a las DC, conocer los factores que influyen en los vínculos que entablan cuidadores y maestros permite programar acciones que aminoren las incidencias, generando estrategias que incentiven la confianza entre estos dos agente educativos, facilitando espacios físicos adecuados para generar un diálogo ameno, propiciando acciones que lleven al docente a reflexionar sobre los movimientos transferenciales que puede generar en el otro agente educativo; haciendo visible para ambos agentes y considerando ambos entornos, el conocimiento que se tenga de los estudiantes, al igual que los apoyos que se pueden brindar desde la escuela, para que todos puedan actuar responsablemente con la mayor información posible y con el compromiso que esto implica.

Con respecto al principio de desarrollo, desde el cual no solo se busca desplegar el potencial que cada individuo posee a partir de sus capacidades cognitivas, afectivas y conductuales, sino también

desde su participación activa en un grupo social, se prevé un lugar de reconocimiento a todos los actores que influyen o pueden influir en las DC, incluyendo al estudiante en ello, esto implica dar un lugar también a sus subjetividades y admitir que como el aprendizaje se da durante toda la vida, el sujeto de aprendizaje, en este contexto, son todos los participantes, cuidadores, maestros y estudiantes. Esto permite facilitar entre cuidadores y maestros una comunicación horizontal, que permita el reconocimiento del otro y generar encuentros con una función educativa de coextensión, en la que cada uno realice las aproximaciones pertinentes, en pro del cumplimiento de los logros esperados.

En cuanto al principio de acción social, con el cual se pretende involucrar e impactar tanto al contexto escolar como extraescolar, se comprenden las modalidades de vínculo y se atienden múltiples perspectivas, las cuales no solo se tienen en cuenta para realizar descripciones, sino también, para tomar decisiones e intervenir de manera conjunta, además, si se reconoce que las acciones propias que responden al principio de prevención se dan en beneficio de todos los integrantes de la comunidad educativa, su impacto no se limita a un caso específico, y si se suman el desarrollo de potenciales en cuidadores y maestros que se puede dar desde el segundo principio, se estaría extendiendo su impacto a todos aquellos que tengan vínculos con estos dos actores.

Finalmente, con base en el análisis realizado, y según lo comprendido en las modalidades de vínculo encontradas, los maestros tienen un rol fundamental en el establecimiento de vínculos, pues son ellos quienes por lo general movilizan el encuentro con los cuidadores, razón por la cual debe hacerse uso del tacto pedagógico, desde el cual se pretende acercar a las familias y favorecer las experiencias en el contexto educativo (López e Isaza, 2018).

Conclusiones y recomendaciones

A pesar de que los estudios demuestren que la realidad de la relación entre escuela y familia es distante, ante la necesidad que implica en este caso atender y responder a las exigencias que puede llevar consigo

un estudiante con DC, se observa una disminución de la distancia gracias al contacto que se da entre los dos actores investigados, lo cual no significa necesariamente que esta cercanía implique la creación de un vínculo como elemento facilitador, en tanto que esta relación contiene en sí misma una carga subjetiva perteneciente a sus implicados que es necesario tener en cuenta. Si se quiere entablar un vínculo que responda a las necesidades emergentes de las DC presentes en los estudiantes, se debe replantear el estilo de comunicación vertical predominante, en el cual el flujo de información ascendente y descendente se limita solamente a la entrega de informes o a la respuesta de solicitudes.

En el caso específico de los estudiantes con DC, es necesario que cuidadores y maestros entablen un vínculo que permita a ambos actores acceder a información que pueda enriquecer sus funciones formadoras como agentes educativos. Los cuidadores pueden conocer estrategias o elementos que usa o conoce el maestro y este, a su vez, puede conocer detalles de la vida del estudiante que pueden favorecer la puesta en marcha de estrategias dentro del aula o en el propio vínculo educativo que entabla con el estudiante; esto solo es posible si entre ambos agentes educativos existe un reconocimiento del otro que facilite la circulación de un aprendizaje mediante una función coextensiva de la educación, en la cual los resultados no se exigen pero se esperan en la medida en que cada uno se vaya acercando a estos.

La apuesta por responder a las necesidades que demandan los estudiantes con DC en la escuela desde una perspectiva psicopedagógica, abre la posibilidad de articular los tres principios de la intervención psicopedagógica y estos, a su vez, son coherentes con la finalidad de la evaluación psicopedagógica, la cual debe ser asumida en contexto, teniendo en cuenta las variables escolares, familiares, sociales y personales del estudiante o situación, y que no se queda solo en describir, sino que invita a la intervención conjunta y de colaboración entre todos los implicados (Donoso, 2011).

Finalmente, esta investigación aporta y enriquece la psicopedagogía, porque ante un marco sistémico y de múltiples perspectivas a situaciones problemáticas o de necesidad, resalta la influencia de las subjetividades en los procesos de relacionamiento, las cuales no se limitan solo a las DC. De manera adicional, se podrían sumar nuevas rutas de interpretación, asociadas, por ejemplo, a las modalidades de vínculo que se entablan alrededor de otros casos, como la discapaci-

dad cognitiva, las dificultades de lenguaje, los talentos excepcionales, etc. Se abre, así, la posibilidad de escudriñar los diversos vínculos que se entablan en el ámbito educativo y sus influencias psicopedagógicas, como se expuso en esta investigación; el vínculo educativo se ha estudiado y planteado desde las relaciones entre maestro y alumno, pero en la escuela los maestros se relacionan y pueden generar vínculos con muchos otros actores (otros maestros, directivos, psicólogos, maestros de apoyo, entre otros).

Referencias

- Agudelo, D. (2020). El mundo de hoy y la satisfacción inmediata. En G. L. Sierra Agudelo, ¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy? Efectos de la sobreprotección educativa, psiquiátrica y familiar, pp. 65-71. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), pp. 855-862. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, pp. 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44720504004>
- Arias, G., Montoya Roldán, E., & Romero, M. G. (2009). Manifestaciones de Conducta Disruptiva y Comportamiento Perturbador en Población Normal de 4 A 17 Años de Edad. *El Ágora USB*, 9(1), pp. 17-33.
- Bedoya García, D. A., Pulgarín Zapata, R. A., & Vargas Higueta, D. A. (2020). Factores Psicosociales Relacionados con la Permanencia y Deserción Escolar en el Municipio de Sabaneta, Antioquia. Tesis inédita de maestría, Universidad de Manizales.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona, Editorial Península. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n17/v11n17a15.pdf>
- Ceferino Vahos, M. G. (2015). Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar (sede las Estancias) de Medellín.

- Tesis inédita de Maestría, Universidad Católica de Manizales, Manizales-Caldas.
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). *Ley 115. Ley general de Educación*. Diario Oficial No. 41.214, Bogotá, pp. 1-168.
- Cuello, M. E., & Labella, M. (2017). Psicoanálisis y Educación: dialogando sobre el vínculo educativo. *Argonautas*(8), pp. 11-16.
- Cuero C, C. P., Garcés H., S. L., Iral, A. M., & Suárez P, A. P. (2018). Propuesta de intervención psicopedagógica para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes del Grado Séptimo de cuatro instituciones públicas del oriente antioqueño. Tesis inédita de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Donoso, T. (2011). Evaluación psicopedagógica: consideraciones acerca del concepto y del proceso. Barcelona.
- Duschatzky, L., & Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1).
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. PLAN y UNICEF.
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios*, 11(18).
- Fuhrman Fuentes, D. (2018). *Las posibilidades del vínculo. Estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores*. Tesis de maestría, Universidad de la república, Facultad de psicología, Montevideo, Uruguay.
- Gallego Henao, A. M. (mayo-agosto de 2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(33), pp. 1-20.
- Gallego, J. M. (2016). *La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España.
- Gastón, F. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(1), pp. 20-33.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta ed.). México: McGRAW-HILL.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Coyoacán, México: Fontamara.
- Larroca, J. (2009). Para pensar los vínculos. En J. Rodríguez, *Técnicas psicoterapéuticas. Abordajes polisémicos*, p. 360. Montevideo, Uruguay: Psicolibros.

- Lastre Meza, k., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrio, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), pp. 102-115.
<http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Leo, M., & Moyano, S. (2003). Experiencias: modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, pp. 65-72. Barcelona: Gedisa.
- López, E., & Isaza, G. M. (2018). El tacto pedagógico del maestro para fortalecer el rol de los padres de familia desde las prácticas formativas institucionales. En M. Lopera Redón , G. M. López Arboleda , Á. Restrepo Hernández, & E. Henao Estrada, *Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación*, pp. 221-235. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Moraes Ormeneze, R. C. (2015). La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España.
- Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*(15), pp. 79-92 .
- Moreno, I. D., Bermúdez Calderón, M. A., Mendoza Ocampo, Z., & Urdaneta, D. A. (2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes. *Praxis*, 14(1), pp. 25-39.
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2538>
- Moreno, I. D., Bermúdez Saray, A., Ramos Páez, J. D., Mora Pacheco, C. X., & Torres, D. M. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, , 14(1), pp. 119-138.
<http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Moreno Acero, I. D., Celis Durán , E., Gereda, B. R., Hernández, L. M., & Romero, S. L. (2017). La familia en las representaciones sociales de los docentes de un colegio distrital de Bogotá. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VIII(1), pp. 29-43.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, pp. 19-47. Barcelona, España: Gedisa.
- Paula, I. (2011). Intervención psicopedagógica en los trastornos de conducta. En J. Artigas Pallarés, & J. Narbona García, *Trastornos del neurodesarrollo*, p. 522. España: Viguera Editores.

- Peris Hernández, M., Maganto Mateo, C., & Garaigordobil Landazabal, M. (2018). Prácticas parentales y conductas internalizantes y externalizadas en niños y niñas de 2 a 5 años. *Education and Psychopathology*, 6(2), pp. 77-88. Presidencia de la Republica de Colombia. (3 de agosto de 1994). *Decreto 1860 de 1994*. Diario Oficial 41.480, Bogotá, pp. 1-29. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Rabadán, J. A., y Giménez Gualdo, A. M. (2012). Detención e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), pp. 185-212.
- Rodríguez, M. C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), pp. 437-447.
- Sierra, G. L. (2020). ¿Patología o efecto de crianza? Cuando un diagnóstico revela la dinámica familiar. En G. L. Sierra Agudelo, *¿Cómo enfrentan el desafío de vivir, los niños y adolescentes hoy? Efectos de la sobreprotección educativa, psiquiátrica y familiar*, pp. 167-174. Medellín: Corporación Ser Especial.
- Stramiello, C. I. (2008). El vínculo educativo: entre eros y ágape. *Agora philosophica*, IX(17-18), pp. 93-109.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis*, p. 222. Barcelona, España: Gedisa.