



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN
CON HIPERACTIVIDAD EN EL MARCO DE
UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

ESTUDIO DE CASO

T E S I S A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:

ALEJANDRA GALLARDO UBALDO

MATRÍCULA: 02213591

ASESOR: RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE

MÉXICO, D. F.

2010

AGRADECIMIENTOS

La reflexión de lo imaginario remite a reconstruir nuestras identidades, construir proyectos y conformarles sentidos al mundo.

Beatriz Ramírez Grajeda.

A José Antonio, compañero de mi vida que me alienta a seguir adelante.

A mis hijos, Abril y Emiliano. Su amor y comprensión han sido la energía que da impulso a mi vida.

A mis padres por heredarme entereza y sentido de libertad.

A mis compañeras de trabajo, en especial a mi Directora de Unidad por su comprensión y respaldo.

A los maestros de primaria que contribuyeron sensiblemente a la realización de este trabajo.

A mis maestros de la licenciatura por compartir sus saberes y darme elementos para seguir siendo útil a mi entorno.

Al Dr. Raúl Anzaldúa, por su paciencia, respeto y confianza para desarrollar este trabajo. Mi agradecimiento infinito.

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción.....	5
1 Antecedentes de la Integración Educativa.....	10
1.1.1 Política Internacional.....	10
1.1.2 Política Nacional y Marco legislativo.....	14
1.2 Fundamentos filosóficos, Principios Generales y Conceptos relacionados con la Integración Educativa.....	21
1.3 La USAER en Educación Especial.....	32
1.3.1 Antecedentes.....	32
1.3.2 Organización y funciones.....	39
1.3.3 Modelo de atención.....	44
2 El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y las Necesidades Educativas Especiales.....	50
2.1 Conceptualización.....	51
2.2 Etiología.....	51
2.3 Sintomatología.....	52
2.4 Evaluación y diagnóstico.....	55
2.5 Tratamiento.....	59
2.6 Necesidades educativas de los niños con TDAH.....	64
3 La Integración e Inclusión Educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales con TDAH a la Escuela Regular (Estudio de caso).....	67
3.1 Método.....	67
3.2 Contexto.....	68
3.3 Instrumentos de investigación.....	68
3.4 Procedimiento.....	70
3.5 Características del caso.....	72
3.5.1 Contexto escolar.....	72
3.5.2 Participación institucional (USAER).....	87

3.5.3	Contexto familiar.....	100
3.5.4	Relación interinstitucional (escuela-especialistas médicos-familia).....	104
3.6	Dificultades para la inclusión educativa.....	106
	Conclusiones.....	109
	Anexos.....	115
	Bibliografía.....	118

RESUMEN

En la actualidad acercar a los niños a las experiencias de aprendizaje que brinda la escuela implica un reto para el cual se requiere como docente de elementos teórico metodológicos y de prácticas vivenciales que constituyan una herramienta para el desempeño eficiente de la labor educativa. La *Escuela para Todos* debe ofrecer oportunidades de desarrollo personal, afectivo y social que perduren a lo largo de la vida, conformando sujetos autónomos, creativos y responsables con su entorno.

La tarea de incorporar a los alumnos de manera equitativa a actividades pedagógicas dentro del aula regular es mayor cuando las circunstancias requieren de un conjunto de profesionales que contribuyan a establecer las condiciones necesarias para lograr los objetivos de una educación con significado útil para la vida en sociedad.

He aquí una mirada hacia la escuela que enfoca a un solo sujeto, donde convergen los ideales del Sistema Educativo Nacional al tiempo que se convierte en la materia prima que construirá la sociedad del futuro. Este trabajo se convierte en un lugar donde se distingue lo construido y aplicado atinadamente desde el quehacer docente y, se señalan las dificultades para poder repetir lo que sí funciona y reencausar los desaciertos cual profesionales de la educación responsables.

INTRODUCCIÓN

La educación en México se ha ido incorporando a un esquema de inclusión en el que se pretende que la población infantil tenga acceso a una escolarización de calidad, de manera particular ha puesto mayor énfasis en que los niños¹ con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o con aptitudes sobresalientes se mantengan en los centros escolares bajo la implementación de estrategias que ofrezcan la posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje con sus iguales, sin embargo, no siempre a estos niños se les brinda la oportunidad de desarrollar nuevos conocimientos o habilidades en las condiciones marcadas por la políticas institucionales, el ambiente escolar les es adverso por distintas circunstancias y la batalla por la permanencia suele seguir caminos escabados, donde sólo en algunas ocasiones se vislumbra el éxito como estudiantes y en otros queda la duda sobre si el proceso por el que se les ha llevado ha sido el adecuado.

La causa de la incertidumbre en los resultados de las acciones emprendidas tiene que ver con el diseño de estrategias para la atención educativa que se implementan desde la escuela sin el pleno conocimiento del para quién y con escasos elementos metodológicos que derivan en una atención vacilante. En el caso de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad éste se acompaña de una serie de significaciones en torno a las características de comportamiento, necesidades educativas y manejo dentro del aula que bloquea las posibilidades del diseño de estrategias pedagógicas más apropiadas a la situación que se presenta.

La integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o aptitudes sobresalientes concibe una escuela abierta a la

¹ En este texto se utilizará el término niños en sentido genérico para hacer referencia a niños y niñas.

diversidad, como una institución flexible, sin discriminación ni segregación, que propicie el máximo desarrollo de cada alumno y donde cada uno encuentre la respuesta educativa que requiera.

La escuela integradora pretende la aceptación de los niños con discapacidad como sujetos de derecho a aprender bajo condiciones sociales de equidad, con una variedad de opciones educativas, de métodos y procedimientos que se adapten a sus necesidades y potencialidades en un ambiente que estimule de manera efectiva el aprendizaje.

Para lograr lo anterior, es necesario considerar la preparación de los docentes de la escuela regular y del personal de Educación Especial de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como agentes esenciales de integración que deberán trabajar en mutua colaboración sensibles al trato a los alumnos² y a las necesidades educativas que cada uno presenta.

La integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o aptitudes sobresalientes requiere, además de la incorporación al espacio físico de la primaria, modificaciones en las formas de enseñanza, flexibilizar el currículum de educación básica y proporcionar calidad dentro de un contexto respetuoso de todos los miembros de la comunidad escolar, pero sobre todo modificar las creencias prejuiciosas sobre a las características de tal o cual sujeto cuando éste se enmarca en determinado grupo de acuerdo a su estado de salud físico o emocional, de nivel socioeconómico, género, etnia u otro a fin de reorientar la cultura que aun presenta rasgos discriminatorios.

² En este texto se utilizará el término alumnos en sentido genérico para hacer referencia a alumnos y alumnas.

La pronunciación de políticas educativas que den paso a cambios estructurales en la cultura educativa ha transitado por diferentes momentos en los que progresivamente se han ido incorporando más haceres para los gobiernos de los países involucrados, dentro de ellos México, desde la concepción de la idea de una Escuela para Todos.

En el capítulo uno se encontrará una revisión no exhaustiva de las políticas internacionales desde las que se organizan las acciones consecuentes a la implementación de políticas educativas que conlleven a dar respuesta a las exigencias sociales y económicas de un país, las políticas nacionales de México y el marco en materia legislativa desde el que se diseñan los programas y acciones consecuentes a una educación incluyente.

Se mencionarán también los fundamentos filosóficos y los principios generales de la Integración Educativa que ayudarán a comprender desde dónde se mira la posibilidad de que niños con dificultades para el aprendizaje curricular se incorporen a escuelas regulares, de igual forma se enunciarán los conceptos que conforman la jerga y de los cuales se diseñan las estrategias de atención de este Programa y que guían a tener mayor claridad y facilitar establecer un lenguaje en común.

Así mismo, es indispensable para aterrizar la Integración Educativa un recorrido por la historia de la Educación Especial en México y del surgimiento de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular, qué son, cómo es su organización, su funcionamiento y los modelos de atención bajo los que ha trabajado, en este capítulo es indispensable como la vía por la cual la Educación Especial se hace

presente y da consecución a las políticas educativas encaminadas a orientar las acciones de las escuelas ordinarias para transformarlas en inclusivas.

En el capítulo dos se encontrarán datos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad retomados de documentos que plantean su conceptualización, etiología, sintomatología, evaluación, diagnóstico y tratamiento, como base principal de este apartado está el DSM-IV[®] , un texto de autores españoles inmersos en el ámbito clínico psiquiátrico que aportan información de investigaciones más recientes en la materia y un texto de una autora de origen mexicano, ambos textos y sus autores permitirán distinguir el porqué puede considerarse que un niño presente necesidades educativas especiales y ofrecen alternativas viables de atención para el contexto escolar cuya visión es además compartida en el ámbito internacional.

En el capítulo tres se aborda la investigación desde una mirada descriptiva, se detalla entonces el método por el que fueron recabados los datos ubicando el contexto de la investigación, los instrumentos y el procedimiento para luego relatar de forma precisa la información que da pie a realizar un análisis de lo explorado al final de cada categoría.

Se localiza en este capítulo el proceso de integración e inclusión educativa a la escuela primaria de un alumno con Necesidades Educativas Especiales asociadas al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, comenzando por plasmar las características particulares del caso. Dentro del contexto escolar se realiza una aproximación a la dinámica grupal en cada uno de los grados cursado por el alumno, al manejo curricular, a las estrategias didácticas utilizadas con mayor frecuencia y los apoyos y recursos a los que recurrieron los docentes para favorecer su inclusión. Se incorpora la experiencia familiar frente al caso y la

necesidad coadyuvar en una escolarización exitosa así como las formas de relación interinstitucional entre la escuela, la familia y la instancia clínica que intervino en la atención del alumno.

Por último, encontrará el lector dentro de este capítulo las dificultades para la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales, mismas que se desprendieron de la información como parte del análisis y que aluden a una serie de situaciones de desconocimiento metodológico, significaciones sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad poco claras, inconsistencias en el manejo curricular, de organización y funcionamiento escolar.

Se espera que el presente trabajo sirva como referencia de valoración del hacer cotidiano de docentes de primaria y personal de Educación Especial pues refleja que la Integración e Inclusión Educativa va más allá de pronunciar Políticas y organizar programas, tiene que ver con circunstancias particulares de cada centro escolar, de la sensibilidad con que se mire al otro y se escenifique en perspectiva su futuro como sujeto de derecho, el reconocimiento de las capacidades de los docentes, de la revaloración de las formas de organización de las instituciones involucradas y particularmente de cada uno de los especialistas en materia de educación que intervienen de manera directa e indirecta en este proceso inclusivo pues aún falta por hacer para poder ofrecer a la población infantil una educación sin discriminación.

1. ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

A partir de los cambios constantes en las políticas económicas, las políticas educativas han sido reformuladas para dar respuesta a la serie de exigencias de tipo social y productivo que marcan una dinámica distinta en relación con el saber y el saber hacer de los individuos de una nación, dirigidos estos cambios desde políticas internacionales.

1.1 Política Internacional

La política internacional proporciona un marco de referencia desde el cual se observa la reorientación política en materia de educación de manera global. Se establecen compromisos que aluden a cambios sustanciales promoviendo e implementando acciones con la mira de contribuir a mejorar las condiciones de vida de poblaciones en situación de vulnerabilidad.

La declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), visualiza a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, consideración que alienta a redireccionar las estrategias de atención en el materia educativa.

En el informe Warnock (Inglaterra, 1978), se consideran aspectos médicos que corresponden a las características de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales analizando la ruta de la oferta educativa en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando lo necesario para que estos grupos fueran guiados a lograr incorporarse en el mundo del trabajo.

México, Canadá, Egipto, Malí, Paquistán y Suecia, promovieron ante las Naciones Unidas, *la Cumbre Mundial a favor de la infancia*. El encuentro se realizó en (1990), obteniendo como principal producto de trabajo la *Declaración Mundial sobre Supervivencia, Protección y Desarrollo del niño*, además de un plan de acción para cumplirse al año 2000.

En 1990 se observan el intento de autoridades a nivel mundial de enfrentarse con el problema de la población marginada y se organiza en ese mismo año en Jomtien, Tailandia, la *conferencia Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En esta conferencia el cambio en el enfoque sobre la educación fue significativo, se asume como proceso social, como acto político y como derecho de todos los individuos; sus elementos esenciales son:

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje
- Universalizar el acceso a la educación
- Fomentar el concepto de equidad
- Centrar la atención en el aprendizaje
- Ampliar los medios y los alcances de la educación básica
- Mejorar las condiciones del aprendizaje
- Concertar acciones intersectoriales
- Desarrollar políticas de apoyo
- Movilizar recursos para la educación básica.

La satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida, como el basamento de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural.

En junio de 1994 se llevó a cabo la reunión de los 92 gobiernos que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO - por sus siglas en inglés-), entre ellos México, con el objetivo de promover la educación para todos. En esta reunión, se aprobó el documento denominado "*Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*" firmado por el gobierno mexicano y por todos los gobiernos asistentes. En este documento la UNESCO recomienda a los gobiernos se legisle en torno a los puntos siguientes:

- ✓ Desarrollar el concepto de Necesidades Educativas Especiales.
- ✓ Integración Educativa.
- ✓ Acceso a la educación regular.
- ✓ Flexibilizar los programas de estudio.
- ✓ Participación activa en la gestión escolar.
- ✓ Capacitación al profesional de la educación.
- ✓ Apoyo a tareas prioritarias.
- ✓ Participación de la comunidad y participación de los padres de familia.
- ✓ Asignación de recursos necesarios.
- ✓ Colaboración y apoyo internacional.

La declaración de Salamanca se realizó en junio de 1994 y en México aproximadamente un año antes el Congreso de la Unión ya había aprobado la Ley General de Educación. Por lo que se refiere a ese aspecto, la recomendación en el caso de México, era una confirmación a las acciones que ya se estaban llevando a cabo.

A nivel internacional en Dakar (Senegal) se evaluaron los resultados obtenidos con los acuerdos de Jomtien concluyendo que: en el año 2000 en cada país se tendrán que realizar acciones específicas para concretizar las declaraciones establecidas resaltando que los elementos a la cultura de la integración tendrán que

explicitarse como la base para la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, situándose como un compromiso medular de la Educación Básica.

En la cumbre del Milenio en el año 2000 se establecieron metas de desarrollo en educación para lograr la enseñanza primaria universal, eliminar las desigualdades entre géneros y eliminar la exclusión.

En la VII Reunión Regional de Ministros de Educación de 2001 en Cochabamba, Bolivia, se reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes para favorecer la comprensión mutua y la convivencia.

Con la declaración Mesoamericana en 2005, los miembros del mecanismo de cooperación de Tuxtla en los que se encuentra México, ratificaron el compromiso de impulsar la educación Inclusiva a través de renovar los lineamientos y políticas del desarrollo de estrategias innovadoras para la ampliación, atención y fortalecimiento de la oferta educativa en función de seis líneas: la toma de conciencia para la Educación Inclusiva, el desarrollo profesional, el currículo inclusivo, y Leyes, Políticas, normativas y Procedimientos, el Financiamiento y la participación de la familia y la comunidad.

Para dar consecución a las recomendaciones y acuerdos, cada uno de los países involucrados procede a realizar cambios en sus estructuras económicas y políticas educativas recolocando sus esfuerzos hacia el diseño de una escuela para todos. La Integración Educativa es la estrategia política para acoger a niños en situación de vulnerabilidad.

1.1.2 Política Educativa Nacional y Marco Legislativo

La Integración Educativa en México parte de uno de los derechos fundamentales de todo ciudadano mexicano, el de la educación, garantizada en el **Artículo 3o Constitucional** que establece que se proporcione en condiciones de igualdad y de respeto favoreciendo el desarrollo armónico social.

La reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que se hizo durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1993) al artículo 3º, apunta a la obligatoriedad de la educación hasta la secundaria, ello implica la ampliación del rango de escolaridad que favorece la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

“...Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias...Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos e individuos;...Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, ... para toda la República...”

En relación con los antecedentes más recientes en México es elemental retomar el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)**

1993. En este acuerdo se apoyan todas las acciones de carácter educativo con el fin de iniciar un intenso proceso de reformas cuyo propósito principal es el de "...mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación de servicios educativos. Busca asegurar que todos los niños tengan oportunidad de acceder a la escuela y la posibilidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades".

Las acciones que se generaron para dar cumplimiento al ANMEB se dirigieron a la "...reorganización del Sistema Educativo, la reformulación de Planes y Programas de estudio, la renovación de los libros de texto gratuito, el establecimiento de un sistema nacional de actualización de los profesores en servicio y la generación de programas que atiendan específicamente a grupos de población en situación de marginación o en riesgo de fracaso escolar" (D.E.E. 2002:17).

En 1993 con la **Ley General de Educación** quedó claro el compromiso constitucional de ofrecer a los menores con discapacidad acceso a una educación Básica en un contexto integrado.

"...se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva".

Los retos de la Educación Especial son los siguientes:

- Compartir con la educación regular un currículum básico y apoyar en el desarrollo de las adecuaciones curriculares.
- Consolidar los modelos de atención propiamente educativos, donde el eje sea la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las peculiaridades de cada discapacidad.

- Reorientar los servicios de Educación Especial para apoyar las escuelas regulares en su proceso de integración de menores con discapacidad.

Resulta importante considerar, que la atención educativa a la población con alguna discapacidad no fue bajo ningún planteamiento específico de un grupo social, sino que forma parte de un desarrollo institucional que ya se venía dando en el país.

En la Ley General de Educación se regula el papel educativo del Estado. Se menciona en el **artículo 41** que:

“...tratándose de menores de edad con discapacidad transitoria o definitiva o con aptitudes sobresalientes, esta educación propiciará su integración a los planteles de Educación Básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”.

Por otra parte, es importante recalcar que la ley también contempla que el sujeto de atención no es sólo el alumno, sino que se extiende al padre o tutor, y al maestro de escuela regular. Los docentes que integren a niños con alguna discapacidad, deberán ser asesorados por un especialista.

Dicho artículo se refiere a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales; en éste se describe de manera general cuáles serán las pautas de atención que se seguirán para dar cumplimiento a las leyes establecidas.

La UNESCO declaró en 1981 como el “año de las personas con requerimientos especiales de educación”, en el análisis que hacen de las perspectivas para el cumplimiento de metas refieren a los menores con Necesidades Educativas Especiales.

Con base al ANMEB se elaboró el **Proyecto General para la Educación Especial** en México, que inicia el proceso de recuperación de la integración educativa de los alumnos con discapacidad con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la escuela regular, partiendo de la hipótesis de que mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en clases regulares, mejor será su proceso educativo.

La Educación Especial tuvo que reorientarse y surgieron dos modalidades de atención:

- Los Centros de Atención Múltiple (CAM).
- Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El cambio de enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en que la integración no es un objetivo, sino un medio estratégico para lograr la educación básica de calidad para todos, sin exclusión.

La integración pasa a ser una estrategia metodológica para lograr la equidad en la calidad de la Educación Básica. El proyecto de integración cuenta con acciones simultáneas de índole escolar y social. Deja de operarse en la Secretaría de Educación Pública el modelo terapéutico y asistencial para redirigirse a uno educativo.

La estrategia de integración para los sujetos con necesidades especiales requiere de una acción integral en: salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales.

En la Declaración de la *Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales*. Equidad para la diversidad (1997), surge como producto una serie de recomendaciones que se organizaron en cuatro líneas de trabajo: Población, Operación de Servicios Educativos, Actualización y Formación profesional y Materia de trabajo.

En relación a la Operación de Servicios, en el apartado de conceptualización de la integración educativa se recomendó:

“...concebir la integración como un proceso que permita el acceso al currículum de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, se propicie la incorporación de estos alumnos cuando sea pertinente a los servicios de educación básica, se incorpore el currículo de educación básica a los servicios escolarizados de educación especial, la decisión de la integración sea tomada en forma conjunta por padres de familia, autoridades, maestros y especialistas, y la atención a alumnos con NEE sea dentro de la educación básica regular o especial, en las condiciones que favorezcan al alumno”.

También, en relación a la misma línea, en el apartado sobre la gestión escolar, se planteó que los lineamientos, orientaciones y estrategias deberán propiciar condiciones para el trabajo colegiado y participativo de los docentes aunado a un proyecto escolar que se constituya como una herramienta para organizar la actividad educativa y la realización de espacios de reflexión teórica metodológica que aporten ideas de mejora de la labor educativa.

El **Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000**, tiene como propósito dar realización a los principios y mandatos contenidos en el artículo tercero Constitucional y en las disposiciones de la ley General de Educación, en él se especifica los objetivos y las estrategias generales establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo del mismo periodo.

Los propósitos fundamentales que rigen este Programa de Desarrollo Educativo son la *equidad*, la *calidad* y la *pertinencia* de la educación.

El Programa desde la perspectiva de desarrollo humano pretende que a través de la equidad se logre el acceso a las oportunidades educativas, haya condiciones para un mayor aprovechamiento de los recursos así como asegurar que la escuela alcance a las generaciones futuras formando sujetos que puedan desarrollarse de manera responsable, productiva y creativa; en el desempeño de todas las actividades humanas.

La equidad hace referencia a la calidad de la educación que se imparte. Este programa considera al maestro como agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otorga atención especial a su condición social, cultural y material.

Los medios electrónicos abren nuevas posibilidades en la búsqueda de la equidad, la calidad y la pertinencia. El Programa sugiere la investigación y uso de nuevos medios y métodos que hagan posible, a la vez la educación masiva y diferenciada para enfrentar y resolver el rezago actual de una demanda en ascenso; establece que merecerán atención preferente los grupos sociales más vulnerables, tales como los que habitan en zonas rurales y urbano-marginadas, las personas con discapacidad, los jornaleros agrícolas migrantes y en particular, los indígenas.

Especial atención se prestará al desarrollo educativo de la mujer, la educación para adultos asumirá el reto que representa el rezago en educación básica y pondrá énfasis en la formación para el trabajo.

1.2 Fundamentos filosóficos, Principios Generales y Conceptos relacionados con la Integración Educativa.

Fundamentos filosóficos

La Integración Educativa tiene como estandarte generalizar el acceso a la educación de la población infantil como un derecho y como una herramienta para arribar a un status de humano capaz de convivir armónicamente entre sus iguales, valorando las capacidades que cada persona tiene independientemente de las condiciones físicas, psicológicas o de capacidad cognoscitiva, por lo tanto:

“...los fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad...” Los Principios filosóficos en los que se basa la Integración Educativa son: el **respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades** y la **Escuela para Todos** (García et al, 2000:43).

El *respeto a las diferencias* constituye un elemento desde el que se enuncia el reconocimiento de la variedad de características de tipo físico, biológico, cultural, económico y social de los seres humanos, aceptándolas y creando un espacio de acceso al ámbito educativo para niños en edad escolar.

Estos elementos permiten propiciar desde una óptica más humana la construcción de espacios de aprendizaje en la que queden contempladas la variedad de características generales de los sujetos para que se produzcan experiencias educativas que faciliten la elevación en la calidad de vida.

Principios generales

La operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son guiados por la **normalización**, la **integración**, la **sectorización** y la **individualización** de la enseñanza.

La *normalización* se refiere a que las personas con discapacidad reciban servicios de habilitación y rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen una buena calidad de vida, el disfrute de los derechos humanos y la capacidad de desarrollar sus capacidades (García Pastor, 1993; Pablo, 1987 en García et al,2000:44).

La *integración* como principio busca que las personas con discapacidad sean aceptadas y que se reconozcan sus capacidades para que se incorporen activamente a la dinámica de su círculo social.

La *sectorización* se refiere a que los niños tengan la oportunidad de asistir a los espacios educativos institucionales cerca de su domicilio, reduciendo gastos y favoreciendo su incorporación a la comunidad a la que pertenecen.

La *individualización* de la enseñanza significa reconocer las diferencias y adaptar la currícula a las características y capacidades del niño proporcionando estrategias diversas de acuerdo a las necesidades encontradas.

Conceptos relacionados con la Integración Educativa

La aplicación de los conceptos de “Necesidades Básicas de Aprendizaje”, “Necesidades Educativas Especiales”, “Integración”, “Inclusión”, “Discapacidad”, y “Adecuaciones Curriculares” tiene un significado relevante debido a que conforman no sólo la jerga particular de Educación Especial, sino que a partir de ellos se articulan las acciones que sostiene la propuesta educativa y es de acuerdo a como son entendidas estas conceptualizaciones que se generan algunas de las dificultades en la operatividad del programa.

Necesidades Básicas de Aprendizaje

El eje central para la reflexión, acción y evaluación educativa son la satisfacción de las “Necesidades Básicas de Aprendizaje”, a partir de ir articulando políticas, estrategias, metodologías y técnicas a nivel local, regional y nacional además de fortalecer continuamente las acciones entre el Estado, el sector no gubernamental, el sector educativo y otros sectores de actividad económica.

Las Necesidades Básicas de Aprendizaje son todos aquellos conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo (Torres,1998:49). Conllevan una noción de aprendizaje funcional, que incluye la posibilidad de desarrollar la capacidad para utilizar los conocimientos adquiridos en las actividades de la vida cotidiana y para facilitar y realizar otros aprendizajes, así como para desarrollar las habilidades y estrategias que permitan planificar y regular el propio aprendizaje, es decir aprender a aprender.³

³ Torres, Rosa María, (1998), Qué y cómo aprender contenidos básicos de aprendizaje y contenidos curriculares, México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, pág. 182-183,“...El aprender a

Es preciso mencionar que las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda la vida, de ahí que las demandas para la satisfacción de las mismas se harán de forma diferenciada de acuerdo a las edades y a los contextos socioeconómicos, políticos y culturales de cada sujeto.

Necesidades Educativas Especiales

Reconocer las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de un alumno requiere de observar la diversidad de formas de aprender que se encuentran en la población de un aula escolar y, de entender que cada sujeto vive en contextos diferentes que determinan su desarrollo, es decir, la adquisición de destrezas, habilidades, valores, actitudes, aptitudes y saberes.

Se dice entonces que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación a sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/D.E.E, 1994, núm. 4)

Es importante considerar que las necesidades educativas especiales no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de forma determinante, van a cambiar dependiendo de los apoyos que se les ofrezca a los alumnos atendidos a lo largo de su escolarización, de igual manera es necesario poner énfasis en decir que las

aprender implica tomar conciencia del contexto en el cual establece sentido un ítem de información. El aprendizaje socialmente eficaz es la capacidad de asumir los contextos en los cuales se actúa con respecto a saberes determinados”.

necesidades educativas especiales no se presentan exclusivamente en alumnos con algún tipo de discapacidad, hay alumnos con discapacidad pero que no tienen necesidades educativas especiales y, hay alumnos sin discapacidad que tienen necesidades educativas especiales y que la superación de éstas dependerá de las metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el contexto educativo y que si por el contrario no son adecuadas esas metodologías, las necesidades educativas especiales pueden permanecer o acrecentarse.

Las necesidades educativas especiales pueden ser: de cuidados, alimentación, higiene, de acceso al medio, de interacción social, explotación del medio físico, necesidad de técnicas especiales para el acceso al currículum, de desarrollo de lenguaje, de la adquisición de la lectoescritura, de comprensión de contenidos, de adaptación al medio social oyente, de desarrollo de la comunicación, de articulación y sintaxis, de desarrollo de las capacidades de tipo motor, cognitivo, lingüísticas y afectivo sociales lo que significa que también existen alumnos que sin ninguna discapacidad presentan problemas en su desarrollo (aprendizaje, lenguaje, etc.), que requieren cubrir sus necesidades educativas especiales.

La detección y determinación de las NEE es una tarea que involucra tanto a maestros de Educación primaria como a personal de Educación Especial y en ocasiones a otros especialistas, es un ejercicio que requiere de un alto sentido de compromiso y responsabilidad de docentes y especialistas involucrados en este proceso.

Diversidad

Hablar de diversidad con respecto a las personas significa aceptar que existen diferencias en las características de cada sujeto que lo distinguen de manera particular⁴ de entre un conjunto de particulares.⁵

A través de la historia de las sociedades se ha manifestado la segregación que sufren las personas con discapacidad, y no es hasta las últimas décadas del siglo XX que se realizan movimientos, se implementan políticas y se coincide en que el cambio en la sociedad hacia una aceptación de los que son diferentes. Dicho cambio de perspectiva tiene su génesis en la educación (en sentido amplio) y en la escuela, por lo que ésta última se ha comprometido en la búsqueda de medios y recursos para permitir y apoyar la inclusión la idea es generar una cultura donde no sean las personas con discapacidad las que cambien, sino que sea la sociedad que acepte que está conformada por una diversidad de formas de pensar, de sentir, de ser y que todos aceptemos al otro como es, sin importar su condición, raza, sexo, color, etc.

En un centro escolar podemos contemplar una muestra de la diversidad de sujetos que conviven en un contexto comunitario determinado, de ahí que se tiene que considerar la diversidad que se presenta en los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una escuela (directivos, maestros, padres de familia y alumnos) quienes manifiestan expectativas e intereses distintos, los alumnos además, estilos de aprendizaje diferentes entre sí y que requieren de atención específica a sus necesidades educativas.

⁴ La particularidad es la cualidad o carácter, el rasgo distintivo, lo peculiar, especial o característico de una cosa o persona. Cantón A. Valentina, 1997, *1+1 No es igual a 3 una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*, Universidad Pedagógica Nacional. México.

⁵ Por la existencia del particular, es necesario de hablar de “caso por caso”; de cada caso en su especificidad y en su heterogeneidad, en su diferenciación y en su semejanza con el todo. Íbidem.

La integración educativa propone la atención a la diversidad de alumnos, las causas de esta diversidad se distingue en los *Lineamientos Técnico-Pedagógicos de USAER (2002)*, de la manera siguiente:

- *De carácter genérico*: como ritmos de aprendizaje, estilos cognoscitivos, intereses o motivaciones personales.
- *En función de las capacidades de la persona que pueden ser altas o superiores a ese parámetro en distintos ámbitos del desarrollo*: sensorial, motor y psíquico o alguna alteración grave de la personalidad.
- *De carácter social*: la pertenencia a alguna minoría étnica dentro de un país, el desconocimiento de la lengua mayoritaria, la itinerancia por razones laborales y la hospitalización o convalecencia en determinados momentos de la vida como en la etapa de la escolaridad y de género.

La incorporación del concepto de diversidad al lenguaje de la educación está relacionado íntimamente con el crecimiento en los índices de marginalidad asociados con la pobreza y las diferentes formas de discriminación en el avance acelerado de la globalización que favorece la desigualdad, a la vez que apremia la necesidad de defender las culturas y las raíces propias de cada país de una escuela que tiende a la homogeneización de patrones de comportamiento y de estilos de aprendizaje desconociendo con esto las diferencias de entre los sujetos.

Discapacidad

En la Ley General de personas con Discapacidad (2005) se describe que una persona con "Discapacidad" es toda aquella que presenta una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la

capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

El artículo 41 de la Ley General de Educación se refiere a todas las discapacidades transitorias y definitivas, incluyendo a aquellos sujetos que tienen aptitudes sobresalientes. Por otra parte, evidencia que se procurará que la educación que se brinde, se haga en forma integrada en las escuelas y planteles de educación regular. Así mismo, se refiere a que la Educación Especial está destinada a personas o individuos con alguna discapacidad, no especifica cuál o cuáles; esta falta de especificidad se debe a que si lo hiciera no podría abarcar todas e implicaría la omisión de las que surgen, se detectan o se clasifican como nuevas discapacidades por el propio avance de la ciencia.

Integración

“...La Integración educativa consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca que su participación en los ámbitos familiar, social, escolar y laboral y la eliminación de la marginación y la segregación. el objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades...” (D.G.E.E, 1991:4).

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. La tarea de Educación Especial consiste en elaborar estrategias que orienten prácticas pedagógicas que permitan al niño con necesidades

educativas especiales superar dificultades para aprender beneficiando el aprendizaje de todo el grupo.

Es en este sentido, la NARC (National Association for Retarded Citizens, EE.UU) define a la Integración Educativa como "...una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos, que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos "deficientes y no deficientes" durante la jornada escolar normal..." (Sanz del Río, 1988 en García et al 2000:54).

La integración educativa implica "...mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales, dentro del ambiente menos restrictivo, en el cual pueda satisfacer sus necesidades. Para esto, se requiere de programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario..." (Fairchild y Henson, 1976 Íbid:).

La integración educativa se vive como la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular orientada y apoyada por Educación Especial como instancia de orientación técnico-pedagógica. Esta incorporación no sólo se refiere a anexar a estos alumnos a las listas estadísticas de la primaria sino de proporcionarles todos los elementos que requieran para su desarrollo académico a través de hacerlos partícipes de las actividades planeadas en el centro escolar tomando en cuenta sus capacidades y su derecho a la educación. Se unifica a las instancias de educación regular y especial para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Adecuaciones Curriculares

Para dar respuesta y atender a la diversidad de alumnos se da paso a la flexibilización del currículo formal. Éste se refiere a las “Adecuaciones Curriculares” como un conjunto de modificaciones en algún o algunos de los elementos del currículo de educación básica que permiten ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar los alumnos con discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar, las adecuaciones curriculares se realizan en dos dimensiones: dimensión física-ambiental y dimensión curricular.

La dimensión *física ambiental* se refieren a la creación de condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación de espacios y mobiliarios del ambiente escolar y a la accesibilidad física a la escuela y al aula, así como a todos aquellos auxiliares personales que compensan las dificultades derivadas de la discapacidad (auxiliares auditivos, lentes, lámparas y prótesis, por mencionar algunas);

En la *dimensión curricular* se contemplan dos tipos de adecuaciones fundamentales, ambas referentes a accesibilidad curricular; a) en la primera se refiere a las modificaciones o ajustes relacionados con aspectos de utilización de diferentes lenguajes-lenguajes alternativos, así como la utilización de formas diversas de representación gráfica y modificación cualitativa de textos con el propósito de favorecer la accesibilidad para menores con discapacidad y/o necesidades educativas especiales; b) la segunda se refiere a las adecuaciones que inciden en los elementos del currículo y responden al ¿para qué?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? enseñar y evaluar.

Inclusión

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, étnicas o culturales.

Una escuela inclusiva debe reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.(UNESCO, 1994, Marco de acción, p. 11-12).

La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todo el alumnado (UNESCO,2004:23).

Debe entenderse `Integración e Inclusión Educativa´ como dos conceptos que se complementan. Corresponden a dos momentos del proyecto de la Educación para Todos que hoy en día viven amalgamados bajo la idea de propiciar las condiciones necesarias para que la población infantil en general acceda a la educación escolarizada.

1.3 La USAER en la Educación Especial en México

1.3.1 Antecedentes

No podemos referirnos a la Integración Educativa sin hacer mención del curso que ha seguido la educación Especial en México pues como ya se mencionó, es parte medular de la integración su actuar en esta política educativa que sustenta una Escuela para Todos.

La educación especial surgió en México desde 1867 al fundar Benito Juárez la Escuela para Sordos y en 1870 la Escuela para Ciegos, de ahí en adelante se instauraron una serie de instituciones que atendieron a las necesidades de personas que requerían de una educación y atención especial a la par del desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

1918-27 Escuela de Orientación para varones y niñas.

1932 Escuela Especial para Niños Anormales.

1935 Instituto Médico Pedagógico.

1936 Clínica de la Conducta.

1943 Escuela Normal de Especialización.

(40´s) Talleres de adiestramiento para el trabajo en el Instituto Médico Pedagógico para jóvenes con `retardo mental`.

1952 Instituto Nacional de Audiología y Foniatría.

1959 Oficina de Coordinación de Educación Especial.

(60´s) Escuelas de Adiestramiento para adolescentes con `deficiencia mental` (Varones No.1 y Mujeres No.2).

1962 Instituto Nacional de Comunicación Humana.

En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial consolidándose así un sistema educativo especializado. Este hecho repercutió en un cambio de actitud hacia la atención de niños con discapacidad por parte del Estado, y más adelante por todo el sistema educativo.

La vinculación de la educación especial con la escuela regular parte de una estrategia para elevar el grado de escolaridad en 1978 a 1982 cuando se puso en marcha el "Programa Primaria para todos los Niños", cuyo propósito fue el de aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria que perseguía en primer lugar, dar cobertura del 100% a niños de seis años para, posteriormente, establecer todas las estrategias para la retención escolar.

Se estableció una oficina paralela al sistema regular que operaba los programas especiales de cobertura y retención escolar⁶; en tanto Educación Especial se mantenía como un sistema paralelo al de la educación regular y sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, por lo que constituyó un modelo que podía insertarse en el "Programa Primaria para todos los Niños" y lo hizo a través de los Grupos Integrados (1976) y posteriormente con los Centros Psicopedagógicos.

Los grupos integrados consolidan su existencia en 1978 y su objetivo en esta estrategia global fue no desalentar la permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por reprobación entre el primero y segundo grados y correspondían a la primera intención de integración escolar del niño con deficiencia mental leve (Coeficiente Intelectual de 50-70), esta forma de integración lo que realmente hacía era incorporar al niño a un plantel de educación regular

⁶ Simultáneamente se comenzó a descentralizar el Sistema Educativo Nacional al crear las delegaciones de la SEP en los Estados. (DEE, 1994)

manteniéndolo en una situación escolar de segregación. Esta modalidad consistía en tener a estos niños en una misma escuela pero en un aula destinada únicamente para ellos y se les excluía de las actividades escolares cotidianas.

Los grupos integrados fueron una solución para la atención de menores con problemas de aprendizaje incorporados a la escuela regular. De esta forma se atendieron a aquellos niños cuya necesidad de atención especial fue transitoria y se prescribía bajo las dos siguientes situaciones: 1) al que hubiera reprobado el primer año de primaria y se le hubiera comprobado psicopedagógicamente su dificultad para aprender y 2) al que, habiendo iniciado su primer año de primaria, no avanzara en conocimientos a la par de sus demás compañeros de grupo.

Para la atención de los alumnos en grupos integrados existía un equipo interdisciplinario constituido por un maestro, un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social.

Las autoridades de Educación Especial crearon los Centros Psicopedagógicos (CPP) y Grupos Periféricos. Los primeros brindaban atención psicopedagógica y terapia de lenguaje a los niños que lo necesitaran, dos o tres veces por semana en turno alterno a su horario escolar. Los segundos estaban integrados por un maestro especialista que apoyaba pedagógicamente a la comunidad escolar, un terapeuta de lenguaje, un psicólogo y un trabajador social que respaldaban a la escuela de manera itinerante.

Cada equipo multidisciplinario tenía a su cargo cinco escuelas en ellas atendían a alumnos de segundo a sexto grado que presentaban problemas de aprendizaje, de lenguaje o de conducta. La atención era proporcionada dentro de la misma

escuela y en el mismo turno al que asistían los alumnos pero en un aula distinta a la del salón de clases, recibiendo una atención individualizada. La atención ofrecida al alumno era de carácter clínico-terapéutico.

Durante los años ochenta las autoridades de educación especial comenzaron a promover investigaciones para actualizar tecnología educativa y adaptarla a las condiciones de la realidad social, con vistas a la integración y “normalización” de niños atípicos o anormales, denominando así a todos aquellos que tenían deformidades físicas, perturbaciones mentales o alteraciones en algún órgano funcional y que requerían de una atención especial dentro de la escuela ordinaria.

Hasta antes de 1993 los esfuerzos por lograr la integración de niños con necesidades educativas especiales sólo tuvieron resultados favorables con alumnos ciegos y con aquellos con dificultades neuromotoras.

La reorientación en el ámbito del sistema de administración educativa consistió en que educación especial pasara a formar parte de educación básica. Esto significó una misma normatividad educativa y de certificación.

En los planteamientos del **Plan de trabajo de la Dirección de Educación Especial** (1999-2000) el aspecto a considerar es la *educación incluyente* que implica fomentar una cultura de aceptación y reconocimiento de las diferencias, a fin de contribuir a la consolidación de una escuela para todos, y por tanto, brindar una atención educativa a la diversidad; esto determina que se deben hacer cambios en las prácticas educativas que brindan los subsistemas de educación básica.

Para el logro de los propósitos se sugirieron las siguientes líneas técnico-operativas:

- Atención a las Necesidades Educativas Especiales
- Formación permanente
- Los profesionales de educación básica
- Investigación educativa
- Difusión de los avances en las concepciones y las prácticas
- Evaluación y seguimiento de la atención educativa a la diversidad

Se sugirió implementar un sistema de evaluación de los procesos en torno a la atención educativa a la diversidad, recuperar las experiencias de trabajo y con un análisis sistemático avanzar hacia la escuela abierta a la diversidad, desde el planteamiento de "Una escuela para todos" se pretendió que se contara con todos los elementos pedagógicos y de infraestructura para hacer posible el acceso de toda la población a los planes y programas de educación básica, el reto de Educación Especial además de consolidar los modelos de Unidad de Servicios de Apoyo a Escuela Regular y los Centros de Atención Múltiple implicó impulsar y apoyar la transformación de todo el sistema de educación básica.

El **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006** se apoya en tres postulados fundamentales: *humanismo, equidad y cambio*. El criterio para el desarrollo de estos postulados será la inclusión.

El **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, retomando las directrices nacionales, señala que un sistema educativo si no logra asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, y las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo, actuará como instrumento de exclusión social.

El primer objetivo estratégico de la Educación Básica Nacional establecido en éste Programa alcanza la justicia educativa y la equidad en los siguientes términos: Garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños jóvenes del país en la Educación Básica.

Las políticas a desarrollarse para el logro de este objetivo fueron:

- Compensación educativa
- Expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta
- Fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena
- Educación intercultural para todos

El segundo objetivo implica la integración y articulación de los tres niveles de educación básica para garantizar la continuidad curricular y se refiere a la calidad del proceso y el logro educativo.

“Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar del trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida”.

EL Programa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) 2001-2006, plantea entre sus conclusiones el que los servicios educativos brindados por la SSEDF deben orientarse a fortalecer la educación inicial, universalizar la oferta en el nivel preescolar, aumentar el porcentaje de absorción en secundaria así como reforzar la atención diferenciada a grupos

vulnerables (que incluye a la población adolescente en riesgo y a aquella con capacidades diferentes).

El Programa General de Trabajo de la Dirección de Educación Especial 2008-2012 incorpora cuatro objetivos estratégicos: la organización, el desarrollo de estrategias específicas, el desarrollo profesional y la vinculación bajo los cuales pretende 1) fortalecer los procesos de gestión escolar e institucional como elementos que permitan la transformación de los servicios educativos; 2) Desarrollar programas y estrategias específicas para la atención educativa de la población que presenta discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes; 3) Promover la formación permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y apoyos administrativos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los servicios de Educación Especial; y 4) Fomentar la participación social y vinculación institucional de manera más eficiente en los procesos educativos.

Lo anterior significa que se incorporan acciones y procesos que deberán repercutir en el mejoramiento de estrategias de atención a la diversidad de alumnos en escolarización básica en una continuidad de cambios hacia una cultura escolar de inclusión.

1.3.2 Organización y Funciones

La Política de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal con base en los principios internacionales sobre la educación especial y con las disposiciones emanadas de la legislación y la política educativa nacional, establece para el periodo 2001-2006 su proyecto como modalidad educativa y las líneas estratégicas que permitan su realización, así como el esclarecimiento de su misión, visión y los imperativos que habrán de orientar su quehacer.

El proyecto de la Dirección de Educación Especial plantea la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes como un reto que implica la conjunción de esfuerzos entre niveles y modalidades para lograr una educación para todos con calidad y equidad.

Se describe como visión que la Educación Especial da cumplimiento a los postulados de equidad, atiende a la diversidad y promueve la integración educativa a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a Escuela Regular y Centros de Atención Múltiple⁷ al satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes, conjuntamente con los niveles educativos y las organizaciones de la sociedad civil.

La USAER como servicio de la Dirección de Educación Especial apoya la inclusión educativa en la escuela básica ya que es la instancia técnico-operativa que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y apoyo para la transformación de los contextos escolares de la educación básica regular,

⁷ Los CAM son los Centros de Atención Múltiple en los cuales se atienden educativamente a niños con diversas y múltiples discapacidades, constituye otra instancia de educación especial la cual en esta investigación no se abordará.

proporcionando los apoyos técnicos metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población infantil y juvenil .

La atención técnico-pedagógica que se ofrece considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial del menor, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

En 1994 se planteó que cada USAER trabajaría en cinco escuelas a través de equipos multidisciplinarios con modalidades itinerantes o permanentes apoyando, supervisando y asesorando padres de familia, maestros y alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular. En cuanto a la cantidad de escuelas atendidas ha variado y en la actualidad, cada unidad de apoyo atiende a un promedio de cuatro escuelas dependiendo de los recursos humanos con los que se cuente y las facilidades que cada escuela proporcione para que se instale el servicio.

La estructura organizativa de la USAER que en documentos se establece en la serie de cuadernillos para la integración educativa menciona que ⁸ ésta estará constituida por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los maestros de apoyo serán maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico.

La realidad y como se verá más adelante, es que los maestros de apoyo tienen distintas carreras de formación, de ahí que se habilitan en la práctica cotidiana psicólogos, pedagogos, educadoras, terapeutas de lenguaje o de otras

⁸ GUAJARDO, Eliseo (1994), *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*, Cuadernos de Integración Educativa , NO. 4, D.EE/SEP. Pág. 10-11.

especialidades y no necesariamente han tenido experiencia en la atención con niños con necesidades educativas especiales o han sido parte del equipo de atención en Centros Psicopedagógicos o trabajado con Grupos Integrados.

Se consideró que el equipo de apoyo técnico paraprofesional estaría constituido por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social, sin embargo, es una constante que no esté el equipo completo en las unidades de apoyo y se cuente con sólo un miembro de este equipo complementario o con ninguno de ellos. En no pocos casos los servicios carecen de especialistas en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos y débiles visuales.

La sede de la USAER la establece el director de la unidad en alguna de las escuelas que atiende y desde ahí coordina las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El lugar de desempeño de la USAER es la propia escuela regular, en esta escuela, el maestro de apoyo se encuentra ubicado de manera permanente para dar atención requerida a los alumnos con necesidades educativas especiales de primero a sexto grado.

El equipo paraprofesional acudirá de manera itinerante a cada una de las escuelas que atiende el servicio, cabe mencionar que no sólo se atienden escuelas primarias bajo esta modalidad de apoyo, también se trabaja en escuelas secundarias cuando hay alumnos en seguimiento pero ello es poco frecuente. Las visitas del equipo se realizan una o dos veces por semana según las necesidades de las escuelas, mientras que el maestro de apoyo se encuentra de forma permanente en la escuela a la que sea asignado.

El trabajo del equipo paradocente es brindar apoyo al maestro regular y al maestro de apoyo en torno al currículo y al aprendizaje de contenidos. Este trabajo es de cooperación y de mutuo acuerdo en la planeación del mismo.

Los propósitos fundamentales de la USAER son:

1.Brindar apoyo a la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de su propia escuela.

2.Apoyar a los docentes para la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos curriculares, elevando de esta manera la educación.

3.Brindar orientación a los padres de familia así como a la comunidad educativa acerca de los apoyos necesarios para que los alumnos accedan al currículo de la educación básica.

La USAER apoya a los maestros regulares de manera importante en la realización de adecuaciones curriculares dentro del currículum básico. Estas adecuaciones consideran las características que los alumnos presentan al enfrentarse a ciertos contenidos escolares y favorecen la integración educativa. De esta forma los alumnos con necesidades educativa especiales integrados a la escuela regular participan de un mismo currículum en la educación básica de acuerdo a sus necesidades y niveles de aprendizaje.

En este hecho el alumno no se adapta al currículum sino por el contrario, el currículum se ajusta a sus necesidades favoreciendo la integración educativa en corresponsabilidad USAER y escuela regular.

La Unidad de Servicio de Apoyo a Escuela Regular desde sus inicios ha sostenido cambios y ha ido construyendo formas particulares de acción en relación con el contexto donde se brinda el servicio, por ello hasta ahora se puede decir que no es absoluta y única su manera de operar aunque hay una estructura organizativa y de operación desde donde se parte para la atención en las escuelas y que hay cambios continuos en cada una de las unidades de apoyo en una lucha constante por cumplir con su papel de instancia técnico-pedagógica de apoyo a la integración educativa.

1.3.3 Modelo de Atención

El modelo de atención de la Educación Especial implica una cierta conceptualización de las características de los sujetos frente a situaciones de aprendizaje y desarrollo académico, implica además modificaciones en las estructuras metodológicas para la atención educativa. En 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB) se hace énfasis en el mejoramiento de la atención de los alumnos con discapacidad, integrándolos de esta forma al sistema educativo para aprovechar sus potencialidades y eliminar la discriminación.

En 1993 como parte del proyecto general de Educación Especial en México se iniciaron los primeros cambios. Los puntos esenciales fueron: Terminar con un sistema paralelo, adquirir los criterios de la concepción actual de calidad educativa como son la relevancia, cobertura, eficiencia y equidad sin exclusión, y ofrecer una gama de opciones de integración para una escuela de calidad para todos y cumplir con el derecho de los alumnos con necesidades especiales a la escolarización.

Ante esto, los modelos clínicos, asistenciales y terapéuticos tuvieron que transformarse en modelos educativos en algunos casos y coexistir en otros.

De acuerdo a lo especificado en el Proyecto General para la Educación Especial en México (1994) El **modelo asistencial** considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, susceptible de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. El servicio asistencial se concibe solo bajo condiciones que se encuentran en un internado. Este modelo es considerado segregacionista.

El **modelo terapéutico** considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos aplicados a través de terapia para lograr la normalidad. El modelo es meramente clínico, se realiza un diagnóstico individual desde el que se define el tratamiento dividido en sesiones, la frecuencia varía de acuerdo a la gravedad del daño o atipicidad. Se emiten recomendaciones al maestro que toma las funciones de auxiliar, paramédico o terapeuta. Para su funcionamiento, este modelo requiere una clínica.

Desde el **modelo educativo** se habla de un sujeto con necesidades educativas especiales, se rechaza los términos "minusválido" y "atípico" por ser discriminatorios y estigmatizantes. Educación Especial implementa la integración y la normalización como una estrategia con la que pretende que el sujeto logre incorporarse a su medio con la mayor autonomía posible, teniendo como apoyo la educación escolarizada. Las estrategias graduadas requieren de un equipo de trabajo multiprofesional que intervenga con el niño, el maestro de la escuela regular, la familia y que, a su vez elabore estrategias en las que se respeten las características y diferencias entre los sujetos atendidos.

Las unidades de educación especial dejan de operar con un modelo clínico o terapéutico como lo harían en los Grupos Integrados, en los Centros Psicopedagógicos y en las unidades de atención a Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) para reorientar la atención de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y tiende a planearse y desarrollarse desde un enfoque educativo, mismo que permite dar cumplimiento a los objetivos de la educación.

Los servicios de Educación Especial operaban con un currículum paralelo al de la educación básica, era principalmente rehabilitatorio y se decía que era un

“currículum para la vida”, por lo tanto, los estudios eran certificados como primaria especial, en la reorientación se asume el mismo currículum de educación básica que constituye parte de las estrategias para la atención de los niños con necesidades educativas especiales, las demás estrategias serán el establecimiento de la corresponsabilidad entre maestros de aula regular y de apoyo, atender a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su ámbito escolar, -aula regular y/o de apoyo- y orientar a los padres de familia.

El proceso de atención que implica este modelo educativo se inicia con la evaluación inicial que se considera en dos momentos; la detección alumnos y la determinación de las necesidades educativas especiales; en el primero se identifican los alumnos que con respecto al grupo presentan mayores dificultades ante el aprendizaje de contenidos escolares y, posteriormente mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto se determinan las necesidades educativas especiales; la determinación de éstas derivará en: intervención psicopedagógica, canalización o a la solicitud de un servicio complementario.

La intervención psicopedagógica consiste en brindar a los apoyos específicos encaminados a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos y contexto escolar. En la planeación de la intervención se definirán las adecuaciones curriculares que deberán realizarse y el espacio donde se llevará a cabo la intervención psicopedagógica.

La evaluación realizada de forma continua durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica permite revisar de forma constante la pertinencia de las

acciones planeadas en función de los logros del alumno y de su desempeño en su grupo y realizar los ajustes convenientes al plan de intervención.

La canalización del alumno se refiere a remitirlo a un servicio de educación especial (con frecuencia es algún Centro de Atención Múltiple) si la escuela regular no logró atender las necesidades educativas especiales por no contar con los medios y los apoyos suficientes para su atención.

Esta canalización deberá incluir un informe en el cual se incluyan los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y las recomendaciones u observaciones para el manejo del caso, sin embargo existen casos en que no se realiza el informe por escrito y se brindan referencias del caso de manera informal a la directora del servicio a donde es canalizado, siendo algunos casos rechazado el alumno so pretexto de que al ser trasladado a otro centro escolar con otras características en la población, se está incurriendo en exclusión y discriminación del menor.

De forma poco frecuente se canaliza alumnos a los servicios de apoyo complementario (también a CAM o a alguna otra escuela donde haya USAER) donde se proporciona al alumno un apoyo de educación especial en turno alterno dónde se le proporciona un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo su asistencia a su escuela regular, o bien, un servicio de carácter asistencial como puede ser alguna instancia institucional de salud o recreación que favorezca su desarrollo.

Las orientaciones al personal de la escuela regular giran en torno al proceso de trabajo de la USAER y al análisis de los factores que repercuten en el aprendizaje

de los alumnos con la finalidad de generar alternativas de atención a las necesidades educativas de los alumnos.

La orientación a los padres de familia consiste en informar las acciones que lleva a cabo la USAER en la escuela regular con respecto a los alumnos detectados con necesidades educativas especiales y las pautas de atención que se seguirán, así como la evolución que presenta el alumno en cuanto a aprendizajes, se remarca su participación y se brindan sugerencias sobre diversas actividades educativas a desarrollar en el hogar.

El trabajo conjunto entre docente regular y equipo de apoyo requiere de la presencia del personal de educación especial en el aula regular para detectar a los niños con necesidades educativas especiales y también implica que al tratar de encontrar el origen de esas necesidades se llegue a cuestionar el trabajo pedagógico del maestro de primaria así como su actitud ante la tarea de ser incluyente, por lo que cabe la posibilidad de que el personal de educación especial sea visto como un intruso que pone en peligro la legitimación de los saberes impartidos y generados por el maestro de la escuela regular.

Esta intromisión del personal de educación especial en el aula regular supone la violación del espacio en el que el maestro regular se va construyendo cada día y en el que va aprendiendo de sí mismo principalmente y en el que se va vertiendo y reafirmando su personalidad y sus saberes.

La estructura señalada nos permite distinguir que hay no sólo una persona que interviene dentro del aula regular, sino que, dependiendo de la cantidad de personal de USAER que haya, serán un mínimo de dos personas quienes entren en

contacto directo con los alumnos dentro del aula regular, disminuyendo aún más el margen de acción del maestro titular.

Se puede decir que la USAER representan una nueva relación entre los servicios de Educación Especial y los de Educación Regular dentro de la Educación Básica.

2. EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Uno de los problemas de salud mental que en la actualidad se presenta en la población escolar con frecuencia es el **Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad**. Esta población forma parte del universo de alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales cuya especificidad debe ser observada. Las conductas disruptivas y la atención dispersa son los principales elementos que obligan al maestro frente a grupo y a las instancias de apoyo como la USAER a reconocer que hay necesidades particulares de atención educativa.

La Fundación Cultural Federico Hoth A.C.⁹ en sus investigaciones encontró que la OMS reporta que a nivel mundial existe una prevalencia de TDAH del 5% y que en México existen 33 millones de niños menores de 14 años con este padecimiento. Además, se observa que de enero a diciembre de 2008 en el Hospital J. N. Navarro, Hospital Paidopsiquiátrico, acusa como primera causa de atención en la consulta externa el TDAH con una cifra de 1383 de 4281 consultas solicitadas que constituyen el 32.31% del total de casos, situación que se ha venido manteniendo con cifras similares desde 2004¹⁰.

Por lo anterior resulta entonces necesario abordar la temática que implica realizar un esfuerzo por entender el padecimiento y tener elementos técnico pedagógicos que orienten adecuadamente la atención de los alumnos con este tipo de trastorno cuyas características comprenden síntomas que afectan su

⁹ La fundación Federico Hoth A.C., se funda en el año 2000 dedicándose a la investigación del TDAH en diversas áreas.

¹⁰ Fuente: Depto de Mejora Continua de la Calidad Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro. Marzo 2009.

desarrollo cognoscitivo y afectivo-social debilitando su trayectoria escolar y la calidad de vida.

2.1 Conceptualización

En el *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación de Psiquiatría Americana (DSM-IV^R)* se encuentra el término Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad desde el año 1980 y aunque dicho trastorno es identificado desde 1863 (Frade,2006:25) y la Organización Mundial de la Salud lo estableció en la *Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud (CIE)* desde 1965 en el CIE-9, es en el primero donde aparecen los criterios de diagnóstico y denominación. Ambos documentos CIE-10 y DSM-IV^R describen la sintomatología del TDAH pero es en el último donde se desarrolla el concepto desde hace 20 años.

El TDAH es un trastorno de la conducta con una base neurobiológica (Biederman, 2005 en Quintero, Correas, Quintero, 2006:89) que se caracteriza por un desarrollo crónico inapropiado en diferentes grados de inatención, impulsividad y de hiperactividad (Biederman & Faraone, 2005 en *ibid*) que interfiere con la capacidad de la persona para regular su nivel de actividad, tener un adecuado control motor y atender a las tareas de forma apropiada (Quintero et al, 2006).

2.2 Etiología

Los estudios sobre la etiología del TDAH han revelado que, aún cuando por ahora no han logrado explicarla sí pueden exhibir que existe una intensa relación con

factores de índole genética, es decir, la frecuencia de éste es mayor en los familiares de primer grado de los sujetos afectados por este padecimiento y si bien no se heredan íntegramente las manifestaciones clínicas, sí persiste una vulnerabilidad neurobiológica particular (Quintero et al, 2006:27).

2.3 Sintomatología

En el DSM – IV ^R se resumen los signos y síntomas que se presentan en el Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad y establece criterios para su diagnóstico en relación a tres aspectos: desatención, hiperactividad e impulsividad. Se establece en este documento la existencia de tres tipos de TDAH; con predominio del déficit de la atención, con predominio hiperactivo-impulsivo y de tipo combinado.

De acuerdo a este documento para poder tener elementos de diagnóstico los criterios que a continuación se describen:

1) Deberán persistir por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo del sujeto, observándose seis o más de los síntomas;

2) Las alteraciones provocadas por los síntomas se presenta en dos o más ambientes;

3) La aparición de los síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención se encuentran presentes desde antes de los 7 años de edad;

4) Los síntomas son independientes y pueden ser diferenciados de otros trastornos como trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otros

trastornos psicóticos como trastorno de ansiedad, del estado de ánimo , disociativo o de la personalidad.

En el DSM-IV® No existe un límite claro entre los niños que normalmente son activos y aquellos que podrían considerarse hiperactivos, de la misma manera que no existe un límite claro entre aquellos que se distraen con frecuencia y aquellos que presentan un déficit de atención. Las expectativas en cuanto a lo que es normal en este aspecto pueden variar enormemente entre las diferentes culturas y dependen de las situaciones a las que enfrenta el sujeto.

Criterios para el diagnóstico

Seis o más de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación al nivel de desarrollo:

Desatención

- (a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, el trabajo o en otras actividades
- (b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas
- (c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente
- (d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones)
- (e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades

- (f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos)
- (g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas)
- (h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes
- (i) A menudo es descuidado en las actividades diarias

Hiperactividad

- (a) A menudo mueve en exceso manos y pies o se remueve en su asiento
- (b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado
- (c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud)
- (d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio
- (e) A menudo está en marcha o suele actuar como si tuviera motor
- (f) A menudo habla en exceso

Impulsividad

- (g) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas
- (h) A menudo tiene dificultad para guardar turno
- (i) A menudo irrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej., se entromete en conversaciones o juegos)

B. Algunos síntomas de Hiperactividad-Impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad.

C. Algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (p. ej., en la escuela {o en el trabajo }y en casa)

D. Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

E. Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de personalidad).

2.4 Evaluación y Diagnóstico

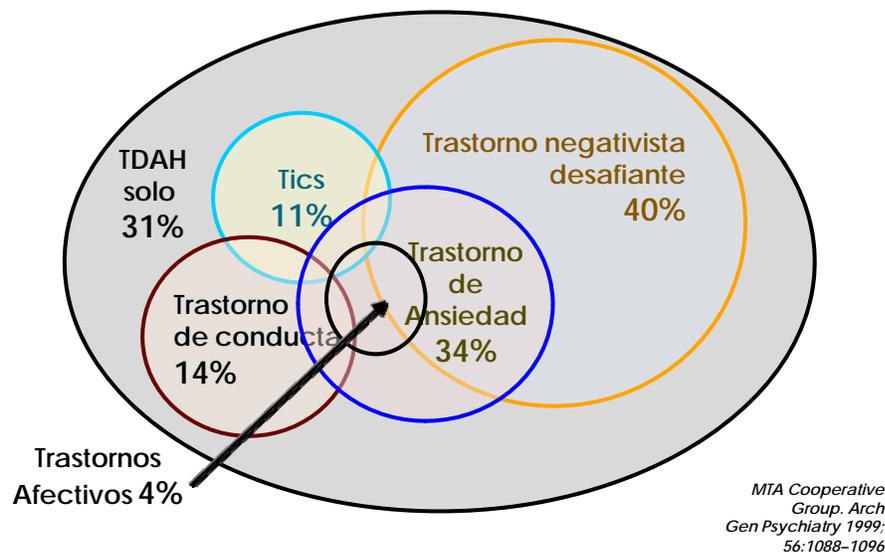
El pediatra, neurólogo y el neuropediatra son los profesionales de la salud que pueden abordar de mejor manera el trastorno y realizar el esquema de atención que permita un diagnóstico preciso y el tratamiento adecuado.

El Diagnóstico del TDAH es meramente clínico y se aplica para ello minuciosa exploración sobre la historia clínica del paciente indagando en los diferentes contextos de desarrollo del paciente, un examen físico, neurológico y psicológico para diferenciar y descartar padecimientos relacionados con los síntomas presentados como depresión, ansiedad y trastornos del aprendizaje.

La edad desde la que se pueden vislumbrar los síntomas es a partir de los 5 años ya que en menores de 2 años no se disponen de suficientes estudios para referir su diagnóstico, en edades de los 3 a los 6 años comienzan a presentarse los primeros trastornos del comportamiento derivados de la hiperactividad motora y la impulsividad presentando inclusive retraso en el desarrollo psicomotor, fundamentalmente en el control de esfínteres o en el desarrollo del lenguaje.

De los 6 a los 12 años se presenta la forma típica del trastorno. Durante la adolescencia, alrededor de los 13 años en adelante en la hiperactividad puede haber una disminución y persistirán la inatención y la impulsividad a lo largo de su desarrollo, siendo mayor la complejidad para llegar a un diagnóstico en estas edades debido a la presencia o residuos de otros trastornos que puedan co-existir, a lo que se le llama comorbilidad.

Trastornos Co-existentes al TDAH en Niños/as y Adolescentes (n=579)



La presencia de trastornos comorbidos debe explorarse sistemáticamente, aunque el TDAH como un grupo de alteraciones puede cursar con comorbilidad psiquiátrica o sin ella, y persistir de forma relativamente independiente de

cualquier otro trastorno presente (Seidman, 1997 en Quintero et al, 2006:144). El curso de TDAH con un trastorno comorbido puede aumentar el riesgo de disfunción psicosocial (Quintero et al, 2006:145).

Los niños que cursan con TDAH en **comorbilidad con trastorno de ansiedad** presentan mayores alteraciones en su adaptación a la escuela, actividades de tiempo libre, relaciones con compañeros y vida en casa que algunos niños sólo con TDAH (Biederman,1993 en Quintero et al, 2006:147). La mayoría de las exigencias académicas implican memoria de trabajo y un procesamiento costoso, dos aspectos especialmente afectados en estos niños lo que repercute en una autoestima muy baja (Quintero et al, 2006:147).

Es frecuente que los primeros síntomas de pacientes con **trastorno de la Tourett** sean los correspondientes a un TDAH con la falta de atención, disminución de la concentración y excesiva inquietud psicomotriz, precediendo a la aparición de tics en unos dos años aunque puede coincidir en el momento de su presentación (Pauls,1994; Comings,1984 en Quintero et al, 2006:148).

Muchos de los niños que aquejan con TDAH con un **trastorno del aprendizaje** de forma comórbida parecen ausentes, desconcertados y con tendencia a vacilar en la acción, les resulta difícil seguir las conversaciones (sobre todo si se utilizan metáforas, o son varios los interlocutores), dificultades para utilizar señalizadores temporales o causales o para encontrar los términos correctos interrumpiendo la conversación, utilizando excusas que pueden confundir al que explora [...] “ el rendimiento de estos niños suele ser lento e incorrecto” (Quintero et al, 2006:149).

La comorbilidad con trastornos del comportamiento perturbador según la clasificación del DSM-IV son el Trastorno oposicionista desafiante (TND), trastorno disocial (TD) y el trastorno del comportamiento perturbador no especificado.

Los síntomas del **Trastorno oposicionista desafiante** incluye un patrón de comportamiento negativista, hostil, desafiante, con resentimiento e intimidación y la tendencia a culpar y a trasgredir normas sociales que serían propias para la edad del niño o el adolescente.

Los síntomas con el **trastorno disocial** se caracterizan por conductas agresivas y delictivas persistentes que violan los derechos básicos de otra personas o normas sociales importantes y apropiadas para a edad del sujeto.

La diferenciación de entre estos trastornos es importante como primer paso, la frecuencia con la que coinciden en la desatención, impulsividad, hiperactividad, negativismo y agresividad puede hacer pensar que forman parte de aspectos diferentes de un mismo fenómeno (Quintero et al, 2006:154). La impresión clínica de niños con TDAH y trastornos de la conducta comorbidos es que la edad de inicio es muy temprana, con altos niveles de actividad que dificultan la evaluación de los problemas de atención y un patrón de comportamiento impulsivo marcado (Quintero et al, 2006:155).

El conocimiento de la comorbilidad del TDAH con el trastorno de conducta y otros trastornos psiquiátricos es importante en la toma de decisiones clínicas para diseñar y aplicar un plan de tratamiento adecuado al caso.

2.5 Tratamiento

Debido a las características del TDAH que son principalmente de curso prolongado, se propone que el tratamiento sea de atención multidisciplinaria y multimodal, como se mencionó anteriormente es necesaria una evaluación minuciosa a modo de identificar los ámbitos que están siendo afectados y se priorice la intervención en relación a la sintomatología. El objetivo es que el sujeto logre ajustarse al medio.

La atención multidisciplinaria se refiere al conjunto de especialistas que intervienen en el área clínica como el pediatra, el neurólogo o neuropediatra, el paidopsiquiatra, psicólogo, trabajador social u otros especialistas que deban intervenir en relación al caso; el multimodal está referido a los ámbitos escolar, familiar y clínico a modo de crear una red de atención donde la comunicación es la base principal para el adecuado manejo y el logro de los objetivos, los cuales no deben ser solamente tratar los síntomas nucleares del trastorno, sino también los trastornos comorbidos y propiciar los cambios positivos en el entorno del niño, apoyando a las familias y al profesorado del sistema educativo y reducir el riesgo de complicaciones.

Las herramientas del tratamiento son las terapias y asesorías a padres de familia, tratamientos comportamentales y cognoscitivos además de tratamiento farmacológico, hasta ahora con estimulantes para mejorar la atención y regular los niveles de actividad (DSM – IV^R).

Quintero et al, (2006) describe una serie de tratamientos y técnicas que se utilizan en el manejo de niños con TDAH y sus ambientes.

El uso de **técnicas bajo el enfoque conductual** son para corregir conductas en niños con TDAH debido a que defiende que la conducta de los niños y adultos puede ser modificada trabajando directamente sobre la misma, mediante asociaciones adecuadas. La justificación en el caso concreto de los niños hiperactivos es que necesitan refuerzo más usual y poderoso, la aplicación de refuerzos y premios se va reduciendo progresivamente y pasan a ser reconocimientos y refuerzos sociales.

La delimitación del uso de técnica de corrección conductual se basa en una evaluación exhaustiva para que se pueda hacer un análisis funcional en el que se identifiquen los factores que están manteniendo la conducta inadecuada y planificar el programa a implementar.

Técnicas para la adquisición de conductas adecuadas (reforzadores)

(Miranda et al, 2001)

- Alabanza
- Atención
- Contacto físico
- Recompensas y privilegios

Sea cual sea el refuerzo que se aplique es importante que siempre tenga las siguientes características: Darlo de inmediato, nunca antes, ser consciente en su aplicación, cambiarlo con frecuencia para evitar el aburrimiento o la saciación.

Técnicas para reducir o eliminar los comportamientos no deseados

Estas técnicas consisten en aplicar consecuencias negativas o desagradables para el niño.

- Coste de respuestas
- Tiempo fuera o aislamiento
- Sobrecorrección
- Extinción

Técnicas combinadas

- Programa de economía de fichas
- Contratos de contingencias

Los contratos tienen el valor de conceder al niño un papel activo haciéndole responsable de su desarrollo personal.

Como complemento del tratamiento conductual se encuentra el cognitivo, ambos centran la atención en trabajar procesos cognitivos y los procesos mentales que regulan la conducta para ayudar al niño a ser autónomo e incrementar su autocontrol. A partir del uso del lenguaje interno para regular la conducta propia.

- Autoinstrucciones
- Entrenamiento en autocontrol
- Autoevaluación
- Plan de acción. Intervención
- Autorrefuerzo
- Solución de problemas
- Programa de habilidades sociales
- Neurofeedback
- Entrenamiento en técnicas de relajación
- Psicoterapia
- Estimulación cognitiva de las funciones deficitarias

Las **intervenciones familiares** son indispensables para la modificación de ambientes que generen cambios en el comportamiento del niño fuera de la consulta. Algunas de las recomendaciones son:

- ✓ Proporcionar un ambiente estructurado, con organización y supervisión diaria.
- ✓ No activar al niño en su comportamiento
- ✓ Poner límites claros y adecuados a su edad y capacidad
- ✓ No actuar de manera permisiva
- ✓ Negociar normas y sus consecuencias sin dejarse manipular por rabieta o llanto
- ✓ Captar su atención refiriéndose directamente a él por su nombre y mirándole a los ojos
- ✓ Programar sus tareas
- ✓ Dar advertencias y un margen de tiempo
- ✓ Aplicar consecuencias inmediatas
- ✓ Dar refuerzo frecuente
- ✓ Utilizar la recompensa más que el castigo
- ✓ Potenciar el desarrollo de su autonomía
- ✓ Crear un ambiente adecuado de estudio
- ✓ Reforzar su autoestima
- ✓ Potenciar la autoevaluación

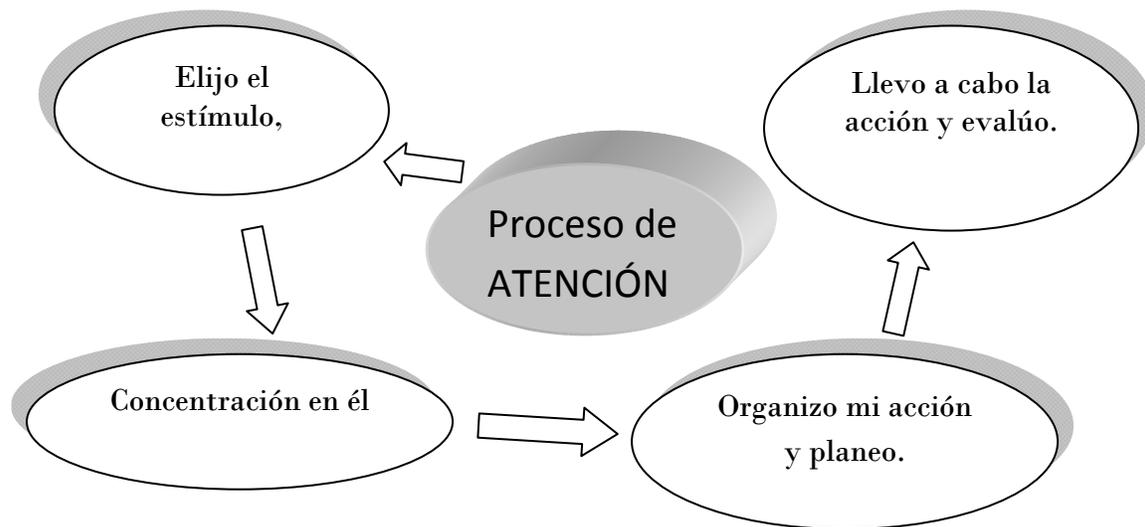
Quintero (2006) y demás autores han desarrollado una gama de posibilidades de tratamiento de niños con TDAH, sin embargo, por ahora en México todavía se encuentra incipiente el modelo multimodal de tratamiento del paciente con este Trastorno, por lo que en pocos casos se logra establecer una red de comunicación entre médico tratante, la familia y la escuela, o los lapsos de tiempo en los que fluye la información de un ámbito a otro son muy espaciados lo que dificulta el

intercambio de datos que permitan una intervención oportuna desde los ámbitos clínico y escolar.

2.6 Necesidades educativas de los niños con TDAH

Los alumnos con TDAH presentan diversas necesidades de atención educativa las cuales están directamente relacionadas con las características propias de cada sujeto.

La incapacidad de un sujeto de poner atención dentro del salón de clase o al realizar una tarea, tiene que ver con que el proceso mental para elegir estímulos está fracturado en alguna de sus etapas.



- 1) Se elije el estímulo en la cosa que se quiere pensar y hacer;
- 2) Hay concentración en el estímulo;
- 3) Se organiza la acción con respecto al estímulo: se planea lo que se quiere hacer;
- 4) Se lleva a cabo la acción, hay concentración en lo que se hace, se termina y evalúa. (Frade,2006:65)

Lo anterior tiene un impacto importante en el desempeño escolar, un alumno con déficit en la atención está disminuido en la capacidad de adquirir conocimientos que conlleven pasos secuenciados como el desarrollo de operaciones matemáticas, elaboración de textos como cartas o cuentos, resúmenes, con dificultad sigue instrucciones aún cuando se trate de una indicación a la vez y le es prácticamente imposible seguir instrucciones escritas sin ayuda.

Si no se pone atención, no se puede planear lo que se va a hacer y no hay actividad terminada. Esto implica la necesidad de apoyo para regular la conducta y ayuda para sostener la atención en el estímulo elegido por el sujeto o el propuesto por el maestro en clase.

El perfil neuropsicológico del TDAH indica que esta condición resulta en una disfunción del nivel del funcionamiento intelectual en el que se evidencian déficits en diferentes subprocesos de la atención, en la capacidad de enfocar y ejecutar eficientemente, la capacidad de sostener la atención a través del tiempo, codificar la información en la memoria de trabajo, cambiar la atención adaptativamente y resistir la perseveración.

Los seres humanos realizan actividades a partir de una serie de habilidades del pensamiento llamadas **funciones ejecutivas** que tienen como base la atención, a partir de ésta es como se puede elegir el estímulo, concentrarse en él, anticiparse, inferir lo que puede o no puede hacer con él, tomar una decisión y ejercer su voluntad para planear una acción, ejecutarla, controlarla y evaluar.

Los niños con TDAH tienen dificultad para llevar a cabo tareas bajo la voluntad de hacerlas, requieren ayudas para iniciar, continuar, terminar y evaluar las

actividades. Necesitan que se les recuerde qué tienen que hacer primero, cómo lo tienen que hacer, verificar cómo lo está haciendo y el producto final, además de saber el resultado de su trabajo a través de la revisión efectiva del maestro. Requiere tiempo suficiente para ejecutar las tareas e instrucciones claras y cortas.

El proceso debe continuar y cerrar las acciones y tareas, es preciso que al alumno se le vaya enseñando a reconocer sus capacidades y a observar en qué momento se le presenta la dificultad para mostrarle estrategias de autocorrección y repetir los aciertos. Es importante ofrecerle actividades dinámicas, cortas y variadas.

Las necesidades educativas de cada alumno con TDAH depende de las características específicas de cada caso, la exploración inicial de las capacidades, conocimientos previos, historia de trayectoria escolar y de familia, así como el manejo clínico pueden dar un mejor panorama para elaborar un plan de intervención apropiado.

3. LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS AL TDAH A LA ESCUELA REGULAR.

Estudio de caso

Las circunstancias de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tienen características individuales que conllevan a estudiar de manera independiente cada caso. El contexto escolar en el que se desarrollan estos alumnos es específico y el abordaje pedagógico está matizado por la cultura escolar, la intervención de la familia y otras instituciones.

Desde esta condición de especificidad es preciso aproximarse al proceso que ha seguido la escolarización de un alumno que, distinguido por su comportamiento, procura una serie de retos a los docentes responsables de su inclusión educativa.

3.1 Método

Esta investigación se realizó bajo los métodos cuantitativo y cualitativo dándole mayor peso a éste último debido a que permitió abordar de mejor manera la problemática por su carácter exploratorio. A través de este método se logró obtener información del fenómeno estudiado en situaciones naturales dándole valor a las experiencias de los sujetos involucrados, habiéndose estudiado los tipos de respuesta de los docentes en su práctica cotidiana y las de los padres de familia en su historia familiar.

A continuación se describe las características del contexto escolar en que se llevó a cabo la investigación, las características de los docentes y padres de familia estudiados, los instrumentos de investigación y su elaboración además del

procedimiento con el cual se aplicaron los instrumentos seleccionados, posteriormente se describe el caso.

3.2 Contexto

La investigación se realizó en una escuela de educación primaria del Distrito Federal ubicada en la periferia de la delegación de Tlalpan en turno vespertino, por el tipo de población a la que a ella acuden y por su ubicación, es considerada como urbano marginada. Esta escuela cuenta con Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) misma que está compuesta por una maestra de apoyo, una trabajadora social y la Directora de la Unidad.

En total fueron 8 los sujetos estudiados. De éstos, cuatro son maestros frente a grupo, dos maestras de apoyo y dos padres de familia. En ésta escuela se atienden 21 niños con Necesidades Educativas Especiales, 2 con discapacidad.

Para la selección del caso se tomó en cuenta que el alumno sujeto de estudio fuera alumno con Necesidades Educativas Especiales incorporado en una de las escuelas que contara con el servicio de la USAER, presentara características de comportamiento que significaran mayor dificultad para su integración e inclusión escolar, de asistencia regular a la escuela y que hubiera iniciado su escolarización en el nivel primaria en la misma escuela en la que se encontraba en el momento del estudio.

Se abordó la investigación tomando en cuenta a maestros que fueron titulares de los grupos en los que estuvo incorporado el alumno sujeto de estudio de primero a

quinto grado. Invitados particularmente a colaborar con la investigación al solicitarles participar en la entrevista con la que contribuyeron muy cordialmente. Las respuestas de éstos durante la entrevista fueron enfocadas a destacar los aciertos que como docentes tuvieron estando al frente del grupo correspondiente.

Las maestras de apoyo entrevistadas corresponden a las que participaron en la atención del alumno sujeto de estudio y que en su momento se encontraban instaladas en la escuela seleccionada. Una de ellas ya había cambiado de centro de trabajo y estaba fuera de la USAER en el momento de la investigación pero al hacer contacto con ella, accedió a la entrevista con entusiasmo.

Los padres de familia entrevistados fueron los del alumno sujeto de estudio obteniendo de ambos buena disposición y su colaboración inmediata.

3.3 Instrumentos de investigación

Para la obtención de datos a través de los docentes, se realizó una entrevista cara a cara con guión semi-estandarizado (ver anexo 1 y 2). El formato 1 corresponde a la entrevista para maestros titulares y el 2 para maestros de apoyo. Cada uno contiene 20 y 19 preguntas respectivamente.

La entrevista a los padres de familia también se realizó bajo el mismo esquema de guión con 14 preguntas y con las modificaciones pertinentes para el ámbito familiar (ver anexo 3).

Para la elaboración de cada pregunta se consideraron los siguientes aspectos:

1. Que fueran abiertas para dar oportunidad al docente y padres de familia de que expresaran su opinión y conocimientos con libertad;
2. se enfocaron las preguntas al problema planteado y;
3. se evitó sugerir algún tipo de respuesta ante lo planteado.

3.4 Procedimiento

La investigación se inició con la recopilación de información registrada en el expediente del alumno conformado en la USAER **desde el ciclo escolar 2004-2005 hasta el 2008-2009**, posteriormente se llevaron a cabo las entrevistas. Éstas se realizaron dentro de las instalaciones del plantel escolar en espacios de tiempo sugeridos por los docentes y padres de familia agotándose el tema en una sola sesión por cada uno.

El registro de las entrevistas se hizo a través de grabaciones de audio y por escrito anotando las situaciones relevantes cuidando no interpretar o realizar juicios acerca de los hechos.

El análisis de las respuestas y de los datos que se obtuvieron a través de las entrevistas y documentos consultados se presenta más adelante.

Para la exposición de los datos obtenidos del expediente del alumno sujeto de estudio conformado por la USAER y las entrevistas a docentes y padres de familia, se organizó bajo las siguientes categorías: Características del caso, Contexto escolar, Participación institucional (USAER), Contexto familiar, Relación

interinstitucional (escuela-especialistas médicos-familia) y Dificultades de Inclusión educativa. Dicha organización ofrece de manera diferenciada elementos que están implicados en el proceso de inclusión educativa permitiendo observar la evolución de éstos de forma independientes uno de otro.

En cada una de las categorías se muestra la información por bloques en los que se incorporan las experiencias, comentarios e información escrita de los grados de 1º a 5º visualizando de mejor manera los acontecimientos en cada una de las categorías descritas a excepción de las señaladas como de contexto familiar, interinstitucional y las dificultades de inclusión ya que éstas se presentan como un proceso global.

3.5 Características del caso

Pablo¹¹ es un niño de 11 años de edad que está diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de tipo mixto por el Centro Integral de Salud Mental, ha cursado la escuela primaria con características de comportamiento de difícil manejo dentro del contexto escolar puesto que los problemas en mantener la atención sobre un estímulo pedagógico se han visto magnificadas por comportamientos de tipo impulsivo que prevalecen al interactuar con sus compañeros de clase. La actividad excesiva ha complicado el trabajo en el aula regular por su constante deambular dentro y fuera de ella. Gradualmente a lo largo de su escolarización, ha sido aceptado, entendido y respetado por maestros y compañeros, de la misma forma se ha ido entendiendo y trabajando cuestiones curriculares en un intento por ser consecuentes con el derecho a una educación incluyente.

3.5.1 Contexto escolar

Dentro del contexto de la escuela en el que se desenvuelve Pablo es importante señalar lo correspondiente a la Interacción interpersonal entre los alumnos y el maestro. Lo anterior debido a las características de comportamiento impulsivo e hiperactivo con las que se conduce el alumno y desde las cuales se comienzan a distinguir las necesidades especiales de atención; bajo la categoría de Manejo Curricular se clarifica cuáles fueron las formas en que se trabajó la currícula formal, es decir, la manera particular en que se acercaron al alumno las posibilidades de desarrollar habilidades y adquirir conocimientos; ante la atención dispersa que presenta el alumno sujeto de estudio la categoría de las Estrategias Didácticas más usadas se refiere a aquellas que fueron mayormente aplicadas

¹¹ En este documento ha sido cambiado el nombre del sujeto de estudio para efecto de guardar la confidencialidad del mismo y de la información obtenida.

para favorecer aprendizajes; los Apoyos y Recursos específicos tienen que ver con las alternativas de los docentes para compensar o subsanar carencias teóricas y metodológicas para abordar el caso.

Interacción intragrupal

Las formas de interacción que prevalecieron dentro del grupo en los grados cursados por Pablo fueron cambiando a medida que se conocían unos y otros, alumnos y maestros.

Durante el **primer grado** el grupo estaba constituido por 43 alumnos. La maestra titular en la entrevista describe al grupo en general en relación al comportamiento y textualmente dice que era “muy indisciplinado y generalmente no obedecían indicaciones,... constantemente había peleas, batallé mucho porque habían muchos problemas en el grupo, había otro niño que tenía problemas de epilepsia, otro con retraso en el desarrollo, otros dos con conducta sexual precoz”, sin embargo, a pesar de que el grupo presentaba de forma general estas características, Pablo destacaba por comportamientos que salían de lo común pues aunado a las respuestas agresivas para con sus compañeros. Pablo caminaba por entre mesas y sillas sin mostrar interés en realizar alguna actividad específica (sacar punta, pedir materiales, conversar con alguien, etc.) como lo hacía el resto de sus compañeros.

Otro comportamiento que llamó la atención de la maestra titular fue el que de manera inquietante Pablo consumía todo tipo de alimentos ya sea frescos y en buen estado como en descomposición, quitándoles a sus compañeros la comida y llegando al grado de tomar los restos del piso y de entre la basura, fuere cual fuere su aspecto y condición.

Como agredía físicamente a compañeros que trataban de impedirlo, en un primer momento evitaron acercársele. Salía del salón cuando él lo decidía y recorría la escuela trepando barandales, de manera permanente tenía las manos lastimadas por accidentes y porque sobre las heridas hechas continuaba lastimándolas. Esto llevó a la maestra a ponerle mayor atención y a tratarlo con mayor tolerancia y cariño que al resto del grupo, consiguiendo que poco a poco los demás compañeros de Pablo ayudaran a la maestra a vigilarlo y a avisarle cuando las actividades que realizaba lo ponían en riesgo.

En **segundo grado** la maestra titular fue la misma que el grado anterior por lo que hubo una continuidad en las acciones emprendidas para el manejo de Pablo. El grupo estaba formado por 38 alumnos, el comportamiento era más auto controlado por los alumnos. Pablo participaba de algunas actividades en grupo por breves momentos como la formación antes de avanzar al salón de clase, educación física, pero se dispersaba con facilidad e insistentemente había que reincorporarlo a la actividad. En las actividades en equipo dentro del aula no era posible hacer que Pablo interactuara con sus compañeros para efectuar alguna tarea indicada. El grupo cuidaba de Pablo, vigilaban sus movimientos y daban aviso a la maestra cuando de manera escurridiza salía del salón.

Para **tercer grado** la situación para Pablo cambió radicalmente a inicio del ciclo escolar, el grupo se encontraba nuevamente con dificultades de control de comportamientos agresivos y constantemente había peleas, se insultaban unos a otros y él respondía a los insultos con golpes, jalaba y rompía los materiales de trabajo de quienes estaban a su alrededor aun cuando no le hubiesen hecho daño o dicho algo ofensivo. La situación intragrupal para este grado escolar se vio más complicada para Pablo quien ya no quería asistir a la escuela y cuando lo hacía prefería estar en el patio de recreo, nuevamente deambular por la escuela, aislarse de compañeros y comer cuanto podía y encontraba.

El director de la escuela y la maestra titular tomaron como medida de seguridad y control el que se presentara a clases sólo dos días a la semana, uno estaría dentro del grupo y el otro en aula de apoyo de USAER, esta medida sólo propició mayor distanciamiento de los compañeros de su grupo y cada que Pablo asistía a clase era nuevamente agredido verbalmente, las burlas por su atraso escolar se hacían presentes y consecuentemente los golpes eran la manera en que Pablo respondía preferentemente.

En el último tercio del ciclo escolar de este grado la maestra titular optó por solicitar que Pablo acudiera a clases de manera diaria. Bajo acuerdos de comportamiento dentro del salón de clase tomados con él y el resto del grupo pudo llevarse a cabo nuevamente la incorporación de éste a las actividades escolares de manera más llevadera logrando así la disminución de agresiones verbales y físicas entre los integrantes del grupo y principalmente para con Pablo.

El **cuarto grado** lo cursó siendo integrante de un grupo de 30 alumnos, en su totalidad eran compañeros con los que había ya cursado los grados anteriores. Nuevamente requerían de acuerdos para la convivencia intragrupal positiva, la maestra en entrevista señala que "...el grupo lo acusaba de agresiones, Pablo era un niño que se sentía agredido y molestaba a los demás, opté por separarlo del resto del grupo y sentarlo junto a mí ...", y añadió que "...primero había que sacarlo de la violencia del grupo, cuando se requería de trabajar en equipo Pablo no podía integrarse a ninguno ...".

La situación predominó por alrededor de cinco meses durante los cuales la maestra titular realizaba actividades en las que incorporaba a Pablo al resto del grupo por lapsos breves de tiempo, dejó de haber hostigamiento por parte de los compañeros y no lo había por parte de la maestra. Esta medida propició la

disminución de tensión entre los alumnos y el cese de agresiones. Al término del cuarto año Pablo pudo convivir con sus compañeros de grupo de manera más cordial y podía trabajar en equipo.

A inicio del **quinto grado** se hicieron presentes las agresiones de tipo verbal y físico, era un grupo de 37 alumnos descrito por el maestro titular como desordenado, indisciplinado y agresivo. Pablo se distraía con mucha facilidad, comía cuanto se encontraba a su alcance y se mordía las manos. A pesar de la relación violenta que mantenía con algunos compañeros del grupo la situación combinaba hostilidad con sentido de cooperación y compañerismo puesto que Pablo podía recurrir a solicitar apoyo para realizar tareas dentro del salón de clase y era más fácil incorporarlo a actividades grupales.

El maestro titular se enfocó desde inicio del ciclo escolar a propiciar un ambiente de respeto mutuo y a tratar a todos los alumnos de manera igualitaria en relación al comportamiento e implementó una lista de acuerdos disciplinarios al interior del grupo y al finalizar el ciclo escolar Pablo dejó de ser víctima de abusos y agresiones y la relación intragrupal se equilibró.

La agresividad se observa de manera constante, las fricciones entre compañeros acompañó a Pablo durante los años de escolarización hasta el momento de este estudio, se observa que frecuentemente los maestros tuvieron que intervenir para mediar la situación y reencausar las relaciones entre los alumnos. Las formas de interacción intragrupal limitaron en gran medida la oportunidad de llevar a cabo actividades que constituyeran experiencias de aprendizaje individual y colectiva en los grados de primero a tercero grado y por lo menos la mitad del cuarto grado.

Manejo curricular

Ante la situación de inestabilidad en el comportamiento de Pablo, las actividades de diagnóstico para conocer las habilidades, destrezas y conocimientos en el **primer grado**, tuvieron que ser aplicadas de manera diferenciada en tiempos y personalizadas. Descubriendo que el trabajo curricular de grado debía ser de la misma manera, hubo entonces adaptaciones en los propósitos de cada asignatura, en la metodología de enseñanza, contenidos y formas y criterios de evaluación. Las modificaciones curriculares para Pablo estuvieron planteadas desde dos instancias, la primera es la que tiene que ver con la planeación de la maestra titular y la segunda por la USAER.

Por lo que toca a la planeación y adecuación curricular para el aula regular, a partir de la valoración diagnóstica que realizaron tanto maestra titular como el personal de la USAER se observaron las necesidades a las que había que dar respuesta y ubicaron propósitos específicos que indicaran el rumbo que seguiría el trabajo pedagógico con Pablo, sin embargo, las actividades que se implementaban cotidianamente no se encontraban explicitadas en la planeación de la maestra titular, respondieron a cuestiones muchas veces intuitivas y emergentes del día. La maestra titular tenía la claridad de hacia dónde quería llegar pero los caminos para ello tenían que construirse día con día porque dependía de cómo Pablo respondía a los estímulos pedagógicos.

La maestra titular tenía distinguido que la habilidad primordial que debía desarrollarse en Pablo era la socialización, lograr que se mantuviera dentro del aula, captar su atención, obtener y manejar conocimientos y habilidades previas a la lectoescritura que estaban relacionados directamente con contenidos de preescolar. Las evaluaciones estuvieron en función de los aprendizajes obtenidos en matemáticas y español basados en el proceso mismo del alumno.

La adaptación curricular para **segundo grado** fue llevada a cabo de la misma manera que para el grado inmediato anterior. La maestra titular menciona durante la entrevista que "...las adaptaciones no fueron muy estables, se adecuaron exámenes y ejercicios que no se encontraban en el avance programático pero se realizaban las adecuaciones dentro de clase, se hacían a modo de que Pablo entendiera...".

Se continuó con el tema de la socialización, la atención y la permanencia dentro del aula regular; las competencias¹² que tomaban relevancia para la evaluación y la promoción fueron las comunicativas, lógico matemáticas, comprensión del medio social y natural y actitudes y valores para la convivencia en continuidad con su propio proceso y no con la currícula de grado. En relación a contenidos se hacían las adecuaciones correspondientes pero que en general se dejaron al margen para cubrir con las necesidades y características del alumno.

En competencias comunicativas se destacó como propósito la mejora, comprensión y producción de mensajes orales; en competencias lógico matemáticas el comprender y utilizar el significado de los números naturales y el que reconociera la diferencia entre figuras geométricas; en comprensión del medio natural, social y cultural se destacó el cuidado del cuerpo; para actitudes y valores para la convivencia, el propósito fue que lograra identificar las semejanzas y diferencias con otros; los criterios para evaluación y la promoción fueron distinguidos desde los avances de Pablo en relación a los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas constatadas en el hacer cotidiano y exámenes bimestrales adaptados a lo trabajado por el alumno.

¹² SEP, (2004), *Una Educación Basada en Competencias Primaria en el Distrito Federal*, México, pág. 30. "...El concepto de competencias implica el desarrollo de saberes, conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y estrategias...".

En el **tercer grado** las adaptaciones curriculares se realizan desde el último tercio del ciclo escolar, planteando modificaciones en los propósitos por asignatura, contenidos y formas y criterios de evaluación. Antes de esto, la maestra titular intentó meter a Pablo al ritmo de trabajo del grupo bajo los mismos contenidos curriculares y formas de evaluación, como no hubo resultados satisfactorios la estrategia se reviró hacia las adecuaciones a la currícula de grado.

Cabe destacar que en este grado hubo mayor inconsistencia en el manejo curricular durante los dos primeros tercios del ciclo escolar, restableciéndose la congruencia de los propósitos, actividades y formas de evaluación con el proceso de aprendizaje de Pablo una vez que éste asistió diariamente a la escuela –hay que recordar que en este grado se le permitió la asistencia al centro escolar sólo dos veces a la semana-.

El propósito para el desarrollo de competencia comunicativas consistió en comprender y dar instrucciones, exponer ordenadamente sus ideas; en lógico matemática fue el que Pablo comprendiera y aplicara reglas del sistema decimal; en aptitudes y valores para la convivencia se pretendió que promoviera la integración de todos los compañeros a partir de la aceptación de las diferentes formas de ser y el que realizara actos solidarios para resolver necesidades educativas y sociales; la evaluación estuvo en función de los avances obtenidos con base en las adaptaciones a la currícula del grado.

Para **cuarto grado**, inicialmente la maestra titular planteó el trabajo escolar de acuerdo a los contenidos del grado sin llevar a cabo adecuaciones en ninguno de los elementos del currículo, situación que corrigió tiempo después. La consolidación de la lectura y escritura constituyó un propósito esencial para este grado, por tanto, el primer tercio del ciclo escolar la maestra titular lo dedicó a

esto dejando a un lado los contenidos y competencias correspondientes para luego incorporarlos paulatinamente haciendo las adecuaciones pertinentes. Las adaptaciones a la currícula del grado fueron descritas en el avance programático de la maestra titular una vez que Pablo aprendió a leer y escribir.

En competencias comunicativas, el comunicarse de forma oral y escrita con confianza y eficiencia fue el propósito; en lógica matemática el comprender el lenguaje matemático de las operaciones básicas y los diferentes usos de los números; en aptitudes y valores para la convivencia, el conocimiento y cuidados del cuerpo, expresión adecuada de emociones y participación en actividades colectivas; los criterios para la evaluación y la promoción se suscribieron a los avances obtenidos en conocimientos y la habilidad para expresar de manera oral los saberes centrados en la adquisición de la consolidación de la lectura y la escritura.

Para el **quinto grado** el maestro titular decidió que era necesario someterlo al ritmo de trabajo del grupo, no realizó planeación explícita para él pero adecuaba los tiempos de entrega, los materiales de trabajo y las formas de evaluación conforme organizaba el trabajo cotidiano. Estaba más apegado a lo que podía hacer Pablo en el momento mismo de la actividad, de tal forma que para las evaluaciones bimestrales se le aplicaban los exámenes escritos sin modificaciones y sólo se tomaba en cuenta la atención que prestaba a ellos y el interés en quererlos resolver.

El propósito de manejo curricular en competencias comunicativas era claro para el maestro y consistió en que Pablo desarrollara la habilidad para la revisión y corrección de sus propios textos; en lógica matemática el propósito fue el que lograra resolver las operaciones básicas de suma, resta y multiplicación y las

podiera aplicar a problemas matemáticos de la vida cotidiana; en actitudes y valores para la convivencia fue la participación democrática en soluciones de problemas.

Es evidente la situación de que aun teniendo las guías para el manejo curricular de Pablo, la improvisación de las tareas de los docentes es un hecho que permanece a lo largo de la escolarización de este alumno hasta el momento de esta investigación.

Estrategias didácticas más usadas

En **primer grado** la estrategia principal fue el acercamiento afectivo, personalizar el trabajo colocándolo cerca de la maestra junto al escritorio. El lenguaje utilizado y el contacto físico fueron las herramientas que permitieron atraer su atención para luego ofrecerle una serie de materiales específicos para él como un cuaderno adornado por la maestra titular, materiales recortables y para colorear, plastilinas, crayolas, todo en colores y formas vistosas, técnicas de rasgado y borleado.

En un principio las indicaciones de la maestra titular iban para todo el grupo y la modulación del volumen en la voz era más alto cuanto menos hacían caso y en la mayoría de los casos lograba atraer la atención de los alumnos pero en el caso de Pablo no había respuesta positiva. Después de algún tiempo decidió cambiar las formas de dirigirse a él y describe: "...pensé, lo voy a apapachar y lo empecé a jalar conmigo para todos lados, en vez de elevar el volumen de la voz, me acercaba hasta donde él estaba, le tomaba la mano y le mostraba el material que le tenía para ese día y al jalarlo conmigo empezó a ponerme atención y a aprender". Perdía con facilidad los colores, lápiz, etc., luego entonces la maestra le

proporcionaba lo que necesitaba dentro del aula y se lo retiraba una vez que se terminaba la clase.

Otro recurso utilizado fue el de que la madre de Pablo asistiera con él a la escuela la mitad del día por algunos días, ésta dinámica se rompió cuando la madre se incorporó al ámbito laboral.

Para **segundo grado** continuó la forma de acercamiento para obtener su atención, los materiales y recursos siguieron siendo los mismos pero había mayor necesidad de personalizarle las actividades y hacerle sentir que también era importante pues su inquietud aumentó a consecuencia de la separación de los padres.

Para **tercer grado** las estrategias que funcionaron para atraer su atención y lograr que trabajara dentro del salón de clase fueron nuevamente el colocarlo cerca de la maestra, personalizarle las actividades y mostrarle afecto. Los materiales que mayormente se usaron como recurso de apoyo pedagógico fueron los libros de texto gratuito de SEP de 2º donde se encontraban materiales para recortar y pegar.

La dinámica seguida en este grado escolar limitó en gran medida el descubrimiento y uso de materiales que ayudaran a Pablo de mejor manera en el proceso de aprendizaje (recordará el lector que por un tiempo asistía solo dos veces por semana, uno de esos días permanecía en el aula regular y el otro en aula de apoyo).

En **cuarto grado** la estrategia usada por la maestra para atraer la atención de Pablo y lograr que trabajara fue la de aislarlo del grupo por un tiempo, colocarlo frente al escritorio y personalizarle el trabajo proporcionándole los libros de texto gratuitos de 3er grado y regletas matemáticas.

Una vez consolidada la lectura y escritura lo incorporó a los trabajos en equipo y le proporcionaron los libros de texto gratuitos del grado correspondiente y los materiales usados fueron diversos acordes a las actividades planteadas en ellos.

El elemento central que la maestra titular tomó en cuenta fue la disposición de Pablo para el trabajo dentro del salón, ella menciona durante la entrevista que "...le preguntaba cómo se sentía y si quería trabajar, cuando él decía hoy no, le dejaba y no lo presionaba porque sabía de antemano que no lograría nada, no quería conflictuar con él, el día que llegaba con los ojos enrojecidos no trabajaba y no me generaba problemas...".

Para **quinto grado** la estrategia didáctica inicial fue el trabajo en pares, se le asignó un monitor en forma rotativa, el pasar al pizarrón fue la estrategia que permitió centrar se atención en las tareas, esperar turno, propiciar la participación en actividades grupales y lograr aprendizajes.

El maestro consideró necesario el uso de un cuadernillo de ejercicios de caligrafía para que Pablo mejorara escritura pero por lo demás, dijo: "...se integra a las actividades que se realizan en el salón con los mismos materiales, se le enseñó a usar las reglas y otros materiales que fueran significativos para todos, se propició la reflexión sobre las tareas a realizar y las concluidas así como la

limpieza del trabajo. Generalmente sólo termina uno o dos trabajos porque los demás salen de su competencia curricular”.

Se observa que gradualmente se incorporan estrategias que llevan a Pablo desde el trabajo individual hasta el grupal con diferentes grados de complejidad hasta lograr que realice actividades a la par de sus compañeros como ejemplo el examen de ENLACE, aunque no termine algunos trabajos accede a la misma oportunidad de la experiencia de aprendizaje.

Apoyos y recursos específicos

Los apoyos que recibió Pablo de manera intensa fueron desde la familia, los maestros y la atención médica.

Ante las dificultades de manejo de la conducta que implicaba el control de comportamientos como el que Pablo saliera del salón con mucha frecuencia, trepara por los barandales de la escuela, corriera ante los llamados de maestros o el intento de acercársele, la maestra de **primer grado** solicitó a compañeras maestras que intervinieran cuando Pablo se encontrara cerca de sus salones invitándolo a pasar para evitar que sufriera algún accidente, solicitó además que USAER dedicara más tiempo al apoyo del grupo.

La maestra titular no se había enfrentado antes a una situación con las mismas características por lo que carecía de experiencia para tratar el caso, solicitó que se le enviara a alguna institución desde donde se pudiera investigar el origen del

comportamiento y los padres constituyeron el recurso de apoyo más fuerte en este sentido.

Para **segundo grado** el diagnóstico clínico fue de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad para el cual le prescribieron medicamento, esto ayudó al manejo dentro de la escuela pero la maestra titular desconocía qué significaba ese padecimiento y cuáles eran las formas adecuadas de manejo escolar. Pablo dejó de comer en la forma desordenada e impulsiva, permanecía dentro del salón de clase por más tiempo y lograba realizar algunos trabajos.

Una vez atendido clínicamente el paso siguiente fue el ajuste en la dosis del medicamento que tuvo como consecuencias episodios de agresividad, somnolencia y desgano que hacían para comienzos del **tercer grado** nuevamente difícil el manejo de Pablo en el salón de clase. La maestra requería información sobre el TDAH pues hasta ese momento había escuchado hablar de él pero no se había topado con algún caso similar. Sabía de Pablo por los comentarios de pasillo y en Juntas de consejo Técnico Escolar, pero se había mantenido al margen del tema.

La maestra titular trató de manejar la situación bajo estrategias que pensó eran aplicables a Pablo como el ignorarlo, ponerlo tiempo fuera del salón, exigirle mayor trabajo, al no darle resultado tiempo después optó por hacer lo contrario. Durante el segundo tercio del ciclo escolar comenzó el curso sobre TDAH pero la maestra desistió de recibir información sobre este padecimiento y las formas sugeridas de manejo en el salón de clase.

En el **cuarto grado** la maestra titular en entrevista refiere que "...ya había tomado alrededor de cuatro cursos sobre TDAH y ya había visto casos, nunca había trabajado con ellos pero sí los conocía y sabía como manejarlos". Aún con la experiencia que tenía le surgió 'pánico' el saber que Pablo estaría en su grupo, pero lo abordó prescindiendo del apoyo de los padres y continuó con el de la USAER.

En **quinto grado** el maestro retoma al grupo sin haberse involucrado con anterioridad en el caso de Pablo, menciona en la entrevista que sí lo conocía, sabía de él pero que se había mantenido como espectador. Asistió al curso de TDAH que se impartió en la escuela pero al trabajar lo hizo más bajo lo que él nombra como "intuición y lógica más que lecturas o consultas", recurrió menos a la USAER para apoyo de su trabajo cotidiano. El maestro no tenía un plan específico al principio del ciclo escolar y decidió guiarse bajo su propia lógica.

El desconocimiento de lo que es el TDAH y de las estrategias pedagógicas que es conveniente implementar dentro del aula regular cuando la hiperactividad y la impulsividad predominan, generó interés en los docentes por conocer lo que hasta ese momento estuvo fuera de sus necesidades formativas accediendo a participar en el taller que ellos mismos patrocinaron y que se detalla más adelante.

3.5.2 Participación institucional (USAER)

La presencia de Educación Especial bajo la modalidad de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular tiene procedimientos propios de intervención con alumnos con necesidades educativas especiales. Estos procesos observados detenidamente proporcionan un parámetro de la tarea de orientar las prácticas escolares hacia la inclusión educativa.

Por ello, en esta categoría se toma en cuenta el Proceso de Intervención desde la detección, valoración de la problemática y la determinación de los apoyos al alumno, maestros y padres de familia; la intervención en el área de ajuste de la currícula formal se expresa precisamente bajo el rubro de Manejo Curricular con él se puede observar la guía en la determinación del qué tiene o qué puede aprender el alumno; las Estrategias más usadas son aquellas que se utilizaron desde la USAER para propiciar aprendizajes curriculares; el Ambiente de Aprendizaje en el que el alumno se desarrolló dentro del aula de apoyo nos indica el manejo específico de la USAER para generar aprendizajes; hacer mención de los Materiales de trabajo proporciona datos sobre la intención y recursos didácticos utilizados; los Apoyos y Recursos específicos son aquellos a los que el personal de Educación Especial recurrió para subsanar deficiencias teóricas que le permitieran tener mayor claridad para el manejo del caso; el Trabajo Colaborativo entre maestros de grupo, USAER y directivos ofrece un panorama desde el cual las responsabilidades de ambas instancias se distribuyen.

Proceso de intervención

Desde que Pablo ingresó a primer grado las miradas docentes se volcaron hacia él por las características de su comportamiento que salían de lo común de la población, esto significó la inversión de tiempos y esfuerzos tanto de maestros

titulares como del equipo de USAER quien tomó el caso después de aplicadas las actividades pedagógicas de evaluación diagnóstica y continuó bajo atención y seguimiento de esta instancia.

Una vez distinguido que Pablo requería de una valoración a mayor profundidad la maestra de apoyo se dio a la tarea de realizar observaciones dentro del aula regular, después se organizó una reunión en la que participaron la maestra titular, la maestra de apoyo, trabajo social, directora de la USAER y los padres de familia. En esta reunión se informó a los padres de Pablo sobre el comportamiento que se había observado de éste al interior del plantel, se tomaron de ellos datos que aportaran mayor información sobre historia y dinámica familiar, antecedentes del desarrollo, salud y escolares del menor, utilizando la información obtenida para realizar la valoración psicopedagógica para después informar a los padres de Pablo que sería solicitada la valoración de manera inmediata en una institución de atención a la salud.

De ahí en adelante USAER realizó una serie de acciones de valoración periódica, gestión, asesoría, y acompañamiento a las maestras titulares y de atención pedagógica al alumno. Desde la gestión del documento de derivación al Centro Integral de Salud Mental llevando el seguimiento de la atención a Pablo en dicha institución, la elaboración del informe psicopedagógico cuyos elementos lo integraron: datos generales del alumno, instrumentos aplicados, datos relacionados con la escolaridad, desarrollo actual de las diferentes áreas motoras, comunicativas y cognitivas, nivel de competencia curricular, contexto escolar (relación alumno-alumno-, maestro-alumno, familia-escuela), actitud del menor frente al trabajo, Programa de intervención, sugerencias y conclusiones para el siguiente ciclo escolar.

La USAER realizó el diseño y aplicación de las evaluaciones inicial, intermedia y final en cada grado de 1° a 5°, la atención específica en aula de apoyo, la gestión interinstitucional de un curso sobre TDAH para docentes, además elaboró la Propuesta Curricular Adaptada de 2° a 5° grados y la conformación del expediente escolar del alumno.

El procedimiento para la detección y determinación de los apoyos puede situarse en la categoría de aciertos puesto que se logra distinguir las necesidades inmediatas y poner en marcha acciones para resolver situaciones problemáticas de comportamiento que generaron lapsos de inestabilidad grupal.

El proceso de detección de los problemas y los apoyos que requirió el alumno sujeto de estudio siguió un curso distinto al que se esperaba seguir para la identificación de necesidades educativas especiales. En primera instancia, la valoración diagnóstica inició con la observación en situaciones naturales de comportamiento, es decir que, sin la aplicación intencionada de actividades específicas para ello los maestros detectaron la necesidad de realizar una valoración a mayor profundidad que ayudara a distinguir los elementos del desarrollo cognitivo y social a trabajar.

La responsabilidad de la detección fue compartida entre la maestra titular y la de apoyo y de manera pronta se incorporó a los padres del alumno sujeto de estudio a la determinación de los apoyos requeridos guiados por el personal de la USAER. Este procedimiento indica que si bien las actividades para el diagnóstico de necesidades no siguieron los pasos que se tenían previstas, algunos de los datos requeridos pudieron ser recopilados a partir de otras estrategias, principalmente la observación de comportamientos.

Manejo curricular

Las adecuaciones a la currícula de grado fueron en buena parte sugeridas por la maestra de apoyo desde primer grado, bajo el criterio de `probabilidad de adquisición´, el cual se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que probablemente puede alcanzar el alumno, dejando en segundo lugar los que para él representen mayores dificultades para los que existe la suposición de que no podrá lograr adquirir.

Para **primer grado** la USAER realiza el Plan de Intervención desde el cual se propone que sea valorado el proceso de integración educativa de Pablo, la adquisición de contenidos básicos de preescolar a primero de primaria, se elaboren evaluaciones con adecuaciones en las materias de español y matemáticas.

La propuesta de que Pablo repitiera el primer grado fue una situación que se valoró conjuntamente con la maestra titular, el director de la escuela, la madre de familia y la maestra de apoyo, llegando a la conclusión y acuerdo de promoverlo tomando en cuenta principalmente que la maestra titular pasaría con el grupo a segundo grado y que era favorable esa situación debido a los avances de adaptación y socialización que hasta el momento el alumno había obtenido.

En **segundo grado** desde la USAER se describen los tipos de ayuda que requiere Pablo en relación al desarrollo de competencias comunicativas y lógico matemáticas en las cuales se distingue la necesidad de guiarle el trabajo individualmente, estimular los logros dentro del aula, el uso de diversos materiales concretos y la repetición de indicaciones tantas veces fuera necesario.

La promoción al siguiente grado escolar se valoró una vez que la madre de Pablo proporcionó el documento de Diagnóstico clínico, una vez más estuvieron presentes la maestra titular, el director de la escuela y la maestra de apoyo quienes acordaron que el alumno promovería a los siguientes grados por tener TDAH realizándose las adecuaciones al currículo de grado correspondientes. Ésta información fue socializada a los demás maestros titulares por el director de la primaria.

En **tercer grado** el trabajo con Pablo es organizado desde la USAER y dentro del aula de apoyo una vez por semana para el desarrollo de competencias en los ejes de Comunicación, Lógica matemática y Aptitudes y Valores para la convivencia. Se destaca en este grado el propósito de que logre comunicarse con confianza y eficiencia, que exponga ordenadamente lo que conoce y el que conozca cómo es su cuerpo y los cuidados que requiere.

La promoción de Pablo al siguiente grado escolar como se mencionó anteriormente ya estaba acordada, en la evaluación final de la USAER se apuntan los logros alcanzados y una serie de sugerencias de trabajo para el cuarto grado escolar.

Durante el **cuarto grado** la atención de la USAER continúa siendo una vez por semana en aula de apoyo, realiza la propuesta curricular adaptada desde donde señala que las adecuaciones se harán a los contenidos curriculares y propone el trabajo por competencias en el eje de Comunicación, Lógica matemática y Aptitudes y Valores para la convivencia con los propósitos de que comprenda y hable de manera eficiente el español, comprenda y aplique reglas del sistema decimal a los diferentes tipos de números y logre la aceptación de las diferencias así como el que sea solidario para resolver necesidades educativas y sociales.

En el Informe final de la USAER se describen los avances en relación a las competencias mencionadas y las sugerencias para el siguiente grado escolar al que fue promovido.

En el **quinto grado** el trabajo que realizó la USAER enfocó las adecuaciones curriculares a lo que trabajaría Pablo en aula de apoyo. En la Propuesta Curricular Adaptada se mencionan las de Acceso al currículo, que se refieren a ubicarlo al frente en el grupo, trabajo en equipos con un par académico alternadamente que en forma individual.

Las adecuaciones a los elementos del currículo se mencionan como modificaciones a los Propósitos, Metodología, Contenidos y Evaluación, en este documento se sugiere el uso de material concreto e ilustraciones. En esta propuesta se toman en cuenta para su desarrollo las competencias en el eje de la Comunicación, Lógica matemática, Aptitudes y valores para la convivencia con los propósitos de que desarrolle capacidades de comunicación oral y escrita, la habilidad para la revisión y corrección de textos propios, la habilidad de resolver problemas matemáticos de la vida cotidiana y la participación activa en la solución de problemas sociales en defensa de los derechos humanos.

Los criterios de evaluación y promoción fueron acordados entre el maestro titular y la maestra de apoyo. Éstos fueron la asistencia al centro escolar, los logros obtenidos en relación a la conducta y seguimiento a las normas dentro del salón de clase, los trabajos realizados en grupo y en un menor porcentaje las evaluaciones bimestrales con su respectiva adecuación.

Aún cuando las adecuaciones curriculares de quinto grado realizadas por la USAER fueron pensadas en un principio para el trabajo en conjunto dentro del aula regular y de apoyo, al paso del tiempo sólo fueron aplicadas dentro del aula de apoyo con coincidencias significativas en lo aplicado por el maestro titular. En cada uno de los grados la USAER realizó las evaluaciones inicial, intermedia y final con las cuales monitoreó los avances de Pablo.

Una vez conocido el diagnóstico clínico, las expectativas de desarrollo de competencias cognitivas son reducidas y los datos descritos nos indican que los docentes se limitaron al desarrollo de competencias socio-adaptativas como si el trastorno señalado fuese una muralla que impidiera la potencialización de capacidades de aprendizaje en diversos aspectos, luego entonces se adhiere al alumno una especie de etiqueta que lo aísla de la posibilidad del desarrollo de competencias de índole intelectual en el afán de conducirlo hacia la adaptación de un ambiente escolarizado.

Los criterios de evaluación para la promoción del alumno al siguiente grado escolar constituyen un complemento en el desarrollo curricular que puede leerse por un lado la sensibilidad de los docentes frente al caso, pero por otro, la preocupación y angustia de los mismos ante una situación de riesgo en la que estaba colocada la población escolar y también desde una visión muy corta con respecto al futuro inmediato al término de la educación primaria.

Independientemente de los avances de Pablo en el desarrollo de competencias cognoscitivas la consigna era la de promoverlo a los grados siguientes porque debía adecuarse la currícula a su paso, establecida la consigna por ser alumno con TDAH.

Estrategias didácticas más usadas

Durante el **primer y segundo grados**, la atención a Pablo por parte de la USAER fue un día a la semana dentro del aula regular, ahí las estrategias más usadas que promovió ésta unidad de servicios fueron: que estuviera su lugar cerca de la maestra, la elaboración de cuadernillos específicos para él, proporcionarle materiales que le fueran atractivos a la vista y que la maestra mantuviera contacto físico con él la mayor parte del tiempo.

Desde el **tercer grado** se estableció que Pablo trabajaría en aula de apoyo un día a la semana. Los materiales y tareas fueron específicos para él, la utilización de material concreto fue determinante para obtener su atención y que lograra aprendizajes de manera significativa.

Las actividades en este espacio fueron actividades de juego en grupo, juegos de mesa y de aquellos en los que se requería de desplazamiento e integración grupal fueron esenciales en el desarrollo cognitivo. La incentivación al esfuerzo en la conclusión de las tareas y actividades implementadas fue otra de las estrategias usadas con frecuencia (golosinas, tiempo para juegos de su preferencia, diploma).

En **cuarto grado** continuaron las estrategias de uso de material concreto, juegos didácticos de mesa y la incentivación al trabajo en clase, el trabajo individual, en binas y en ocasiones en equipos de tres integrantes.

Para **quinto grado** no hubo grandes variantes a lo que ya se venía haciendo en el grado anterior, sólo las edades de los compañeros con los que Pablo debía

trabajar, puesto que lograba mayor concentración cuando se encontraba con menores a él y ejecutaba las tareas de mejor manera.

Las estrategias que se implementaron durante el primer y segundo grado escolar permitieron el establecimiento de condiciones aptas para el trabajo en aula, logrando mantener su atención en estímulos pedagógicos por un lapso de tiempo, que aunque no el óptimo sí observándose un avance mínimo en el autocontrol que develó la certeza de lo planteado.

La atención en aula de apoyo un día a la semana puede mirarse desde la perspectiva del acierto en cuanto a que se le ofreció la posibilidad de continuar el proceso de aprendizaje ante las dificultades del maestro titular de adaptación al grupo y al manejo del alumno sujeto de estudio, sin embargo, esta estrategia también puede verse al mismo tiempo como un recurso que limita la posibilidad de fomentar la creatividad y la actualización profesional del maestro frente a grupo y el repliegue en la intención de asesoramiento por parte del personal de la USAER.

La incentivación al esfuerzo en la realización de las tareas puede considerarse como acierto por el reconocimiento que se hace de los logros y el estímulo que esto constituye, de manera interesante y particularmente el otorgar un diploma al esfuerzo individual y no en relación a la calificación en competencia con el resto del grupo.

Considerando el propósito de proporcionar al alumno experiencias de aprendizaje en igualdad de circunstancias que el resto de sus compañeros, los datos nos señalan que a partir de aproximadamente la segunda mitad del cuarto grado, el alumno sujeto de estudio logró entrar en la dinámica grupal y formar

parte de los equipos de trabajo bajo la estrategia de entrenamiento para el trabajo en equipo, logrando mejores resultados en circunstancias en las que los pares académicos fueron menores a él en edad. Cabe reflexionar sobre este punto y señalar que no hay datos que indiquen la consideración de la encomienda de tareas y responsabilidades al frente de sus pares en edad que enfatizaran su sentido de pertenencia al grupo escolar.

Es notable que se haya encontrado la afectividad y la comprensión de los maestros para con el alumno sujeto de estudio como un par de componentes que antecedieron a los logros académicos y de socialización.

Ambiente de aprendizaje

En aula de apoyo se estimuló ambiente de respeto hacia Pablo y a su vez de éste para con maestros y compañeros que interaccionaban en el mismo espacio. El personal de la USAER impulsó el desarrollo de habilidades sociales de Pablo con la perspectiva de mantener intacta la integridad psicoemocional y física de Pablo.

En este aspecto se trata de grupos pequeños en número y en los que continuamente los integrantes variaban para controlar conductas agresivas, en cuanto las fricciones se intensificaban, se cambiaba a los compañeros para restablecer la tranquilidad.

De acuerdo a lo que mencionan las maestras de apoyo, Pablo mantuvo un mejor comportamiento en 4º y 5º grados estando con compañeros mucho menores en edad que él, pero fue una estrategia poco utilizada por considerar que los

aprendizajes que se debían trabajar con los pequeños (de 1º y 2º grados) no correspondían al nivel curricular de Pablo.

Materiales de trabajo

Parte de los materiales escritos usados para la enseñanza de la lectura, la escritura y habilidades matemáticas de Pablo fueron diseñados por la maestras de apoyo quienes recurrieron también a materiales prediseñados en textos de distintas editoriales de los cuales se carece las referencias bibliográficas exactas, los libros de texto gratuito de la SEP del alumno, del maestro y ficheros de actividades fueron esenciales para el diseño del material específico.

Apoyos y recursos específicos

El apoyo principal que se solicitó fue el de los padres de familia para que Pablo fuera valorado y atendido médicamente. La maestra de apoyo que apoyaba en la escuela en 1º, 2º y 3er grados se dio a la tarea de recurrir de manera informal a especialistas en psicología y psiquiatría para obtener estrategias para el manejo del comportamiento de Pablo, una vez conocido el diagnóstico clínico se investigó de manera específica las formas de atención. La USAER gestionó un taller sobre TDAH y estrategias en el aula regular para todos los maestros de la escuela. Este taller fue impartido por personal del área educativa de la Fundación Federico Hoth A.C. cuyo costo lo absorbieron los maestros que participaron en él.

Trabajo colaborativo entre maestros de grupo, USAER y directivos.

La presencia de Pablo en la escuela fue percibida por todos los maestros durante los dos primeros meses de su llegada. Por un lado, por la expectación que causó de manera natural los alumnos de ingreso a primer grado y por otro el comportamiento que destacaba de entre los demás. Esto desencadenó comentarios acerca de qué se debía hacer con él, algunos maestros expresaron la comprensión a la maestra titular y ofrecieron apoyo en el sentido de lo que ella dijera necesitar, otros se abstuvieron de emitir juicios y hubo quienes desaprobaron el haberlo admitido en la escuela.

De estos últimos, fue el comentario inicial del director de la escuela quien se inclinaba a favor de que Pablo se derivara a una escuela Especial, sin embargo, ante la presencia de la USAER solicitó a esta instancia que diera prioridad al caso y unieran esfuerzos para ayudar a la maestra titular y al alumno a su inclusión, aprobando las acciones que desde ahí se propusieron.

En **primer y segundo** grados el trabajo se organizó armónicamente entre la USAER y la maestra titular, el director de la escuela y algunos otros maestros.

Para **tercer grado** la USAER realizó mayor esfuerzo para comunicarse con la maestra titular y sensibilizarla, logrando una mejor relación hacia el último tercio del ciclo escolar. El director de la escuela se mantuvo dispuesto a colaborar inclinándose en ocasiones por lo que sugería la USAER y en otras por las alternativas de manejo que sugería la maestra titular.

En **cuarto grado** el trabajo entre la maestra titular y la maestra de apoyo se articuló bajo el esquema de colaboración.

En el **quinto grado**, la comunicación entre el maestro titular y la USAER era asertiva, a inicio de ciclo escolar la maestra de apoyo informó sobre las características del caso de Pablo y de las adecuaciones curriculares pertinentes a realizar y de la forma en podrían ambos organizar el trabajo dentro del aula regular, sin embargo, el maestro titular solicitó libertad para trabajar de manera independiente y los acercamientos con la USAER fueron para intercambiar impresiones sobre el avance de Pablo en relación a lo planteado anteriormente, siendo estas reuniones bimestrales.

Resulta inquietante conocer la reacción inmediata de docentes que preferían deshacerse del alumno en vez de interesarse en conocer a profundidad el caso y plantear estrategias de atención de manera colaborativa como correspondería al personal responsable de un centro escolar. Sobre todo si tomamos en cuenta que se carece de opciones de escuelas públicas específicas que atiendan alumnos con problemas de conducta específicamente. El cambio de opinión del director de la primaria en el caso favoreció la permanencia del alumno en la escuela.

3.5.3 Contexto familiar

Dentro de un proceso educativo escolarizado es necesario retomar datos de la historia y condición de dinámica familiar de los alumnos, el conocerlo permite esclarecer el por qué de determinados comportamientos, ubicar las condiciones de atención, el grado de responsabilización que asumieron los padres del alumno ante la determinación de una problemática y las acciones que implementaron para coadyuvar en el proceso de inclusión de su hijo en la escuela.

Estructura y dinámica familiar

Pablo es el segundo hijo de dos en una familia nuclear que pasó por una etapa de desintegración cuando éste estaba entre las edades de 6 a 8 años, reintegrándose después de aproximadamente tres años.

La separación de los padres primero y, posteriormente la medicación de Pablo, forzó a la madre de éste a trabajar fuera de casa y desde entonces las actividades de la familia se modificaron, los tiempos de los padres para el cuidado de Pablo y su hermano disminuyeron obligándolos al autocuidado y a que el hermano se posicionara como su monitor.

Hasta el momento de la recopilación de datos para esta investigación, los padres de Pablo salen de casa para trabajar, la madre lo hace por menos tiempo que el padre y se ocupa de los cuidados de sus hijos unas horas por las mañanas y otras por las tardes al tiempo que salen de la escuela.

Tanto los padres como el hermano de Pablo han estado pendiente de lo que sucede con él en la casa, la escuela y otros espacios. Aún cuando el padre se encontraba fuera del hogar mantenía la preocupación por brindar la atención que el pequeño requería, lo que propició su regreso al lado de sus hijos y su esposa.

El hermano mayor de Pablo (mayor por tres años), ha mantenido un comportamiento organizado y responsable siendo el apoyo principal ante la ausencia de los padres. Éstos diseñan y organizan las actividades que deberá realizar Pablo durante el día y su hermano se ocupa de ayudarlo a cumplir con lo indicado, acompañarlo a la escuela y vigilar la toma de medicamentos.

Detección, aceptación y atención de la problemática

Desde que Pablo estaba en preescolar, los padres de éste tuvieron noticias sobre su comportamiento fuera de lo común dentro de la escuela pero no les proporcionaron orientaciones de cómo manejarlo o de dónde acudir para saber qué hacer desde casa. Los padres sabían entonces que su hijo en algo era diferente a los demás niños de su edad, sobre todo porque existía en casa la experiencia del desarrollo del hermano mayor que servía también como punto comparativo en el que el comportamiento era distinto y no coincidía en ninguno de los aspectos de socialización, atención, hábitos de higiene, seguimiento de instrucciones.

A pesar de las evidencias que podían encontrar al realizar la comparación del comportamiento de Pablo y los demás niños de su entorno, los padres se reusaban a admitir que realmente había la necesidad de buscar ayuda profesional desde el ámbito clínico.

Es hasta que Pablo entra a primaria y tras la insistencia de la maestra titular y el personal de la USAER de que asistieran los padres a observarlo dentro del salón de clase y de la escuela en general, que éstos se dan cuenta de la magnitud de la situación y quedan convencidos de la necesidad de acercarse a quienes pudieran ayudarlos a entender lo que estaba sucediendo y someterse a tratamiento cualquiera que fuera.

Una vez que Pablo fue diagnosticado los padres se preocuparon por el futuro de su hijo en relación al desarrollo profesional, el padre hace mención de haber sentido impotencia y, aún en el momento de la entrevista sentir angustia por el desempeño educativo en el siguiente nivel de estudios (la secundaria). Hubo conflicto económico y de organización de tareas, el costo del medicamento no podía ser cubierto sin alterar los gastos habituales de forma importante, surgió la necesidad de que la madre saliera a trabajar pero las citas en el hospital, las reacciones orgánicas y de comportamiento de Pablo por el medicamento hicieron que abandonara el trabajo en varias ocasiones.

Cuando los médicos informaron sobre las características del Trastorno y cuáles eran las formas más adecuadas de manejo en casa, los padres de Pablo buscaron información en fuentes escritas.

Para los padres de Pablo trabajar la independencia y el autocontrol de su hijo cotidianamente fue complicado para ellos, mencionando que “era inquieto, tenía demasiada energía,... siempre estaba molestando a su hermano y quería sus cosas”. La situación causaba tensión, una ventaja de la relación de pareja fue que los padres de Pablo podían platicar sin ejercer violencia entre ellos, lo que permitió tener avances en la comunicación y el establecimiento de acuerdos.

Desde la atención médica el manejo de Pablo en casa se convirtió en un trabajo de equipo. El padre volvió con su familia y se reorganizaron tareas, asignando a cada miembro las que estaban a su alcance y correspondían a sus capacidades.

El papel que jugó la familia del alumno sujeto de estudio fue de suma importancia para llevar a cabo el proceso de integración e inclusión educativa, respondiendo finalmente de forma favorable ante la necesidad de respaldo dentro de la escuela y la atención médica del alumno.

El cambio en su estructura y organización indica el grado de interés de ambos padres para contribuir al éxito escolar de su hijo. No obstante es indispensable mencionar la preocupación y la angustia provocó a los padres de Pablo que desde la escuela se les enviaran citatorios de manera frecuente y tardara mucho tiempo en responder a las estrategias de autocuidado y autocontrol de la impulsividad e hiperactividad.

Los datos obtenidos develan que los padres del alumno participaron como se les indicó desde la escuela, asumiendo un papel de observadores de lo que sucedía en ella, accediendo a los cambios en las decisiones de control de la conducta de los maestros titulares, en este punto llama la atención que no hay datos de inconformidad cuando el alumno es remitido a su casa por tres días a la semana pero sí de preocupación y de incertidumbre porque debía quedarse sólo en casa.

3.5.4 Relación interinstitucional (escuela-especialistas médicos-familia).

En el caso de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una problemática de naturaleza biológica es necesario que reciban atención en instituciones especializadas de atención a la salud. En el caso específico de esta investigación, el alumno sujeto de caso que cursa con un trastorno neurobiológico para el que requiere de atención interdisciplinaria, indagar sobre la relación entre la escuela y los especialistas médicos deja ver las condiciones reales de atención por parte de las dos instancias, descubrir las formas de comunicación entre instituciones y cómo se coordinan esfuerzos para que el alumno tenga una escolarización de calidad.

En este estudio se encuentra que la comunicación entre la escuela y los especialistas del área médica fue de forma indirecta, en todo momento a través de la familia, los padres de Pablo fueron quienes realizaron los trámites de la solicitud de la atención al Centro Integral de Salud Mental una vez que desde la escuela se elaboró el oficio de solicitud de valoración y atención. Así mismo, del hospital enviaron test de comportamiento que resolvieron tanto maestros titulares como maestras de apoyo según lo observado dentro del ámbito escolar. Desde la USAER se solicitó los resultados de la valoración que fue entregada a la escuela por los padres. Estos referían a los maestros las indicaciones que los médicos les daban.

Los padres de Pablo recibieron una asesoría única de cómo tratar a niños con TDAH, el psiquiatra los citaban para revisar cómo era el comportamiento del niño tras el suministro del medicamento prescrito y ante las modificaciones de las dosis, el médico hacía los cambios que consideraba necesarios y pedía que programaran una nueva cita.

La atención médica resultó necesaria para entender qué estaba sucediendo al interior del alumno sujeto de estudio, los datos obtenidos indican que la medicación fue importante y favorable en el control de conductas impulsivas, sin embargo, la información que recibieron los padres de familia una vez establecido el diagnóstico clínico fue sumamente limitado en asesorías que guiaran de forma puntual las acciones sugeridas por los especialistas médicos tratantes, así también se observa ausencia en la intervención de otras áreas dentro del ámbito clínico-hospitalario como sería psicología o trabajo social; esto lleva a saber que la relación especialistas médicos-escuela-familia careció de vinculación estrecha y organizada para una intervención interdisciplinaria y multimodal eficiente.

Es significativo que se observa en este caso, la carencia de articulación efectiva entre las instituciones puesto que la familia sirvió como mediadora entre la institución de salud y la educativa más que como objeto atención de ambas. Además, la asesoría clínica resultó insuficiente y lo espaciado de las consultas de monitoreo limitaron la posibilidad de tener mayor eficacia en el tratamiento. La USAER circunscribió su intervención con la familia a solicitar atención médica e información para el seguimiento de las acciones interinstitucionales.

3.6 Dificultades para la inclusión

Los datos obtenidos indican que los elementos que en momentos limitaron los intentos de inclusión educativa principalmente fueron:

- a) las características de comportamiento del alumno sujeto de estudio;
- b) las condiciones del grupo por el número y las características de comportamiento;
- c) la preparación académica de los docentes titulares y del equipo de la USAER;
- d) estrategias pedagógicas no acordes a las necesidades y características del alumno;
- d) decisiones inadecuadas sobre el trayecto formativo del alumno.

Las características de comportamiento del alumno sujeto de estudio constituyó una limitante para la inclusión en cuanto a la dificultad en el control de conductas impulsivas de riesgo para él y su compañeros, como se menciona anteriormente, significó además que se mantuviera al margen de actividades grupales que representaban experiencias de aprendizaje.

Las condiciones del grupo por el número y las características de comportamiento de cada integrante se considera elementos que dificultaron la inclusión educativa debido a que: siendo un grupo de 43 alumnos en primer grado, es considerado numeroso y de difícil manejo por una situación natural, como primer referente para esto son las dimensiones del espacio del aula regular en el que el mobiliario no puede acomodarse libremente y con suficiente distancia entre sí, si se agrega las mochilas y útiles escolares se verá lo complicado de la coordinación de actividades individuales y colectivas.

En segundo término se agrega que los alumnos en su mayoría les costaba trabajo seguir instrucciones, se golpeaban entre sí con frecuencia, carecían de adecuados hábitos de higiene, sus habilidades previas para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura eran insuficientes en una gama muy amplia de características de lo que se derivó que la maestra del grupo empleara más tiempo en la supervisión de actividades y tareas al personalizarlas.

Como se vio anteriormente, el comportamiento agresivo del grupo perduró a lo largo de los 5 años. Fue el punto central que los maestros tuvieron en constante vigilancia para tener bajo control las situaciones de riesgo entre los alumnos y poder plantear actividades de aprendizaje curricular.

La preparación académica de los docentes titulares se enfatiza como limitante de la inclusión educativa cuando son rebasados por las necesidades educativas de los alumnos y adoptan medidas en las que se puede observar la evasión de responsabilidades. En el caso de la USAER, la asesoría insuficiente también responde en parte a la falta de recursos teóricos.

Las estrategias pedagógicas no acordes a las necesidades y características del alumno se evidencian en las prácticas docentes dentro del aula cuando éstas carecen de viabilidad porque no responden a las circunstancias, pasando por alto los ritmos de aprendizaje, la capacidad cognoscitiva, el momento del proceso de determinado aprendizaje, el estado de salud físico y emocional del alumno.

Las decisiones inadecuadas sobre el trayecto formativo del alumno disminuyen la posibilidad de desarrollar habilidades y consolidar conocimientos. La

repetición del grado escolar en algunos casos beneficia a los alumnos cuando es planteada como una acción estratégica.

Se preguntará el lector ¿dónde queda la carga administrativa institucional en relación al quehacer docente cotidiano?, si es que ¿no se constituye en una dificultad para la planeación e implementación de actividades pedagógicas?, es posible que sí, pero en esta investigación, los docentes entrevistados no dieron datos que pudiera establecerse aquí como un aspecto más para abordar y desde luego que si se indaga a fondo saldrán a flote la cantidad de formatos que tienen que llenar y entregar, además de los tiempos dedicados a tomar acuerdos fuera de los establecidos como Juntas de Consejo Técnico Escolar, atención de situaciones emergentes con los alumnos o con padres de familia u otras situaciones que coexisten en el desarrollo de las actividades de un centro escolar.

CONCLUSIONES

La responsabilidad de la integración e inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o capacidades sobresalientes sigue siendo una tarea de dos instancias, la escuela regular y las Unidades de Apoyo de Educación Especial. Esto implica un esfuerzo por realizar un trabajo con acuerdos entre ambas instancias, partiendo del conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos y sustentados en bases teóricas para dar respuesta adecuada en relación a lo requerido por ellos. No obstante y lejos de señalar si se da cumplimiento a tal precepto, hay que revisar con detalle cuáles son las condiciones que existen y se amalgaman en los centros escolares que suponen formas particulares de proceder en el hecho educativo en el que los resultados tienen dos caras: una en la que se ven los avances y logros de la inclusión educativa y la otra, que enuncia los elementos que interfieren con la posibilidad de obtener resultados óptimos del quehacer educativo.

Se encuentra en el caso de este estudio que los docentes entrevistados de la escuela regular y de la USAER no habían tenido experiencias educativas con algún alumno con las características de las del sujeto de estudio. Este hecho pone de manifiesto que el desconocimiento del qué hacer en la práctica cotidiana se deriva en buena parte de la carencia en la preparación profesional a consecuencia de no estar bajo la necesidad de saberlo con anterioridad. Como resultado, recurrieron a crear actividades que en ocasiones resultaron ser satisfactorias dando respuesta eficiente y oportuna a las necesidades del alumno y en otras lejos de favorecer la inclusión, se destacaron por ignorar dichas necesidades y las formas pertinentes de manejo escolar implementado acciones de solución mediata.

La impresión de los maestros titulares acerca de su propia actuación dentro del proceso de Integración e inclusión del alumno sujeto de estudio es significativa, se reconocen las limitaciones personales de preparación profesional a través de

las expresiones como: "...estamos muy carentes de capacitación...académicamente pude haber hecho más", "...sé que hice algo pero no concluí",.

En lo que corresponde al equipo que conforma la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, se exhibe la debilidad de elementos teóricos y pedagógicos para la orientación eficiente de las acciones de la comunidad escolar a favor de la integración educativa del alumno sujeto de estudio. Se destaca además, la baja influencia que como instancia de asesoría tiene en las decisiones dentro del colegiado docente, es decir, carece de autoridad y respaldo suficientes para poder incidir de manera más contundente en las prácticas y estrategias pedagógicas que impulsen la transformación de la cultura escolar.

La participación de los padres de familia en la integración e inclusión del alumno sujeto de estudio fue el soporte en la atención educativa y su colaboración estuvo sujeta a la guía de los docentes. La tarea principal que se asignó a la familia fue la de enlazar a la escuela con las instancias de servicios médicos cuya intervención fue indispensable en la valoración, determinación y atención de situaciones biológicas que impactaban en el comportamiento social y afectivo. A pesar de los esfuerzos de los padres, los protocolos de valoración e intervención de los especialistas del área clínica distó mucho de ser articulado con las acciones que se realizaron dentro del ámbito escolar.

Se advierte en este estudio que los docentes usaron la intuición y el sentido común como herramientas para diagnosticar niveles de conocimientos y habilidades desarrolladas en un esfuerzo por darle sentido a las acciones pedagógicas en función de las necesidades y características del alumno, manteniendo cierto grado de incertidumbre sobre los resultados de las estrategias implementadas. Lo que

deja ver que pese a los recursos teóricos, la realidad en el aula los rebasó continuamente.

La gama de significaciones que se implican en la cultura de un centro escolar influyen en la toma de decisiones del colegiado docente, en este caso, cabe preguntarse si realmente resultó benéfica para el alumno la resolución sobre los criterios para la promoción a lo largo de su escolarización. Es justo el punto de la cultura escolar y los significados que se atribuyen a los alumnos con TDAH donde es necesario reflexionar, al otorgar la `etiqueta´ hubo un código implícito que impidió objetar lo establecido y que bien vale la pena estudiar a fondo para que sea develado lo oculto de las acciones. Es posible que las decisiones en el proceder de los docentes se encuentren impregnadas de mitos y respondan a imaginarios socialmente contruidos en combinación con experiencias particulares de realidad.

Resulta necesario hacer un alto aquí para mirar en prospectiva el trayecto educativo del alumno de este estudio haciendo uso de los datos observados en el expediente. Si los reportes del aprovechamiento escolar dicen que ha sido mínimo y que fue accediendo al siguiente grado sin tener los conocimientos curriculares suficientes para ello, significa que cursó con rezagos que prevalecerán al término de la educación primaria. Podría decirse que se tuvo éxito en la inclusión porque llegó al final de este nivel, pero el rezago persiste y no podrá ir al ritmo de sus demás compañeros, la currícula de grado estará aun más lejos de sus alcances y es muy posible el fracaso como profesionista. Aquí se advierte que el significado de ser alumno con TDAH adquiere dimensiones perjudiciales para éste donde la estigmatización parece responder a prejuicios y valoraciones negativas de las diferencias.

Hay que tener en cuenta que las etiquetas son permanentes mientras se trate de encontrar las diferencias para atender las necesidades, que el punto no está en que se clasifique o se agrupe por características específicas sino en el qué y cómo se hace para satisfacer las necesidades educativas.

Tener una etiqueta es tener un grupo de referencia que puede tomarse en dos sentidos, uno sería el que se identifiquen con mayor precisión los puntos débiles y los fuertes para proporcionar los apoyos, el trato, materiales, estrategias específicas con las que posiblemente responda mejor el alumno a estímulos de aprendizaje, la otra, es encasillar para discriminar, evadir responsabilidades o justificar acciones.

Más allá de realizar este estudio para describir el proceso de integración e inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales que se asocian al Trastorno por Déficit de Atención, se busca dar cuenta de una parte de una gran variedad de casos en los que la diferencia se impone; de inducir la reflexión sobre si los maestros de educación regular, especial y aún más el propio sistema educativo está preparado para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la diversidad de la población escolar bajo la consigna de ser inclusivos en esta pluralidad tan compleja.

Es indispensable para elevar la calidad de la educación en México que:

- 1) Las políticas educativas sean congruentes con la realidad de las características de la población de este país, contemplando realmente la diversidad cultural y capacidad de desarrollo cognoscitivo, afectivo y social, favoreciendo así el éxito de los estudiantes de todos los niveles. Se da por hecho que integrar e incluir a los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular será suficiente para procurarles un futuro de

calidad, pero como se menciona anteriormente, la población que cursa con rezago escolar ya sea con TDAH u otras circunstancias de limitaciones cognitivas, se verá sin posibilidades de acceder a un nivel educativo inmediato superior ya que los programas curriculares aunque se digan flexibles , requieren de conocimientos y habilidades previas que estos alumnos no alcanzan.

Por otra parte, en las evaluaciones estandarizadas como ENLACE se soslayan los procesos de aprendizaje, sancionándose el nivel de competencia curricular por escuela dejando obsoleta la valoración con base al ritmo particular de aprendizaje de los alumnos. La congruencia de estas evaluaciones con la propuesta integradora tendrá que valorarse y decidir la pertinencia de su aplicación.

En este punto sobre políticas educativas cabe también mencionar el número de alumnos que conforman un grupo, la regulación en este sentido tendrá que tomar en cuenta la cantidad de integrantes con los cuales sea pedagógicamente adecuado trabajar o asignar un par de docentes que compartan la responsabilidad de la atención si se quiere que haya actividades acordes a las necesidades de cada alumno.

2) Propiciar culturas de responsabilidad, respeto y equidad en el sentido estricto de dar a cada quien lo que necesita. En relación a los alumnos, la escuela por naturaleza es propensa a la homogenización de comportamientos y saberes, generando conflictos que derivan en la evasión de responsabilidades por parte de los docentes y/o la falta de respeto a los derechos de los alumnos, observado también cuando los maestros se rehúsan a tomar en cuenta el nivel de competencia curricular de éstos y sus

posibilidades de desarrollo, situación que debe corregirse a partir de monitorear las prácticas escolares y propiciar la autoevaluación docente sin simulaciones.

3) Establecer apoyos complementarios eficientes. Esto implica acercar a los maestros herramientas teóricas y vivenciales que complementen su preparación profesional acorde a las exigencias del alumnado. El manejo de las conductas violentas dentro del salón de clase es un tema que hoy en día debe tomarse en cuenta, no sólo informar sobre el qué hacer, es importante crear espacios donde puedan aplicar las estrategias y técnicas propuestas bajo supervisión profesional.

La atención a la diversidad implica tener claridad sobre la variedad en características de la población atendida, los recursos teóricos, metodológicos, de infraestructura y humanos con los que se cuenta y de hacia dónde se pretenden dirigir las acciones. Queda claro que hay elementos que complementan la labor docente frente al quehacer educativo como la afectividad, sentido de responsabilidad y actualización profesional dentro de un ambiente áulico estructurado con reglas claras y congruentes, actividades programadas con anticipación y materiales variados además de tener en cuenta el estado de salud emocional y físico y la historia familiar de los alumnos.

Es indispensable que en las políticas educativas se visualice el futuro a corto, mediano y largo plazo de alumnos que enfrentan dificultades para el aprendizaje para que al egresar de la escuela primaria tengan oportunidades de una escolarización exitosa y de calidad dentro de la educación básica en el status de inclusiva.

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA PARA MAESTROS DE AULA REGULAR

- 1.- ¿Cuál es su nombre?
- 2.- ¿En qué grado escolar fue Pablo su alumno?
- 3.- ¿Cuántos alumnos formaban el grupo?
- 4.- ¿Podría describir las características del grupo en el momento que inició el ciclo escolar?
- 5.- ¿Puede describir a Pablo?
- 6.- ¿Cómo era la relación de Pablo con sus demás compañeros?
- 7.- ¿Qué situaciones le llevaron a considerar que Pedro requería de atención especial?
- 8.- ¿Qué acciones tuvo que realizar para dar respuesta a esas necesidades?
- 9.- ¿Cuál fue el manejo curricular?
- 10.- ¿Desde qué referentes teóricos y metodológicos sobre TDAH usted Trabajó con Pablo?
- 11.- ¿Cuenta con algún instrumento para organizar la atención del alumno?
- 12.- ¿Tuvo que solicitar apoyos para el manejo curricular o hacer uso de recursos específicos?
- 13.- ¿Cuáles fueron las estrategias didácticas más usadas? ¿Cuáles son las que han tenido mejores resultados?
- 14.- ¿Cuáles han sido las dificultades a las que se ha enfrentado en la integración e inclusión de Pablo?
- 15.- ¿Cómo fue la relación entre usted y el personal de la USAER con relación al caso de Pablo?
- 16.- ¿Cómo considera que fue la relación que estableció con Pablo?
- 17.- ¿Cómo fue la relación con los padres de Pablo?
- 18.- ¿Cómo ha sido la relación entre la escuela y los especialistas médicos?
- 19.- ¿Considera que fueron suficientes y adecuadas las acciones llevadas a cabo para la atención, integración e inclusión de Pablo a la escuela?
- 20.- ¿Qué acciones propondría para mejorar la atención de los niños con las características similares a Pablo?

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA PARA MAESTROS DE APOYO

- 1.- ¿Cuál es su nombre?
- 2.- ¿Cuál es su formación académica?
- 3.- ¿Desde qué grado escolar ha brindado atención a Pablo como alumno con Necesidades Educativas Especiales?
- 4.- ¿Puede describir a Pablo?
- 5.- ¿Cuáles son las necesidades educativas de Pablo?
- 6.- ¿Puede decir cuáles han sido los pasos procedimentales de la intervención educativa en el caso de Pablo?
- 7.- ¿Cuál ha sido el manejo curricular en este caso?
- 8.- ¿Desde qué referentes teóricos y metodológicos sobre TDAH realiza Ud. la intervención?
- 9.- ¿Cuáles fueron las estrategias didácticas más usadas? ¿Cuáles son las que han tenido mejores resultados?
- 10.- ¿Cuenta con algún instrumento para organizar la atención del alumno?
- 12.- ¿Tuvo que solicitar apoyos para el manejo curricular o hacer uso de recursos específicos?
- 13.- ¿Cómo ha sido el trabajo entre el maestro titular, maestra de apoyo y directivos?
- 14.- ¿Cuáles han sido las dificultades a las que se ha enfrentado en la integración e inclusión de Pablo?
- 15.- ¿Cómo ha sido la relación con los padres de Pablo?
- 16.- ¿Cómo ha sido la relación entre la escuela y los especialistas médicos?
- 17.- ¿Considera que fueron suficientes y adecuadas las acciones llevadas a cabo para la atención, integración e inclusión de Pablo a la escuela?
- 18.- ¿Cuáles considera que son los riesgos de brindar una orientación educativa no acorde a las características y necesidades de los alumnos?
- 19.- ¿Qué acciones propondría para mejorar la atención de los niños con las características similares a Pablo?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

- 1.-¿Quiénes conforman la familia de Pablo?
- 2.-¿Podría decir cómo es Pablo?
- 3.-¿Cómo era la relación familiar antes del ingreso de Pablo a la primaria?
- 4.-¿Podría describir los pasos que siguieron para la atención médica?
- 5.-¿Cómo afectó la relación familiar el resultado de la valoración escolar y el diagnóstico médico de Pablo?
- 6.-¿Cuál es por ahora el tratamiento médico de Pablo?
- 7.-¿A qué dificultades se han enfrentado para llevar el tratamiento prescrito médicamente?
- 8.-¿Cuáles son los cambios o los ajustes que como familia han tenido que realizar para el manejo de Pablo?
- 9.-¿Cómo es la relación de la escuela con la familia?
- 10.-¿A qué situaciones se han enfrentado para que Pablo permanezca en la escuela como alumno regular?
- 11.-¿Cómo es la relación de la familia, los especialistas médicos y la escuela?
- 12.-¿Han tenido como familia que recurrir a otros apoyos además de la escuela y los médicos?
- 13.-En su opinión ¿consideran que fueron suficientes y adecuadas las acciones llevadas a cabo por la escuela para la atención y manejo educativo de Pablo?
- 14.-¿Qué propondría para mejorar la atención de Pablo y niños con las características similares a su hijo?

BIBLIOGRAFÍA

Cantón A., Valentina,(1997), *1+1 No es igual a 3 Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

----*CIE 10 Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Organización Panamericana de la Salud-Oficina Panamericana-Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

_____*Evaluación del factor preparación profesional*, (2000), Antología de Educación Especial, Carrera magisterial, México, SEP.

FRADE Rubio, Laura,(2006), *Déficit de Atención e Hiperactividad, fundamentos y estrategias para el manejo docente en el salón de clases*, Volumen 1, Serie Pedagogía, Fundación Cultural Federico Hoth A. C. México.

FRANCES Allen, M.D., ROSS Ruth, M.A.(1999), *DSM-IV® Estudio de casos Guía clínica para el diagnóstico diferencial*, Roche, España.

GARCÍA, C. I, ESCALANTE, H. I, ESCANDÓN, M. M. FERNÁNDEZ, T. L. G, MUSTRI, D. A, PUGA, V. I, (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*, México, SEP.

GUAJARDO, Eliseo (1994), *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*, Cuadernos de Integración Educativa , NO. 4, D.EE/SEP.

LEMUS A., Sergio, (2004), *De la escuela ordinaria a la escuela para todos*, Tesis de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, México.

LERNER, Delia, (2001), *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario*, biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP.

_____*Ley General de Personas con Discapacidad, (10 de junio de 2005)*, *Diario oficial de la federación, México, Presidencia de la República*.

_____*Lineamientos Técnico-Pedagógicos de USAER*,(2002), Documento de trabajo, México, SSED/DF/DGOSEDF/DEE.

NAMO de Mello, Guiomar, (1998), *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP.

QUINTERO Gutiérrez, F.J., CORREAS Lauffer, J., QUINTERO Lumbreras, F.J., (2006), *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad a lo largo de la vida*, 2ª edición, JANSSEN-CILAG,S.A., Madrid.

RAMÍREZ Grajeda, Beatriz, (Coordinadora), (2007), *De identidades y diferencias expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación*, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.

SCHMELKES, Silvia, (2004), *La formación de valores en la educación básica*, biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México.

SEP, (2005- 2006), *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos*, México D. F.

SEP, (2004), *Una Educación Basada en Competencias Primaria en el Distrito Federal*, México.

SEP/D.E.E, (1994), *Artículo 41 comentado de la ley General de Educación*, Cuadernos de Integración Educativa , No. 2, México.

SEP/D.E.E, (1994), *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, en Conferencia Mundial sobre necesidades educativas, Salamanca España Cuadernos de Integración Educativa, No. 3, México.

SEP/D.E.E, (1997), *Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad* Cuadernos de Integración Educativa , No. 7, México.

SEP/D.E.E, (1994), *Proyecto General para la Educación Especial en México*, Cuadernos de Integración Educativa , No. 1, México.

SEP/D.E.E, (1996), *Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*, en Seminario "la gestión Participativa", Cuadernos de Integración Educativa , No. 6, México.

SEP/D.E.E, (2008), *Programa General de Trabajo 2008-2012 Dirección de Educación Especial*, México.

SEP/D.E.E, (2009), *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial Centro de Atención Múltiple y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Documento de trabajo.México.

UNESCO, (2004), *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*, Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas, Santiago, Chile.

TORRES, Rosa María, (1998), *Qué y cómo aprender Necesidades Básicas de Aprendizaje y contenidos curriculares*, biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_VOL8_num1_9.pdf