



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

(UNIDAD 095)

**SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS
DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDA-TDAH) EN EDUCACIÓN BÁSICA:
RETOS Y OPORTUNIDADES EN MÉXICO**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA
LAURA CUEVAS HERRERA**

**DIRECTOR DE TESIS
VICTOR MANUEL SANTOS LOPEZ**

OCTUBRE 2017

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos Aileen Brown y Luis Fernando Brown por estar siempre conmigo y ser el motor para superarme de manera continua.

A mis compañeros Lucy, Yessi, Vera, Elena, Vladi, Giovanni por apoyarme con sus comentarios y el reconocimiento a mi trabajo.

Al Doctor Víctor Manuel Santos López que durante el transcurso de la carrera, tuve la orientación y el apoyo de mi tutor, me enseñó el valor de la investigación científica social, desde muy diferentes perspectivas que han enriquecido mi trabajo y visión del mundo.

Gracias por impulsarme continuamente, por su paciencia y ánimo, este proyecto nunca habría sido completado sin su apoyo.

Y

A mi madre...

ÍNDICE

Reflexiones sobre mi práctica docente y mis experiencias para tratar el TDAH como <u>punto de partida de la investigación</u>	6
CAPÍTULO 1	9
PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	9
1.1. Justificación del tema	9
1.2. Problematización	12
1.2.1 Preguntas de Investigación	12
1.3. Objetivos de la Investigación	13
1.4. Hipótesis de Trabajo	13
	15
CAPÍTULO 2.	
MARCO CONTEXTUAL	
2.1. Las investigaciones sobre la inclusión con alumnos con trastornos de atención a nivel mundial	15
2.1.1. Marco Internacional sobre Educación Inclusiva	15
	26
2.2. La Educación Inclusiva en el contexto nacional	
2.3. Evolución de la Educación Especial y la Conceptualización de la Población que enfrenta Barreras para el aprendizaje y la participación	32
2.4. Situación Actual de la Discapacidad en México	37
2.5. Situación actual del TDA y TDAH en México	41
2.6. Las Adecuaciones curriculares o flexibilización curricular	45
CAPÍTULO 3.	
TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN ESPECIAL	46
3.1 Educación Inclusiva	46
3.2 La inclusión como educación para todos	49
3.3 TDA y TDAH: Aproximación teórico conceptual	51
3.3.1. Inatención	53
3.3.2. Hiperactividad	54
3.3.3. Impulsividad	55
3.4. Las causas a las que se atribuye el TDA y TDAH	56
3.4.1. Factores hereditarios	56
3.4.2. Factores por lesiones	57
3.4.3. Factores neurológicos	57
3.4.4. Factores psicosociales	58

3.5. Incidencia y Prevalencia	60
3.5.1. Intervención conductual	61
3.5.2. Intervención cognitiva	62
3.6. El TDAH y su perspectiva a partir de las Neurociencias	66
3.7. Aspectos Emocionales vinculados al TDAH	67
3.8. Las competencias docentes para atender TDAH	68
3.9. Historia de vida “La interrelación de un niño de 7 años con un Trastorno de atención e hiperactividad con su maestra de una escuela de la Ciudad de México”	73
3.9.1. Aprendizajes Adquiridos con la experiencia de Franco	
3.9.2. Adecuaciones de acceso al currículo para Franco	
CAPÍTULO 4	80
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	
4.1. Tipo de Investigación a realizar	80
4.2. Estudio descriptivo mediante encuesta	80
4.3. Población y muestreo	81
4.4. Procedimiento para llevar a cabo la investigación de campo	81
4.5. Instrumento a Aplicar	82
CAPÍTULO 5	85
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	
5.1. Análisis de los datos	85
5.2. Conclusiones de la encuesta	
CAPÍTULO 6	
RECOMENDACIONES PARA LA ATENCIÓN EN LAS ESCUELAS EN QUE SE PRESENTAN CASOS CON TDA Y TDAH: RETOS Y OPORTUNIDADES	
6.1. El aprendizaje por proyectos como propuesta metodológica de trabajo para los alumnos con TDA/TDAH	102
6.2. Pautas para el manejo de la inquietud motora	102
6.3. Desarrollo de la actividad	108
CONCLUSIONES GENERALES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	120
A- 1 Línea Histórica de 1990 -1997	120
A-2 Línea Histórica Nacional 1988-2012	121
A-3 Camino que ha seguido la Inclusión	122
A-4 Línea Histórica De Educación Especial	124
4-A, 4B, 4C Continúa del anexo 4	125-
A-5 Línea Histórica de los Modelos de Educación Especial	127
A-6 Historias de Vida	128
A-7 Historia de la Maestra Ana	131

CUADROS	Página
1-Conclusiones de la Educación en la década de los 70	16
2-Trayecto Histórico de la Educación Especial en el ámbito internacional	18
3-Línea del tiempo	19
4-La Educación en el período de 1980-1989	21
5-Distribución porcentual de la Discapacidad en la República Mexicana	40
6-Distribución porcentual con discapacidad por grupos de edad	41
7-Total de alumnos atendidos por discapacidad	42
8- Comparativo de las competencias docentes	66
9- Retos y Oportunidades	109

ÍNDICE DE GRÁFICAS	Página
5-1.Género de las personas encuestadas	85
5-2. Edad de los participantes	86
5-3. Años de experiencia profesional de los participantes	86
5-4 Años de servicios en esa escuela	87
5-5. Relación de los Maestros con las familias de los alumnos con TDA o TDAH	88
5-6. Expectativas Docentes	89
5-7-Limitantes Didácticos para trabajar con alumnos con TDA o TDAH	89
5-8 Herramientas conceptuales para eliminar las barreras de participación que existen en las escuelas	90
5-9 Inclusión y Adaptación de los alumnos con TDA o TDAH	91
5-10.La actitud de la comunidad educativa frente a la inclusión de los alumnos con TDA o TDAH	91
5-11.Requerimientos de apoyo	92
5-12. Emociones que generan la inclusión de alumnos con TDA o TDAH	92
5-13. Resultados emotivos del Trabajo docente	93
5-14. Respeto a la Diversidad en las escuelas.	93

Reflexiones sobre mi práctica docente y mis experiencias para tratar el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Como educadores sólo podemos ser optimistas.
Con pesimismo se puede escribir contra la educación,
Pero el optimismo es necesario para ejercerla.
Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros.
La educación es un acto de coraje; cobardes y recelosos, abstenerse.
Fernando Savater

Cuando un alumno “diferente” llega a nuestro ámbito, llámese escuela, aula, gimnasio, club, sociedad, desde la identificación de la diferencia, surgen actitudes que van desde una aceptación con una sonrisa franca, hasta una manifestación de rechazo, verbal o física. Lo mismo sucede en el aula donde este pequeño grupo simula un representativo de nuestra sociedad, el Profesor como buen investigador, constructor de proyectos basados en la ciencia, observa, registra, analiza cada una de las interacciones dentro del contexto áulico, pues en ella se mueven energías conocimientos, recursos didácticos, humanos y materiales, de manera que es el docente, el agente eficaz que puede movilizar ambientes que favorezcan la no discriminación, es a ellos a quien va dirigido este trabajo.

Los maestros lidian con las emociones cotidianas y las encaminan para dar respuesta a diversos problemas, siguiendo un proceso probado y efectivo como es el método científico. De manera que en mi perspectiva, la actitud del docente y del directivo, es esencial para la generación o construcción de ambientes cálidos, armónicos y sanos, en caso contrario pueden convertirse en una de las mayores barreras u obstáculos del aprendizaje y del desarrollo integral del alumno.

El amor a la práctica docente, proporcionar lo mejor en su enseñanza y respetar a cada alumno como un ser diferente, que tiene necesidades propias y busca ser

incluido, para que el obtenga lo mejor de su educación, y sea la escuela en colaboración con los profesores, los alumnos y los padres de familia donde le garanticen ese derecho.

Actualmente, sigo laborando con la comunidad educativa, estoy en servicio activo desde otra función, en donde comparto acciones y planeaciones estratégicas con maestros y directivos sobre inclusión. Esto ha permitido dar un nuevo enfoque a mi trabajo sobre inclusión, pues es a través de ellos, donde aprendo a fortalecer las estrategias para construir comunidades inclusivas, con prácticas no excluyentes que nos daría como resultado una cultura incluyente.

Partir de las diferencias, buscar talentos y habilidades únicas en cada ser humano enfrentarse a situaciones adversas y retos importantes, cada maestro debe analizar sus esquemas de enseñanza y dentro de esa revisión verificar que si están dando respuesta al 100% de la población con la que trabaja para después modificar sus prácticas, pues la sociedad está cambiando y exige el mismo cambio en el docente. Una de las respuestas generalizada es que la metodología tradicional “funciona”, pero la pregunta es a quién beneficia ¿a los alumnos? O ¿a los maestros?, cuando es a bien vistas que hay un porcentaje de alumnos que han sido excluidos de actividades cotidianas en el salón de clase y están dejando espacios sin subsanar, una de las metas de este proyecto es compartir estrategias que den respuesta a los Maestros, estrategias “hechas a la medida” de las condiciones y el contexto para favorecer el trabajo docente convirtiéndolo en una enseñanza sólida y eficaz.

¿Cuántos alumnos han estado peregrinando de una escuela a otra, porque son etiquetados como “problemáticos”, con “problemas de conducta” o “déficit de atención”?, ¿Cuántos estudiantes irrumpen en las clases de manera diferente?, Por qué hay estudiantes que no obtienen logros escolares? Estas preguntas surgen en

cada una de las escuelas, afortunadamente tienen respuestas diversas. Una de las claves es la información, otra es la indagación sobre el mismo tema que nos aflige, una más debería partir del conocimiento de los derechos y normas que nos rigen. Otra es cambiar ideologías y metodologías de tipo instruccional o tradicionales, pues en otros momentos fueron eficaces, y el cambio conlleva incertidumbre e incompreensión y por consiguiente rechazo.

Sé que la dinámica en las escuelas cambia, pero de que habrá alumnos con trastornos de conducta, que dificultan la interacción social al interior de los grupos, es un hecho, también existen muchos vacíos de información y de profesionalización para dar respuesta a los maestros en su vida laboral, hay un gran porcentaje de maestros que no se encuentra preparado para hacerles frente.

Cierro con la siguiente reflexión: que se tomó de una revista virtual “El saber pedagógico construido por el docente investigador debe ampliar el horizonte cultural de ciudadanas y ciudadanos, prever tiempos, espacios y referentes diversos, destinados a instaurar formas nuevas y abiertas de ver, conocer y sentir el mundo.”

CAPITULO 1 PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

Justificación del tema

Partir de un enfoque educativo basado en los derechos, que provienen de una perspectiva universal y globalizada, en donde la educación forma parte fundamental de un marco legal con derechos, ineludibles e inapelables, este proyecto explora cómo la educación se ha transformado de manera constante, buscando dar respuesta a un mundo cambiante, que exige a su vez transformaciones en el sistema educativo. Éstas transformaciones plantean mejoras, guiadas por los nuevos valores de calidad y equidad perfilando la construcción y renovación de las escuelas caracterizadas por la calidad, la seguridad y la inclusión, haciendo énfasis en esta última como un tema novedoso en educación, el cual presenta, una gran cantidad de retos.

Sobre este tema, se habla de **calidad** en la educación, cuando existe el compromiso de todos los involucrados autoridades, profesores, padres de familia y alumnos- por garantizar el derecho de todos los alumnos y alumnas a una educación formativa, basada en los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia (SEP 2010: MGEE). De manera que una escuela que responda a estos principios está comprometida en dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Segundo, en lo que se refiere a **seguridad**, ésta se relaciona con las acciones en la formación en valores ciudadanos y el desarrollo de competencias. Este principio se relaciona con el propósito de la educación y la formación que se brinda a futuras generaciones de ciudadanos, trabajadores y jefes de familia.

Finalmente, el tema que motiva esta investigación es perfilar la construcción de una escuela **inclusiva**. En este sentido, con este trabajo pretendo contribuir con un grano de arena a impulsar los principios de la inclusión tomando en cuenta que son el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y el egreso oportuno, apoyando a los maestros en la construcción de la misma.

Creo firmemente que estos indicadores de inclusión son claves para ampliar las oportunidades que la sociedad ofrece a cada uno de los miembros de la comunidad y garantizar a su vez acceso igualitario a ellas.

De esta forma cobra relevancia enfrentar las actitudes negativas con respecto a las diferencias y a la discriminación en la sociedad que tienen origen en prejuicios, ideas equivocadas, desinformación o ignorancia, ya que ello representa un serio obstáculo para la educación, siendo una barrera a la inclusión.

La inclusión educativa se fundamenta en el derecho de las personas a educarse por encima de las particularidades personales o culturales, y la escuela es sólo una parte de la sociedad y a su vez, es también reflejo de ésta. Este microsistema debe lograr formas, cada vez más inclusivas de tratar las diferencias adaptándolas y atendiendo las. De manera que la escuela, por así decirlo, se encuentra en proceso de aprendizaje también, nutriéndose de las particularidades de cada alumno que forma parte de ella.

1.2. Problematización

Mucho se ha hablado en relación a la educación, sobre todo en los niveles básicos de primaria, que se tienen que trabajar en mejorar la calidad; para ello se han

hecho grandes esfuerzos, que no obstante haberse realizado grandes inversiones de dinero, éstas no han logrado el resultado deseado.

Lo invertido en la educación ha ido variando: al iniciar la década de los 80 la inversión fue del 5.3 % del Producto Interno Bruto (PIB), según estadísticas de INEGI, mientras que al final de esa misma década ya había descendido a menos de la mitad: 2.5 del PIB. En el año 2000 hasta la fecha, el PIB se ha incrementado de manera paulatina pero aún no se llega a las proporciones de volver a alcanzar el 5 % del PIB. Los rubros de la educación en los cuales se ha invertido son variados y van desde la infraestructura, como es la construcción de aulas, bancas y creación de escuelas, materiales didácticos, y capacitación al magisterio, así como la formación de un escalafón horizontal para los maestros en un sistema de promociones llamado carrera magisterial, pero ninguno de estos esfuerzos han tenido los resultados esperados (Schmelkes S. , 1997)

El fracaso escolar, la falta de aprovechamiento, la deserción escolar, la reprobación, la falta de asistencia, conductas disruptivas y diagnósticos médicos no acordes o adecuados a la realidad, algunos otros problemas de aprendizaje han sido vistos bajo una misma perspectiva educativa, donde se confunden los factores que se encontraban fuera y dentro del ámbito escolar.

Es a partir de los años 70, que las investigaciones se enfocaron principalmente en determinar la influencia de los factores extraescolares y escolares, estos últimos enfocados más a los aspectos de capacitación de los maestros en aspectos metodológicos; esto es, a las interacciones del alumno y el acomodo de estímulos de forma pertinente a su historial donde se destacan su edad, sexo, su género.

Actualmente, la política educativa intenta incorporar en las escuelas regulares a niños que presentan condiciones de vida difíciles, bajo el esquema de la inclusión educativa unificada a la capacitación del magisterio como medio para lograrlo, lo que les permitiría a las escuelas y a los docentes obtener mayores recursos y conocimientos, construir y desarrollar habilidades para poder realizar la detección de los alumnos que se encuentren en situaciones riesgosas, logrando con esto formar un diagnóstico más acorde a las realidad y que los ponga en condiciones de brindarles las mejores alternativas de solución a los educandos para movilizar desde los conocimientos hasta las actitudes y creencias en relación a los problemas de los niños (Bauer Anne, 1999) (García, 2000)

En el caso específico, de los trastornos de atención e hiperactividad, el cual es sin duda, uno de los principales problemas que se enfrentan los docentes en las escuelas, estos no poseen el conocimiento y la capacitación, para detectar y/o trabajar a los niños que padecen este Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Este es el contexto en el que presentó el problema de investigación, que se orienta a comprender el proceso de inclusión educativa, dentro de un grupo de escuelas primarias de la Ciudad de México.

Este trabajo abordará el tema con la intención de conocer las dinámicas y procesos de enseñanza de los docentes así como las concepciones y mitos frente a las diferentes problemáticas que surgen al vincularlos en el marco de la inclusión. En este tema aún hay mucho por hacer, se han realizado múltiples esfuerzos por modificar y promover el acceso de más y mejores servicios educativos a diferentes “poblaciones” (migrantes, indígenas, discapacidad, talentos específicos,

capacidades y aptitudes sobresalientes, situación de salud, situación de calle), de manera que impacten en una mejor calidad de vida.

Con base a todo lo expuesto, y en relación a la realidad de las escuelas de la ciudad de México, partimos de los siguientes planteamientos:

- a) La incorporación de los alumnos sin discapacidad, pero con trastornos de atención e hiperactividad, ha supuesto un desafío para el sistema escolar regular en general, y en particular, para la propia organización de los centros escolares.
- b) Es posible que las escuelas integradoras se sustenten en un sistema organizativo que no permita una adecuada inclusión educativa. En este sentido, conocer el sentir de los maestros, puede representar un punto esencial para descubrir algunos indicadores inclusivos

1.2.1. Preguntas de Investigación

Sobre este tema, se muestra una carencia en cuanto a estudios formales e informales sobre la incidencia y prevalencia del trastorno del déficit de la atención; así como, de las habilidades con las que cuenta el docente para detectar dicho problema y con ello, manejar instrumentos de evaluación precisos y sensibles. De esta manera surge el siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles son los principales alcances, y limitaciones que afrontan los docentes en servicio de la zona escolar 119 de la Ciudad de México, para atender las situaciones relacionadas con niños con TDA y TDAH?

Por lo anterior, algunas de las preguntas que guían la investigación son:

- 1 ¿Cuántos de los docentes que atienden a alumnos con trastornos por déficit de atención e hiperactividad u otra discapacidad conocen sobre el tema?

- 2 ¿Cómo ha influido la incorporación del alumnado con TDAH en la organización del aula?
- 3 ¿Qué conocimientos los docentes tienen los docentes sobre inclusión y diversidad?
- 4 ¿Influye la percepción del maestro para el diagnóstico y tratamiento de niños con TDAH?
- 5 ¿Cómo influye la capacitación del docente en la detección de niños con TDAH?

1.3. Objetivos de la Investigación

Determinar los principales alcances y limitaciones que enfrentan los docentes en servicio de la Zona Escolar 119 de la Ciudad de México para atender las situaciones relacionadas con niños con TDA y TDAH

Los objetivos específicos que se pretende alcanzar con esta investigación son los siguientes

- 1 Plantear un marco de referencia nacional e internacional, sobre tema de TDA y TDAH dentro del ámbito de la inclusión y la diversidad.
- 2 Identificar las concepciones existentes entre diversidad e inclusión educativa por parte de los docentes en servicio en la Zona Escolar 119 de la CDMX.
- 3 Distinguir algunas aproximaciones conceptuales que tienen los docentes con relación al TDA y TDAH en niños de Educación Básica.
- 4 Recomendar algunas estrategias para la atención de niños con TDA y/o TDAH susceptibles de ser operadas por los docentes en servicio.

1.4. Hipótesis de Trabajo

A partir del planteamiento del problema se propone la siguiente hipótesis de trabajo:

El docente al enfrentarse a alumnos con situaciones de TDA y TDAH, no cuenta con instrumentos para identificarlos, estrategias para trabajar con ellos, falta de recursos materiales que enriquezcan el aspecto curricular, alejándose de los objetivos inmediatos del grado o nivel.

La falta de diagnóstico inicial, deriva en dificultades para planificar con base a dichos resultados, implementado una serie de medidas que van desde someter al alumno a inconsistentes reglas disciplinarias, que generalmente no le dan los resultados esperados pero si son generadores de una conducta agresiva y discordante en la interrelación de él con el alumno.

CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

El inicio de este capítulo se centra en un escenario construido por los acontecimientos sociales, económicos, culturales y políticos de corte internacional que han configurado el complejo tejido, y es aquí en México, donde se inscriben las políticas en educación, se determinan los procesos a seguir y en ocasiones se redefine el papel educativo. Ello en un contexto de un mundo en cambio permanente, en el cual la sociedad se preocupa cada vez más para encontrar mejores servicios y una mejor calidad de vida.

En este capítulo se esbozan las circunstancias de orden internacional que impactan significativamente en la construcción o constitución de las políticas públicas en educación y particularmente en educación especial.

Estas políticas han proyectado a lo largo de la historia grandes cambios a nivel nacional e internacional, así en el marco de profundas crisis económicas, políticas y sociales e importantes movimientos de corte liberal en el mundo.

2.1. Las investigaciones sobre la inclusión con alumnos con trastornos de atención a nivel mundial

2.1.1. Marco internacional sobre Educación Inclusiva

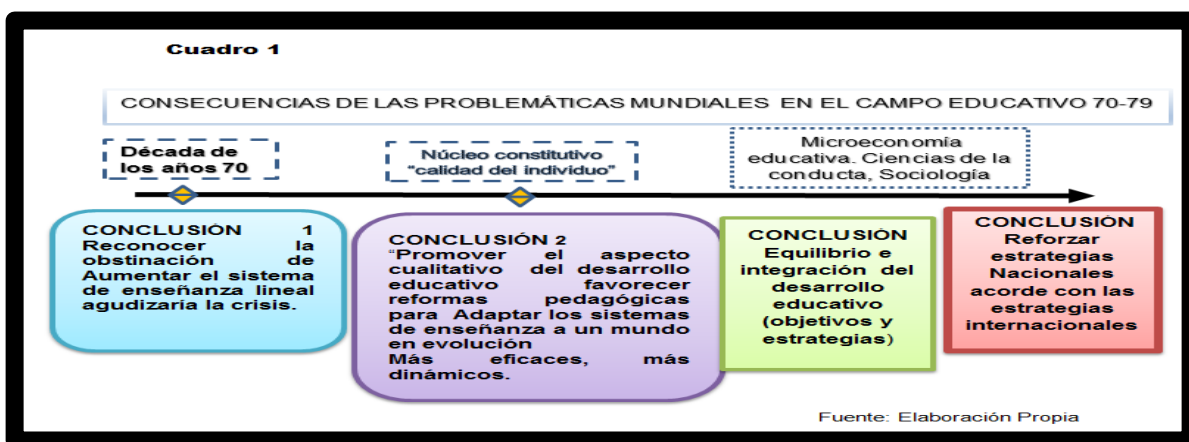
En esta sección, se expondrá como al paso de los años, la educación en México se fue incorporando a la comunidad internacional cumpliendo con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Se muestra una línea del tiempo que es eminentemente educativa, explica el contexto sociopolítico ambivalente en el que se desarrolla, en donde surgen sociedades multiétnicas, y multirraciales, en las

cuales se difunde el conocimiento, y como las ciencias, y la tecnología se vinculan en contraste con las acentuadas crisis económicas.

Las políticas, prácticas y culturas inscritas en la filosofía de la Educación Inclusiva, se entienden como motivación de este trabajo que no solo da respuesta, a una hipótesis surgida en el trabajo docente cotidiano, sino al compromiso y a la tarea correspondiente de desarrollar competencias científicas, en los profesores a cargo de alumnos en condiciones de vulnerabilidad (migrantes, con discapacidad, situación de calle, situación de enfermedad, talentos específicos, capacidades y aptitudes sobresalientes) para eliminar o minimizar los contratiempos que se presenten, dichos contratiempos actualmente son identificados como Barreras para el aprendizaje y la participación.

La década de los 70 muestra la evolución de las principales concepciones en el campo educativo, se sustentó de dinámicas complejas que abrieron paso a la acción educativa, en el marco de un movimiento modernizador y de cohesión social. Dicha perspectiva se ilustra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Conclusiones de la Educación en la década de los 70



El mundo occidental le dio más cauce al desarrollo económico, los movimientos internacionales en educación, influyeron en la política educativa de México, al analizar las problemáticas mundiales, concluyendo que la realidad social, educativa, creativa no son lineales, ni rígidas, ni estáticas, sino por el contrario se caracterizan por ser complejas, adaptativas, cambiantes, interactivas, deudoras de entornos y contextos socioculturales. Al diseñar una estructura educativa tenían que tomar en cuenta la realidad, adaptando la evolución del mismo cambio. Es por ello que se requería la búsqueda de un equilibrio que respondiera mejor a los propósitos educativos.

A partir de estas consideraciones, se situó la calidad del individuo como un Núcleo elemental, un concepto amplio, abierto, flexible, interactivo y sobre todo adaptativo, aplicable tanto a la concreción de modelos de formación, de investigación, de innovación educativa, de evaluación, docencia o estimulación de la creatividad. La intención de este momento era descubrir el medio para mejorar lo más rápidamente posible, en otras palabras se caminó hacia la tecnología educativa, haciendo enlaces entre la tecnología y el desarrollo del individuo y como resultado influir en el progreso social.

Las acciones diseñadas en esa década fueron siempre a favor de los individuos, desde la reflexión para reconocer y analizar los resultados en un sentido crítico y la urgencia de establecer o elaborar políticas educativas conforme a lo solicitado.

En nuestro país, las políticas educativas han cobijado el ideario de las Naciones Unidas entorno a la educación y han venido asumiendo el compromiso de instaurar

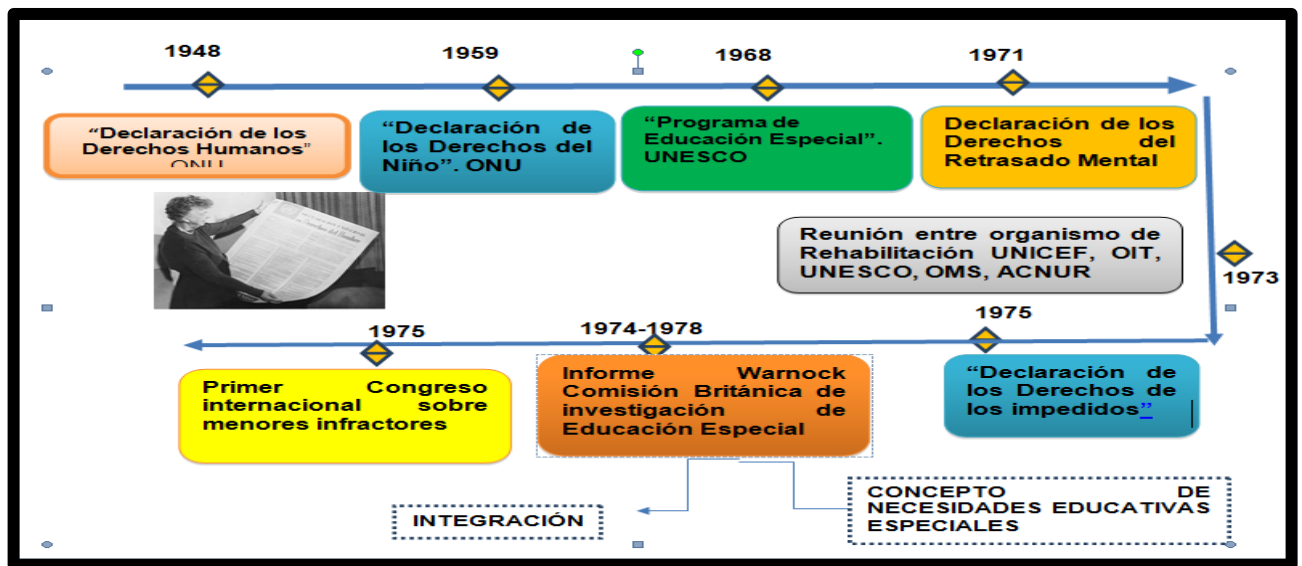
procesos sostenidos y fundamentados en reformas acordes a nuestra circunstancia histórica, cultural, política, económica, social y tecnológica.

La educación especial ha estado presente en el ámbito nacional e internacional son decisiones políticas que han consistido en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas y de una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad.

En la siguiente línea del tiempo se explica el trayecto histórico de la educación especial, desde el año de 1948 en donde la comunidad internacional supone una nueva concepción de la participación social dando voz a organismos internacionales frente a retos sociales.

Cuadro 2

Trayecto Histórico de la Educación Especial en el ámbito internacional.



Fuente: 2010 SEP Cuadro de elaboración propia basado en el texto del Libro Historia de Educación Especial

Después de veinte años, surge un programa con referencia a la educación especial por parte de la UNESCO con el propósito de ayudar a un sector marginado de la población, aunque esto no creó eco en la sociedad Mexicana y siguió apartado de la sociedad general, concluyendo que en ese momento faltaban mucho por hacer.

En 1978 surge el informe Warnock (Especial., 2011) en donde se hace referencia a los programas dedicados a niños con discapacidad, haciendo hincapié en el sector de la educación especial y las necesidades educativas especiales.

Siendo una de sus premisas principales el hecho de que todos los niños tienen el derecho a ser educados a partir de esto se dieron los primeros pasos para la integración educativa.

En una línea del tiempo se observa el camino que ha seguido la Educación Especial en el ámbito internacional:

Cuadro 3 Línea del tiempo



Fuente: imagen tomada del MASE (Especial., 2011)

Surge un nuevo concepto “las necesidades educativas”, en ese momento histórico, lo usual era utilizar un lenguaje negativo e hiriente para referirse a las personas con discapacidad, se recomendó abandonar el lenguaje y las prácticas referidas al déficit de la persona, pues no aportaba información que permitiera apoyar el proceso educativo sino, más bien, enfatiza las carencias. Definir las necesidades educativas respondiendo qué, cómo, cuándo y con qué recursos aprende, estas necesidades son comunes a todas las personas, se componen de los aprendizajes esenciales para el desarrollo personal y la socialización. Por lo tanto, están expresadas dentro del currículo regular, como por ejemplo aprender a leer, aprender a escribir, a sumar a contar, pero por otro lado, las necesidades de cada persona le son específicas, ya que se definen como lo que él o ella necesita para realizar progresos de manera individual o colectiva. De esta forma, se implementaron estrategias centradas en el individuo y dejando de lado los factores ambientales.

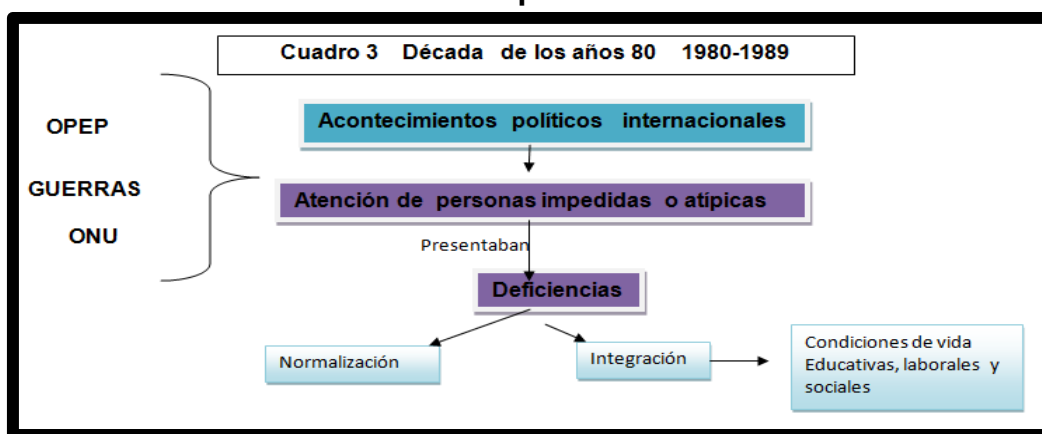
De manera que los fines de la educación son los mismos para todos y la educación especial consistía en la satisfacción de las necesidades educativas especiales de un niño con objeto de acercarse a esos fines. A partir de ello, ya no debieron existir dos grupos, los deficientes que reciben educación especial y los no deficientes que reciben simplemente educación.

Por tanto, en la actualidad se enfrenta a un nuevo desafío: pasar del modelo del déficit (de lo que no sabe o no hace cada estudiante) a un modelo curricular que enfatice en el potencial de la persona y en los apoyos que requiere para obtener procesos de aprendizaje de calidad.

En la década de los años 80 los mayores avances y logros significativos fueron en el ámbito nacional siendo en este período en que se utilizó el término dificultades de aprendizaje, para aquellos alumnos que requerían un apoyo adicional.

Uno de estos avances fue el lograr colocar la acción educativa de manera protagónica en torno a la filosofía de una “Escuela para Todos” centrada en satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos. De manera que la trayectoria histórica de la política educativa en el marco internacional, refleja las preocupaciones de la comunidad internacional por promover mejoras permanentes en congruencia y coherencia con el cambio constante de los tiempos actuales, como se detalla en el cuadro 4.

Cuadro 4
La Educación en el período de 1980-1989



Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en el texto del Libro de Educación Especial (SEP D. , 2010)

En la década de los 90 se promulgan muchos documentos y conferencias en el ámbito internacional. Se inicia con un hecho trascendental para la educación inclusiva y la política educativa internacional, con la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”. En dicha conferencia se aprueban dos documentos: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para

Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, impulsando una mejora en la calidad que se ofrece en materia educativa. (Ver Anexo 4)

En la *Declaración* se reconoce que la educación es una condición indispensable para el progreso personal y social, por lo cual es necesario ponerla al alcance de todos. Ésta puntualiza que la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, exige ir más allá de una renovación del compromiso con la educación requiriendo una visión amplia de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio, y los sistemas tradicionales de instrucción. Asimismo, en lo que se refiere a las necesidades básicas de aprendizaje, tomar medidas para garantizar la igualdad de acceso a la educación, haciéndolo parte del sistema educativo y suprimir la discriminación en las posibilidades de aprendizaje de los grupos” desasistidos”.

La educación encierra un tesoro, resultado de la Conferencia de Salamanca, (UNESCO, 1994) enfatiza planteamientos centrales acerca de que el aprendizaje es un continuo incesante y enriquecedor de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales. Ello obliga al docente a involucrarse en una tarea donde el resultado no solo radica en el aprendizaje del alumno, sino también en el propio al proyectarse el crecimiento profesional como una condición ineludible y garante de un éxito compartido en una sociedad en la que todos aprendamos. En esta conferencia se aseguró que “no se deja sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros están enterrados en el fondo de cada persona”.

En la conferencia se plantearon cuatro pilares:

- **Aprender a conocer:** aprovechar todas las posibilidades que ofrece la educación.
- **Aprender a hacer:** adquirir una competencia que capacite al individuo, desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- **Aprender a vivir juntos:** desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia.
- **Aprender a ser:** busca que florezca mejor la personalidad propia y esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad personal, sin menospreciar la memoria, el razonamiento, el sentido estético, las capacidades físicas y la aptitud para comunicar.

En la actualidad, los 4 pilares tienen una enorme trascendencia en las políticas educativas, ya que:

- Reconocen la coexistencia de aspectos diversos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, así como el desarrollo personal y de la sociedad.
- Miran el aprendizaje como un continuo que no cesa y enriquece la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales, hacen referencia a la condición de ser humano.
- Implican al docente en una tarea de investigación donde el resultado no solo radica en el aprendizaje del alumno, sino también en el propio, proyectado un crecimiento profesional que lo hace apto, para generar diversas y acordes a los requerimientos de la comunidad que aprende.

La Carta de Luxemburgo de 1997 inscribe que la escuela debe adaptarse a la persona y no a la inversa, reconoce a la persona en el centro del proyecto educativo, las potencialidades de cada uno y sus necesidades específicas. Ésta asegura que debe adoptarse un enfoque coordinado y común por parte de los agentes del proceso de integración.

A partir del año 2000, el inicio de un nuevo milenio con nuevas expectativas y cambios, fue cuando la dimensión del reto implica plantearse desafíos para sentar las bases de una educación cuya esencia radica en una ética de la diferencia, en la

ética de la inclusión. En este marco se llevó a cabo la **Cumbre del Milenio**, la cual reunió a 191 países y adoptó la *Declaración del Milenio* para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo hacia el año 2015. Asimismo, en el **Marco de Acción Regional** se lee entre líneas la enorme necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de educación inclusiva. (Ver Anexo 5)

El Marco de Acción de Dakar (2000) representó un compromiso colectivo, donde reafirmaron que todos los niños jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación adecuada a sus necesidades básicas de aprendizaje. La educación debe dar lugar a la asimilación de conocimientos, a ser, hacer y a vivir con los demás y desarrollar la personalidad del educando con objeto de mejorar su vida y transformar a la sociedad.

En el mismo foro, Gran Bretaña presentó el índice de inclusión, “Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”, desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow (Booth Tony Ainscow Mel, Black Hawkins Kristine., 2000), editado por la UNESCO y el Centro de Estudios de Educación Inclusiva. El índice es un conjunto de materiales diseñados con el fin de apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, en esencia es construir comunidades escolares colaborativas centradas en la promoción de mejores niveles de logro educativo en el alumnado.

A partir de entonces, en el mundo se aceleró la influencia de estos planteamientos y se empezó a buscar espacios abiertos a la diversidad, en donde todos al unísono, buscarán la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

La Declaración de Cochabamba (UNESCO O. , 2001) resulta de suma importancia para la educación especial y la educación básica, ya que resalta la importancia de

valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, destaca que los procesos pedagógicos deben tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses con el fin de favorecer un mejor aprendizaje.

El temario abierto sobre educación inclusiva (UNESCO O. , 2004) es producto de un esfuerzo entre investigadores y profesionales del mundo, constituye un medio para orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión basada en la experiencia internacional. Sobresale que América Latina tiene altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) reconoció la discapacidad como un concepto en la evaluación resultante de la interacción entre las personas con diferencias y las barreras impuestas por la escuela o la sociedad, mismas que son creadas por las personas a su alrededor, con sus actitudes y por el entorno inadecuado, el cual evita su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

La discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad, constituye una vulneración a la dignidad y al valor inherente como ser humano. Por lo tanto, existe la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad. Este documento es significativo e importante y un referente universal, ya que se inscribe en una teoría social de la discapacidad donde prevalecen los derechos humanos, la justicia social y la igualdad de oportunidades como principios rectores en todo tipo de relaciones de carácter social.

2.2. La Educación Inclusiva en el contexto nacional

Sin duda, cada experiencia docente y de investigación tiene sus propias características y responde a determinados requerimientos; sin embargo, existen también elementos comunes en todas las experiencias que debemos recuperar críticamente para elaborar teorías y estrategias metodológicas más consistentes. Esto permitirá que nuestra actividad docente y de investigación se realice con un mayor de científicidad.

El discurso de la política educativa nacional en la presidencia de Vicente Fox (2000-2006) reconoció que los altos niveles de pobreza y desigualdad social que caracterizan a la sociedad mexicana contribuyen a reproducir altos niveles de exclusión e inequidad educativa. (Federal, 2013-2018)

La Ley General de Educación (DOF S. , 1993) cobra vital importancia para la educación especial por dos cuestiones que le otorgan un significado trascendental: primero porque la población con alguna discapacidad, por primera vez en la historia, fue reconocida en la ley como parte del gasto público, y segundo por la orientación eminentemente educativa de la atención que debía procurar, es decir, ambas cuestiones impulsaron una educación no discriminatoria al reconocer la diversidad de las individualidades con un trato de equidad.

De manera que “por ley y no por filantropía se legisla que esta población recibiera educación a través de un proceso de integración educativa” Cuadernos de integración N°2 (SEP D. , 1994)). (Ver anexo 6)

El artículo 41 de la **Ley General de Educación** (DOF S. , 1993) habla de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Para cambiar, debemos ser conscientes de que la

función docente demanda la movilización planeada, sistemática y colaborativa de los recursos humanos y materiales. No obstante, esta debe ir más allá, profundizando sobre los lineamientos o políticas públicas, con el fin de implementar un cambio a favor de la inclusión, el cual requiere de una transformación radical de nuestro entorno, movilizándolo recursos, compartiendo y poniendo en práctica conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones concretas.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 puso énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. **La integración educativa** de los alumnos con discapacidad se define como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, manejando los principios básicos de integración: la normalización, la integración, la sectorialización de la educación y la individualización de la enseñanza, planteando el reto de transformarlas en “escuelas abiertas a la diversidad” y “escuelas integradoras”, donde la diversidad se ve como un valor enriquecedor y positivo.

Durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), la política educativa se basó en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. La escuela es el espacio natural en donde se ubica nuestra práctica educativa, y es en donde se pone en acción la metodología de la investigación.

Bajo las consideraciones que se explicaron anteriormente, planteó transitar de la integración a los principios de inclusión, de manera que implique una re-conceptualización en el contexto de una sociedad basada en la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades para asegurar:

Una mejor calidad de vida para todos sin discriminación de ningún tipo, el reconocimiento y aceptación de la diversidad como fundamento para la convivencia social y la dignidad de los sujetos, sus derechos, la autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y el pleno acceso a los bienes.

Asimismo, la **Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad** (DOF, 2011) indica que las personas en el contexto circundante deberán impulsar la accesibilidad y el diseño universal y proporcionar a los estudiantes ayudas técnicas que apoyen el rendimiento académico.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Federal, 2013-2018) señala que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual.

Un entorno radicalmente diferente evidencia las limitaciones de la enseñanza excluyente y redimensiona los principios de la educación centrada en el aprendizaje, así como en los procesos de construcción del conocimiento y en la capacidad para enfrentar problemas, más que en reproducir contenidos.

De acuerdo con la educación inclusiva, los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a su situación de vulnerabilidad que presentan problemas de salud, discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, capacidades y aptitudes sobresalientes, diferencias lingüísticas o culturales de manera que deben considerarse recursos de apoyo que

enriquezcan la oferta educativa de la escuela para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

En los últimos años, el constructivismo social se ha visto fortalecido por el enfoque por competencias que deviene de la necesidad imperante tanto nacional como internacional de contribuir a la formación de individuos con un mayor dominio de destrezas y conocimientos.

La formación debe ser capaz de movilizar saberes, habilidades, actitudes y valores, así como promover el aprendizaje permanentemente para enfrentar situaciones cada vez más complejas en una sociedad multicultural, tecnológica, globalizada y cambiante que aspira ser más justa y democrática.

La Ley General del Servicio Profesional docente.

Como consecuencia de la reforma constitucional, fueron aprobadas en agosto de 2013 la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2013)) y las reformas a la Ley General de Educación. Ésta última, establece que todo individuo tiene derecho a una educación de calidad y que el Estado estará obligado a prestar servicios educativos que respondan ese derecho y que garanticen un mayúsculo aprendizaje de los educandos.

Asimismo, ratificó la condición de gratuidad de la educación pública y dispuso que las autoridades educativas tomen las medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos

El Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica 2011, así como los principios pedagógicos que el mismo plan de estudios enuncia. Este corresponde al principio pedagógico 1.8 de la inclusión en el Plan de Estudios de la SEP de Educación Básica. (SEP, 2011)

Una vez que tenemos el panorama general del marco legal y evolución de la inclusión en México, vemos que ello está integrado en la misión de la Secretaría de Educación Pública es:

“Garantizar el derecho a la educación pública y gratuita, estipulado en el artículo tercero constitucional, a todas las niñas, niños y jóvenes asegurando la igualdad de oportunidades para acceder a una educación básica de calidad, donde adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan lograr una trayectoria escolar exitosa y una formación humana integral”. (DOF S. , 1993)

Sin duda, el cauce de esta historia nos impulsa a desarrollar los programas de una escuela inclusiva.

2.3. Evolución de la Educación Especial y la Conceptualización de la Población que enfrenta Barreras para el aprendizaje y la participación.

Lograr el óptimo desarrollo de niños, niñas y jóvenes, así como propiciar su participación teniendo en cuenta los principios de igualdad y equidad, ha sido siempre un reto del sistema educativo, aunque ha tenido avances significativos a través de la historia.

Las exigencias y requerimientos de un mundo globalizado y cambiante donde se brinden oportunidades educativas bajo los principios de la “Educación para Todos”

con énfasis en la atención a la diversidad. La educación se sitúa en una condición histórica compleja, una realidad diferente y frente a desafíos de la sociedad, la cultura, la tecnología y la economía.

Los sucesos políticos, sociales, económicos y culturales dan cuenta de la trayectoria de la educación especial en el acontecer de nuestra circunstancialidad socio-histórico

Los conceptos han evolucionado, cuando uno se refiere a un alumno con condiciones de vida diferentes, parte desde la palabra de atípico o deficiente mental, y el modelo de salud que existía en otras épocas, inclusive cuando se generó una escuela especial para “anormales” y es en 1921 cuando se realiza el primer congreso mexicano del niño.

A partir de ahí se generó la creación de diversas instituciones que dieron orientación y rehabilitación al niño, creando el Instituto Médico Pedagógico en 1935, para posteriormente crear 1959 la coordinación de educación especial que se convirtió en 1970 en la Dirección General de Educación Especial, aunque tenía una concepción rehabilitadora. (Ver anexo 4)

En 1978 se inicia el camino a la integración educativa y se propone distinguir a los alumnos con necesidades educativas especiales tomando como referencia el informe Warnock en donde se logra replantear las necesidades específicas de cada uno como parte del contexto escolar que debería dar respuesta a esas necesidades. (Ver anexo 4 b)

Actualmente la educación especial en México se basa en un modelo social como perspectiva que determina el compromiso de los docentes por promover y

garantizar el respeto de los derechos humanos de todos los alumnos y las alumnas; el segundo, es el Paradigma Ecológico que ofrece el fundamento para la realización de un análisis contextual el cual permite identificar aquellas barreras que limitan o dificultan el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas y, por último, se aborda el enfoque de la Escuela como Totalidad, que fortalece una intervención centrada en los contextos en la que se priorizan las relaciones entre sujetos y procesos y los impactos de unos sobre otros. (Ver anexo 4)

A lo largo de la historia se han proyectado concepciones, prácticas, pensamientos, valores, ideales, orientaciones, epistemológicas, en el ramo educativo y en específico, a lo que se refiere a trabajar con alumnos con o sin discapacidad, o de todo aquel que necesite ayuda, temporal o permanente, en respuesta a sus problemas educativos.

Sin duda, son múltiples los factores que inciden en el sistema educativo y existen algunas propuestas que resultan novedosas, pero muchas otras se quedan en el camino. Transitar del propósito a un objetivo logrado y concretarlo, implica la construcción de condiciones y la creación de capacidades que aseguren un sólido cimiento de la Educación Especial, favorecer la accesibilidad de la inclusión de una manera óptima y por consiguiente eficaz.

La inclusión educativa es un principio educativo que transforma nuestros supuestos básicos sobre la práctica educativa en instituciones escolares. En las escuelas públicas y privadas, los recursos humanos que la integran, construyen barreras ideológicas y actitudinales, que impiden el acceso de los alumnos al servicio educativo, en ocasiones han sido especificaciones que se traen de momentos históricos y son desde un examen de conocimientos, un requisito extraordinario como traer un expediente clínico, o una etiqueta que la escuela de procedencia le haya asignado para diferenciar su conducta y/o nivel de aprendizaje,

lamentablemente, este procedimiento suele ser continuo y lo llevan a cabo en muchas escuelas, operando una cultura de exclusión.

¿Por qué sucede esto? Una de las causas es el desconocimiento de sus derechos, estos padres suelen peregrinar de una a otra escuela, solicitando, implorando y en ocasiones, exigiendo la inscripción de su hijo. Sin importar si es la escuela más lejana, y es la que le da la oportunidad para integrarse, dificultando una verdadera relación del alumno con sus compañeros y de los padres con los docentes.

Una vez que el alumno logra pasar el primer obstáculo, e ingresar, llega a un contexto áulico que en ocasiones es armónico y en otro desafiante, agresivo, donde enfrenta la barrera actitudinal, de sus compañeros y es ahí donde el profesor debe implementar protocolos de acercamiento e integración a un ambiente propicio de enseñanza, muchas veces le llegan al docente, versiones cargadas con sentimientos negativos, en referencia a la parte conductual y sin querer entra en situaciones de predisposición a un etiquetamiento.

Por supuesto es importante conocer los alcances y las referencias de los nuevos alumnos, pues le toca al profesor o profesora buscar las estrategias pedagógicas, para que el alumno logre adaptarse a su nuevo salón de clases y es esta dinámica la que va a permear todas las actividades futuras.

La UNESCO (UNESCO O. , 2004) define a la inclusión como: “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.”

Para que la inclusión se haga efectiva debe: “Involucrar cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que

incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”. (UNESCO)

La Articulación de la Educación Básica asume los principios de la Educación Inclusiva, para ejercer el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales les permita aprender juntos en la escuela de su comunidad; es decir, implica asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se crean culturas, se elaboran políticas y se desarrollan prácticas centradas en la mejora del logro educativo de los alumnos y las alumnas.

La Dirección de Educación Especial proyecta su ser y quehacer institucional en la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial derivándose en Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER)

En este sentido, las USAER, de la Dirección de Educación Especial, colaboran con las Escuelas de Educación Básica en la construcción de espacios inclusivos, con el compromiso y la corresponsabilidad de reconocer el derecho de los alumnos y las alumnas a la educación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

En el ciclo escolar 2014-2015 se implementó un nuevo proyecto de trabajo en la Ciudad de México, la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que viene a suplir lo que fue la USAER. Surge de la finalidad de apoyar y favorecer

la inclusión educativa en todos sus aspectos considerando a la UDEEI, como una instancia técnico-pedagógica que busca impactar de manera favorable en la atención de las alumnas y los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

En el marco de la Educación Inclusiva, la UDEEI proporciona los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión: población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación.

2.4. Situación Actual de la Discapacidad en México

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el año 2000 había alrededor de 1 795 300 personas con discapacidad; cifra que representaba el 1.6 por cada 100 habitantes. Al año 2010, las personas que tienen algún tipo de discapacidad son **5 millones 739 mil 270**, lo que representa **5.1% de la población total**.

Estas cifras alertaron a distintos sectores de la sociedad relacionados con el ámbito educativo y, en un intento de reflexionar sobre la realidad de dicho colectivo, se pusieron en marcha planes de acción para que los niños con discapacidad tuvieran garantizada su escolaridad. Aunque existe un ordenamiento legislativo integrador, en la práctica existen todavía muchas contradicciones, actitudes y creencias alejadas de un modelo de paradigma social inclusivo.

Estamos convencidos que las escuelas deben iniciar proyectos educativos fundamentados en la equidad, la convivencia, la democracia y el éxito académico y personal, a fin de reducir los niveles de marginación y exclusión.

La intención es explicar el potencial inclusivo que tienen algunos elementos de la organización, como es el liderazgo y las formas de ejercerlo; el trabajo colaborativo y participativo que se da entre los profesores; la capacidad de los docentes para asumir proyectos de innovación; las estrategias de formación y reflexión conjunta; los recursos humanos y materiales; las estrategias metodológicas didácticas de aula o de centro; la aceptación y acogimiento al alumnado en general, incluyendo a aquéllos que presentan trastornos de atención e hiperactividad; la modalidad y la tipología de apoyo; alumnos que enfrentan las barreras para el aprendizaje y la participación y la relación entre la escuela y los padres.

Por otra parte, la necesidad de hacer un estudio evaluativo sobre la realidad de los centros y sus prácticas de organización, nace del deseo de valorar sistemáticamente aquello que acontece en las escuelas que acogen a niños con trastornos de conducta y trastornos de atención inclusive aquellos en condición de discapacidad. De la evaluación de estas prácticas, se pueden extraer aquellas justificaciones, enfoques e ideas que expliquen la realidad de la inclusión en el sistema educativo.

Las escuelas de educación básica, desde el 2016 a la fecha, diseñan un plan imprescindible y trascendental, en corresponsabilidad con el personal con un enfoque inclusivo, se mira más hacia el trabajo de asesoría para la detección de barreras para el aprendizaje y participación. De tal forma que el nuevo modelo de

atención consolida el cambio de visión al considerar los contextos como centro generador de barreras para el logro de los propósitos educativos.

Analizar la práctica docente con base en las concepciones mencionadas es una tarea sumamente difícil siendo que la docencia es una profesión hecha por personas dedicadas a la formación de personas. En ella, el maestro es uno de los actores educativos con mayor responsabilidad y compromiso. Como todo ser humano, éste es un ser capaz de conocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Es alguien con ideales, éxitos y fracasos y todo esto se refleja en la educación que imparte al ser ésta una práctica esencialmente humana.

Estas relaciones se vuelven complejas y tienen diferentes aristas, siendo necesario repensar nuestro actuar docente, con relación a los principios de la inclusión educativa. Dichos principios marcan tolerancia, respeto, equidad, relevancia, acceso, permanencia para todos, pero en específico los alumnos que se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad educativa, esto disiente mucho de la realidad en la que se vive.

Por otra parte, como ya se mencionó, en la práctica educativa, como en toda actividad humana, se generan relaciones entre los involucrados, en particular entre los maestros, alumnos, padres de familia y directivos de la escuela. Estas relaciones constituyen la dimensión interpersonal de la práctica docente. El tipo de convivencia y las relaciones interpersonales que se dan en la escuela son la base de un conjunto de aprendizajes sociales sumamente importantes para los maestros.

De este modo, cuando en un análisis sobre el trabajo docente se abordan asuntos de tipo personal, se afirma la relevancia del maestro, en una profesión que se ocupa de la formación de futuras generaciones. El conjunto de relaciones se interrelacionan formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende el ámbito técnico pedagógico y va más allá del salón de clases. Al analizar la práctica docente y reflexionar sobre ella, los maestros podrán construir, poco a poco, una nueva forma de trabajo distinto y mejor fundamentado, centrado en las particularidades y necesidades de sus alumnos. Ahora bien, la reflexión del docente podría no tener sentido si se mantiene una actitud de resistencia al cambio.

La educación debe adaptarse a la sociedad y es por eso que cobra importancia la **Educación Inclusiva**, donde se fundamenta la acción educativa, y con ello modifica la actitud de los profesionales de la educación básica. Ello debemos tomarlo como un nuevo reto, la heterogeneidad de los grupos, basándose en la diferencia individual, como un factor que favorece el enriquecimiento cultural, así como nuevas formas de interacción.

La Secretaría de Educación Pública a través del acuerdo 592, logra articular la educación básica, uniendo la educación preescolar, primaria y secundaria, como un solo sistema educativo único, generando un plan de estudios que data del 2011. Hasta el momento, este documento sigue siendo rector de nuestro quehacer docente, y en él se plasman diferentes concepciones e ideas de nuestra práctica pedagógica, una de las características son los principios pedagógicos, y hay uno que le da campo de maniobra a esta investigación: **“El favorecer la inclusión para atender la diversidad”**.

Este puntualiza que la educación debe ser pertinente, valorar las diferencias e implementar estrategias de trabajo, sugiere y recomienda el respeto a los derechos humanos, pero la realidad actual lo rebasa. Desde mi función, he visto la necesidad de fomentar prácticas y culturas de inclusión, acordes a la política vigente sobre la temática de inclusión, en los planteles educativos, argumentando con base en un referente normativo internacional, que es la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, en específico al que se refiere a “La Escuela es para todos” (UNESCO, 1994)

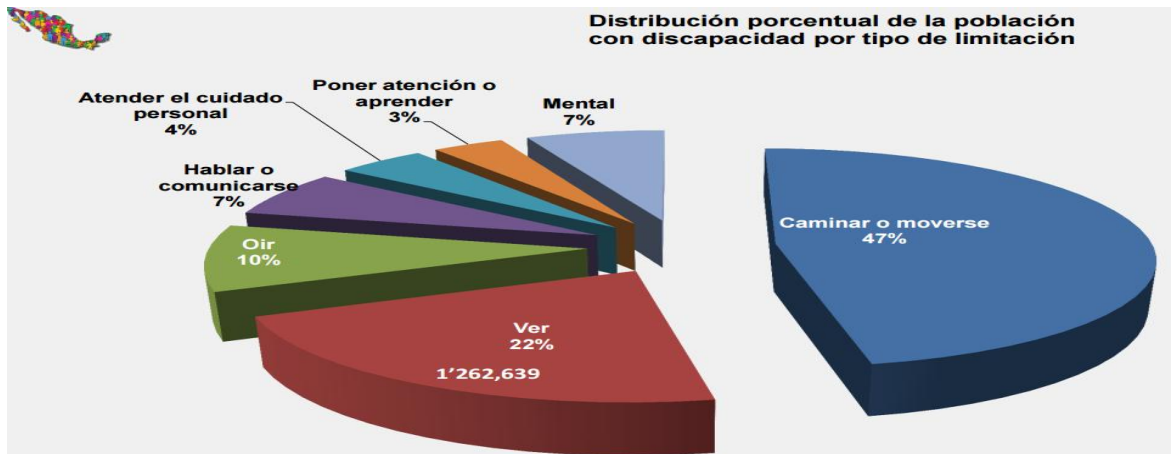
Dar la oportunidad para que los estudiantes, independientemente de sus características, físicas, cognitivas, emocionales religiosas etc., puedan iniciar, permanecer y continuar su aprendizaje formal sin restricciones o condiciones por parte de las escuelas o de las instituciones.

2.5. Situación actual del TDA y TDAH en México

De acuerdo con las estadísticas brindadas por INEGI durante el ciclo 2015-2016 (INEGI, Información Estadística y Geográfica, 2015-2016) de los alumnos inscritos de primero a sexto grado de primaria y tomando en cuenta los índices de incidencia y prevalencia (del 2 al 8%) que marca la literatura se encontrará una población entre 1,000 y 2,500 alumnos que se ubican en zona de riesgo en padecer trastornos con el déficit de atención e hiperactividad.

La prevalencia de TDAH en México en México se estima en 3%, lo cual serían unos 960,000 niños considerando que conforme el INEGI hay unos 32 millones de niños entre 5 y 16 años de edad. Cómo se puede ver en el cuadro 5 donde se exhibe la distribución porcentual de la Discapacidad en la República Mexicana.

Cuadro 5
Distribución porcentual de la Discapacidad en la República Mexicana

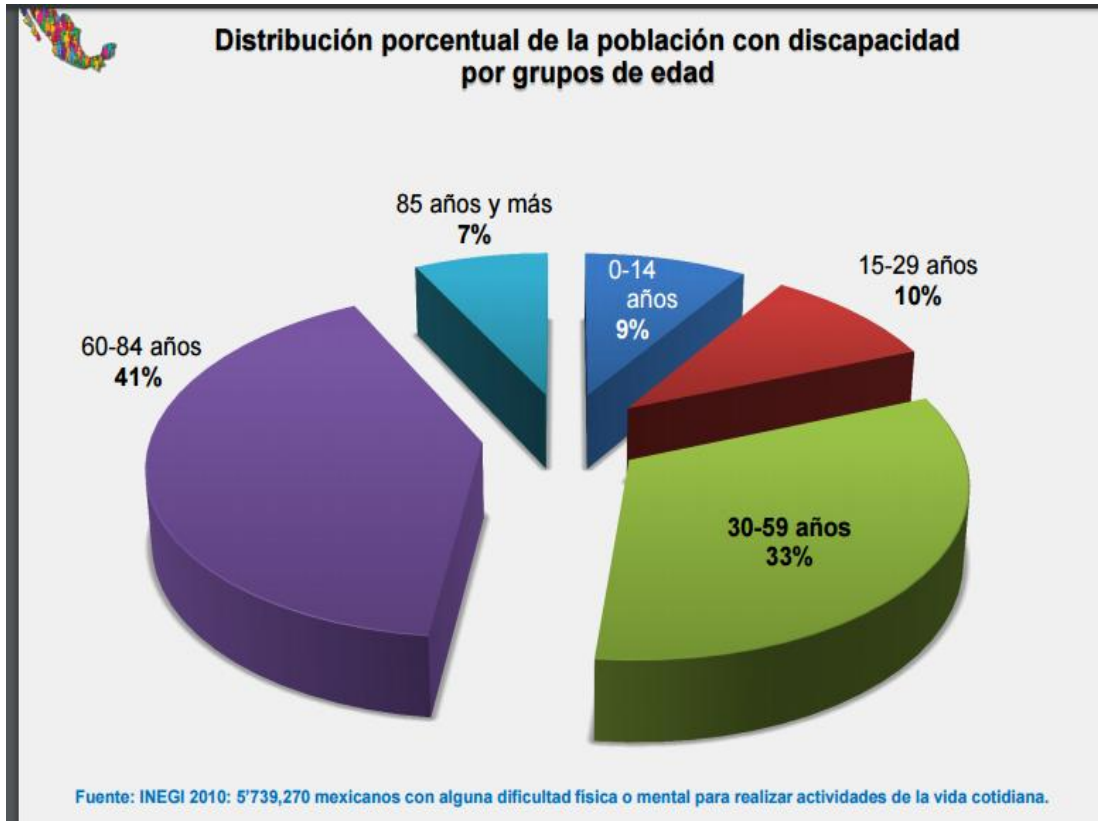


Fuente: INEGI 2010: 5'739,270 mexicanos con alguna dificultad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana.

El problema es que menos del 6% de ese global tiene diagnóstico (57600) y muchos menos reciben tratamiento. Es decir que quizás 430,000 niños con TDAH no reciben tratamiento. Un factor es el precio del medicamento, que implica invertir de 600 a 900 pesos mexicanos mensuales. La buena noticia es que las terapias para TDAH ya están en el cuadro básico del IMSS e ISSSTE y en el 2013 entró a la cobertura del Seguro Popular.

Los estudios partieron de que el grupo es heterogéneo y que la metodología debe de cumplir con ajustarse a sus intereses, poniendo al alumno como consecuencia en mejores condiciones de igualdad y equidad (Schmelkes s. , 1994)) como se puede ver en el siguiente cuadro.(6)

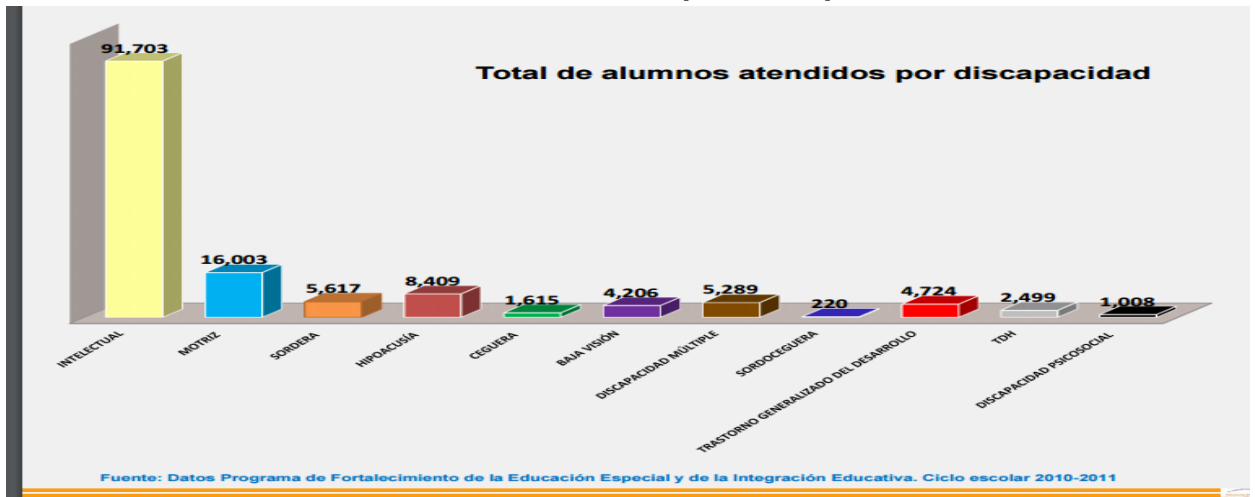
Cuadro 6
Distribución porcentual con discapacidad por grupos de edad.



El 9% de la población comprendida entre los 0 a 14 años de edad es una población con discapacidad. Por consiguiente la etapa de la escuela primaria se cubre en ese período, y el atender alumnos en la diversidad es una situación prioritaria para el país

En educación especial los alumnos atendidos por discapacidad son los que tiene un problema intelectual, pero el TDAH aunque esta condición se ubica en el octavo lugar, de manera comparativa, es la que mayor problemática se encuentra en las escuelas. Como se ve con mayor claridad en el cuadro 7

Cuadro 7
Total de alumnos atendidos por discapacidad.



- Que el mayor grado de incidencia de niños con TDAH se encuentra relacionado con los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de primaria.
- Que el mayor grado de incidencia de niños con TDAH se encuentra relacionado, con aquellos alumnos que pertenecen a padres de familia con diversos factores en su cotidianidad(divorciados, ausentes por trabajo)

2.6. Las Adecuaciones curriculares o flexibilización curricular

Las adecuaciones curriculares son ajustes en los contenidos, la metodología y/o la evaluación. Por tanto, es la maestra la responsable de realizarlas de acuerdo a los intereses y las necesidades de sus estudiantes, para ofrecer una educación de calidad. La Maestra especialista de la UDEEI apoya a que identifique los estilos de los alumnos e identifique cuales son las adecuaciones pertinentes a realizar. Es importante mencionar que en este punto el personal docente no logra realizar adecuaciones pues depende de la creatividad del mismo para diseñarlas.

Con la finalidad de atender las diferencias se adaptan elementos básicos del currículo el qué, el cómo, y él cuándo evaluar, la aplicación de este tipo de adecuaciones requiere un análisis en donde la maestra especialista participa, aunque no se obtuvieron logros en este aspecto, pues los profesores de grupo prefieren solicitar su cambio a instancias competentes.

En la actualidad, se han realizado esfuerzos para hacer valer el derecho a la participación y a la no exclusión en el sistema educativo nacional, por eso es imprescindible la tarea orientada hacia un fin, la educación debe ser planificada para guiarla mejor; economizar tiempo, recursos, esfuerzos y facilitar el logro de los objetivos previstos.

Por eso, es la acción docente que permite en mayor o menor grado, hacer realidad el derecho a una educación de calidad.

CAPÍTULO 3

TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA y EDUCACIÓN ESPECIAL

El TDAH es mucho más que un problema de atención, hiperactividad o impulsividad. Es un trastorno del sistema ejecutivo del cerebro, un sistema que es esencial para el buen funcionamiento en la escuela y en la mayor parte de situaciones cotidianas.
Russell Barkley

3.1 Educación Inclusiva

El mundo es diverso y en las escuelas es el reflejo de esta situación, por consiguiente conocer la heterogeneidad que nos da la diversidad forma parte de nuestra tarea día a día, por supuesto enseñar no es un camino fácil.

Ser incluido no es exclusivo de las escuelas sino como una forma específica de participación en la sociedad y especialmente cómo la supervivencia en un mercado laboral competitivo. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerada. Estos conceptos refuerzan la necesidad de evaluar la educación inclusiva.

La Educación Inclusiva parte de reconocer que se debe promover la educación especial y las políticas y legislación para ello deben estar ancladas en el ideal de la educación para todos; en la equidad, como elemento de justicia social y en las oportunidades para todos los niños/as, especialmente para aquellos que han sido consistentemente excluidos, en el caso de este documento se hace énfasis en aquellos con discapacidad

Se define la educación inclusiva como "todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendiendo juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los alumnos en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales."

(Especial., 2011)

Para UNESCO:

La educación inclusiva es una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión.

La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos ".la define más desde las implicaciones que tiene.

El término inclusión implica una filosofía alrededor del lugar donde se brinda la educación, una aproximación interdisciplinaria de planeación en equipo, métodos de instrucción y actitudes.

Que en lo máximo posible los niños con discapacidad en instituciones públicas y/o privadas se eduquen con niños sin discapacidad y las clases especiales, colegios segregados u otro tipo de estrategia que remueva al alumno con discapacidad del medio regular solo debe hacerse cuando la naturaleza o severidad de la discapacidad es tal que no puede atenderse satisfactoriamente en la educación regular con todos, haciendo uso de ayudas y servicios complementarios.

El término de inclusión es utilizado ampliamente en los círculos educativos y en particular en el campo de la discapacidad, pero realmente no existe una sola definición para esta palabra. Ha sido utilizada por políticos, educadores en bilingüismo, personas que buscan reformas sistémicas, grupos minoritarios, en fin no es una palabra exclusiva del tema de discapacidad.

Sin embargo en diversos documentos se refiere a la inclusión en la forma como es discutida y practicada en el campo de la discapacidad y para este propósito se refieren al proceso y la práctica de educar alumnos con discapacidad en las aulas de educación regular. Esta nace más desde una perspectiva de derechos humanos.

Las limitaciones para ello están más en:

1. las actitudes
2. los valores
3. la puesta en marcha de compromiso respecto a los principios de educación y comunidades incluyentes
4. la reducción de los niños en escuelas segregadas de educación especial
5. re direccionamiento de recursos
6. trabajo en el apoyo y formación de maestros
7. la implementación de un modelo social de discapacidad

8. el reconocimiento que las mayores barreras para la inclusión están creadas por la sociedad
9. el no escuchar el punto de vista de las personas con discapacidad sobre sus experiencias en las escuelas de educación especial

3.2 La inclusión como educación para todos

La posición de la UNESCO reflejada en la Declaración de Salamanca difiere de la anterior en que en esta no se habla exclusivamente de la población con discapacidad se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos.

Los sistemas educativos deberían estar diseñados y los programas educativos puestos en marcha teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. (UNESCO, 1994) La inclusión se define por lo tanto como permitir que las escuelas sirvan a todos los niños/as.

El lugar en el que se deben tener en cuenta estas características son las escuelas

La inclusión exige un esfuerzo especial en los casos de niños/as marginados y desfavorecidos que tienen un alto riesgo potencial de exclusión. Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niños/as. Se dice que la educación inclusiva lleva a la creación de una sociedad mejor, más inclusiva, que las escuelas inclusivas son más eficaces en términos educativos, son rentables, mejoran los costos y son la mejor forma de educar a todos.

Las escuelas inclusivas son aquellas que son capaces de educar a todos los niños.

Calidad de la educación: El debate sobre el mejoramiento de la educación es común a todos los países del mundo. Sin embargo hay que reconocer que no siempre se refieren a lo mismo, su forma de medirlo no es siempre coincidente y por consiguiente los recursos invertidos, las estrategias, programas y proyectos difieren sustancialmente de un país a otro.

Desde el mejoramiento de la educación en las escuelas se hace referencia a temas variados, aquí haremos referencia a tres:

- Cobertura: donde se incluyen conceptos no solo de ingreso sino de accesibilidad, repitencia y deserción escolar.
- Medición del mejoramiento de la educación: existen pruebas censales primordialmente a nivel de los procesos lecto-escritos y matemáticos de los estudiantes, a nivel local y regional, que permiten comparar los resultados en diversas latitudes. Simultáneamente en los últimos años se viene midiendo en algunos países las competencias de los docentes. Pero es indudable que al no encontrarse los conceptos, filosofía y principios de la educación inclusiva, incorporados en las reformas educativas de los países, los instrumentos de medición dejan por fuera a los estudiantes con discapacidad
- Reformas Educativas: la mayoría de los países continuamente generan reformas educativas y en la mayoría de los casos estas no incorporan la idea de una educación inclusiva como respuesta de calidad para todos los estudiantes

La Educación Inclusiva y Calidad de la Educación deben ser vistas como temas complementarios, existe una visión de que los elementos de una educación inclusiva son parte fundamental de la calidad de la educación.

3.3 TDA y TDAH: Aproximación teórico conceptual

Bajo la perspectiva anterior es posible abordar el tema Trastorno de Déficit de Atención (TDA) que hace una referencia a una alteración de atención e inatención,

que afecta preferentemente a los niños y que dificulta el proceso de aprendizaje y el comportamiento social y se ejemplifica por interrupciones constantes, hablar en exceso, incapacidad para estar atentos.

Por otra parte, en el TDAH la característica principal de este trastorno es, precisamente, una falta de atención, suele ir acompañado de una H de hiperactividad, que indica que la escasa atención está asociada normalmente a la agitación y la alteración en la actividad cotidiana.

El TDAH es un desorden que comienza en la infancia y se detecta en edad escolar específicamente dentro de los primeros grados de la primaria ya que en estos primeros años el niño es sometido a la presión de objetivos específicos como es el aprendizaje de la lectoescritura donde se hace necesario el poner atención, y las prácticas de tareas específicas para lograr el objetivo, siendo éstas, las carencias esenciales que caracterizan a estos niños; el TDAH puede extenderse a la adultez, teniendo efectos negativos sobre su vida en casa, escuela y la comunidad (Anderson, 1989)

Se trata de un trastorno caracterizado por un comienzo precoz, la combinación de un comportamiento hiperactivo y pobremente modulado con una marcada falta de atención y de continuidad en las tareas y porque estos problemas se presentan en las situaciones más variadas y persisten a lo largo del tiempo. La hiperactividad implica una inquietud excesiva, en especial en situaciones que requieren una relativa calma. Con base en las circunstancias, puede manifestarse como saltar y correr sin rumbo fijo, como la imposibilidad de permanecer sentado cuando es necesario estarlo, por una verborrea o alboroto o por una inquietud general acompañada de gesticulaciones y contorsiones.

El criterio para la valoración de, si una actividad es excesiva está en función del contexto, es decir, de lo que debería de esperar en esa situación concreta y de lo que sería normal teniendo en cuenta la edad y el coeficiente intelectual del niño. Este rasgo conductual es más evidente en las situaciones extremas y muy estructuradas que requieren un alto grado de control del comportamiento propio.

Según Safer y Allen (1976) (Ferrer, 2009) se define como trastorno del desarrollo concebido como retraso en el desarrollo, que constituye una pauta de conducta persistente, caracterizada por inquietud y falta de atención excesivas y que se manifiesta en situaciones que requieren inhibición motora. El problema real de los niños hiperactivos se plantea ante aquellas situaciones en las que se les exige control de los movimientos y mantenimiento de la atención.

Shaywitz y Shaywitz (Shaywitz, 2004) definieron al trastorno de conducta como una serie de comportamientos infantiles que van desde aquellas que sin ser delictivas implican coerción u oposición tales como: agredir, ser muy demandantes, desobedecer, gritar, llorar, fastidiar, hacer berrinches, hasta otras que caen dentro del comportamiento delictivo.

El déficit de la atención podemos identificarlo como el trastorno neuro-conductual más común de niños, que les afecta desde edades tempranas, prevaleciendo durante la escuela y a menudo en la vida adulta. (Shaywitz, 2004).

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades (OMS, 2000), el trastorno del que hablamos es un término que refiere un proceso psicológico que implica déficit de atención, síndrome que se caracteriza por serios y persistentes dificultades en esperar o poner atención, impulsividad e hiperactividad, para no

utilizar términos como el de enfermedad que da a entender otro tipo de conceptualización. (tecnicas, 2016).

La Asociación Americana de Psiquiatría precisa define el Déficit de la Atención con algunas adhesiones y diferencias en los criterios en la revisión del Manual Diagnóstico comúnmente llamado DSM (DSM-5, 2014). La heterogeneidad de síntomas en este desorden es evidente debido a los numerosos cambios dimensionales desarrollados.

Inicialmente tres dimensiones conductuales fueron conceptualizadas en el Manual DSM (CIE, 2014) (atención, impulsividad e hiperactividad) con dos subtipos (con hiperactividad TDA / Hi y sin hiperactividad TDA/ S/Hi); en DSM III, este criterio cambió a unidimensional y ahora también volvió a cambiar a dos criterios dimensionales (inatención e hiperactividad/impulsividad) con tres subtipos.

1. Trastorno de la atención con hiperactividad (TDAH); donde existe la predominancia de la inatención (TDAH/DA).
2. Trastorno de la atención con hiperactividad (TDAH): donde existe la predominancia de la hiperactividad/impulsividad (TDAH/Hi).
3. Déficit de la atención con hiperactividad de tipo combinado, TDAH/Co. (APA, 2017)

El criterio de déficit de la atención de acuerdo con el DSM IV (CIE, 2014) es presentar 10 características del cuadro de clasificación; 6 de inatención, 3 de hiperactividad y 1 de impulsividad.

3.3.1. Inatención

La inatención hace referencia a la dificultad de los alumnos con TDAH a mantener focalizada su atención, durante periodos de tiempo cortos. Así como para discernir los estímulos irrelevantes del entorno. Este síntoma hace que los niños con TDAH

sean, olvidadizos con tendencia a ser desorganizados y suelen perder cosas, pareciera que no escuchan, etc.

- 1) Casi siempre incurre en errores en las tareas escolares en el trabajo o en otras actividades por inatención a las instrucciones o descuido en los detalles.
- 2) Casi siempre tiene dificultades para mantener la atención a toda clase de tareas y actividades lúdicas.
- 3) Casi siempre parece no escuchar cuando se le habla.
- 4) Casi siempre no lee las instrucciones y no finaliza tareas encargos u obligaciones (No se debe a comportamientos negativistas o a incapacidad para comprender instrucciones).
- 5) Casi siempre tiene dificultades para organizar sus tareas u obligaciones.
- 6) Casi siempre se enoja o es renuente para dedicarse a tareas que requieren concentración.
- 7) Casi siempre extravía cosas.
- 8) Casi siempre se distrae fácilmente ante estímulos irrelevantes.
- 9) Casi siempre es descuidado en sus actividades diarias.

3.3.2. Hiperactividad

Cuando se habla de hiperactividad, hace referencia a la dificultad de los alumnos para ejercer un control adecuado de sus procesos motores. Ello hace que los alumnos con TDAH sean movidos, inquietos, les cuesta mantenerse centrados en la clase y hablan demasiado

1. Casi siempre se está moviendo parado o sentado.
2. Casi siempre abandona su asiento en la clase o en otras situaciones donde se espera que permanezca sentado.
3. Casi siempre corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.

4. Casi siempre tiene dificultades para dedicarse a actividades de ocio.
5. Parece que tiene un motor integrado. Habla en exceso

3.3.3. Impulsividad

La impulsividad hace referencia a las dificultades para inhibir conductas de estos alumnos. Este problema hace que los alumnos con TDAH, responden precipitadamente a las preguntas, se roben turnos en la comunicación, continuamente contestan, a veces de manera acertada, interrumpen e irrumpen sin control.

1. Casi siempre responde antes de haber sido completadas las preguntas.
2. Casi siempre tiene dificultades para esperar su turno.
3. Casi siempre interrumpe las actividades de otro

Una vez cumplido los criterios anteriores, éstos deberán haberse presentado sistemáticamente los últimos seis meses, además de no cumplir con otros desórdenes y que hayan aparecido entre los tres y los cuatro años, manifestándose en situaciones diversas, esto es: casa, colegio, reuniones sociales, etc. Las cuales se hayan presentado sistemáticamente los últimos 6 meses; además de no cumplir con los criterios de otros desórdenes.

Además, que se hayan iniciado aproximadamente a los 4 años, manifestándose en situaciones diversas, esto es: casa, colegio, reuniones sociales, etc. generalmente es en el salón de clases en donde se presentan y se detectan casi siempre.

3.4. Las causas a las que se atribuye el TDA y TDAH

Es difícil hablar de manera contundente de las causas que provocan el trastorno del déficit de la atención c/s hiperactividad, (TDA-TDAH) ya que si bien es cierto

existe un antecedente neurológico, la manifestaciones son de tipo psicológico y social, debiendo coexistir e interactuar ambas para formar un cuadro clínico (IMSS, 2010)), al cual llamaremos Trastorno de la Atención e Hiperactividad.

Las evidencias surgidas de las investigaciones realizadas hasta el momento apuntan a la existencia de una base biológica.

Partiendo de estas razones, podemos destacar:

3.4.1. Factores hereditarios: Los estudios que se han llevado a cabo para investigar concordancia en el diagnóstico muestran que entre el 20% y el 32% de los parientes en 1º grado (padres y hermanos) del paciente presentan el mismo trastorno (Biederman, 1990) Existen datos importantes, en el aspecto genético, que pudiéramos considerar como causas en las manifestaciones de niños con TDAH. Tres de cada diez padres de familia, que de niños padecen déficit de la atención, tienen un hijo con este mismo padecimiento; las investigaciones demuestran que el factor hereditario en TDAH es importante, las probabilidades muestran que 25% de los padres que tuvieron TDAH tienen un hijo también diagnosticados con TDAH (Barkley, 1985, 1990,1997).

3.4.2. Factores por lesiones Son responsables sólo del 5% de los TDAH, y entre ellos se encuentran las infecciones del sistema nervioso central; la evolución de niños normales que han sufrido una lesión cerebral grave confirma que este daño es la causa de problemas psicológicos posteriores (Hechtman, 1993,2001)). Se ha encontrado que diferentes clases de enfermedades neurológicas, incluyendo la parálisis cerebral y la epilepsia deja sus secuelas y entre ellas se tienen evidencias de que la inatención y la impulsividad forman parte de la estela de la enfermedad, de tal manera que los niños que han sufrido lesiones cerebrales tienen más probabilidades de padecer un TDAH, (Rutte, 1977). Así mismo, los traumatismos de cráneo, ciertas intoxicaciones, por ejemplo plomo, etc. (Rutte, 1977)

3.4.3. Factores neurológicos: Basados en 2 tipos de hallazgos inespecíficos y específicos.

Entre los primeros podemos mencionar una ligera mayor incidencia de problemas durante el embarazo y el parto, así como también de un retraso en la aparición de pautas del desarrollo motor y alteraciones neurológicas leves tales como lateralidad cruzada, mala coordinación y torpeza motora.

Entre los segundos cabe mencionar los resultados obtenidos de determinados estudios biológicos, los que han evidenciado:

I.- Bajos niveles de dopamina en líquido cefalorraquídeo

II.- Baja actividad metabólica en la corteza orbito frontal derecha (medida con Tomografía por Emisión de Positrones); refiriéndose a la relación existente entre la falta de atención y la actividad cerebral, donde las áreas que controlan la atención, tienen una actividad más baja el uso de la glucosa por el cerebro en estas áreas, es menor en niños que presenta TDAH, siendo a este tipo de relación, a lo que algunos autores denominan Discapacidad neurobiológica. (Zametkin, 1990)

Neurotransmisores: El problema del TDAH también es visto como una dificultad al nivel de neurotransmisores (a nivel de sinapsis) en donde el proceso químico en el cerebro, que permite a las células nerviosas transmitir información a otras células es deficiente o no se da apropiadamente.

Algunos otros científicos sugieren que el problema del TDAH puede ser causado por un desarrollo anormal del cerebro, resultado de alguna enfermedad, exposición al tabaco y al alcohol en la etapa fetal o la exposición temprana a altos niveles de plomo (Pike 1996).

3.4.4. Factores psicosociales: Se ha demostrado que no inciden en tanto factores causales (Barkley, 1985, 1990,1997). Sí, en cambio, son responsables del curso pronostican que seguirá el trastorno ya que los problemas severos de conducta y los problemas de autoestima se relacionan con ellos (Bond, 1984)

El TDAH podría ser el resultado de una deficiencia en las estrechas y consistentes relaciones familiares en las que generalmente se basan los niños para aprender a controlar su atención y regular su actividad, en donde los profesores tienen, al igual que el entorno familiar, una importante influencia respecto a cómo los niños son identificados de problemáticos y considerados candidatos a tratamiento en donde la organización del trabajo escolar resulta relevante.

La característica situacional de la conducta implica que los factores psicosociales influyen notablemente en su expresión. Es posible que la hiperactividad sea un comportamiento aprendido que proporciona ventajas en un entorno de privación emocional y que se generaliza a situaciones de grupo similares como la escuela.

También podría ser el resultado de una deficiencia en las estrechas y consistentes relaciones familiares en las que generalmente se basan los niños para aprender a controlar su atención y regular su actividad. Los profesores, tienen una importante influencia respecto a cómo los niños son identificados como problemáticos y considerados candidatos a tratamiento.

Sus actitudes personales y la naturaleza de la organización escolar donde trabajan podrían ser relevantes. La sugerencia de que los comestibles aumentan el problema TDAH nos refiere a que ciertos alimentos llamados adictivos como los azúcares, presentan algún tipo de relación con el TDAH causando o provocando una agudización del problema.

Los responsables por la investigación biomédica en los Estados Unidos, (Mercola, 2017) realizó una conferencia científica para hablar del tema. Después de estudiar los datos, los científicos llegaron a la conclusión de que una dieta restringida sólo parecía ayudar a un 5 por ciento de niños con TDAH, la mayoría de ellos niños muy pequeños o con alergias a las comidas.

Estos estudios fracasaron en encontrar una relación entre el consumo de alimentos de los llamados aditivos y el TDAH. Por consiguiente, al no existir una relación, ponen en igualdad de circunstancias a los niños con TDAH, para que su dieta sea igual a la mayoría de las personas que pueden comer sin problema.

3.5. Incidencia y Prevalencia

Un estudio realizado en 2014 (Shaywitz, 2004) indica que de un 4 a 8% de la población general refería a niños y adolescentes con un amplio patrón de problemas de conducta, inclusive más que aquellos que la ley catalogaría como delincuentes. El trastorno del déficit de la atención con hiperactividad (TDAH) es el más frecuente y con mayor prevaencia en los desórdenes en los niños.

Se estima (Pelham, 1992) que más de dos millones de niños en edad escolar presentan TDAH, donde aproximadamente del 3 al 5% de los niños que asisten a las escuelas populares, de uno a dos niños por salón de clases en los Estados Unidos; siendo dos o tres veces más y tratamiento, si tomamos en cuenta que la gran mayoría de ellos son detectados por los maestros, de las escuelas primarias, (pero que se puede detectar a partir de los 3 o 4 años. Al respecto, (Shaywitz, 2004) refieren que al partir de los 6 años, edad en la que ingresan a la escuela, que es *cuando* son sometidos a la presión, de acceder al sistema de lectoescritura,

enfrentarse al sometimiento de una serie de reglas, esenciales para la vida social y escolar.

3.5.1. Intervención conductual.

Una de las características para realizar la intervención de tipo conductual es realizar un análisis del problema, por lo cual, debe realizarse un examen entre la conducta y el entorno social del niño. De esta manera, los tratamientos conductuales deben adaptarse a circunstancias individuales. Los métodos probados para controlar las conductas de los niños con TDAH tanto dentro del salón de clases como en casa consisten en la utilización de reforzamientos y condicionamientos eficaces.

La modificación de conducta según Gavino (1997) tiene como objetivo producir un cambio de comportamiento de las personas a través de técnicas de intervención psicológica, de forma que desarrollen sus potencialidades, optimicen las oportunidades disponibles en su ambiente, y adopten actitudes, valoraciones y conductas útiles para adaptarse a su medio.

Proponer un tratamiento no médico para resolver problemas de atención e impulsividad es complicado pues se requiere un entrenamiento específico apegado a teorías conductistas.

Una estrategia más es la del auto-modelamiento (Walker, 1990). Otras estrategias han consistido en evaluar el efecto del ejercicio estructurado sobre la atención y el éxito en matemáticas en estudiantes hiperactivos (Williams, 1991).

3.5.2. Intervención cognitiva

Las primeras aplicaciones de las técnicas cognitivas en el tratamiento de problemas específicos de niños y adolescentes se encuentran en autores como Bandura (Bandura Albert, 1965) y. (Wicks Nelson e Isarel Concepción, 2008) (Meichenbaum, 1976) (1971 (Villar, 2007) estudiaron la aplicación del entrenamiento en auto instrucciones en la modificación de conducta con niños que presentaban conductas agresivas, hiperactivas e impulsivas.

Concretamente, en el tratamiento de la hiperactividad infantil dos hechos marcaron este periodo: por una parte, el cambio en la conceptualización del trastorno, pues se consideraba que el principal problema del niño hiperactivo era una deficiencia en su habilidad para mantener la atención más que un problema de sobre actividad y, por otra parte, el desarrollo de las técnicas cognitivas sobre la importancia de las verbalizaciones en la regulación de los actos motores en niños pequeños.

Otra técnica de intervención que se ha utilizado con relativo éxito es el entrenamiento en autocontrol, el cual consiste simplemente en que el sujeto controle su comportamiento a través de proporcionarse auto instrucciones. En principio cabe mencionar que el entrenamiento auto instruccional fue desarrollado por Meichenbaum (Meichenbaum, 1976) y se trata de un programa terapéutico basado principalmente en el desarrollo del lenguaje interno o privado. El principio que subyace a este enfoque es que el individuo use su propio lenguaje como un instrumento de planeación y guía de su conducta no verbal.

Bajo este nuevo enfoque se promovieron tratamientos cuyo objetivo consistía principalmente en la creación de estilos más reflexivos en programas de entrenamiento dirigidos a la solución de problemas y mejora del autocontrol del niño hiperactivo (Silverman, 1992)

En resumen se ha planteado un panorama general de lo que es el trastorno de atención con y sin hiperactividad, desde las dificultades que se tienen para elaborar un diagnóstico, donde convergen el desorden neurológico y la manifestación persistente de un comportamiento disruptivo, con una etiología dispersa o confusa, la incidencia y prevalencia de lo que es un trastorno de la atención, así como, las diversas formas de tratamiento.

La sintomatología de los alumnos con TDAH, son mi objeto de estudio en relación con las estrategias de los docentes para trabajar con ellos, ya que suelen presentar una mayor cantidad de problemas de adaptación en la escuela. Ello debido a que en el contexto áulico, la adaptación escolar requiere atención, orden y control, (hiperactividad, 2009) exactamente las 3 habilidades en las que estos alumnos tienen problemas.

Asimismo, la escuela exige atención y concentración durante periodos prolongados, exige estar sentado y relativamente quieto gran parte de la jornada escolar y finalmente exige respetar normas de convivencia y tener un estilo reflexivo, opuesto a la tendencia de impulsividad de estos alumnos.

Así mismo las conductas con TDAH, frecuentemente generan respuestas de rechazo, disciplinarias y/o con mayores niveles de supervisión en los padres o cuidadores de los niños, así como crecientes conflictos con sus pares. Para los maestros, la atención de alumnos que manifiestan conductas disruptivas, hiperactividad, agresión o falta de atención representa un verdadero desafío.

Los reportes de agresión física conlleva frecuentemente la aplicación de sanciones que no inciden en su disminución, por el contrario acentúan situaciones de bajo rendimiento académico, problemas en la relación social con sus compañeros y de

comportamiento, así como actitudes de frustración aislamiento y oposición, lo que confluente en fuerte rechazo y animadversión hacia el alumno.

Estos problemas de adaptación no pueden ser ignorados por la escuela, ya que representan unas necesidades educativas especiales que muy probablemente repercutirán en un bajo rendimiento escolar, pero sobre todo en su vida posterior, en su desarrollo, en su realización personal y profesional.

De manera que es un esfuerzo integral de los docentes con padres de familia y se recomienda una vez identificadas cierto tipo de conductas asociadas con posibilidad de TDAH, los estudiantes deberán recibir la atención psicopedagógica adecuada.

No obstante, es común encontrar en el contexto educativo diagnósticos prematuros de niños y niñas con trastorno de déficit de atención e hiperactividad por parte del maestro titular, sin que se tenga en cuenta que muchas de las conductas podrían ser comportamientos relacionados con personalidad, situación familiar u otro, y un especialista debe realizar el diagnóstico.

Concretamente desde una perspectiva del desarrollo, se reconoce que una actividad motora elevada, un autocontrol deficiente y la falta de atención son típicos a determinada edad. De igual manera, otro elemento importante que no se puede perder de vista en el diagnóstico de un niño con déficit de atención e hiperactividad, pero que se está dejando de lado es el hecho de que se considere que el trastorno está presente de manera continua. De manera que estas conductas deben tener mayor frecuencia e intensidad de lo que es habitual para la edad, y el desarrollo del sujeto, que al menos seis de los síntomas de hiperactividad-impulsividad.

Por ejemplo, el niño molesta moviendo las manos y los pies mientras está sentado, se levanta de su asiento en la clase o en otras situaciones, o por otro lado, no pone atención a los detalles y comete errores frecuentes por descuido, tiene dificultad para mantener la atención en las tareas y los juegos. Estos comportamientos específicamente se manifiestan en más de un contexto, ya sea el escolar, familiar o social, e interfieren de manera significativa causando deterioro en el rendimiento escolar laboral y en las actividades cotidianas.

Es muy frecuente encontrar en el ámbito escolar que a cualquier niño se le está etiquetando con el nombre de hiperactivo y desatento. Asimismo, por lo general cuando se está haciendo esta afirmación, los actores educativos no tienen en cuenta el papel protagónico que ellos cumplen en el desarrollo cerebral de los niños y niñas a través de actividades pedagógicas y didácticas oportunas pertinentes y relevantes para su consolidación. En otras palabras, los maestros no siempre están conscientes de la responsabilidad que tienen en la construcción y consolidación en todos los procesos de atención concentración y autocontrol motriz y cognitivo, de los niños que están señalando con TDAH.

Gracias a los avances conceptuales e investigativos de las neurociencias en estas últimas décadas, hoy se sabe que los procesos madurativos que tienen que ver con la atención y concentración durante periodos prolongados el autocontrol motor y la adquisición de normas de convivencia y de un estilo de comportamiento reflexivo son procesos del desarrollo humano que se deben cimentar y promover desde la gestación hasta la edad adulta, donde los procesos educativos y pedagógicos desarrollados en la escuela son claves y definitivos para su consolidación.

El abordaje pedagógico y didáctico que se tenga dentro y fuera del aula puede llegar a brindar unas condiciones mínimas de maduración a los procesos involucrados en el TDAH.

En todos los niños ello puede garantizar en cierta medida la prevención de este trastorno al no incluir en él a todos los niños que presenten algunas de las características que lo caracterizan, pues muchas de ellas son características propias del comportamiento del niño. Al permitir que el maestro esté consciente del papel principal que tiene en la maduración de los procesos de desarrollo del niño, como son atención control motriz y comportamiento reflexivo a través de ambientes pedagógicos de afecto-protección y oportunidades en el que se desarrolle humanamente por medio de la mutua interacción de los procesos emocionales, cognitivos afectivos sociales morales y de lenguaje.

3.6. El TDAH y su perspectiva a partir de las Neurociencias

La neurociencia es un Campo unificado del conocimiento científico que estudia la estructura, la función, el desarrollo de la bioquímica, la farmacología y la patología del sistema nervioso y de cómo sus diferentes elementos interactúan, dando lugar a las bases biológicas de la conducta.

El cerebro humano es extraordinariamente plástico, pudiéndose adaptar su actividad y cambiar su estructura de forma significativa a lo largo de la vida, aunque es más eficiente en los primeros años de desarrollo (periodos sensibles para el aprendizaje). Toda experiencia cambia nuestro cerebro, modificándolo ya sea fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas, generando así el aprendizaje que es favorecido por el proceso de regeneración neuronal llamado Neurodidáctica 201) (Veloz, 2017)

Desde la perspectiva educativa, esta plasticidad cerebral resulta trascendental porque posibilita la mejora de cualquier alumno y, en concreto, puede actuar como mecanismo compensatorio en trastornos del aprendizaje como el TDAH. El hecho de que cada cerebro sea único y particular sugiere la necesidad de tener en cuenta la diversidad del alumnado y ser flexible en los procesos de evaluación.

Asumiendo que todos los alumnos pueden mejorar, las expectativas del profesor hacia ellos deben ser siempre positivas y no le han de condicionar actitudes o comportamientos pasados negativos.

3.7. Aspectos Emocionales vinculados al TDAH

Las emociones son reacciones inconscientes que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia y que, por nuestro propio beneficio, hemos de aprender a gestionar o regular. La neurociencia ha demostrado que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables.

Además, las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje mientras que en el estrés crónico dificulta el paso de información. Si entendemos la educación como un proceso de aprendizaje para la vida, la educación emocional resulta imprescindible porque contribuye al bienestar personal y social.

Para ello, es útil aprovechar los primeros minutos de la clase para enseñar los contenidos más importantes para luego seguir con bloques que no superen los diez o quince minutos y así poder optimizar la atención. Al final de cada bloque se puede dedicar un tiempo para reflexionar sobre lo analizado o, simplemente, hacer

un pequeño parón para afrontar el siguiente. Todo ello debería ser complementado por un profesor activo que se mueve por el aula y cambia el tono de voz porque los contrastes sensoriales atraen la atención del alumno.

3.8. Las competencias docentes para atender TDAH

Las competencias son operaciones mentales en esquemas de pensamiento, movilizan conocimientos, habilidades y actitudes, consiste en la reestructuración de la comprensión del mundo, mediante la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1995)

Las modernas teorías pseudocientíficas según lo escribe en la revista iberoamericana científica, (tecnicas, 2016) que es en el cerebro donde se ordena a que el cuerpo actúe. Controla el cuerpo, ordena sus resultados, almacena la información, influye emocionalmente, experimenta y se construye con el exterior. Todas estas funciones tienen de referencia el sistema motor y el control del movimiento.

A lo largo de nuestra experiencia y tras el análisis de las **Competencias** de las que debe disponer el docente, tanto con alumnos en edad escolar, o en la formación de docentes, hemos podido observar cómo pequeñas situaciones vivenciadas, a veces accidentales, tomaban una importante relevancia, generando incluso cambios sustanciales en la persona. Se aprende lo que se vive, de tal forma, que el docente cuando se encuentra practicando su acción educativa tenga relación con la propia manera de pensar, con lo que quiere y con su propio estilo de interactuar.

Las prácticas docentes corresponden perfectamente con las bases teóricas que sustentan la acción educativa, es decir, una concepción de los fines de la

educación que es aún de fondo tradicional. Al día de hoy la situación de las prácticas docentes requieren cambios, y en consecuencia realizar programaciones escolares acordes con lo último sobre inteligencia emocional, o las diez competencias para enseñar según las retoma el plan de estudios 2011 basado en las diez competencias de Perrenoud (Perrenoud, 2004), sin embargo, siguen parámetros tradicionales como son la reproducción pasiva de los contenidos transmitidos por los libros de texto, sin proporcionar ninguna alternativa *activa*, por la que los alumnos pueden llegar a producir por sí mismos aquello que deben aprender.

En el siguiente cuadro se explica la postura de tres perspectivas científicas en cuanto lo que el dominio para la enseñanza

CUADRO 8

Comparativo De Las Competencias Docentes

CAMPOS O DOMINIO PRIORITARIOS QUE DEBE TENER EL DOCENTE (Perrenoud, 2004)	DESDE LA PERSPECTIVA NEUROEDUCATIVA	COMPETENCIAS BÁSICAS (Summerhill neill 1960)
1.-Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y sus	Competencias comunicativas y emocionales A nivel cognitivo: Identificación de las situaciones, interpretación, comprensión. A nivel comunicativo: Conocimiento y dominio de	Conocimiento de la materia a enseñar, se refiere al conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo, Entender el sentido cultural de su trabajo y las dimensiones morales de su

<p>trabajos</p> <p>5. Trabajar en equipo</p> <p>6. Participar en la gestión de la escuela</p> <p>7. Informar e implicar a los padres</p> <p>8. Utilizar las nuevas tecnologías</p> <p>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</p> <p>10. Organizar la propia formación continua</p>	<p>los distintos lenguajes (corporales, matemáticos, lingüísticos, icónicos,...), así como de las técnicas de relación.</p> <p>A nivel emocional: Conciencia de sí mismo, del equilibrio en la relación con los demás y el entorno, de la autonomía personal, de la gestión de sus relaciones y responsabilidades.</p> <p>Competencias creativas</p> <p>En la organización de su trabajo</p> <p>En la construcción de mapas mentales</p> <p>En la articulación de sus planteamientos.</p> <p>Competencias emprendedoras</p> <p>Capacidad de diseñar su acción educativa, tanto con los alumnos como en su integración en el centro y sus propias inquietudes y ambiciones.</p>	<p>actividad,</p> <p>Manejar los recursos técnicos para ser eficaz en su docencia y en sus responsabilidades evaluadoras.</p> <p>Conocer el ambiente de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros profesores y con los padres de los alumnos,</p> <p>Conocer las formas de cuidar de los alumnos atendiendo a su diversidad</p>
--	--	---

	<p>Conocimiento de las técnicas básicas de gestión. Establecer redes y bases de información, innovación e investigación educativa</p>	
PROPUESTAS		
<ul style="list-style-type: none"> ● El juego motiva, ayuda a los alumnos a desarrollar su imaginación y a tomar mejores decisiones. Además, existe una gran variedad de juegos que mejoran la atención, uno de los factores críticos en el proceso de aprendizaje: ajedrez, rompecabezas, juegos compartidos, programas de ordenador. ● Educar en el respeto que faciliten el aprendizaje y la seguridad de los alumnos. Para ello hemos de mostrarles respeto, escucharles e interesarnos (no sólo por las cuestiones académicas). ● La lectura ha de ser en silencio y, posteriormente, se han de proponer actividades como resúmenes, dibujos, esquemas, relacionados con la misma. Una forma sencilla de mejorar la atención, la comprensión, el aprendizaje y de fomentar emociones positivas en el alumnado. (Pérez-Escoda, 2013) ● La práctica continua de cálculos aritméticos y la memorización de la tabla de multiplicar es imprescindible en la resolución de muchos problemas matemáticos o el conocer de memoria las reglas ortográficas es imprescindible para escribir con corrección. El problema reside en que muchas veces la práctica intensiva puede resultar aburrida por lo que sería aconsejable espaciar la práctica en el tiempo (para ello es imprescindible el currículo espiral) y variar con otras actividades. ● Utilizar estrategias prácticas que fomenten la creatividad y que permitan a los alumnos participar en el proceso de aprendizaje sin ser meros elementos pasivos del 		

mismo.

- La educación artística debe ser obligatoria. La instrucción musical o el teatro que tantas habilidades sociales, emocionales y cognitivas son capaces de desarrollar deberían de formar parte del currículo y no, como ocurre frecuentemente, quedar como actividades marginales.
- Abrirse a toda la comunidad.
- Cuando van aprendiendo competencias interpersonales básicas relacionadas con la toma de decisiones, la comunicación, la solidaridad, el respeto o la resolución de conflictos, ya podrán cooperar realmente en el aula.
- Además, eso contribuye a generar un clima emocional positivo. Esto también es muy importante para los estudiantes con TDAH porque, en muchas ocasiones, son penalizados por la falta de precisión en los resultados finales de las tareas haciendo un esfuerzo superior al de sus compañeros. ¡Qué importante es relativizar los errores con sentido del humor.
- Se ha comprobado que el trabajo cooperativo puede resultar muy beneficioso para el alumnado con TDAH, (Du Pul, 2015) especialmente en pequeños grupos y cuando enseñan a otros compañeros (tutoría entre iguales).
- En el caso del TDAH, son nuestras expectativas negativas las que, en muchas ocasiones, generan en la práctica los conflictos. Cuando se asumen con naturalidad las diferencias, las aulas son inclusivas y las escuelas abren las puertas a toda la comunidad educativa y a la sociedad. (kandel, 2016)

Fuente : elaboración propia

Evidentemente, es importante que existan buenos profesionales, pero mucho más es que existan buenas personas por lo que hoy más que nunca existe la necesidad imperiosa, no de disponer de una gran cantidad de conocimientos sin utilidad práctica, sino de aplicar, crear, compartir, cooperar, empatizar, todo ello por el

beneficio tanto personal como colectivo. Y es que la adquisición de una serie de competencias socioemocionales imprescindibles en todos los ámbitos, sea laboral, familiar, personal o social, está en consonancia con el propio desarrollo del ser humano, un ser social que ya desde el nacimiento necesita del altruismo y de la imitación para conocer el mundo que le rodea. Nuestro cerebro tremendamente plástico está programado para aprender y progresar y cada vez sabemos más sobre cómo mejorar ese proceso, por lo que el aula no puede quedarse al margen de esos descubrimientos.

Pues bien, existen algunas estrategias que están en consonancia con los planteamientos que proponemos desde la neuroeducación y que también nos pueden ayudar a mejorar la atención y el funcionamiento ejecutivo de todo el alumnado.

3.9. Historia de vida de la interrelación de un niño de 7 años con un Trastorno de atención e hiperactividad con su maestra de una escuela de la Ciudad de México

A partir de la experiencia que he vivido, y para que sea ilustrativo conectar la relación de la hiperactividad con la realidad, relato una historia que surge como en cada una de las escuelas, tan simple pero llena de *matices* que logran plasmar lo que sucede en un salón de clases y que en estas interrelaciones logran tomar visos constructivos de apoyo.

“Franco” es un chico de 7 años, el primero de una familia separada, con una larga historia de problemáticas de conducta en las escuela antecesora (preescolar) Franco es un chico de 7 años, el segundo de una familia joven actualmente están divorciados, y han logrado formar otra familia en donde hay nuevos integrantes,

con una larga historia de problemáticas de conducta en las escuela antecesora (preescolar)

Las Maestras de inglés y titular de grupo solicitaron a la UDEEI que lo evaluaran porque su comportamiento iba empeorando.

Después de unos 2 años, aproximadamente, de esa evaluación, Franco se ha ido volviendo cada vez más rígido e inflexible y su insistencia en no HACER NADA causa muchos problemas, inclusive golpear al que se le ponga enfrente. No tiene verdaderos amigos y presenta gran cantidad de condiciones. Repite una y otra vez *“TE VOY A DEMANDAR”, “SI ME PEGAS TE HAGO QUE TE SAQUEN DE LA SEP”* y frases altisonantes. Cualquier intento por ponerlo a trabajar en el cuaderno o solo meterse a su salón, hace que se agite con períodos de golpes, patadas e insulto.

En el examen, Franco presenta un patrón anormal de interacción social, con escaso contacto ocular y mostrándose relativamente desinteresado en las relaciones sociales. A excepción de una niña que él quiere “Mariana” pero como ella resultó golpeada en una de sus crisis, ella no quiere tener contacto con él. El utiliza expresiones faciales con mucho carácter, demostrando enojo, o imitando a “HULK” personaje de una película, sus posturas corporales son agresivas y no se ha logrado regular la interacción, y carece de reciprocidad emocional.

Su madre es la que ejerce autoridad en él, pero cuando sabe que la van a llamar él inicia las groserías, y los golpes. No se ha logrado tener un momento de reflexión con él de manera individual. Refieren que tiene grandes problemas para mantener una conversación tiene problemas de lenguaje articulatorio y a veces poco

entendible, sólo le interesa comentar algunos programas de televisión. Su lenguaje es aninado y repetitivo.

Su área afectiva está altamente constreñida, y su capacidad de introspección y razonamiento es escasa. Franco nació en una familia trabajadora después de un embarazo y parto normales. Según su madre, de niño era poco exigente y relativamente tranquilo. Su madre es maestra y demanda una atención casi personalizada porque conoce los derechos de su hijo y se ha vuelto muy exigente al respecto.

Colabora con lo que solicita la maestra, parecía estar mucho menos interesado en la interacción social. Los cambios motores importantes tuvieron lugar en el momento esperado, pero el desarrollo del lenguaje se retrasó de manera significativa.

Llegó a pensarse que Franco que tenía un problema neurológico, desviándose a la Paido-psiquiatra pero no fue así. Aunque inicialmente solo es atendido por un terapeuta psicoanalítico los padres lidian una situación de conflicto emocional por su parte, y poco ayudan al trabajo correctivo en ambientes normados.

En las pruebas, Franco demostró dispersión en las habilidades de desarrollo, con un retraso grave en el lenguaje y en las habilidades cognitivas mediadas por el lenguaje, aunque estaba muy cerca del nivel de su edad en algunas habilidades motoras y cognitivas no verbales. Es incapaz de seguir órdenes simples por llevar la contraria, es opositorista y tenía grandes dificultades en tareas. Destacaba la intolerancia a los cambios. También era muy sensible al entorno pues su maestra no logró empatar armónicamente con él. Su juego consistía en la manipulación de objetos simples con una considerable. Una extensa evaluación médica mostró un electroencefalograma y una tomografía computarizada normales. El análisis

genético y de cromosomas también fue normal. Como antecedente familiar sólo se detectó problema de lenguaje.

Comenzó un programa intensivo de intervención temprana que le aportó cierta mejoría, sobre todo en términos de vocabulario expresivo. Durante la edad escolar, el chico adquirió habilidades sociales más diferenciadas, aunque también desarrolló varias conductas. Aunque seguía siendo extremadamente sensible a los cambios en su entorno y se resistía a ellos, se pudo observar un progreso desigual aunque firme.

Sin embargo, el comportamiento del chico sigue deteriorado. En esta escuela el equipo de apoyo UDEEI y el profesorado han participado activamente colaborando con el equipo psiquiátrico en la observación directa, el paso de pruebas y el asesoramiento a la familia de Franco. El profesorado ha estado en contacto directo con el equipo psiquiátrico manteniéndolo informado de cualquier cambio o evolución relevante para el caso. Puede compensar identificando recursos de apoyo para la participación y las prácticas en el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad.

Durante la investigación surgieron oportunidades de cambio en el ámbito de la inclusión que no se habían detectado anteriormente. El profesorado manifestó que experimentó la sensación de vigilancia, y de que fueron observados, aunque siempre se mantuvo comunicación con ellos sobre los objetivos sobre el proyecto a investigar. No obstante, esto es parte del estudio y la observación científica realizada.

Aunque el índice señala que primero se debe sensibilizar a la comunidad, es importante resaltar que los tiempos de trabajo en ocasiones no son congruentes

con las actividades cotidianas, retrasando algunos aspectos que eran prioritarios establecer como punto de partida. La sensibilización que marca el *índice* como parte de las actividades que se realizan por parte de la Unidad de Educación Especial (UDEEI), este es el segundo año que la escuela cuenta con el apoyo de la unidad y que trabaja de manera conjunta con los docentes.

Aprendizajes Adquiridos con la experiencia de Franco

Al desarrollar proyectos de trabajo en colaboración con todos los involucrados, como el aspectos de considerar la definición de los horarios, los grupos de trabajo e incluso distribuir los recursos, son aspectos que se definieron desde la planificación, la coordinación y el funcionamiento.

Igual se identificó la metodología que suele utilizarse en las aulas, para buscar la adecuada a los estilos y ritmos de los alumnos, implementar diferentes tipos de evaluación a realizar, logrando indicadores que permitieron determinar las prácticas concretas de aula.

Estos son los aspectos que pueden convertirse en barreras, no sólo para el aprendizaje y la participación estudiantil, sino para todas las personas que participan en el acto educativo (docentes, personal administrativo, familias, entre otras).

En este tema se desarrolla el concepto de adecuación, la cual constituye uno de los apoyos que existe, para abordar la amplia variedad de diferencias propias de toda población estudiantil. La comprensión de este concepto nos permite, principalmente, reflexionar sobre las condiciones que deben crearse para asegurar la participación y el aprendizaje significativo, en una educación de calidad.

Se realizaron adecuaciones: las de acceso al currículo y las curriculares. (Integración educativa 1993)

Adecuaciones de acceso al currículo para Franco

Las adecuaciones de acceso al currículo se utilizaron para procurar el éxito en los procesos de aprendizaje e implica ofrecer a “Franco” distintos apoyos, con el fin de mejorar sus opciones de comunicación y evitar crisis de agresividad a los compañeros.

Estas adecuaciones no son curriculares porque no tocan el currículo, sino que consideran, tanto el entorno, como lo que se vaya a utilizar en este.

En el caso de Franco se utilizó la técnica de la Tortuga para intentar regular sus impulsos y considerar a los demás en su trabajo. Los ajustes que la docente realizó en la práctica representaron adecuaciones de este tipo.

- **Organización del espacio en el aula:** acomodar los pupitres en semicírculos, en lugar de utilizar filas tradicionales.
- **Ambiente físico:** sentarlo con los alumnos que el respeta, y hasta adelante del salón o junto a la maestra cuando la organización del aula se requería.
- **Infraestructura:** utilizar diferentes espacios de la institución como rutina continua, para hacer una variedad de escenarios
- **Horarios de atención:** durante las primeras jornadas de trabajo proporcionarle todos los recursos cognitivos para posteriormente realizar las actividades lúdicas.
- **Sistemas de comunicación:** solicitar la palabra y respetar al compañero.
- **Recursos didácticos:** cualquier material que se dé distinto del resto del grupo, por ejemplo, todo el grupo utiliza un libro de texto pero Franco utiliza fichas o fotocopias.

Con esta historia se vislumbra la Situación actual de la inclusión de alumnos con trastornos de atención del TDA-TDAH, en educación básica, existen retos y oportunidades que debemos cubrir y este marco teórico favorece la creación de un puente hacia la metodología que se puede utilizar. El reto de los maestros para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos se ve en cada estrategia que quieren implementar y las oportunidades que abre cuando la comunidad estudiantil es diferente.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo de Investigación a realizar

Esta investigación es de tipo descriptiva en donde se reconocen las posiciones adoptadas por un importante grupo de los docentes y la interrelación con los alumnos con trastornos con déficit de atención e hiperactividad. Se busca caracterizar ciertos aspectos del comportamiento docente al enfrentar situaciones de inclusión de la diversidad de alumnos, en la cotidianeidad de la escuela.

4.2. Estudio descriptivo mediante encuesta

Este estudio se realizará mediante una encuesta como primer contacto con la realidad que nos interesa conocer y de esto, posteriormente, se extraerá un análisis a profundidad sobre el fenómeno educativo de la inclusión educativa de los alumnos con TDAH.

Esta encuesta reúne las condiciones de confiabilidad y validez, pues capta la información bajo idénticas condiciones, se aplica a maestros frente a grupo en la zona escolar 119 de la CdMX, y cuando se recoge la información para la que fue diseñada cumple con el requisito de validez.

Matriz para la aplicación de la técnica de Encuesta.

Indicador (Qué se investiga?)	Método Cómo?	Técnica a través de que	Instrumento Con qué?
<ul style="list-style-type: none">• Datos Generales• Grado que atiende	Muestreo de la zona escolar 119 de la Cd	Encuesta	Cuestionario

<ul style="list-style-type: none"> ● Grado de instrucción ● Conocimientos sobre la temática de diversidad. ● Conocimientos sobre la temática de la inclusión. ● Actitudes sobre la inclusión de alumnos TDAH. ● Expectativas sobre la diversidad 	<p>de México, de manera selectiva se elige hacer la encuesta con Maestros de un total de 40 (informantes clave)</p>		
---	--	--	--

4.3. Población y muestreo

La Población sujeta a investigación está representada por la zona escolar número 119 de la Ciudad de México en la Delegación Azcapotzalco. Dentro de esta zona, la Unidad en que se colabora, se atiende a 4 escuelas primarias para ofrecer la asesoría, apoyo y acompañamiento al personal directivo y docente. Estas escuelas son de tiempo completo con o sin ingesta.

La muestra está representada por 40 docentes de diferentes grados, que han tenido la experiencia de incluir en el ámbito áulico o escolar a alumnos con discapacidad y trastornos con déficit de atención e hiperactividad y se encuentran dentro de las 4 escuelas seleccionadas.

4.4. Procedimiento para llevar a cabo la investigación de campo

- Se solicitó a las zona escolar 119 realizar una investigación de campo en donde se podría obtener información de los docentes frente a grupo sobre el nivel conocimiento y familiaridad en cuanto a la inclusión, diversidad y alumnos con TDA/TDAH.

- Por experiencia de la autora, se cuenta con la información de que en las escuelas se ubican alumnos diagnosticados con TDA y TDAH, como es el caso de Franco, el cual fue descrito en el capítulo previo.
- Para iniciar el trabajo de campo ya se disponía de datos específicos sobre la escuela como el nombre de ésta, el turno, su ubicación, el nombre del director, el nombre de maestros, así como el grado que atendía cada uno y nombres de los alumnos. (Anexo 9)
- Se solicitó mediante oficio a las escuelas recabar los datos referentes a los docentes y para el levantamiento de datos, se asistió a reuniones de consejo técnico, se hacía contacto con el director se le explicaba el objetivo de la investigación, se contestaba algunas dudas que pudieran tener que era una investigación de tipo descriptivo, cuyo objetivo era básicamente identificar los conceptos y manejos sobre diversidad, inclusión y alumnos con TDA/ TDAH.
- Se solicitó a cada uno de los profesores que llenará también, la hoja de identificación del maestro, le entregamos el paquete el cual constaba de dos instrumentos, su hoja de identificación (esta era exclusivamente para sus datos) (anexo 9), una semana después se recogía el paquete ya lleno, este mismo procedimiento se repitió en todas y cada una de las escuelas.

4.5. Instrumento a Aplicar

El instrumento de trabajo de campo está representado por un cuestionario de 10 reactivos que el profesor respondería de manera anónima. En él se buscaba conocer cuáles son los conocimientos y grado de familiaridad sobre el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). En el Anexo 8 se adjunta el cuestionario que se utilizó para este proyecto de investigación.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Este proyecto de investigación retoma y utiliza el cuestionario, fue elegido porque dan un enfoque científico al tema y permiten medir el progreso a la vez que motiva a los docentes y a otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas inclusivas. Estas iniciativas se basan en conocimientos previos y nos ayudan a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de sus alumnos y alumnas

5.1. Análisis de los datos

El orden de exposición de los resultados inicia con el método utilizado para la extracción de factores en el instrumento con la descripción de las características de la población seleccionada, posteriormente damos a conocer los resultados obtenidos por los instrumentos aplicado a los maestros de grupo y la comparación por medio de los análisis reflexivo de cada uno de los factores de cada instrumento con cada una de sus respectivas variables atributivas las que obtuvimos del cuestionario y de la ficha de identificación del maestro.

Los datos recolectados fueron analizados, utilizando las herramientas estadísticas de las medidas de tendencia central. Como ya fue indicado, la encuesta se llevó a cabo con 40 profesores de la zona 119 del Cd de México, que atienden de 1 ° a 6 ° grado de primaria y que de alguna manera estuvieran familiarizados o conocieran sobre TDA y TDAH.

Con respecto a la información recabada y una vez establecidos los factores se procedió a probar los efectos de la variable edad del maestro, antigüedad en el grado, antigüedad en el servicio.

La Gráfica 5-1 corresponde al Género de las personas encuestadas: En la zona predomina un mayor número de profesionales del género femenino (82.5%) sobre el género masculino (17.5%).

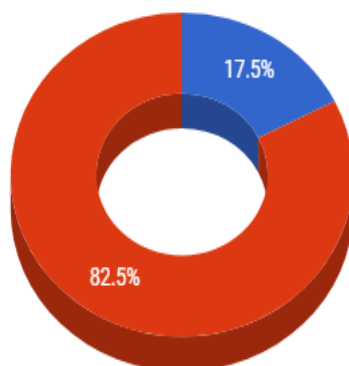
La encuesta se realizó a 33 mujeres 7 hombres.

Los estilos de vida independientes de parte de las Maestras son aprendizajes que son reproducidos por el mismo género femenino, a través de madres a hijas se convierten en aprendizajes generacionales, culturales y educacionales, contrarios a los comportamientos de los niños, donde socialmente son estimulados para ser, inquietos, independientes, opositoristas ya que este tipo de características son asociadas a los hombres de éxito.

GRAFICA 5-1 Género de las personas encuestadas:

El porcentaje femenino es mayor en la población encuestada

● Masculino ● Femenino

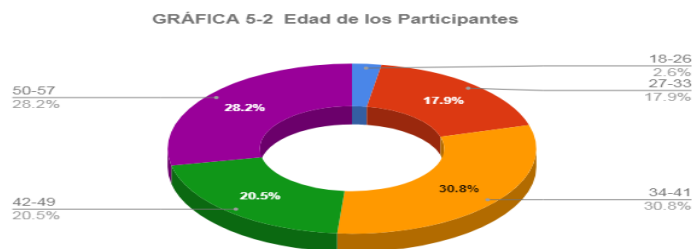


Por lo tanto, la percepción del maestro o maestra puede que se encuentre distorsionada por criterios de normalidad conductual sobre el comportamiento masculino que promueven los medios masivos y su apreciación subjetiva podría generar un sesgo hacia algunas actitudes contestatarias de independencia, criterio

propio o autonomía. El tipo de educación que se da a las niñas es diferente de los niños, sus roles son más laxos o menos restrictivos por pertenecer al género masculino, en el caso de las niñas los patrones de comportamiento son más restringidos, el entorno de las niñas tiende a hacer más controlado, más organizado, y donde la sociedad y la comunidad se porta más punitivamente ante los comportamientos de inquietud, inatención, o discursos contestatarios.

En cuanto a la edad de los encuestados, (grafica 5-2) cuatro grupos de edad se encuentran bien representados en este ejercicio. En su mayoría los maestros tienen entre 34 y 41 años (30.8%) aunque casi un 50% tiene una edad mayor a 42 años.

Los maestros cuyas edades se encuentran en este rango perciben a los niños como más inquietos, incansables, excitables, como niños que constantemente le están demandando atención, es decir los niños con comportamientos de hiperactividad son percibidos más fácilmente por los maestros de las edades de 34 a 41 años. Los profesores de 27 a 33 años que son el 17.9 % mas el 2% son los menos sensibles a identificar estos tipos de comportamientos, expresan la dificultad de establecer límites en el grupo de trabajo.

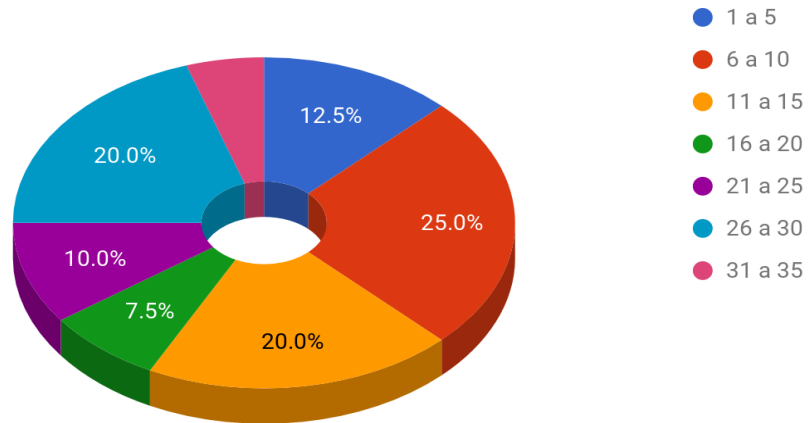


La gráfica 5-3 refleja los años de experiencia profesional de los encuestados. Destaca que más del 50% de los profesores tiene menos de 15 años de servicio. Ello podría tener áreas de oportunidad, ya que el TDA o TDAH es un diagnóstico

incorporado a la docencia en años recientes y de acuerdo a mis años de experiencia será más sencillo capacitar a este grupo que a las personas con mayores años de experiencia o cercanas la jubilación.

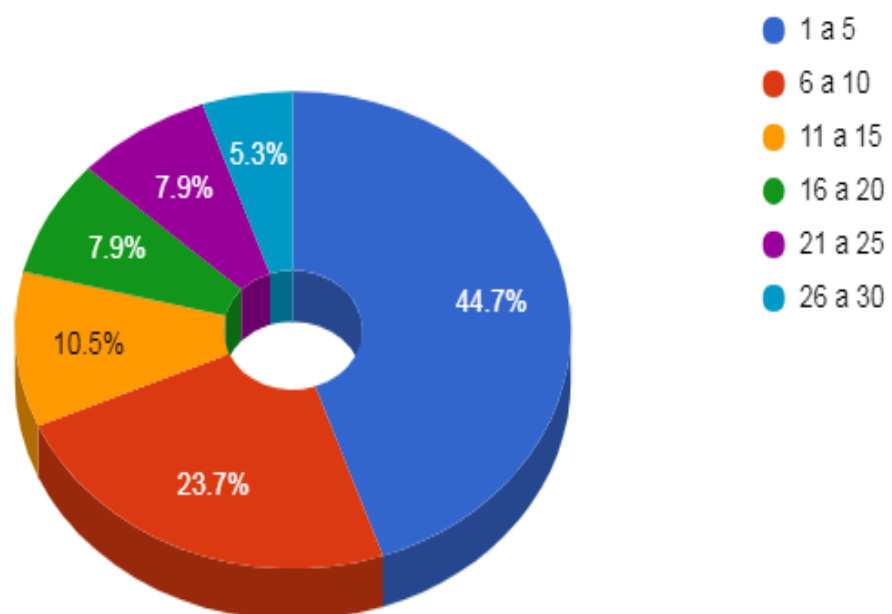
Por otro lado, la antigüedad del maestro en el magisterio es un parámetro que permite tener más habilidades de detección de niños con trastorno.

GRÁFICA 5-3 Años de experiencia profesional de los participantes



En cuanto al análisis del entorno cercano, la gráfica 5-4 muestra los años en la Escuela del docente. Esta gráfica refiere los años que el profesor ha permanecido en la misma escuela donde se encuentre actualmente, ya que depende de las culturas escolares y el ambiente propicio para que el docente genere cambios en estas. Destaca que casi el 70% de los profesores tiene menos de 10 años en esa

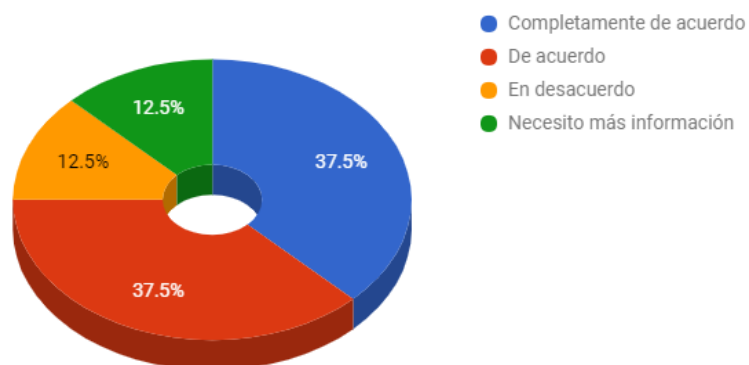
GRAFICA 5-4 Años de servicio en esa escuela



institución educativa, lo cual podría promover que aunque tiene la capacitación adecuada para atender a los alumnos, podría no tener el suficiente margen de acción si no se adquiere herramientas capacita y cuenta con el apoyo del directivo. En la gráfica 5-5 En cuanto a la relación entre la dinámica familiar y la escuela, aunque la mayoría (75%) de los profesores conoce o sabe que la atención del TDA y TDAH debe haber comunicación y cooperación entre ambos núcleos sociales del

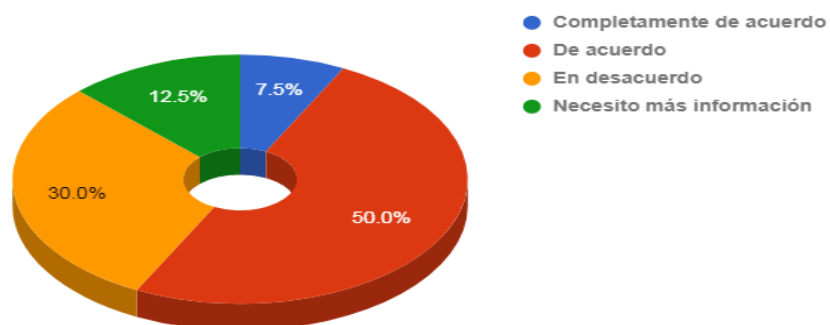
estudiante, aún hay un 25% que no está de acuerdo en la necesidad de este vínculo o desconoce si debe existir. Cabe destacar que el 37 % de los maestros encuestados está de acuerdo en que existe relación de los docentes y las familias

GRAFICA 5-5 Relación de los Maestros con las familias de los alumnos con TDA y TDAH



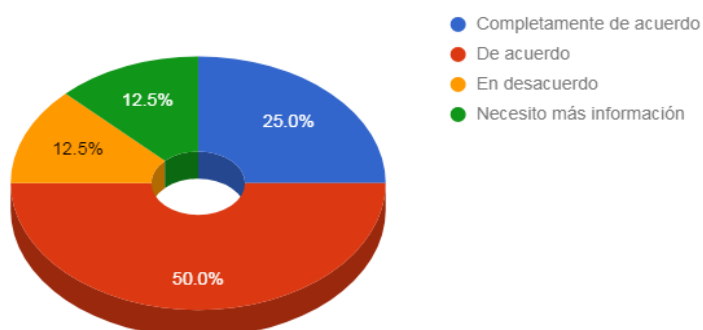
Algunos estudios han demostrado que el éxito del alumno en terminar el ciclo puede verse influido por las expectativas del profesor sobre su desempeño. Al respecto, en la Gráfica 5-6 correspondiente a las expectativas docentes, resulta sorprendente que solamente el 60.5% de los docentes confía en que los estudiantes terminen el ciclo. Mientras que al menos un 30% no tiene altas expectativas para esos alumnos, lo cual podría constituir una barrera en términos de igualdad de oportunidades.

GRÁFICA 5-6 Expectativas docentes



En la gráfica 5-7 se muestra que algunos maestros han solicitado capacitación para incluir a los niños con TDA y TDAH en el aula, por ello en la siguiente pregunta se muestra el interés y conocimiento del profesor por obtener mejores herramientas sobre cómo tratar con ello. Al menos 75% de los profesores considera que tiene limitaciones, ello podría constituir apoyo de las autoridades o mayor capacitación. Mientras que el 12.5% menciona no tener limitaciones.

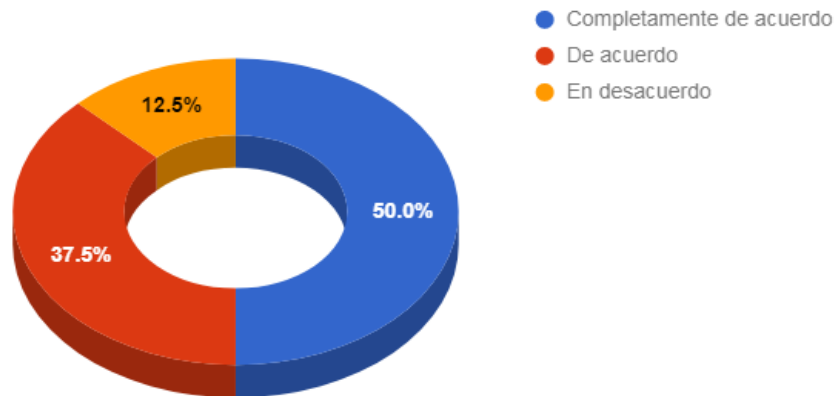
GRÁFICA 5-7 Limitantes didácticos para trabajar con alumnos con TDA o TDAH



Los maestros se enfrentan más crudamente al problema, dependiendo de los recursos estratégicos y conocimientos del trastorno, sugiere que las capacitaciones dadas a los maestros, no está siendo de utilidad para la detección de niños con trastornos de la atención. Medir los signos de atención, impulsividad y actividad de los niños puede resultar una tarea difícil en el salón de clases, pues los criterios son comparativos y basados en las capacidades de control del maestro en el aula. Sin embargo, éstas tareas de evaluación poblacional y aun cuando los maestros no cuenten con la preparación pertinente permite el trabajo colaborativo en las escuelas e inician procedimientos innovadores en el hogar y la escuela para su ajuste e integración.

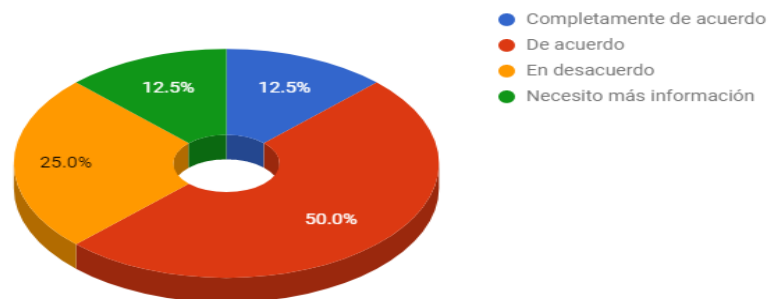
La siguiente pregunta trata de dimensionar si los profesores cuentan con los recursos de alcance inmediato para eliminar las barreras del aprendizaje. Al menos 50% considera que cuenta con lo indispensable para abordar este tema. Mientras 12.5% no cree que sea así.

GRÁFICA 5-8 Herramientas Conceptuales para eliminar las barreras de participación que existen en la escuela



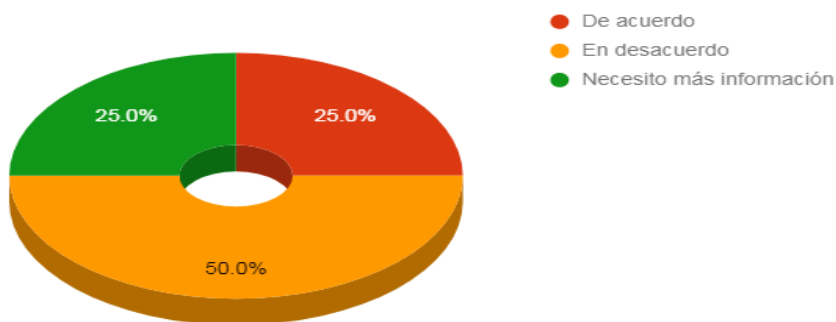
A la pregunta “Cuando el alumno con TDA o TDAH accede a la escuela por primera vez, ¿se le ayuda a adaptarse?” que al menos 62.5% está de acuerdo o completamente de acuerdo. Al tiempo que un 25% no está de acuerdo en que se les brinde la ayuda.

GRÁFICA 5-9 Inclusión y adaptación de los alumnos con TDA o TDAH



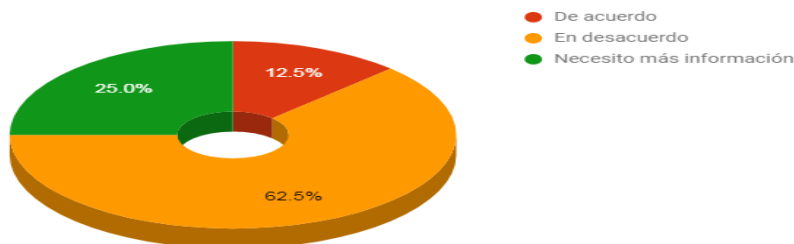
En la siguiente gráfica (5.10) se muestra que 50% de los profesores no consideran que la escuela tenga una buena actitud hacia la inclusión. El 25% está de acuerdo en que la actitud de la escuela favorece la inclusión y el resto considera que requiere más información al respecto. Esto refleja que la inclusión no ha dado resultado y que la actitud

GRÁFICA 5-10 La actitud de la comunidad educativa frente a la inclusión de los alumnos de TDA o TDAH

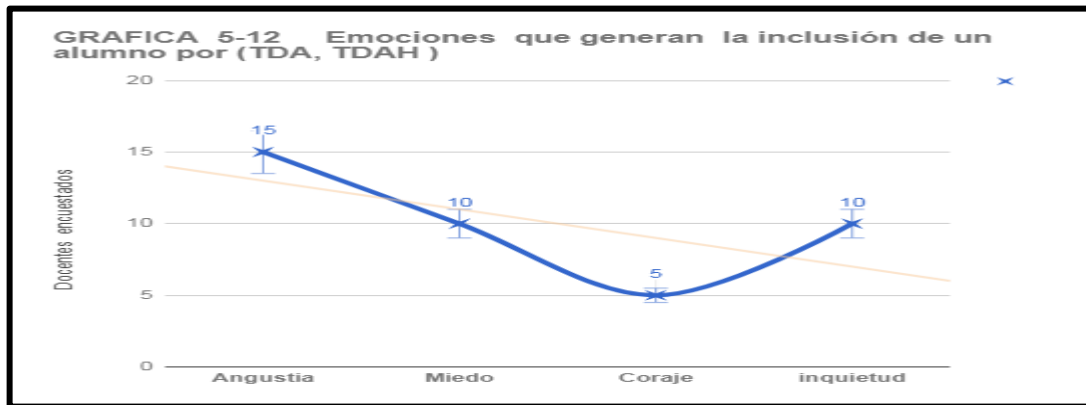


En la gráfica 5-11 se refiere a los requerimientos de apoyo por parte de los docentes y a la idoneidad de las medidas, 62.5% considera que el apoyo psicológico y emocional no se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y apoyo pedagógico para los alumnos con TDA y TDAH. Mientras que un 12.5% está de acuerdo. Este tipo de explicación se ve asociada con la falta de capacitación del maestro en términos de enseñanza y estrategias de trabajo, ya que en las aulas escolares las estrategias son muy pocas.

GRÁFICA 5-11 Requerimientos de apoyo



La siguiente gráfica 5-12 resulta reveladora al mostrar que las principales emociones que la inclusión genera sobre el docente son angustia (37.5%), miedo (25%) e inquietud (25%). Cabe destacar que al menos un 12% respondió que les produce coraje.

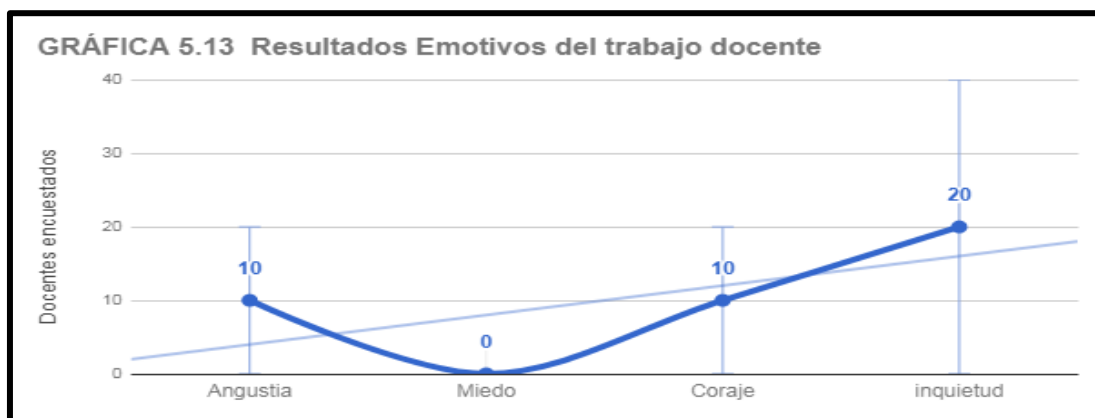


Los maestros que forman el grupo encuestado tienen atendiendo alumnos con TDA o TDAH, son agrupadas en el factor social negativo, pero también estos maestros el 37 % que presentan angustia es al temor a fracasar o que los padres al infundir normas o límites no apoyen al respecto, y que el 12 % que contestó coraje es porque han sufrido demandas por parte de padres de familia en la comisión de derechos humanos y se sienten solos en la educación de los alumnos, de igual forma son los más sensibles los comportamientos que los alumnos desarrollan al interior del grupo.

En la gráfica 5-13 A los docentes se les preguntaron, en caso de fracaso sobre la inclusión, qué emociones le generan. Un 50% manifestó sentir inquietud, mientras que también mostraron angustia (25%) o coraje (25%).

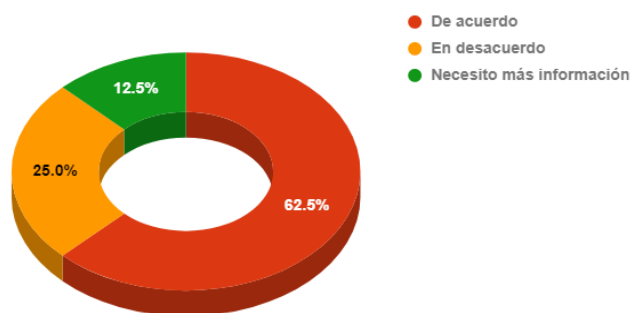
Estas tensiones lejos de confirmar la potencialidad del enfoque dejan entrever los conflictos y disparidades que hay entre la teoría y la práctica, y la dificultad de ir

apropiando el discurso de la diversidad, además de la falta de claridad respecto de cuál es la función del maestro en torno de la atención de estos estudiantes. El indicador relacionado con actividad y atención es muy sensible en la evaluación que llevan a cabo los maestros y posiblemente, exista una sobrevaloración de estos comportamientos por tratarse de conducta asociada al éxito-fracaso de la tarea de enseñanza-aprendizaje. De manera que representa un obstáculo para el desarrollo de los objetivos personales y magisteriales.



Asimismo, la última pregunta que corresponde a la grafica 5-14 de la encuesta, un 62.5% asegura que los alumnos con TDA y TDAH son tratados con respeto en la escuela. Mientras que un 25% está en desacuerdo en que existe respeto hacia

GRÁFICA 5-14 Respeto a la Diversidad en las escuelas



estos alumnos.

El instrumento tiene varias áreas de oportunidad en términos de estructura, pero ha posibilitado tomar una idea clara sobre los enfoques y conceptos que manejan los docentes en las escuelas

Claro está que es una muestra significativa de una zona escolar. Hacia la construcción de una cultura inclusiva nos damos cuenta de la cantidad de prácticas que van en sentido contrario. Primero la apropiación que han hecho del sujeto como el "OTRO".

Los resultados del análisis de datos obtenidos en este estudio fueron llevados a cabo en un registro anecdótico, y portafolio de evidencias.

El instrumento de medida fue un cuestionario validado y una ficha elaborada para los profesores de la zona escolar 119 de la Ciudad de México, ubicadas en la zona norte, de la Ciudad de México Delegación Azcapotzalco.

5.2. Conclusiones de la encuesta

Para comentar los datos obtenidos designaremos nuestro análisis en estos ámbitos:

- Las características de los maestros que hacen más probable un reporte de inatención, hiperactividad e impulsividad.
- El manejo de conceptos sobre diversidad inclusión
- Trabajo con alumnos con TDA o TDAH

Los reactivos obtenidos de estas dimensiones se relacionan directamente con el profesor y su tarea didáctica. Los reactivos restantes están vinculados a la relación entre pares en el salón de clase y a evaluaciones que rebasan el espacio del aula.

El factor de control relacionado con el conocimiento y aspectos de familiaridad del TDA o TDAH, es muy sensible en la encuesta que los maestros contestan y posiblemente exista una sobre valoración de estos comportamientos por tratarse de conducta asociada al éxito-fracaso de la tarea de enseñanza-aprendizaje y representa un obstáculo para el desarrollo de los objetivos personales y magisteriales.

En estas escuelas públicas donde se realizó la investigación los profesores de niños de primero a sexto grado son muy sensibles a la actividad y atención de los niños.

La actividad posible en el salón de clases es muy poca y la cantidad de atención solicitada muy alta, en ambos casos el maestro es sensible a variaciones mínimas que evalúa como frecuentes o intensas.

Los resultados nos indican que los maestros detectan a los alumnos en zona de riesgo por presentar una serie de comportamientos que generalmente son la inquietud y la falta de atención, esto no quiere decir, que los niños señalados como tal, sean niños que presentan TDA o TDAH.

Los maestros atribuyen los comportamientos de estar quietos y atentos a niños cuya probabilidad de éxito es mayor en la escuela y aquellos alumnos carentes de este tipo de conductas a la probabilidad de que el fracaso en la escuela sea mayor

Además que este tipo de alumnos que son detectados con estas características representa una obstáculo para los docentes para poder cumplir con los objetivos programáticos planteados, de donde depende un prestigio o estatus personal y profesional, dejando al descubierto una falta de preparación pedagógica primero en su formación y luego falta de criterios para diagnosticar de este tipo de alumnos y confusión en el tratamiento por parte del sector educativo, quien al no tener claro

los factores que intervienen deja la responsabilidad y las expectativas al área médica, y la proliferación de niños incorrectamente diagnosticados con TDAH como lo demuestran los índices de prevalencia en el campo de las estadísticas y el abuso del medicamento más utilizado como el “ritalin” en el área médica.

Los resultados muestran que el entrenamiento y formación de los maestros es tipo pedagógico y el TDAH involucra unos fenómenos más psicológicos recordemos también que en el caso de los médicos sucede exactamente lo mismo la diferencia es que los médicos responden más a las expectativas de los padres de los niños cuando le prescriben fármacos, vendiendo la idea de que los van a curar como si fuera una enfermedad.

Otro de los datos interesantes es que en nuestro país la educación primaria se considera obligatoria, antes de asistir a este tipo de educación los niños se encuentran en su casa la mayoría de ellos, en guarderías otros, y un número reducido en preescolar, por esta razón los niños son detectados como TDAH en los primeros 3 años de primaria, ya que en este periodo es cuando requiere el niño de someterse a seguimientos de instrucciones, parámetros de atención; recurrentes necesarias para la reproducción de tareas específicas para la realización de un objetivo grupal como es el aprendizaje de la lectoescritura, circunstancias o condiciones a las cuales no estaban exigidos anteriormente en casa o aquellos que por alguna razón se les percibió como inquietos durante el preescolar, se le tolera más que ser visto como un prospecto de TDAH, ya que este tipo de conclusiones resultan ser muy arriesgado de parte de los maestros al no contar con los parámetros necesarios de detección y muy agresivo para los padres e incierto para el futuro de los niños.

En las escuelas donde se realizaron las encuestas tiempo completo se detectó de 1 a 2 alumnos por grupo, esto es entre 4 y 5 alumnos por institución, muy cerca ya de

lo que marcan las referencias bibliográficas. Otro dato significativo hace referencia a que la mayor incidencia de niños detectados con TDAH pertenece a estratos socioeconómicamente bajos, y son estas escuelas las que se encuentran incrustadas, en las comunidades más pobres.

Finalmente, se puede concluir que:

- La percepción del maestro o maestra puede que se encuentre distorsionada por criterios de normalidad conductual sobre el comportamiento masculino que promueven los medios masivos, y su apreciación subjetiva podría generar un sesgo hacia algunas actitudes contestatarias de independencia, criterio propio o autonomía.
- Aún cuando es difícil asegurar que ante una palabra como atención o impulsividad todos los maestros tienen el mismo significado denotativo, la connotación específica en el aula parece ser más o menos estable, cuando se trata de evaluar situaciones extremas de actividad o atención.
- Hace suponer que las percepciones que hace el docente al momento de juzgar a los niños y niñas, está medido por criterios de comparación de su mismo grupo y el de grupos externos.
- La antigüedad del maestro en el magisterio le permite mejorar sus criterios para precisar la frecuencia de comportamiento atento y de actividad, lo mismo que su preparación y conocimientos pedagógicos y psicológicos. Al igual, los prepara para llevar a cabo evaluaciones más precisas del comportamiento social en el aula.
- La inclusión de alumnos con TDA o TDAH ha sido impuesta sin consultar al maestro e identificar sus necesidades de preparación.
- El maestra requiere apoyo constante para identificar e implementar estrategias que favorezcan la inclusión de los alumnos con TDA o TDAH

- Medir los signos de atención, impulsividad y actividad de los niños puede resultar una tarea difícil en el salón de clases, pues implica asumir el conocimiento y ejercicio de técnicas didácticas para establecer un control dentro del aula.
- Evaluar un caso especial elegido al azar comparándolo con los otros, a la luz de las condicionantes de la capacidad didáctica y disciplinaria del profesor podría subestimar o sobrestimar el resultado de la percepción.
- Una percepción de alta frecuencia en los comportamientos sociales del niño hace más probable una pre-concepción de una desventaja para el aprendizaje y un obstáculo para la enseñanza y estigmatiza el trato del profesor hacia el niño. Sin embargo, éstas tareas de evaluación poblacional en grupos marginados vulnerables parece ofrecer ventajas preventivas y aún cuando los maestros no cuenten con la preparación pertinente para obtener los indicadores de frecuencia e incidencia es una metodología que permitiría enviar a diagnóstico a todos los niños evaluados con el TDA e iniciar los procedimientos terapéuticos en el hogar y la escuela para su ajuste e integración, pues por sus diferencias estos casos resultan ser excluidos y poco estimulados.

Finalmente, se concluye que los datos mostrados en el presente reporte de investigación, puede ser una base para proponer al sistema educativo del país llevar a cabo la aplicación a las escuelas primarias regulares para evaluar conducta atenta, social y de actividad para contar con referencias de frecuencia e incidencia del TDA y establecer condiciones para su diagnóstico y tratamiento.

Por otro lado, los datos obtenidos servirán para dirigir las acciones del sistema educativo local y evitar, que estos niños formen parte de un proceso de exclusión y rechazo.

Las respuestas que se realizaron en la encuesta inicial a los profesores de grupo revelan que la incidencia se da porque la escuela privada no los acepta, interponiéndose diferentes factores, desde la matrícula hasta que las competencias del niño no corresponden con el alumnado de la escuela; las características de los maestros que hacen más probable un reporte de inatención, hiperactividad e impulsividad, dando sustento de su detección sólo en la conducta y en la observación.

La actividad y la atención resultan los factores con los más altos y los mejores índices de confiabilidad. Los reactivos obtenidos de estas dimensiones se relacionan directamente con el profesor y su tarea didáctica.

CAPÍTULO 6

RECOMENDACIONES PARA LA ATENCIÓN EN LAS ESCUELAS EN QUE SE PRESENTAN CASOS CON TDA Y TDAH: RETOS Y OPORTUNIDADES

El aula es el escenario flexible para la investigación compartida. Donde se debaten las representaciones y concepciones que los alumnos y docentes tienen acerca de los conocimientos. Éstos se construyen, no se transmiten, a través de los conocimientos previos de los alumnos y posteriormente a través de la reelaboración de su propio conocimiento, persiguiendo de esta manera una mejor comprensión de su realidad, la creación de las bases para desarrollar un aprendizaje permanente y para que puedan ser capaces de seguir aprendiendo autónomamente a lo largo de su vida y finalmente permitiéndoles incorporarse a la vida adulta de una manera satisfactoria, empleando para ello todas las competencias básicas del desarrollo.

Todo el proceso se lleva a cabo mediante los recursos didácticos del diálogo y la investigación, que permitirán al alumno convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, construyendo hipótesis y reelaborando las mismas a través del trabajo cooperativo. Para ello, el docente será un modelo, un catalizador, un dinamizador y facilitador de los procesos de aprendizaje en el aula y reflexionará sobre su propia práctica educativa.

6.1. El aprendizaje por proyectos como propuesta metodológica de trabajo para los alumnos con TDA/TDAH

Los niños y adolescentes que presentan **TDA O TDAH** suelen tener problemas en el establecimiento de relaciones sociales, entre otros motivos, debido a deficiencias

en la atención y en los procesos cognitivos. Por ello, el trabajo cooperativo, pilar fundamental de esta metodología de trabajo, será muy beneficiosa para ellos. A través del mismo los alumnos podrán ir construyendo su propio aprendizaje, apoyándose unos sobre otros, potenciando a la vez los lazos sociales entre ellos. Permitirá además fomentar la comunicación desarrollando el lenguaje oral, estrategias de resolución de conflictos, el respeto, la flexibilidad y tolerancia hacia los demás.

A su vez, va a permitir partir de los conocimientos previos y motivaciones que tienen los alumnos (ya que ellos mismos pueden decidir el centro de interés) al igual que cada uno se ajuste a su propio ritmo de aprendizaje durante todo el proyecto, suponiendo así, una medida de atención a la diversidad en sí misma.

Todo esto va a proporcionar el desarrollo de un aprendizaje significativo al igual que un aumento en su autoestima, al verse parte imprescindible del equipo de trabajo ya que todas las aportaciones y tareas encomendadas son necesarias, desarrollando cada uno de ellos aquellas en la que se es más habilidoso (habrá quien sea el encargado de la búsqueda de la información, otro de transcribirla, otro de realizar fotografías o dibujos, otro de transmitirla al final del proyecto...)

Por último, los trabajos por proyectos de investigación requieren del uso de las Nuevas Tecnologías de la información. Para los niños y adolescentes que presentan TDAH, las tareas que suponen un esfuerzo mental sostenido, pueden resultarles tediosas. Por ello, las tecnológicas de la información proporcionan a estos niños una fuente de interés y motivación que podemos aprovechar de forma positiva para trabajar en el aula.

La importancia que tiene un docente en el aula en general, es clave pero más cuando hablamos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad su papel

se vuelve mucho más relevante. Es indiscutible que para que un docente pueda mejorar la conducta de un alumno con TDAH en el aula es preciso, primero, que conozcan el trastorno, para tener toda la información relativa a lo que se van a encontrar en el aula, y segundo, que sepan que estrategias y recursos tienen a su alcance para poder modificar la conducta del alumno.

Son muy numerosas, variadas y flexibles las pautas y estrategias que podemos seguir en el aula con los niños con TDAH, y por ello, conocer qué tipo de percepción tienen ellos, como se comportan o cómo reaccionan ante determinadas circunstancias nos será de mucha ayuda para aplicar la metodología más adecuada en cada caso.

La propuesta se deriva en actividades para mejorar el control de las conductas en el aula. Debemos tener en cuenta que el aula es un entorno dinámico, en constante cambio, por lo que la aplicación de los programas completos, e de ciertas pautas o estrategias, deberán irse adaptando a medida que el aula lo solicite, estando en un continuo reajuste para adaptarnos a los cambios.

Por un lado tenemos las recomendaciones generales a todos los docentes;

- ✓ Un aula bien organizada,
- ✓ Mejorar las habilidades generales de gestión de instrucción y de comportamiento a través de la planificación, implementación y mantenimiento de prácticas eficaces en el aula.
- ✓ Actividades para ayudar a aplicarla en clase.
- ✓ Cambiar la actitud hacia los pequeños de TDA o TDAH
- ✓ Establecer un programa de control del comportamiento, que se basa en el refuerzo positivo de las conductas adecuadas durante la clase.

✓ Emplear el refuerzo positivo nos ayudará a aumentar poco a poco las conductas que deseamos mantener y eliminar las que resultan disruptivas. Esto, evidentemente, es algo que se puede trabajar también de manera grupal.

Para ello, se divide a la clase en dos equipos, se establecen unas reglas y se concede un punto cada vez que uno de los alumnos de ese equipo se salta una de las reglas. Al final del día, el grupo con menos puntos gana una recompensa, pero si los dos equipos tienen menos puntos que el límite que se haya establecido, ambos comparten la recompensa.

Para implementarlo se siguen unos pasos:

- Decidir en qué momentos del día se va a aplicar el juego. Lo más común es hacerlo durante las explicaciones, el trabajo personal o el tiempo de lectura individual.
- Definir con claridad qué comportamientos reciben puntos. Son muy habituales: levantarse del sitio, hablar sin permiso o interrumpir la clase. Es importante dejar muy claro en qué consisten esos comportamientos y si hay alguna excepción (por ejemplo: hablar para responder a una pregunta del profesor).
- Establecer las recompensas: algunas posibilidades son: un rato al final del día para dedicarlo a juegos educativos, colocarse los primeros en la fila para la comida, poner sus nombres en un cartel de ganadores,... Se recomienda que la recompensa esté muy relacionada con las actividades de clase.
- Presentar el programa: se explica a los alumnos, se forman los equipos (normalmente los alumnos que están sentados en la parte izquierda de la clase y los que están sentados en la parte derecha), es habitual que los equipos busquen un nombre que les dé un poco de sentido de grupo. Se dejan claros los comportamientos que puntúan (los propios alumnos pueden preparar demostraciones de los adecuados y los inadecuados), se prepara un cartel o un lugar de la pizarra donde se registren los puntos.

Poner en marcha el programa: se sigue trabajando en clase con normalidad, pero se anotan los puntos cuando aparece un mal comportamiento. Es importante ser sistemático en la puntuación y en la aplicación de las reglas, y no cambiar nada (criterios para dar puntos o recompensas) sin haberlo expuesto antes a toda la clase. Las normas se repasan con frecuencia, y es importante evitar que haya discusiones cuando se dan puntos por no seguir las reglas.

Estas son solo algunas sugerencias que podemos emplear, pero lo más importante es conocer a nuestros alumnos, separar las conductas a mantener de las que deseamos eliminar y plantearnos un proyecto para llevarlo a cabo.

6.2. Pautas para el manejo de la inquietud motora

El movimiento es algo que favorece la activación cerebral y por lo tanto es algo que necesitan, todos los alumnos. El estar en movimiento es una conducta molesta para los demás y sobre todo para los adultos. El movimiento en la banca puede permitirse e incluso, en ocasiones, favorece la ejecución de un trabajo, si este movimiento no interfiere en la realización de dicha tarea. Es conveniente dejarle que se mueva, que se levante, que pasee, pero respecto a este movimiento de desplazamiento, es necesario enseñarle a levantarse en momentos más adecuados termina el ejercicio y levántate- o que el movimiento tenga un propósito en el aula, ¿puedes levantarte y borrar la pizarra? Se trata de reconducir de una forma más ajustada y adaptativa la necesidad de moverse. (Meca Martinez, 2016)

- Dar un propósito a su necesidad de movimiento
- Validar al alumno/a más allá de esta característica.
- Alternar el trabajo que debe realizar en el mesa banco con otras actividades que le permitan levantarse y moverse un poco (recoger el material, repartir los cuadernos, avisos fuera de clase) a los que denominaremos "desplazamientos funcionales".

- Se trata de darle actividades que supongan para el alumno con TDAH, un "respeto motor" en el momento adecuado, como ir a dar un recado, repartir material, etc.
- Permitir pequeñas actividades en clase (jugar con el lápiz o la goma mientras escuchan, tomar notas, subrayar cuando leen etc.).
- Fomentar la actividad controlada (presentarle la tarea conforme vaya finalizando la anterior, dándole un tiempo para su realización y corrigiéndola inmediatamente.
- Controlar los estímulos (darle menos cantidad de ejercicios de modo que se centre más en la calidad que en la cantidad.
- Extinción de la conducta inadecuada. Ignorar movimientos incontrolados y acordar con el alumno una señal que le ayude a la reconducción sin necesidad de llamarle la atención.
- Evitar que los compañeros imiten o animen al alumno a realizar movimientos inadecuados.
- Permitir cierto grado de movimiento y murmullo.
- Ayudarles a destacar en aquello que saben hacer bien.
- Transmitir calma: hablar despacio, suave, contacto físico, etc.
- Proporcionarle modelos adecuados de conducta tranquila y reposada.
- Hacerle tomar conciencia de sus dificultades para estar sentado.
- Ayudarle a evitar las situaciones que le causan descontrol (las esperas, por ejemplo) mientras no pueda controlarlas.
- Exigirle autocontrol en la medida de sus posibilidades reales.
- Entrenarle en autocontrol utilizando auto-registros que le permitan valorar sus progresos.
- Planificar actividades que involucren el cuerpo en movimiento.

- Las actividades de enseñanza que fomentan respuestas activas tales como la expresión oral, dramatizaciones, la creación, organización de murales o el trabajo en la pizarra, sirven para ayudar mucho a los alumnos con TDAH.
- Permitir pequeños intervalos para la actividad física, ya sea dentro de la tarea programada o de forma espontánea sin que interrumpa la actividad principal.
- No privarlos del recreo o la actividad física.
- Si corre por los pasillos o escaleras, la estrategia a seguir sería encargarle el cierre y apertura de la clase.
- Enseñarle a respetar los turnos de participación en tareas grupales.
- Permitir que realice explicaciones a otros alumnos.

Los niños con TDA o TDAH presentan dificultades para el desarrollo del área científico-tecnológica, debido a la incapacidad para el procesamiento global de la información, el estilo de aprendizaje impulsivo o la falta de flexibilidad. (Meca Martinez, 2016)

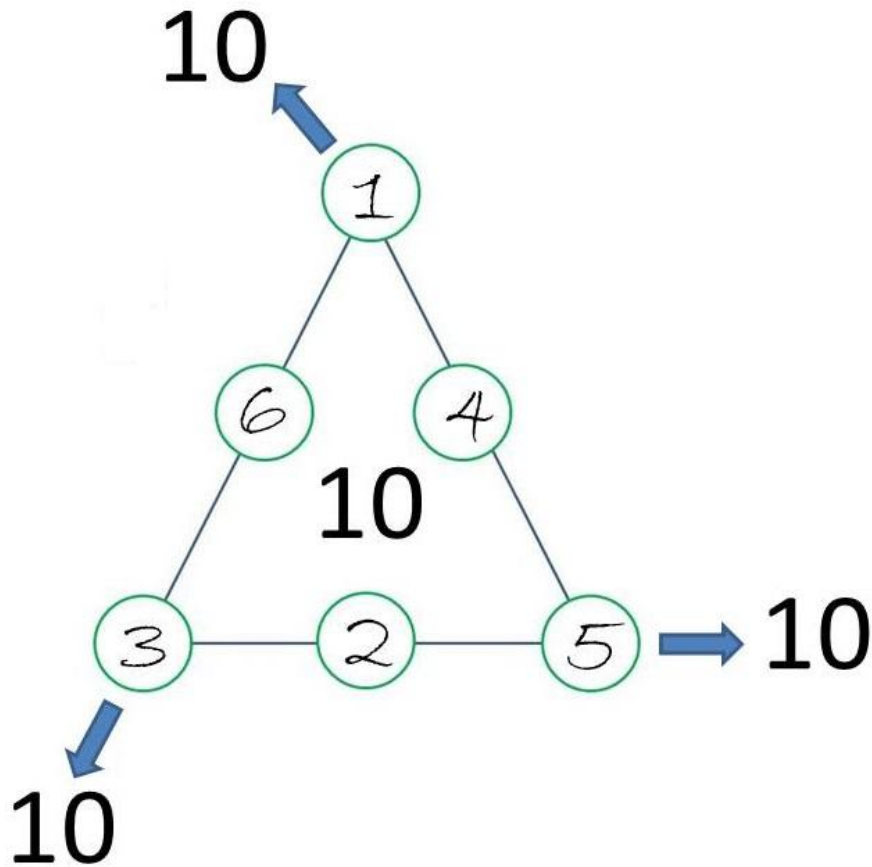
Precisamente, las dificultades en matemáticas se ven afectadas en la resolución de problemas, el rendimiento en matemáticas es significativamente inferior al esperado por su edad y por debajo de su nivel de funcionamiento intelectual.

Basándonos en la experiencia, para mejorar la lógica, la atención y la concentración, como aspectos transversales a combinar.

6.3. Desarrollo de la actividad.

La actividad se lleva cabo mediante los usos de los "triángulos mágicos". Se colocan una serie de números, del 1 al 6, sin repetir ninguno y teniendo como objetivo alcanzar el resultado establecido de antemano en el centro de dicho triángulo, a través de la suma de los círculos de cada lado.

La imagen fue tomada del sitio web fundación para alumnos con TDAH, en tenemos un ejemplo de triángulo mágico ya resuelto:



Fuente:

<https://lh3.googleusercontent.com/9sHTTDc2zt0rh6GproZ1TDYbWGFORRzJMWbG5dbTTUMp1z-A0vMQvOBHkpkpl-NxzZmvZw=s86>

Esta actividad debe constituir un desafío personal para los niños, en el que ellos mismos deben dirigirse con auto instrucciones en la realización del mismo, y autocorregirse así como reflexionar sobre los errores que han cometido en el caso de no alcanzar el resultado previsto.

Esta actividad puede tener diferentes niveles y trabajarse con alumnos de 6 a los 18 años, puesto que la aplicación de estrategias de mejora de la lógica, siempre son útiles.

Además de trabajar la lógica matemática y la resolución de problemas, su implementación aporta: (Meca Martinez, 2016)

- Auto instrucciones para automatizar el proceso de repaso y revisión de la tarea realizada.
- La comprobación inmediata de su trabajo.
- La impulsividad.
- La reflexión.
- La concentración.

CONCLUSIONES GENERALES

En la actualidad el maestro se ha convertido en una figura central, no sólo para dar cuenta de los comportamientos de los niños en el contexto escolar, sino también para implementar intervenciones con estos alumnos y ofrecer una retroalimentación muy valiosa sobre los efectos de una relación positiva entre la eficacia de las intervenciones que llevan a cabo los maestros y sus conocimientos sobre TDAH.

La hipótesis que se formuló en esta investigación social mostró que las competencias de los docentes de nivel básico, se basan en los pocos conocimientos sobre inclusión que les imparten en la escuela y en la experiencia que van consiguiendo día con día, y la actitud negativa que tienes frente a la inclusión a la diversidad, y más cuando se trata de un alumno con TDA – TDAH positiva hacia la misma.

Las principales limitaciones de los docentes se vincularon con la falta de conocimiento sobre la temática, y atender la problemática cuando surge en su escuela o en su grupo es cuando busca alternativas de solución para este fin. Sin embargo cuentan con los elementos metodológicos y de intervención para dar atención precisa y conveniente a dicha problemática, lo cual genera ciertos conflictos en el aula con el resto del grupo.

Los maestros frente a grupo de nivel primaria de la Ciudad de México sus alcances en relación con la inclusión de alumnos con TDAH o TDA depende de la norma, requiriendo el uso de diversas estrategias.

Para concluir resumiré una serie de puntos sobre los aspectos más relevantes a considerar a la hora de poner en práctica una metodología de carácter descriptiva, de una forma coherente y rigurosa:

Es básica la orientación que el docente debe recibir sobre la temática de inclusión y los alumnos con TDAH y TDA para que el docente sepa que se espera de él.

La descripción de las funciones docentes con relación a la inclusión sirve de punto de

La actualización y profesionalización del magisterio es una herramienta eficaz con la cual cada una de las escuelas debe contar si quieren dar respuesta a las necesidades que la misma comunidad educativa solicita.

Cuando el docente sabe qué hacer y cómo hacerlo le asegura que este conjunto de elementos o herramientas didácticas, cumplen el objetivo.

El desarrollo de este trabajo nos permitió analizar a detalle a cada uno de los Agentes educativos involucrados, frente a los requerimientos sobre la inclusión de alumnos con TDA y/o TDAH, misma que me ayudó a la obtención de datos precisos con los cuales realizamos esta investigación y las recomendaciones de trabajo., una vez puesto en marcha este proyecto pudimos constatar el éxito del mismo.

Finalmente como una recomendación, es importante continuar con el seguimiento y actualización constante ya que es de suma importancia capacitar a los docentes con estrategias viables que puedan llevar a cabo frente a situaciones de inclusión y más con alumnos con TDA o TDAH.

Con esto puedo decir que la Situación actual de la inclusión de alumnos con trastornos de atención e hiperactividad (TDA-TDAH) en educación básica es incipiente y que uno de los retos es proporcionar a los docentes estrategias

reales y adecuadas a los contextos donde trabajan para generar oportunidades en donde la inclusión se ha dado a la fuerza sin tomar en cuenta al agente educativo que es el Maestro y que encuentra situaciones que le cuesta trabajo implementar.

Cuadro 9
RETOS Y OPORTUNIDADES

Retos	Oportunidades
Fomentar respuestas activas	
Comprender las causas de las problemáticas de los alumnos	Aprender a diferenciar lo que en nuestras manos podemos cambiar
Implementar estrategias didácticas estructuradas para el reconocimiento de actividades	Identificar que el trabajar con alumno independientemente de sus condiciones de vida implica innovar constantemente
Contar con espacios para difundir información mediante la libre expresión sin que se promueva ningún tipo de discriminación.	Establecer una cultura de equidad
Sensibilización a la diversidad en especial a la recepción del alumno con TDA o TDAH	Tener una red de apoyo en la escuela para que descarte practicas no inclusivas

Fuente: Elaboración propia

Considero que se logro determinar los alcances y las limitaciones que enfrentan los docentes en servicio frente a la inclusión de alumnos con TDA y TDAH proporcionando estrategias para atender las situaciones relacionadas con la temática.

Se logró dar un marco de referencia nacional e internacional, sobre tema de TDA y TDAH dentro del ámbito de la inclusión y la diversidad.

Se identificó los diversos conceptos sobre diversidad e inclusión educativa por parte de los docentes en servicio en la Zona Escolar 119 de la CDMX.

Se logro llegar a obtener aproximaciones conceptuales que tienen los docentes con relación al TDA y TDAH en niños de Educación Básica.

Se obtuvo diversas recomendaciones de algunas estrategias para la atención de niños con TDA y/o TDAH susceptibles de ser operadas por los docentes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. (1989). *Classroom Instruction* . EEUU: Pergamon Press.
- APA, A. A. (mayo de 2017). *Asociacion Americana de Psicologia* . Recuperado el 10 de mayo de 2017, de <http://www.apa.org/>: <http://www.apa.org/>
- Bandura Albert, W. M. (1965). *Modification of self -imposed Delay of reward Through exposure to live and symbolics models*. New York : Journal of Personality and social, Psychology , Stanford University .
- Barkley, O. I. (1985, 1990,1997). *Deficit de atencion con hiperactividad el modelo hibrido de Barkley*. Madrid : Revista Complutense de Educación.
- Bauer Anne, S. T. (1999). *Inclusión 101*. EEUU: Universidad de Michigan .
- Biederman, F. K. (29 de julio de 1990). *PubliMed*. Recuperado el 10-30 de junio de 2017, de PubliMed : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2387786>
- Bond, C. y. (1984). Relaciones entre problemas de angustia marital y problemas de conducta infantil, ajuste personal materno, personalidad materna y conducta materna materna. *Journal of Abnormal Psychology*, 348 - 351.
- Booth Tony Ainscow Mel, Black Hawkins Kristine,. (2000). *ÍNDICE DE INCLUSIÓN Desarrollando elaprendizaje y la participacion en las escuelas* . Bristol UK: OREAL /UNESCO.
- CEPAL, C. E. (1990). *Que aprenden y Quienes aprenden*. Uruguay: ONU.
- Chalmers, F. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia ?* México: Siglo Veintuno .
- CIE, D.-1. y. (2014). Manual Diagnostico y Estadistico de las Enfermedades Mentales. *Revista de psiquiatria y salud Mental* , 179-185.
- DOF. (2011). *Ley General para la Inclusion de Personaas con Discapacidad*. México: Talleres Gráficos de la Nación. Diario Oficial.
- DOF, S. (1993). *Ley General de Educación*. México: Talleres Graficos de la Nacion.

- DSM-5. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría*, APA. EEUU: Ingland.
- Du Pul, G. . (2015). *ADHD in the Schools Assessment and Intervention Strategies*. EEUU: Guilford Press.
- Especial, E. (1996). Aprendices con trastornos emocionales /. En e. Especial, *Unidad 06*. México: dydns.
- Especial., S. d. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* . México : Secretaría de Educación Pública.
- Federal, P. E. (2013-2018). *Plan Nacional de Desarrollo* . México: Secretaria de Gobernación.
- Ferrer, b. (2009). *Deficit de Atención con Hiperactividad Implicaciones Educativas* . Madrid : Universidad Autonoma de Madrid.
- Fierro, C. y. (1999). *Transformando la Práctica Docente*. Buenos Aires . Argentina: Paidós.
- García, E. . (2000). *La Integración Educativa en el aula Regular Principios, Finalidades y Estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gaviño, A. (1998). *Técnicas de terapia de conducta*. España : Martínez Roca .
- Hechtman, M. C. (1993,2001). *Assesment de adult ADH*. Barcelona : Facultad de Psicología .
- hiperactividad, F. C. (2009). *TDAH en el Aula*. España: Cervantina .
- IMSS. (2010). *Abordaje diagnóstico de la enfermedad* . México : IMSS.
- INEE, D. (2013). *Ley del Servicio Profesional Docente*. México : DOF.
- INEGI. (dic de 2010). *Estadística 2010. Instituto Nacional INEGI 2010 Mexicanos con alguna dificultad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana*. México: INEGI.
- INEGI. (2015-2016). *Información Estadística y Geográfica*. México: INEGI.
- Jomtien. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia: UNESCO .

- kandel. (06 de 06 de 2016). *Principios De Neurociencias Kandel PDF desde biblioteca.uach.cl*. Recuperado el 11 de 09 de 2017, de Principios De Neurociencias Kandel PDF desde biblioteca.uach.cl: http://www.biblioteca.uach.cl/libros_reserva/2001/tabla_contenido/612.8KANp2001.pdf
- Meca Martinez, R. (01 de 09 de 2016). *alumnos con TDAH*. Recuperado el 06 de 06 de 2017, de tratamiento para alumnos con TDAH: <http://www.fundacioncadah.org>
- Meichenbaum. (05 de 05 de 1976). *El entrenamiento auto-instructivo de Meichenbaum*. Recuperado el 06 de 06 de 2017, de Articulo de salud mental: <http://www.mentalhealthmy.com/articles/meichenbaums-self-instructional-training.html>
- Mercola. (05 de 05 de 2017). *spanol.mercola.com/boletin-de-salud/tdah-y-el-glifosato.aspx*. Recuperado el 06 de 06 de 2017, de Tome control de su salud: spanol.mercola.com/boletin-de-salud/tdah-y-el-glifosato.aspx
- Michanie, C. (1997). *Fundacion Argentina* . Recuperado el mayo y junio de mayo de 2017, de Revista Argentina de clionica Neuropsiquiatrica : https://www.alcmeon.com.ar/5/17/a17_06.htm
- Monteros, L. E. (S/A). Estudio de los Aditivos Alimentarios y su Repercusion en la Poblacion Infantil . *Medicina Preventiva Hospital Clinico San Cecilio* , 50-62.
- OMS. (mayo de 2000). *Clasificacion Internacional de Enfermedades (CIE)*. Recuperado el mayo de 2017, de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3561%3A2010-clasificacion-internacional-enfermedades-cie&Itemid=2560&lang=es: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3561%3A2010-clasificacion-internacional-enfermedades-cie&Itemid=2560&lang=es

- ONU. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. EEUU: ONU.
- Orrù, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva. *Revista de educación* 332 , 33-54.
- Pelham, H. (05 de mayo de 1992). *biblioteca Nacional de medicina* . Recuperado el 10 de junio de 2017, de Un estudio sobre el tratamiento conductual y farmacológico de niños con TDAH: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4090274/>
- Pérez-Escoda. (2013). *EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PROFESORADO DE PRIMARIA*. Madrid España : <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas Competencias para enseñar* . México: Gráficas Monte Albán .
- Personal Académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Poblete, M. (s.f.). *Aprendizaje Basado en Competencias . Una propuesta para la evaluación* . México: Paidós .
- Rensahww, D. (2003). *El niño hiperactivo*. México: Prensa Medica.
- Ross, A. (1987). *Terapia de la conducta infantil: principios, procedimientos y bases teóricas*. Limusa.
- Rutte, M. y. (1977). *Resiliencia Psicosocial y mecanismo de Protección* . EEUU: publicaciones .
- Schmelkes. (2001). La Autonomía Escolar y la Evaluación Educativa en México. *Perspectivas vol XXV*, pares e impares .
- Schmelkes, s. (1994). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. OEA: Interamericana.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria (un estudio de caso)*. México: Fondo de Cultura Económica .

- SEP. (2011). *Plan de estudios* . México : Secretaria de Educación Pública .
- SEP, D. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa Num 2*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP, D. (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de los Modelos de Atención*. México: Secretaria de Educación Pública .
- Shaywitz, s. B. (2004). Reading disability and the brain. *Educational Leadership*, volumen 61 number 6 .
- Silverman. (1992). *Multiple scansions in loanword*. EEUU: Angeles .
- tecnicas, C. N. (01 de 09 de 2016). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS* . Recuperado el 06 de 06 de 2017, de <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=924>:
<http://www.redalyc.org/revista.oa?id=924>
- UNESCO. (1994). *CONFERENCIA MUNDIAL. SALAMANCA ESPAÑA: UNESCO /ONU*.
- UNESCO, O. (2001). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al inicio del siglo XX1*. Bolivia: UNESCO.
- UNESCO, O. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Veloz, H. (01 de 01 de 2017). *Neurodidáctica*. Recuperado el 05 de 05 de 2017, de Asociación Educar: <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/h.veloz.pdf>
- Villar, O. (2007). *El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH : revision y nuevas aportaciones*. . España : facultad de Psicología .
- Vygotsky, L. S. (1995). *Lev Vygotsky.-Pensamiento y Lenguaje.Teoría del Desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Ediciones austo.

Wicks Nelson e Isarel Concepcìon, R. M. (2008). *TDAH y Trastornos del Comportamiento en la infancia y la adolescencia*. México: Piramide.

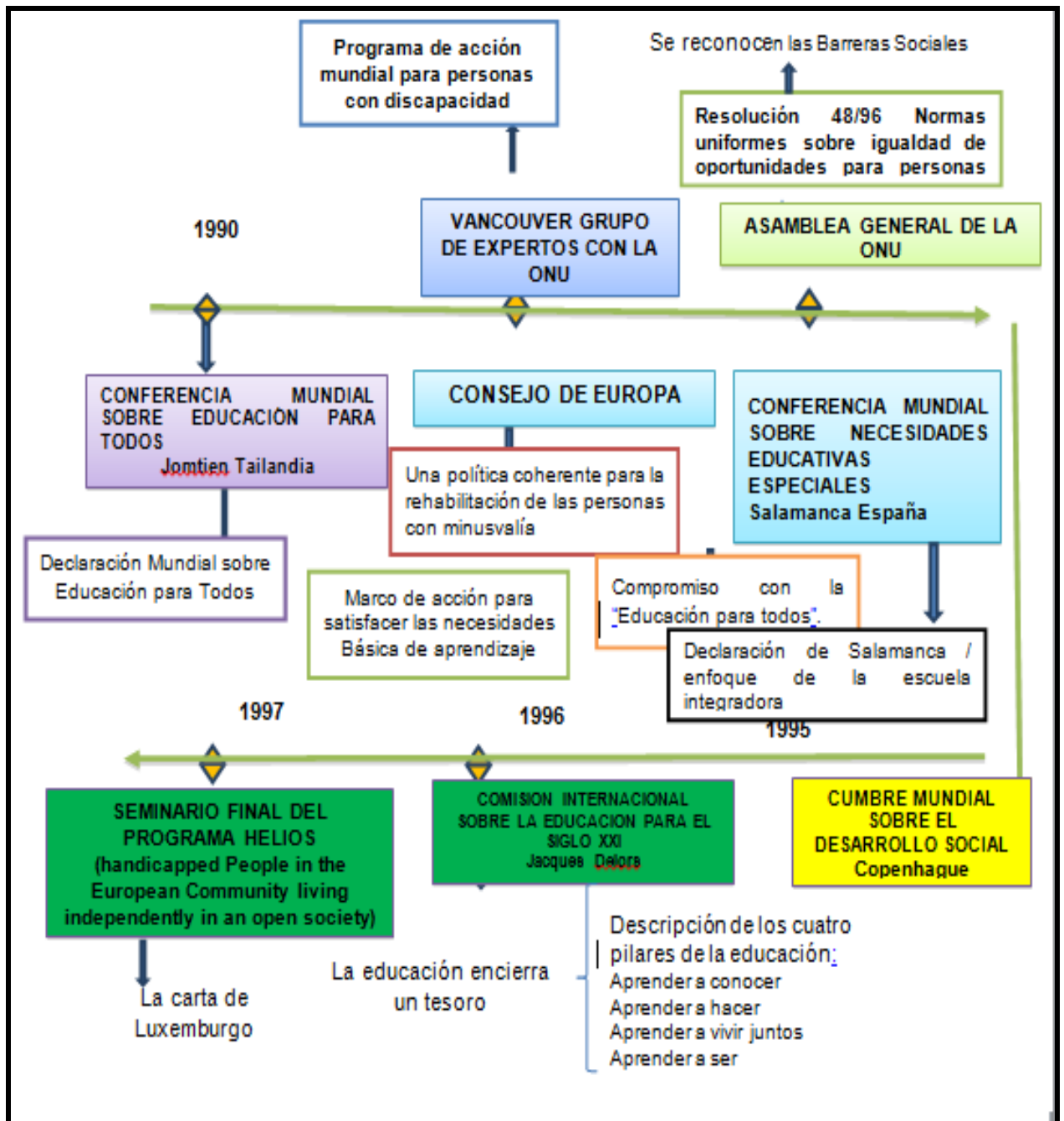
Zametkin. (15 de noviembre de 1990). *The New Engand Journal of Medicine* .

Recuperado el 10 de 06 de 2017, de The New Englan Journal of Medicine :

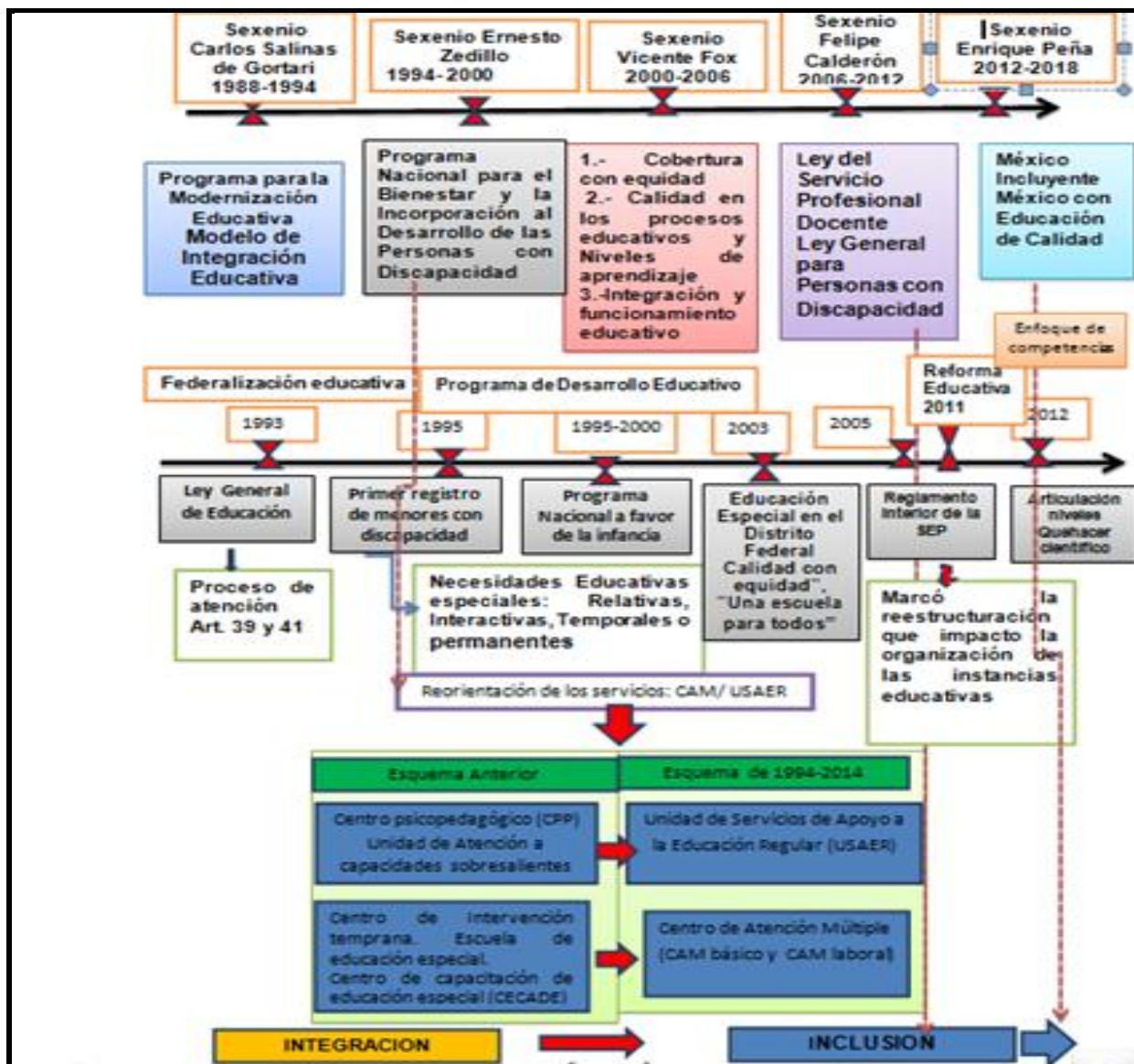
<http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJM199011153232001#t=article>

ANEXOS

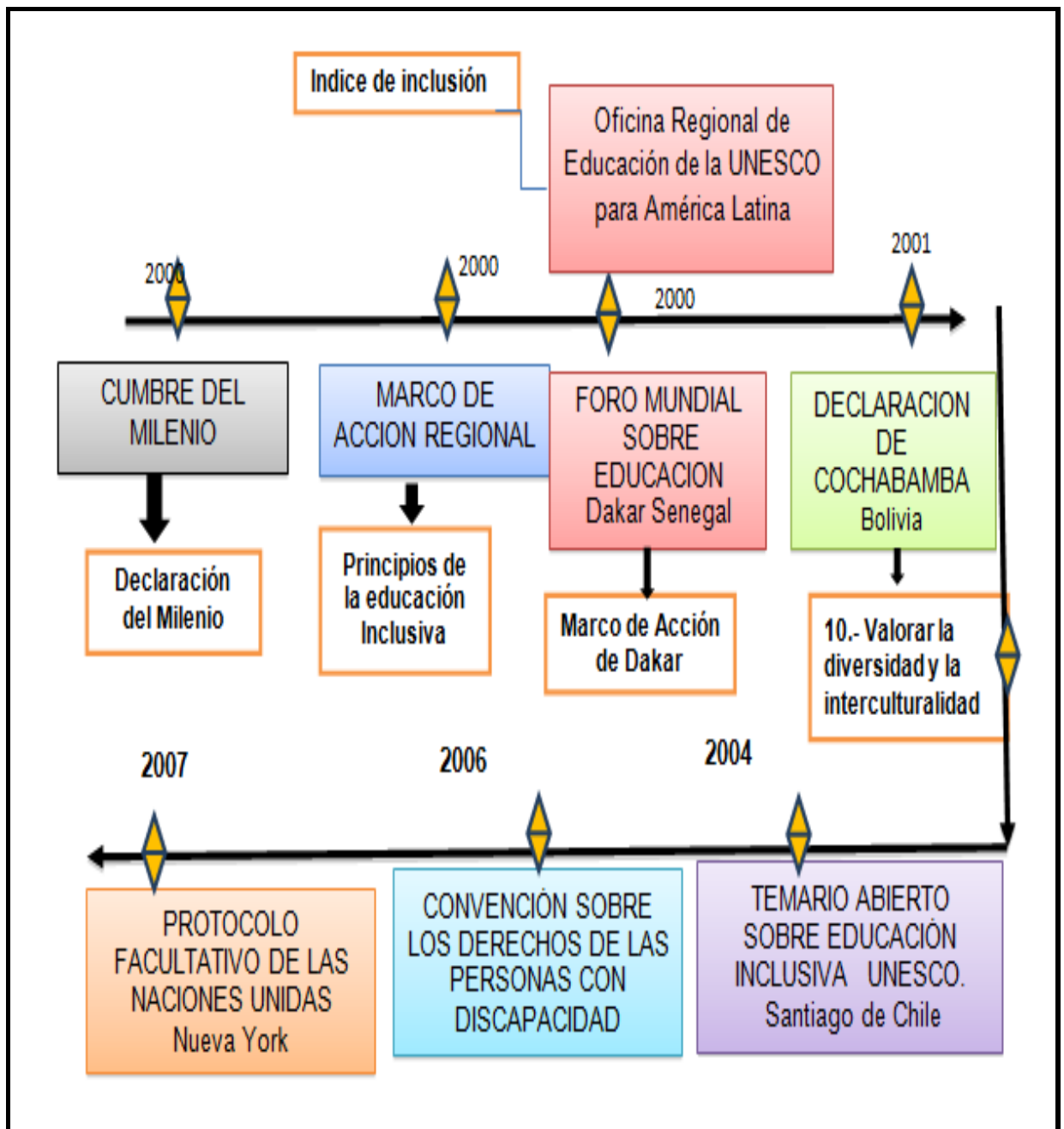
ANEXO 1
LINEA HISTÓRICA DE 1990 -1997



ANEXO 2 LINEA HISTÓRICA NACIONAL 1988-2012

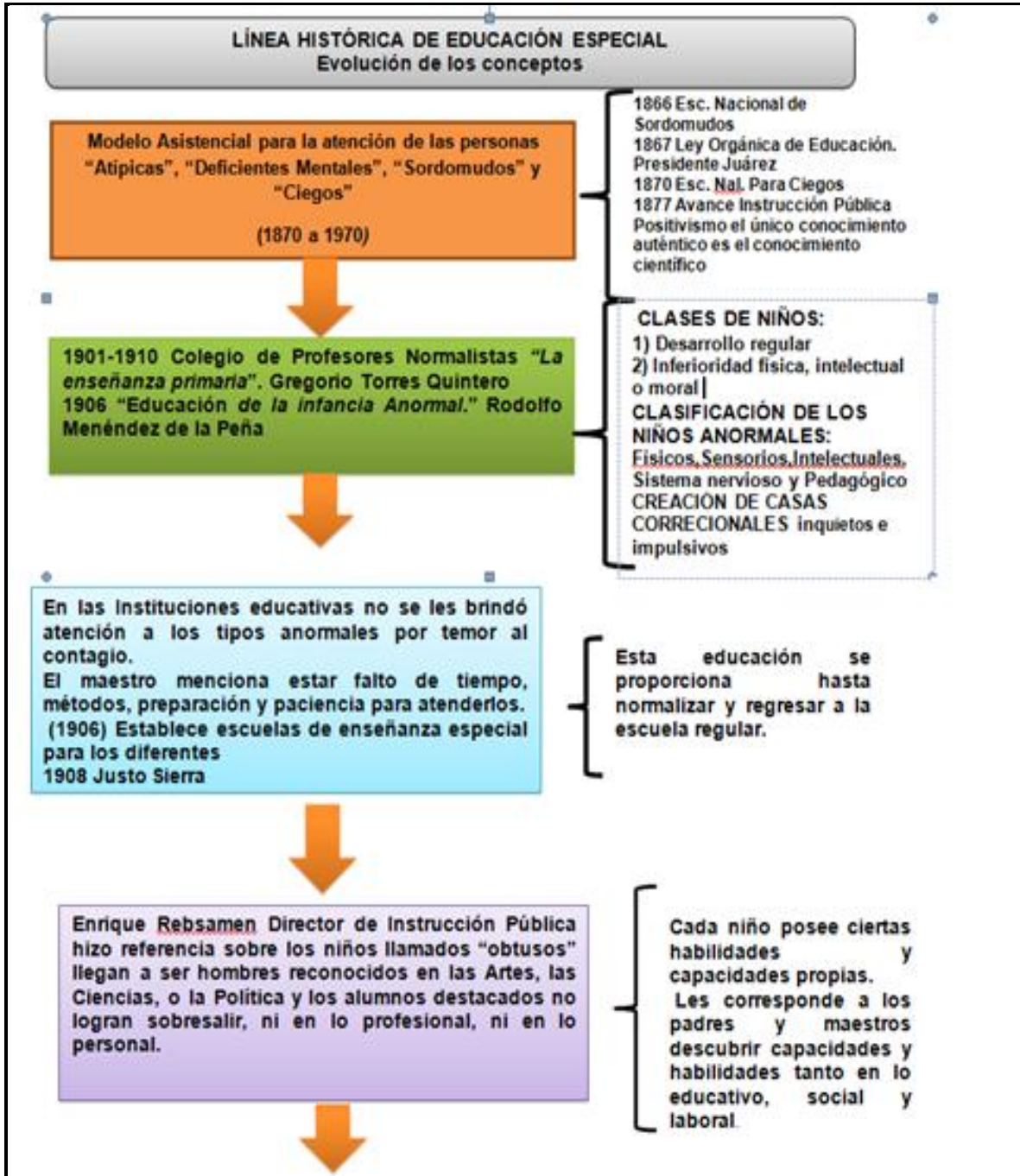


ANEXO 3
CAMINO QUE HA SEGUIDO LA INCLUSIÓN

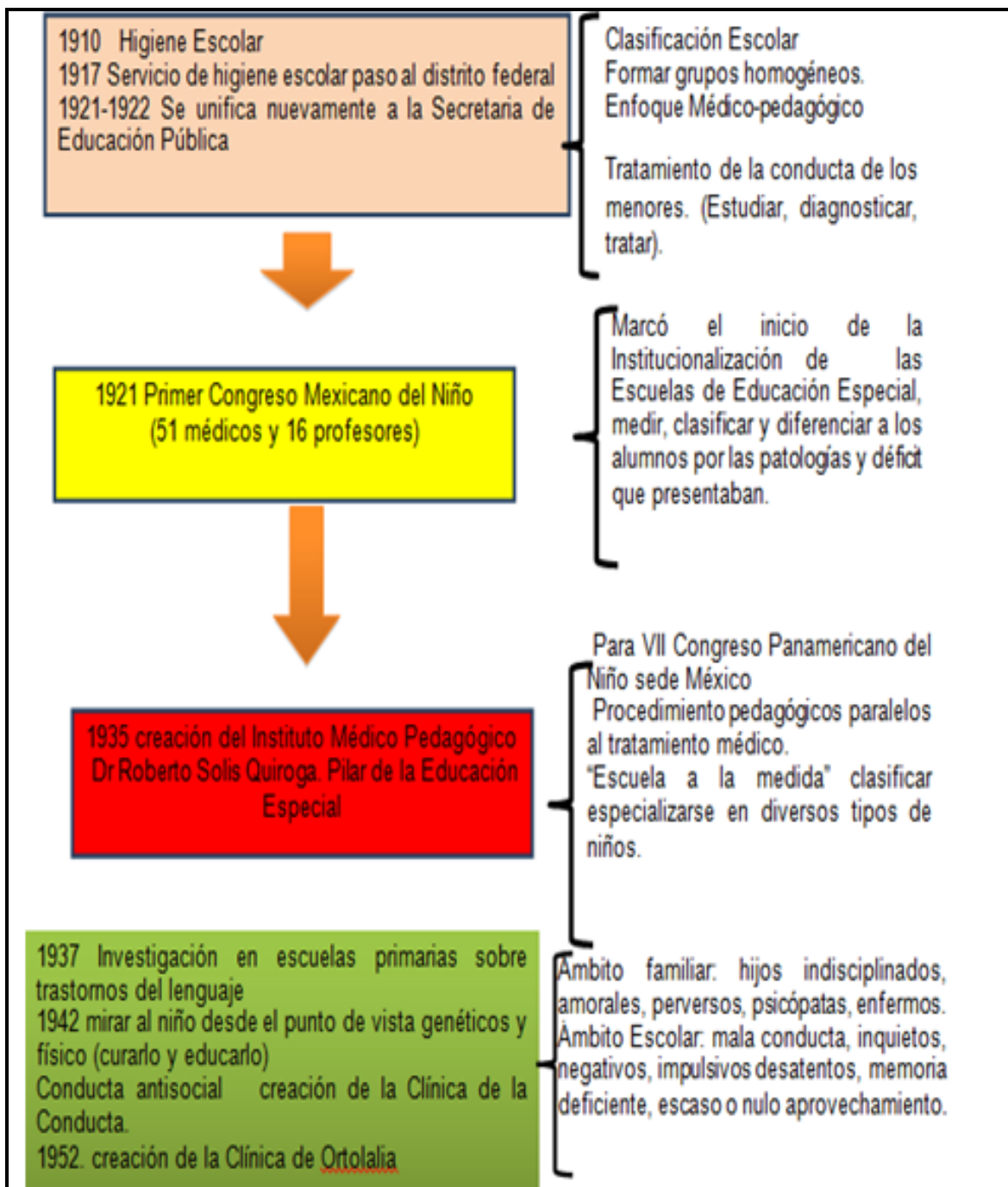


ANEXO 4

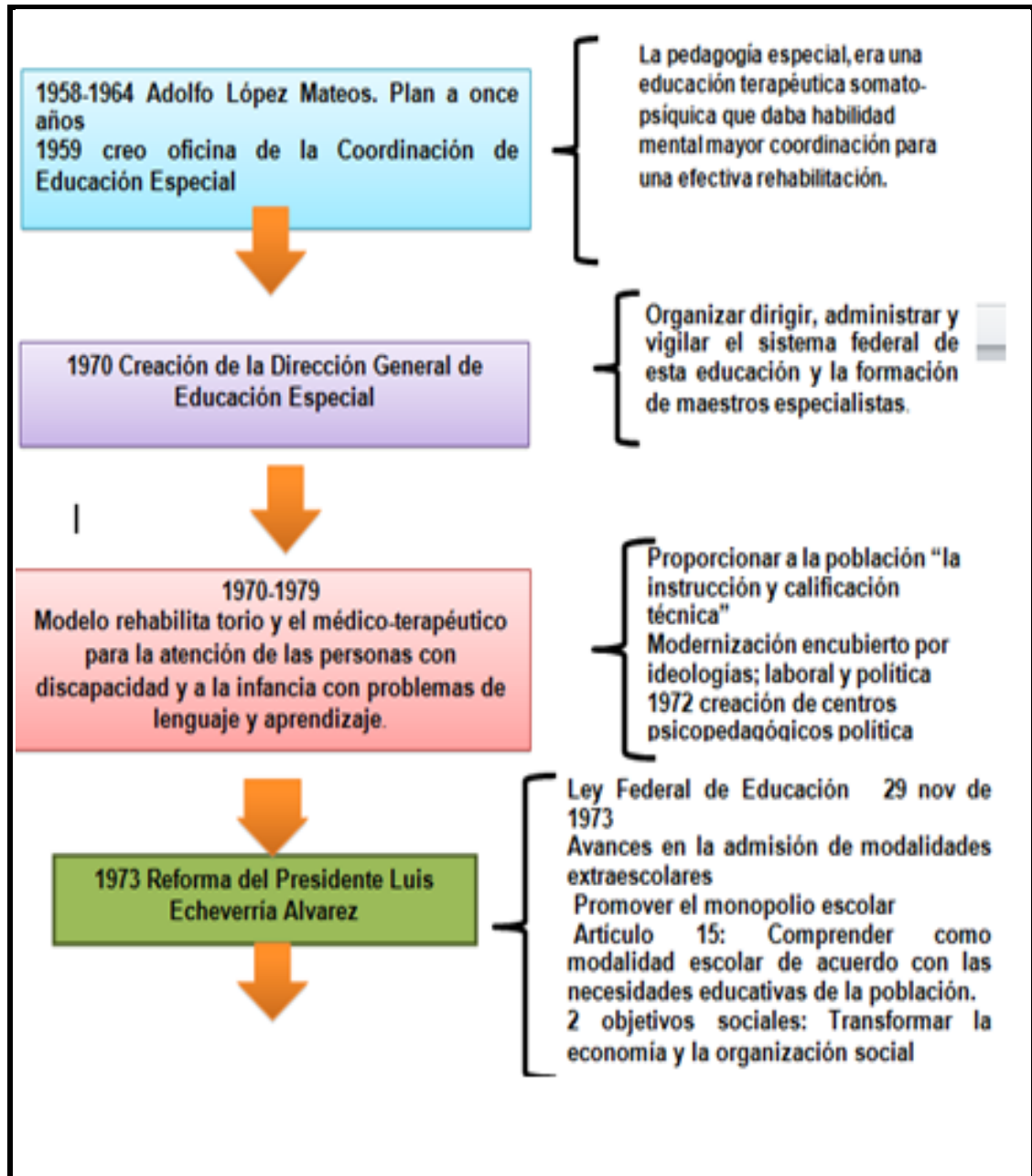
LINEA HISTÒRICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL



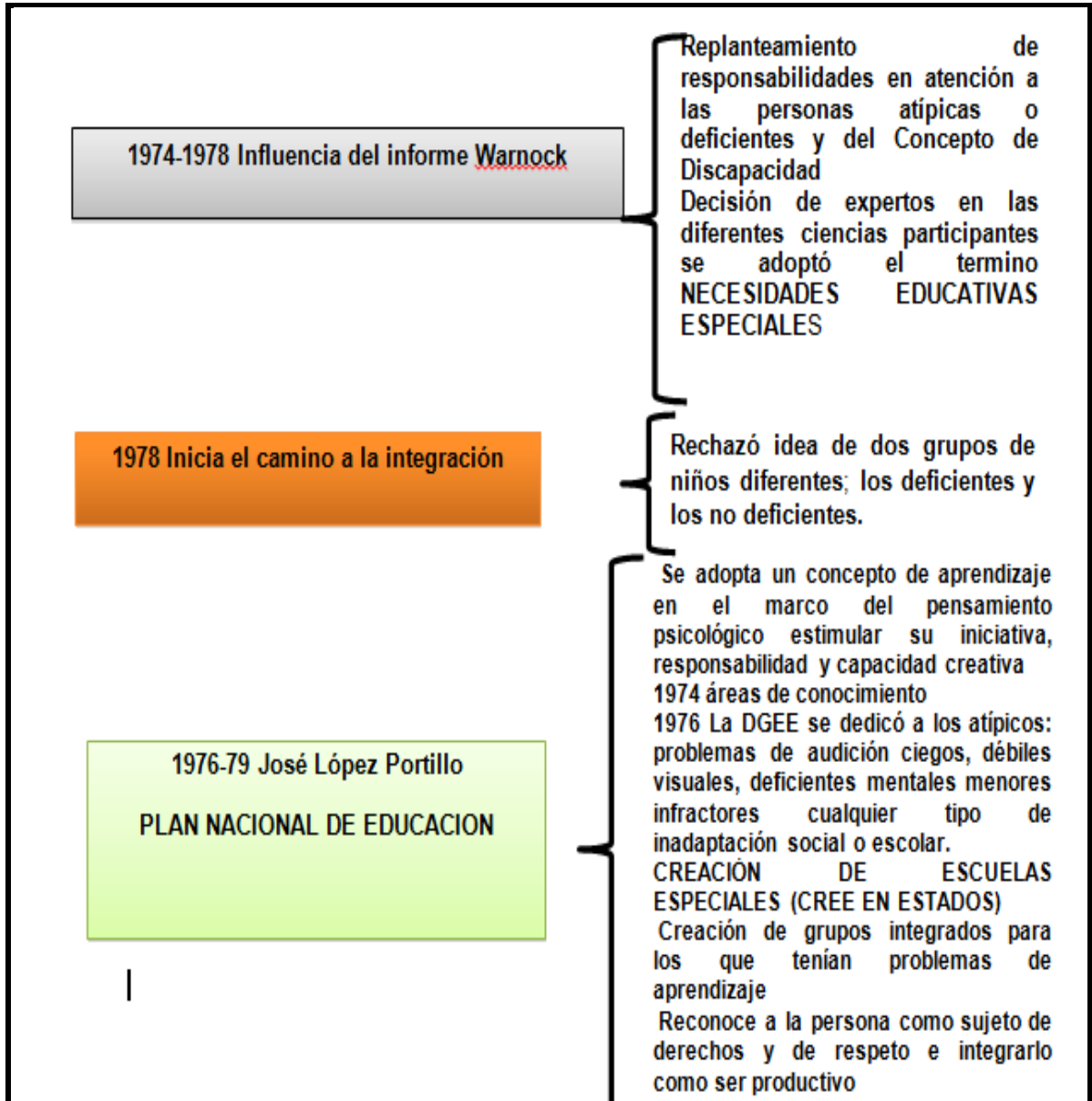
ANEXO 4 A CONTINÚA DEL ANEXO ANTERIOR



ANEXO 4 A
CONTINÚA DEL ANEXO ANTERIOR

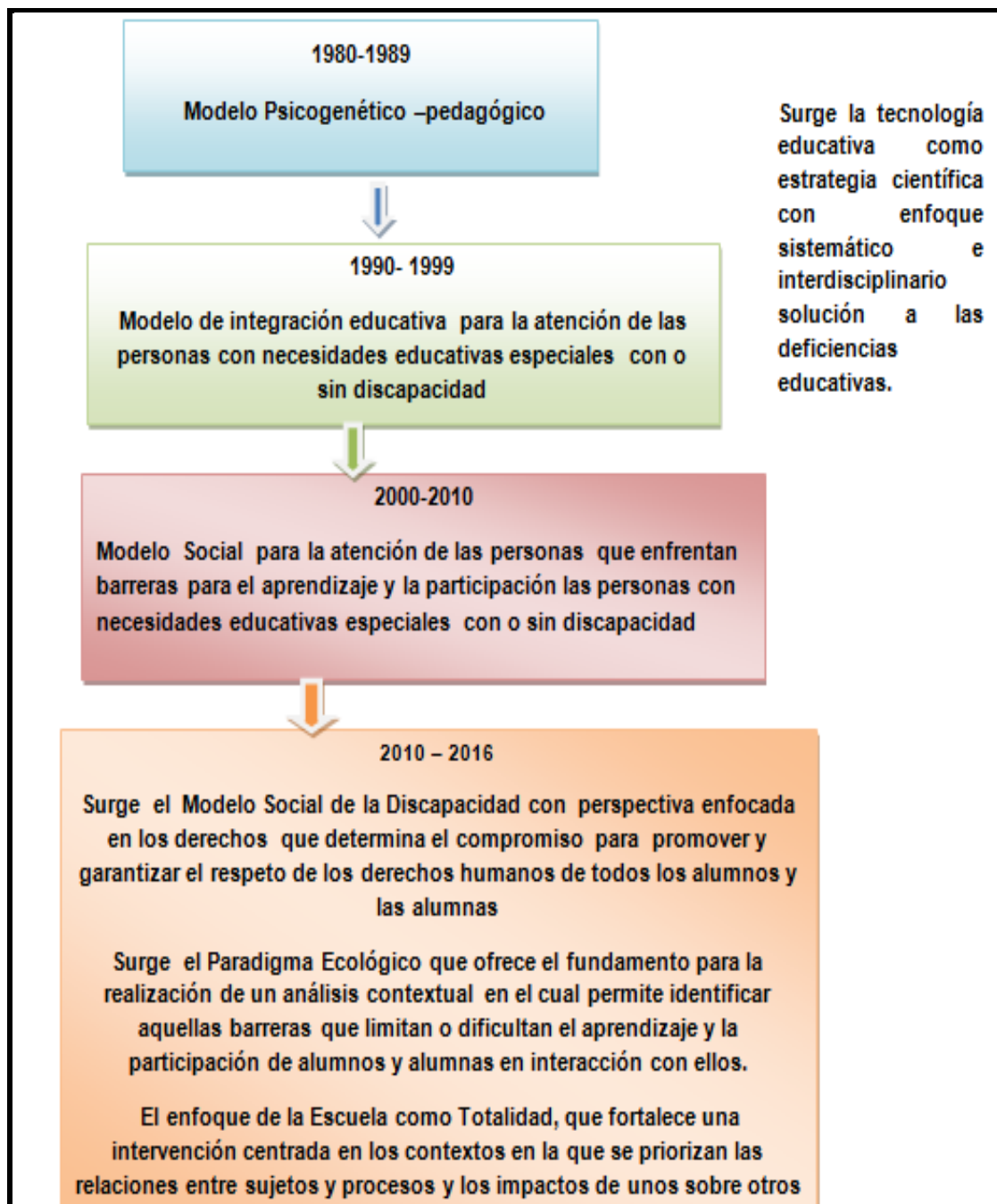


ANEXO 4C



ANEXO 5

LINEA HISTÓRICA DE LOS MODELOS DE EDUCACION ESPECIAL



ANEXO 6

HISTORIAS DE VIDA

La historia del maestro Erasmo

Las historias de vida no son simplemente un relato de los hechos. Es una descripción de lo que pasa en el aula o la escuela. El asunto es tomar en serio un enfoque interpretativo que, como forma de investigación, exige una comprensión más profunda de las interrelaciones entre el contexto escolar y el docente.

Si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, al tiempo, reflejan a la colectividad social de que se trate. Cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción.

Las historias o relatos de vida reflejan aspectos de lo que la gente ha aprendido en sus experiencias de vida, pero también –como han defendido sus ideas o patrones de conducta. los personajes que aparecen en ellas fueron construidos a partir de un rasgo presente y relevante para el tratamiento del tema

En el caso específico de las historias escogidas para dar inicio a la reflexión sobre la Inclusión de alumnos con TDAH , es importante resaltar nuestra certeza de que la segregación o discriminación tiene muchas formas de manifestarse. Desde el simple desconocimiento por el otro cuando no se responde a su pregunta, cuando no se reconoce su cuerpo en el espacio, cuando su nombre nunca es pronunciado, hasta el golpe de autoridad, el uso del conocimiento y la edad para someter, la pretensión de subyugar a los aparentemente más débiles a una voluntad ajena a sus deseos, o el disparo que elimina el contrario, hay un enorme y desafortunado diapasón de acciones que son nuestra cotidianidad.

Las dos historias que presentamos, tocan diversos puntos dentro del arco de aquello que podría denominarse como acciones discriminatorias en la Escuela, sin pretender más que ser un resorte para dar paso a la reflexión sobre la Inclusión en nuestro diario acontecer escolar.

Erasmus

Dialogando con el Maestro Erasmo, con funciones de maestro frente a grupo, platica que hace dos años llegó un niño acompañado de su madre para solicitar inscripción a la escuela, ya estaba avanzado el ciclo escolar lo cual le causó extrañeza, al preguntarle el motivo del cambio a la señora, se torno un tanto agresiva, y le contestó que eso era algo que no le importaba, que su deber era recibirlo, sin enterarse cual era la causa que había orillado el cambio, el directivo junto con la secretaria de la escuela, medio la interacción un tanto altanera entre la madre de familia y el maestro de grupo, solicitando le confirmaran que su hijo quedaba inscrito y después explicaría las causas, ya que ella había deambulado en dos escuelas muy cercanas a su casa y cuando ella explicaba el motivo, le decían que no había cupo, por consiguiente el Profesor le explicó que para conocer parte de los antecedentes era para formarse una opinión al respecto y poder ofrecerle lo que el niño necesitará, comentó que el derecho a la educación no se le puede negar a nadie y que solo podría quedar fuera si la matrícula era amplia, en este caso el niño solicitaba inscripción para 3er grado, en ese grupo solo había 25 alumnos. La señora recapacitando empezó a contar su Historia escolar Pedro No asistió a guardería, pues se quedaba con los abuelos y con su madrina. Se escolariza desde el principio en el preescolar, tuvo buena adaptación al colegio, aunque era muy inquieto desde el primer día y parecía que le hubieran puesto un motor decía su profesora, estaba integrado con su grupo de iguales. no faltaba, paso a primaria y en primero y segundo fue con una profesora, con la que

el niño se ponía muy nervioso y ella se quejaba mucho de su conducta. Es un niño con problemas a la hora de interiorizar las órdenes verbales o de hacer cualquier tipo de reflexión sobre la tarea. Es muy activo. Tiene problemas con la terminación de las tareas. Quiere terminarlas de cualquier forma, para poderse levantar y dejarlas. En casa no hace los deberes, o si los hace es siempre con ayuda, tiene que estar siempre encima para que los haga. Repitió 2º. Pero curricularmente sigue con desfase. Tiene amigos en clase, a los que le gusta mucho llamar la atención con tonterías, aunque últimamente algunos se quejan de su comportamiento. En la última escuela, se portó muy agresivo con un compañero que le hacía burla hasta que Pedro ya no se dejó y le cerró la puerta “en sus narices” ocasionando un accidente pues el otro niño con tal de detener la puerta, metió la mano y se la fracturó. esto ocasionó que lo expulsaran de la escuela. Comenta el Maestro Erasmo que al momento que la señora relataba siempre a la defensiva y justificaba las acciones de su hijo, lo que pensó que era un caso grave de comportamiento y empoderamiento del alumno, al observar. Solicito que la madre de familia estuviera los primeros días dentro del grupo para conocer la adaptación al nuevo grupo y poder operar los límites y la madre también supiera aplicarlos. Fue un caso de estire y afloje, ganarse la confianza de la madre, solicitar un apoyo médico, buscar estrategias con apoyo de la maestra de apoyo de especial para implementar nuevas estrategias, una ventaja es que el Profesor Erasmo se ganó la confianza de Pedro y el aprendió a respetarlo, y ubicar a la señora que sin su apoyo estaría siempre cambiando de escuela

ANEXO 7

Historia de la maestra Ana

Ana es una Profesora Novel de primer grado en la escuela José Vasconcelos de la Cd de México, se enfrenta a un grupo numero de 38 alumnos algunos estudiaron preescolar, y otros es su primera vez escolarizados por consiguiente hay un nivel curricular muy diferente desde la etapa inicial hasta los avanzados, pero se encuentra con un alumno que es muy movido, que no puede permanecer sentado mientras trabaja, que hace continuos viajes al bote de basura, habla continuamente con sus compañeros, y les interrumpe, sus cuadernos no están cuidados, las tareas sin acabar los dibujos garabateados, le cuesta mucho poner atención, necesita mucha ayuda y supervisión constante, la maestra Anita no sabe cómo contenerlo o apoyarlo y comenta que en la escuela en donde ella estudió nunca le comentaron que esto pudiera pasar, y que solo le dieron pautas para seguir en un mundo ideal , en donde las madres apoyan y traen todos los materiales, siguen las sugerencias, los alumnos hacen las tareas y se portan bien.

ANEXO 8

ENCUESTA



Propósito: Identificar la opinión y postura de los docentes frente a la inclusión de alumnos con trastorno con déficit de atención (TDA) y trastorno con déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Escuela: _____ grado que atiende : _____ Género: F M

Años de servicio en la SEP: _____ Años de servicio en la escuela: _____

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1.- Existe relación entre los docentes y las familias con hijos con TDA y TDAH				
2.-Se tienen expectativas altas de los alumnos, sobre todo con el alumnado con TDA y/o TDAH?				
3.-Tiene limitaciones como docente para dar una respuesta educativa a los alumnos con discapacidad o TDA y TDAH				
4.-Cuenta con los alcances indispensables para eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela				
5.-Cuando el alumnado con discapacidad o con trastorno (TDA, TDAH) accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
6.- La escuela maneja la inclusión de los alumnos por (TDA, TDAH)con buena actitud				
7.- El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico en específico con los alumnos por TDA, TDAH				
8 Qué emociones te genera la inclusión de un alumno por (TDA, TDAH)	Angustia	Miedo	Coraje	inquietud
9 Qué emociones se generan cuando un alumno no logra incluirse al grupo o a la escuela.	Angustia	Miedo	Coraje	inquietud
10 Se trata al alumnado por TDA, TDAH con respeto en esta escuela.	Completament e de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información

Anexo 9

 CICLO ESCOLAR 2017-2018 	NOMBRE DEL ESCUELA		MAESTRO JOSE VASCONCELOS		
	CLAVE		TELÉFONO		
	14-0167-119-00-x-013		55 56 59 57		
	O.P.		C.C.T.		
	11005		09DPR1667X		
	TIEMPO COMPLETO	X	JORNADA AMPLIADA	PARTICIPACIÓN SOCIAL	INTERNADO
	DOMICILIO				
	CALZADA TLATILCO N°140 COLONIA TLATILCO DELEGACION AZCAPOTZALCO C.P. 02860				
	NOMBRE COMPLETO DE EL/LA DIRECTOR(A)				
	EMMA ROLDAN VAZQUEZ				
FILIACIÓN		CLAVE (S)			
RGVE660419K46		110071151			
CURP		BASE			
E0028000-0095274		X INTERINO X			
DOMICILIO PARTICULAR					
PASEO DE LA HACIENDA DE ECHEGARAY 66, FRACC. BOSQUES DE ECHEGARAY, C.P. 53310, NAUCALPAN, EDO. MEX					
TELÉFONO PARTICULAR		TELÉFONO CELULAR			
		55-13-53-34-57			
PERSONAL DE APOYO					
CARGO	NOMBRE		TELÉFONO CELULAR		
SUBDIREC. ADMIVO.	LAURA ALTAMIRAN VELÁZQUEZ		55 34 99 28 79		
SUBDIREC. TÉC-PED	DORA MARGARITA ESTRADA ARGÜELLO		55 13 92 01 69		
PROM. LECTURA	PERSONAL FALTANTE				
PROM. TIC'S	PERSONAL FALTANTE				
ESTADÍSTICA DE PERSONAL					
DIRECTOR(A)	SUBDIREC ADMIVO.	1	OTROS APOYOS		
1	SUBDIREC. TECNICO	1	TALLER	0	
FRENTE A GRUPO	PROM. LECTURA	0	MÚSICA	0	
12	PROM. TIC'S	0	EDUC. ART.	0	
NOMBRE DEL CONSERJE :		TELÉFONO CONSERJE:		0	
CLAUDIA GUADALUPE GONZALEZ LANDEROS		55 56 59 57		ADJUNTO C/A	
EXISTENTES		EN USO		VACÍAS	
18		18		0	
AULA DIGITAL		BIBLIOTECA		USAER	
1		1		0	
AUDITORIO (CAPACIDAD)		BODEGA		AULA MÚLTIPLE	
1		0		0	
				GIMNASIO (CAPACIDAD)	
				1	
				1	

