

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

División Académica de Ciencias de la Salud



PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH

Tesis que para obtener el Título de la:

Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial

Presenta:

Lucitania Altagracia Jesús Zequera

Directores de Tesis:

Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez

Dra. Lily Lara Romero

Villahermosa, Tabasco

noviembre, 2020.



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Ciencias de
la Salud

Dirección



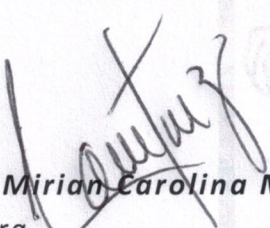
Of. No. 0656/DACS/JAEP
10 de noviembre de 2020

ASUNTO: Autorización impresión de tesis

C. Lucitania Altagracia Jesús Zequera
Maestría en Ciencias en Intervención Psiosocial
Presente

Comunico a Usted, que ha sido autorizada por el Comité Sinodal, integrado por los profesores investigadores Dr. Julita Elemí Sánchez Hernández, Dr. Pedro Ramón Santiago, Dr. Renán García Falconi, Dra. Viviana Castellanos Suárez y la Dra. Cinthya del Carmen Gómez Gallardo, impresión de la tesis titulada: **PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH**, para sustento de su trabajo recepcional de la *Maestría en ciencias en Intervención Psicosocial*, donde funge como Directoras de Tesis la Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez y Dra. Lily Lara Romero.

Atentamente


Dra. C. Mirian Carolina Martínez López
Directora

C.c.p.- Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez.- Directora de Tesis
C.c.p.- Dra. Lily Lara Romero,- Directora de Tesis
C.c.p.- Dra. Julita Elemí Sánchez Hernández .- Sinodal
C.c.p.- Dr. Pedro Ramón Santiago.- Sinodal
C.c.p.- Dr. Renán García Falconi.- Sinodal
C.c.p.- Dra. Viviana Castellanos Suárez.- Sinodal
C.c.p.- Dra. Cinthya del Carmen Gómez Gallardo.- Sinodal

C.c.p.- Archivo
DC'MCML/MCE'XME/lkrd*



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Ciencias de
la Salud

Jefatura del
Área de Estudios
de Posgrado



ACTA DE REVISIÓN DE TESIS

En la ciudad de Villahermosa Tabasco, siendo las 10:00 horas del día 19 del mes de noviembre de 2020 se reunieron los miembros del Comité Sinodal (Art. 71 Núm. III Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente) de la División Académica de Ciencias de la Salud para examinar la tesis de grado titulada:

"Percepción de los profesores hacia la inclusión educativa de estudiantes con TDAH"

Presentada por el alumno (a):

Jesús	Zequera	Lucitania Altagracia
Apellido Paterno	Materno	Nombre (s)
	Con Matrícula	

1	7	2	E	6	6	0	0	8
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Aspirante al Grado de:

Maestro en Ciencias en Intervención Psicosocial

Después de intercambiar opiniones los miembros de la Comisión manifestaron **SU APROBACIÓN DE LA TESIS** en virtud de que satisface los requisitos señalados por las disposiciones reglamentarias vigentes.

COMITÉ SINODAL

Ma. Trinidad Fuentes Álvarez
Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez
Directora de Tesis

[Signature]
Dra. Julita Elemí Hernandez Sanchez

[Signature]
Dr. Pedro Ramón Santiago

P.A. *[Signature]*
Dr. Renán García Falconi

[Signature]
Dra. Viviana Castellanos Suárez

[Signature]
Mtro. José Luis Ventura Martínez



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



División
Académica
de Ciencias de
la Salud

Dirección



Carta de Cesión de Derechos

En la ciudad de Villahermosa Tabasco el día 29 del mes de octubre del año 2020, el que suscribe, Lucitania Altagracia Jesús Zequera, alumna de la Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial, con número de matrícula 172E66008 adscrito a la División Académica de Ciencias de la Salud, manifiesta que es autor intelectual del trabajo de tesis titulada: **"Percepción de los profesores hacia la inclusión educativa de estudiantes con TDAH"**, bajo la Dirección de la **Dra. María Trinidad Fuentes Álvarez y Dra. Lily Lara Romero**, Conforme al Reglamento del Sistema Bibliotecario Capítulo VI Artículo 31. El alumno cede los derechos del trabajo a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para su difusión con fines académicos y de investigación.

Los usuarios de la información no deben reproducir el contenido textual, gráficos o datos del trabajo sin permiso expreso del autor y/o director del trabajo, el que puede ser obtenido a la dirección: psique.luci.tania@gmail.com. Si el permiso se otorga el usuario deberá dar el agradecimiento correspondiente y citar la fuente del mismo.

Lucitania Altagracia Jesús Zequera

Nombre y Firma

DIVISIÓN ACADÉMICA DE
CIENCIAS DE LA SALUD



JEFATURA DEL ÁREA DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

Sello

DEDICATORIA

“Todos los estudiantes pueden aprender, pero no todo el mismo día, ni de la misma manera”

George Evans

Dedico este trabajo a todos los profesores que trabajan con estudiantes con TDAH, y a todos esos niños y niñas que han sido diagnosticados con este trastorno.

Con constancia se alcanza el éxito

Lucitania A. Jesús Zequera

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco por el apoyo durante mi formación académica como de igual forma a la Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por permitirme ser parte de la primera generación de la Maestría en Ciencias en Intervención Psicosocial.

De igual forma agradezco, a Dios, mis padres, a las directoras, Dra. Ma. Trinidad Fuentes Álvarez por siempre estar a mi lado y encontrar las palabras precisas para motivarme, y a la Dra. Lily Lara Romero por aceptar este trabajo ya avanzado y enseñarme que los límites solo están en como miramos las cosas, siempre se puede ver más allá, sin duda me mostro una perspectiva diferente de como aprender la metodología.

Finalmente, y no menos importante a mis amigos Alma Rosa por acompañarme y estar durante esta experiencia, Jesús C. por ayudarme y apoyarme siempre para continuar y Agustín por ser un excelente amigo y compañero de esta aventura.

ÍNDICE

SIGLAS Y ABREVIATURAS	XI
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 Antecedentes sobre la inclusión educativa y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).....	4
2.1.1 Inclusión educativa: antecedentes	6
2.1.2 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	20
2.2. Percepción	29
2.2.1 La percepción en el ámbito educativo	32
2.2.2 Percepción del docente	35
2.2.3 Percepciones docentes de la inclusión educativa construidas en el contexto social	35
2.2.4 Componentes afectivos y valorativos de la percepción del docente respecto a la inclusión educativa	38
2.2.5 Acciones y decisiones pedagógicas del docente en el aula	40
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	43

3.1	Supuesto de investigación	46
3.2	Justificación	46
3.3	Objetivos.....	50
3.3.1	General.....	50
3.3.2	Específicos.....	51
4.	MATERIALES Y MÉTODO.....	51
4.1	Tipo de estudio	52
4.2	Muestra	55
4.2.1	Lugar de la investigación.....	55
4.2.2	Sujetos participantes.....	56
4.3	Técnicas	57
4.4	Instrumento.....	58
4.5	Análisis de la información.....	60
4.6	Procedimiento.....	61
5.	RESULTADOS	63
5.1	Percepción	68
5.1.1	Concepto del TDAH.....	72
5.1.2	Experiencias.....	79
5.2	Inclusión educativa.....	84
5.2.1	Intervención educativa.....	85

5.2.2 Clima escolar	88
5.2.3 Ambiente escolar	92
6. CONCLUSIONES.....	94
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS.....	100
ANEXO 1	115
ANEXO 2	119
ANEXO 3	130

ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN

Ilustración 1. Clasificación de la discapacidad.....	5
Ilustración 2 Elementos metodológicos que sustentan la tesis.....	51
Ilustración 3 Categorías de la investigación.....	54
Ilustración 4. Relación de códigos.....	66
Ilustración 5. Percepción de los profesores	69
Ilustración 6. Convivencia maestro-estudiantes con citas textuales.....	71
Ilustración 7. Concepto de TDAH.....	73
Ilustración 8. Concepto del TDAH: citas textuales	74
Ilustración 9. Concepto del TDAH: el valor del “algo así”.....	74
Ilustración 10. Relación de citas con códigos.....	76
Ilustración 11. Fuentes de información	78

Ilustración 12. Experiencia de los profesores respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH	79
Ilustración 13. Quejas de los docentes	81
Ilustración 14. Experiencia de los docentes y relación de códigos	83
Ilustración 15. Inclusión educativa.....	85
Ilustración 16. Intervención educativa desde la mirada del profesor	86
Ilustración 17. Intervención de los docentes	87
Ilustración 18. Clima escolar.....	88
Ilustración 19. Clima escolar: citas textuales de los profesores	89
Ilustración 20 Citas sobre clima escolar.....	91
Ilustración 21 Ambiente escolar.....	92
Ilustración 22 Recursos institucionales	93

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1 Diferencia entre una escuela integradora vs. inclusiva	9
Tabla 2 Definición de inclusión educativa y educación inclusiva según diversas instituciones y organismos internacionales.....	11
Tabla 3 Registro de alumnos con TDAH en Tabasco	17
Tabla 4 Especificaciones del TDAH	22
Tabla 5 Características de los entrevistados	56
Tabla 6 Dimensiones de la inclusión educativa.....	58
Tabla 7 Definición de las categorías y subcategorías.....	61
Tabla 8 Códigos de análisis	63

Tabla 9 Familias de códigos.....	64
Tabla 10 Superfamilias.....	65

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CAM: Centros de Atención Múltiple

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades

DSM- V: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OMS: Organización Mundial de la Salud

OPS: Organización Panamericana de la Salud

SEP: Secretaría de Educación Pública

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

USAER: Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

RESUMEN

Los estudiantes con el Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) tienen el derecho de ser incluidos en las escuelas y tener calidad educativa. El objetivo de esta tesis es analizar las percepciones de los profesores entrevistados hacia la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH del municipio del Centro del estado de Tabasco del ciclo escolar agosto 2018-julio 2019, para conocer la realidad que perciben. Se utilizó la entrevista semiestructurada con 6 preguntas para la recolección de la información, se analizó por medio del Atlas. Ti 8, orientándose hacia un corte transversal, el método de análisis fue cualitativo. Como resultado se encontró que los profesores no cuentan con un conocimiento amplio para detección de las características del TDAH, por lo que no saben cómo incluirlos, aunque tienen la actitud para hacerlo y sugieren una capacitación y trabajo en equipo. Concluyo que los profesores deben recibir capacitación, pero no solo para que tengan un conocimiento de las características del TDAH sino también para sensibilizarlos hacia quienes tienen este diagnóstico, por lo que propongo que en conjunto se le brinden estrategias psicosociales que puedan ingresar en sus planeaciones y tener una inclusión real de estos niños y niñas a nivel primaria. Sin duda también la participación oportuna de los padres permitirá que tengan un equilibrio en su calidad educativa.

Palabras claves: Percepción, Profesores, Inclusión Educativa y TDAH

ABSTRACT

The students with Attention Deficit Hyperactivity Disorders have the right to be included in schools and have educational quality. The objective of this thesis is to analyze the perceptions of the teachers interviewed towards the educational inclusion of elementary students with ADHD in the municipality of the State Center of Tabasco of the August 2018-July 2019 school year, to know the reality they perceive. The semi-structured interview with 6 questions was used to collect the information, it was analyzed through the Atlas Ti, oriented towards a transversal cut, the method of analysis was qualitative. As a result, it was found that teachers do not have extensive knowledge to detect the characteristics of ADHD, so they do not know how to include them, although they have the attitude to do so and suggest training and teamwork. I conclude that teachers should receive training, but not only so that they have a knowledge of the characteristics of ADHD but also to sensitize them to those who have this diagnosis, so I propose that together they provide psychosocial strategies that can enter their planning and have a real inclusion of these children at the primary level. Without a doubt, the timely participation of parents will allow them to have a balance in their educational quality.

Keywords: Perception, Teachers, Educational Inclusion and ADHD

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la legislación actual, la educación es un derecho de todos los niños y niñas (CNDH, 2020; CPEUM, art. 3º), una política que México ha fortalecido adhiriéndose a la Declaración de Educación para Todos (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990), que la mayoría de los países han adoptado en sus políticas y leyes. Sin embargo, en la práctica ese derecho no puede ser realmente disfrutado por todos, pues hay distintos factores que excluyen a niños y/o niñas del sistema educativo; es el caso de los que tienen alguna necesidad educativa especial (NEE) física o intelectual, y en específico los que padecen el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Frente a este problema, se han implementado las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las instituciones regulares, cuyo propósito es que todos los niños y niñas queden incluidos en las escuelas sin importar si son estudiantes con NEE o si se han diagnosticado con TDAH.

Por su parte, los profesores son los primeros que tienen la oportunidad de identificar las diferencias entre los estudiantes en cuanto al rendimiento académico, las conductas inadecuadas o la atencional en el contexto escolar, es decir, que ellos podrían jugar un rol fundamental en la detección y tratamiento del TDAH. Como laboran en contextos naturales con múltiples ocasiones de observar el comportamiento de un alumno y pueden compararlo con lo que sucede con sus compañeros de aula, su participación llegaría incluso a tener mayor validez que la que ofrece un contexto clínico, donde es altamente posible que no se revelen los principales síntomas de dicho trastorno.

Es en tal sentido que resulta importante analizar el alcance de la participación de los profesores para la inclusión de los niños y niñas con TDAH en las aulas regulares; determinar si los profesores son agentes que pueden facilitar o dificultar la inclusión redundará en reconocer cuáles son los problemas que la obstaculizan y a la postre dará la pauta para brindar una educación de calidad para todos los niños y niñas de educación primaria.

Hablar de inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad es reconocer el respeto a sus derechos humanos y que se les debe trato digno, y para tal fin la ley establece las reglas para la organización y funcionamiento de las instituciones que las deben de atender, lo cual eventualmente requiere que se cumpla con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión (Secretaría de Gobierno, 2017).

Es en este marco que la presente investigación pretende aportar datos actuales y sustantivos para la mejora de la inclusión educativa de niños con TDAH y conocer la realidad que se vive en las aulas regulares; mientras que al sistema educativo le ofrecerá un más amplio panorama de la experiencia escolar ante el TDAH, y la oportunidad de agenciarse nuevas herramientas para trabajar y detectar las problemáticas que este tipo de estudiantes pudiera enfrentar a futuro. Así, el objetivo general de esta tesis consiste en analizar las percepciones de los profesores entrevistados en relación con la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH del ciclo escolar agosto 2018-julio 2019, del municipio Centro del estado de Tabasco.

Para el desarrollo de la tesis se presenta en primera instancia un marco teórico en el que se abordan los antecedentes del estudio acerca de la inclusión educativa y el TDAH; la sección consta de dos partes: en la primera se exponen los antecedentes históricos del

concepto *inclusión educativa*, las definiciones que se han propuesto para tal término y se analizan los aspectos jurídicos que sustentan dichas propuestas; en tanto que en la segunda parte se especifican los datos relativos al diagnóstico, síntomas y prevalencia del TDAH para después, tomando como base la literatura revisada, analizar la forma en que alumnos y maestros han vivido en el aula el proceso de inclusión educativa y las diversas dificultades que enfrentan por tal causa en distintos entornos.

Parte del marco teórico es la sección “Percepción del docente en la inclusión educativa: pensamiento y actuación”, en la cual, siguiendo la teoría Gestalt, se delimita el término *percepción* en su sentido de interacción social que permite la adaptación mediante los procesos de atribución, cognición social e inferencia. Esta definición es útil para realizar un análisis de cómo el pensamiento y la actuación del docente son determinantes en su práctica cotidiana con niños diagnosticados con TDAH debido a su interacción con ellos y a su contexto social. El docente, se revela, es un agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad dado su rol de instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 2007). La mayoría de los profesores apoyan la inclusión, no obstante, su convencimiento disminuye al involucrarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Luego del marco teórico, la tesis incluye el apartado “Método”, en el cual se explica el tipo de estudio, muestra, instrumento y procedimiento que se llevó a cabo para la realización del trabajo. Se categorizan los contenidos que se ilustran con las entrevistas correspondientes y su relación con las diversas propuestas teóricas que abordan el tema.

Seguidamente se presentan los resultados de las entrevistas y el análisis del contenido, con fundamento en la información recolectada. La tesis termina con unas conclusiones en las que se reflexiona acerca de los resultados que se obtuvieron con el trabajo realizado.

2. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico desarrolla los conceptos centrales de la tesis: inclusión educativa, TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) y percepción. De los dos primeros se presentan de forma general los antecedentes, en tanto que del tercero se particulariza en la percepción del docente en relación con la inclusión educativa, esto es: pensamiento y actuación.

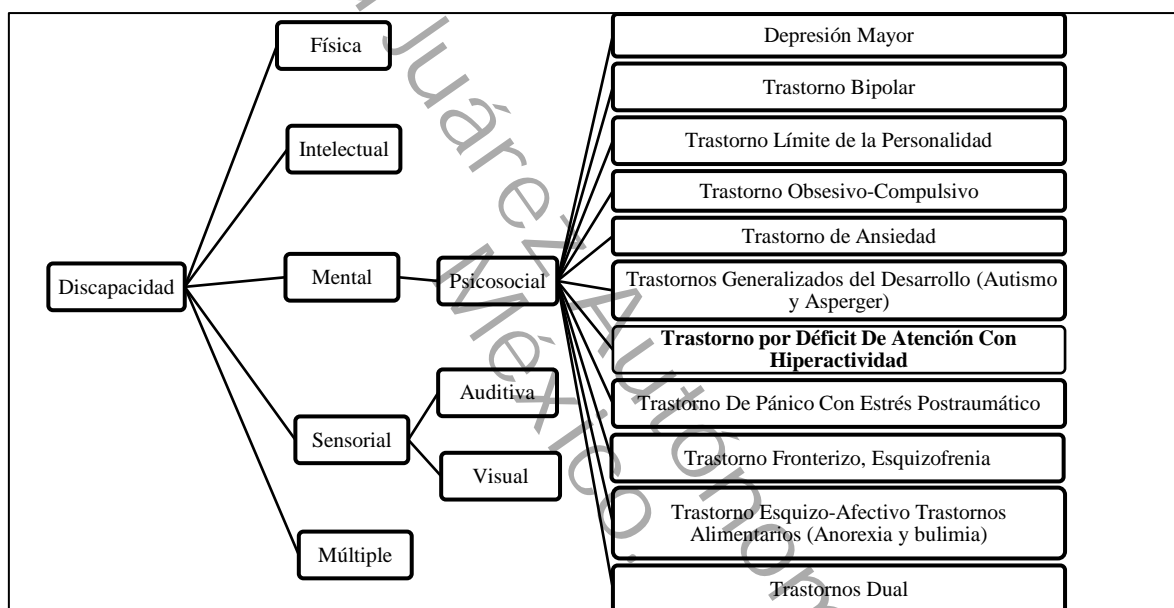
2.1 Antecedentes sobre la inclusión educativa y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

La inclusión educativa es un tema muy debatido a causa de la dificultad para comprender el alcance y magnitud de las modificaciones que deben realizar los modelos tradicionales de organización de la educación básica, con miras a preparar y desarrollar elementos técnicos y humanos que atiendan una realidad diversa. Educar demanda la creación de estrategias de comunicación e interacción efectivas que lleven a generar elementos de aprendizajes positivos entre los estudiantes. Ahora bien, el reto es complejo debido a que la educación inclusiva se encuentra en una encrucijada compuesta por la segregación encubierta del alumnado con NEE, la falta de profesionales especializados, y la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa (Leiva, 2013); todo, sumado, impide que niños y niñas con alguna condición especial sean incluidos y no meramente integrados en el aula escolar; es el caso en específico de los alumnos y alumnas con TDAH.

El *Glosario de Términos sobre la Discapacidad* elaborado por la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública

(SEP) señala que el TDAH pertenece al grupo de discapacidad clasificado como una discapacidad mental, es una definición en la que al modelo social de derechos humanos se le incorporó recientemente el enfoque médico con la llamada discapacidad psicosocial (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, 2020) (*Ilustración 1*). Esto hace necesario conocer los distintos abordajes teóricos y metodológicos acerca de la inclusión educativa y analizar las características del TDAH.

Ilustración 1. Clasificación de la discapacidad



Fuente: Elaboración propia con información de *Glosario Términos sobre la Discapacidad* (2020)

Este capítulo se desarrolla en dos partes, en la primera se desglosan los antecedentes históricos de la inclusión educativa, sus conceptualizaciones por parte de varias instancias educativas y los aspectos jurídicos en los que ellas se han apoyado. En la segunda parte se explican las características diagnósticas, sintomatológicas y de prevalencia del TDAH; se añade un apartado para exponer un panorama de lo que se ha vivido en el aula y las dificultades que los profesores enfrentan a nivel nacional e internacional con estudiantes con

ese trastorno; la finalidad es que el lector tenga una perspectiva amplia de los temas que de una u otra forma se han involucrado en este trabajo de investigación.

2.1.1 Inclusión educativa: antecedentes

La inclusión educativa nace en un marco educativo y se establece en uno social, dado que todas las personas tienen el derecho a ser tratadas de la misma manera; en este sentido, históricamente se ha requerido de distintos acontecimientos para dar paso a la inclusión en las instituciones educativas.

2.1.1.1 Fundamentos teóricos de la inclusión educativa

Un antes y un después en la educación especial fue el *Informe Warnock*, el cual, elaborado por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock con base en una investigación realizada entre 1974 y 1978, se dio como respuesta a una solicitud del secretario de Educación del Reino Unido de aquel momento. A decir de Warnock, no se trataba de una noción nueva: “El concepto de necesidad educativa especial, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica” (Warnock, 1987, pág. 46), pero sentaba un precedente sobre lo que significaba ser una persona con necesidades educativas especiales.

Una persona con necesidades educativas especiales (NEE) debe ser aceptada tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás, y se le debe ofrecer los servicios y apoyos para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades. Este principio se retomó en Estados Unidos hasta convertirlo en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación, lo que

dejaría en claro que la esencia de la normalización no estaba dirigida a un programa de tratamiento, sino que debía sobrepasar esas tareas concretas para proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad completa que les correspondía por derecho.

En la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) se lograron avances coyunturales en el análisis de las NEE. En el documento que se generó luego del evento se enunciaba que:

Las Necesidades Educativas Especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad (UNESCO, 1994, pág. 60).

Esta Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales –organizada por el gobierno de España en colaboración con la UNESCO y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994– integró el “Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”, normativa aprobada por todos los organismos y países participantes. De manera particular en su apartado 3, este Marco de Acción señala:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje [...] las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO, 1994, pág. 59).

Para implementar tal directriz, la capacitación y formación adecuada del personal académico permitiría una mejor percepción de lo que debe hacerse dentro de las instituciones para incluir ya no solo a los estudiantes con NEE, sino a todos los alumnos en general.

En este contexto es que se han discutido términos afines, como el de *integración*, el cual ha evolucionado conceptualmente tras evaluarse como deficiente y mejorar la experiencia escolar en diferentes países. Sin embargo y aunque en la práctica se tienda a sustituirla por *inclusión*, entre ambas hay gran diferencia: “Se asume la importancia del cambio terminológico de integración a inclusión, no solo como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de esta política en la práctica” (Parra, 2011). Y es que la educación inclusiva es un enfoque educativo fundamentado en la valoración de la diversidad (Tapia, García, & Quintero, 2016).

En la tabla 1 se muestra la diferencia de una escuela integradora y una escuela inclusiva, es posible una delimitación señalando que la primera corresponde a la acción de garantizar la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo a las personas que han sido excluidas, y que la segunda se dirige a los cambios y eliminación de barreras que limiten el aprendizaje entre los estudiantes utilizando diferentes técnicas y métodos.

Tabla 1 Diferencia entre una escuela integradora vs. inclusiva

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico del alumno.	Centrada en la resolución de problemas para mejorar la colaboración de todos los alumnos.
Se dirige solo a los alumnos con NEE.	Se dirige a todos los alumnos (aula y escuela).
Basada en los principios de igualdad y competición del alumno con NEE.	Valora las diferencias en los alumnos y las ve como oportunidad de enriquecimiento de todos ellos.
Existe solo una inserción parcial y condicionada del alumno diagnosticado.	La inserción del alumno diagnosticado es total e incondicional en todas las actividades, lo que potencializa sus habilidades.
Hay cambios superficiales.	Hay cambios profundos en el sistema educativo (transformaciones profundas).
Se ve al alumno de manera individual, centrándose solo en él.	El aula es el objetivo, no el alumno diagnosticado.
Los cambios de las instituciones son parciales.	Exige una transformación de las instituciones.

Fuente: Elaboración propia.

La escuela inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, abarcando a quienes presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Blanco, 2006). En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a las necesidades de todos y no solo a las de quienes presentan necesidades educativas especiales.

De esta manera, se adopta el enfoque de normalizar la diferencia y se da lugar al desarrollo de sistemas educativos que respondan a la diversidad; en otras palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben adquirir la capacidad de educar a todos los niños y niñas de una comunidad.

Semánticamente, *incluir* e *integrar* comportan significados muy parecidos, lo que hace que estos verbos se utilicen de modo intercambiable e indistinto. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías diferentes, aun cuando su objetivo sea en apariencia el mismo, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad (Alemañy, 2009). La educación inclusiva se resume en las transformaciones de la educación regular y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad (Parra, 2011).

La escuela inclusiva, de igual modo, se edifica sobre la colaboración y las alianzas de todos los agentes educativos que en ella concurren; considera el desarrollo y proceso de aprendizaje del estudiante como el resultado de su inclusión en el centro escolar; busca superar las barreras que algunos estudiantes encuentran en su camino educativo; y propone que la convivencia se desarrolle a través del diálogo. Distintas instituciones u organismos internacionales han tratado de definir el término *inclusión educativa*, sin embargo, no se ha logrado homogeneizar la definición, como se puede constatar en la tabla 2.

Para llevar a la práctica un modelo que potencie la educación inclusiva en la escuela es necesario que todo el personal educativo (Moya, Martínez, & Ruiz, 2005), en especial los profesores, tengan una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel, & Gerber, 1999). Si no se da el caso, desarrollar dicho modelo será bastante complicado. Por tanto, una premisa fundamental es la implicación activa del profesorado y de la comunidad educativa en general.

Tabla 2 Definición de inclusión educativa y educación inclusiva según diversas instituciones y organismos internacionales

Instituciones/Organizaciones	Inclusión educativa	Educación inclusiva
UNESCO	La forma de garantizar la igualdad de oportunidades para todos.	
UNICEF		Oportunidades reales de aprendizaje dentro del sistema escolar normal para grupos que tradicionalmente han sido excluidos
OPS/OMS		Asume los cambios de paradigmas que explican la discapacidad, comprendiendo las barreras que limitan la actividad y restringen la participación de los niños y niñas con discapacidad con la finalidad de desarrollar escuelas que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de ellos.
SEP		Garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión		Educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (2019), UNICEF (2020), OPS/OMS (2019), SEP (2010) y Cámara de Diputados (2019).

La inclusión educativa a partir de los análisis de los grandes organismos internacionales fue colocada en el escenario mundial por la UNESCO, cuando esta organizó en 1994 la Reunión de Salamanca, en España, en la que participaron 92 países y 25 organismos internacionales, que buscaron fortalecer las políticas públicas que favorecieran la educación integradora que incluyera en las escuelas a los niños con NEE; el resultado fue la Declaración de Salamanca y la propuesta de un Marco de Acción, que a su vez pugnarían por el reconocimiento de la necesidad de actuar para lograr una *escuela para todos*. Fue de esta forma que se recuperaron las experiencias de los países participantes y las recomendaciones de la ONU, en específico, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (UNESCO, 1994).

Cabe reconocer que los países europeos son los que han intentado educar a todos los alumnos asumiendo los mejores criterios de calidad recomendados por la UNESCO.

Fue sobre todo en la década de 1990 que se generaron movimientos nacionales que exigían más calidad y erogación de mayores recursos para implementar la inclusión educativa, aunque será con el inicio del presente siglo que los países más avanzados de Europa, como Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, que se pondrán en marcha medidas efectivas para favorecer la inclusión en el aula, la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias.

Para el año 2000, los países del mundo comprometieron esfuerzos sostenidos a favor de una educación para todos (EPT). Desde entonces, gobiernos, sociedad civil, agencias de cooperación, bancos de desarrollo y otros interesados han trabajado desde sus diversos ámbitos de competencia para contribuir al alcance de las seis metas de la EPT hacia el 2015. Los acuerdos sobre la necesidad de una agenda global común, que diera un impulso inédito

a la educación, comenzaron en 1990 con la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia.

En 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación que se realizó del 26 al 28 de abril en Dakar, Senegal, se construyó un marco de acción estratégico y se establecieron seis objetivos que se deberían conseguir en quince años: 1) educación y cuidado de la primera infancia, 2) educación primaria universal, 3) el aprendizaje de jóvenes y adultos, 4) la alfabetización, 5) la paridad de género, y 6) la calidad de la educación. La UNESCO coordinó y lideró los esfuerzos internacionales para contribuir a estos objetivos, monitoreando los avances y fomentando acciones a nivel global, regional y nacional.

En América Latina la atención a estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos desde la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la educación básica.

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y son objeto de preocupación de las políticas públicas, en especial en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo, aunque se vean ya signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que se han venido realizando en cuanto a la protección social (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014).

A las desigualdades estructurales de América Latina es preciso sumar la creciente “diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social” (López, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución del problema de la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. El progresivo reconocimiento de sus derechos tiene su reflejo en una creciente organización de

movimientos sociales que reivindican mayores espacios de participación en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas públicas que consideren la diversidad cultural y lingüística y que garanticen sus derechos. Un desafío aparte para las políticas de inclusión es el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones.

Para enfrentar el escenario de desigualdad, exclusión, fragmentación social y cultural, no solo se debe considerar su discurso, sino también el crecimiento y equidad de la misma sociedad a la par de un desarrollo democrático y ambiental del Estado y acuerdos fiscales que involucren acuerdos políticos, para el bienestar biopsicosocial de cada individuo.

En lo que refiere a México, las políticas educativas han incorporado a partir de 1993 el desarrollo de políticas, programas y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad, lo que implica la oportunidad de que los alumnos se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades. Organismos públicos y privados están trabajando en la construcción de una escuela inclusiva que garantice el derecho a la educación para todos los niños, las niñas y los jóvenes de México. Y si bien la inclusión educativa está muy lejos de ser una realidad en la mayoría de nuestras escuelas, es importante reconocer que ha sido parte de un proceso en donde se han observado cambios de primer orden y propuestas que se encuentran en marcha:

- a) Reorientación de los servicios de educación especial para dar paso a la integración educativa en 1993, cuando se publicó la Ley General de Educación. De esta manera, los servicios que antes ofrecían educación especial en espacios y con personal ex profeso para la atención de alumnos con discapacidad, apoyarían la integración educativa dentro de la escuela regular a través de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). Además, se definieron los centros de educación especial, es decir, los Centros de Atención Múltiple (CAM), a donde asistirían los alumnos con cualquier tipo

de discapacidad y con necesidades educativas especiales, que, por alguna razón, no pueden integrarse a la escuela regular. Este cambio en los servicios implicó un cambio en el plan de estudios de los programas de formación de docentes de educación especial y suscitó una transformación en la capacitación de docentes que atienden a los niños y jóvenes en las escuelas.

- b) Creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Una década más tarde, el gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, creó en 2002 este programa para garantizar una atención educativa de calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentaran discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial. Dicho programa se encargó de vincular y dar línea de acción a las 32 instancias estatales responsables de atender a la población con estas características.
- c) Programa de Inclusión y Equidad Educativa. En 2014 se creó este programa para dar respuesta al concepto de inclusión considerando que la educación está integrada por la diversidad. En el ámbito educativo, el aprendizaje de todos es un derecho universal, independientemente de sus características individuales (SEP, 2016). Por ello, se fusionaron varios programas que venían trabajando de forma aislada, para que, de esta manera, pudieran dar atención a toda la diversidad del alumnado. Me refiero a los programas Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural, y Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación Indígena.

El objetivo del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa consiste en brindar apoyos tanto normativos como de infraestructura a instituciones educativas de niveles básico, medio superior y superior para asegurar la inclusión y equidad educativa a la población en contexto de vulnerabilidad.

Además, existen tres retos principales de la educación especial en México para contribuir al logro de la educación inclusiva: 1) Promover cambios profundos en la forma de trabajar de los CAM y de las escuelas que cuentan con Unidad de Servicios de Apoyo a Escuela Regular retomando lo que se propuso desde la reforma de 1993. 2) Superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad, es decir, modificar los planes de formación docente, así como los servicios que se ofrecen, enfatizando en las prácticas inclusivas y dejando de lado las excluyentes, tanto en la cobertura de escuelas que brindan estrategias para la diversidad, como en estrategias excluyentes para estudiantes con necesidades educativas especiales. 3) Entregar instrucción diversificada (no especializada) a los alumnos. Es necesario ampliar la formación docente, de tal modo que los futuros maestros no consideren que existen, a excepción del sistema Braille y la lengua de señas, estrategias específicas para estudiantes con discapacidad, sino que estas dependen de su nivel de desarrollo y de su estilo de aprendizaje que pueden servir para varios estudiantes y no necesariamente para aquellos con discapacidad (Romero & García, 2013)

En el estado de Tabasco poco se ha publicado sobre el TDAH, sin embargo, el neurólogo pediatra Pablo Valladares Sánchez detectó por lo menos 60 casos con TDAH anuales aparecen en esta entidad (Ruiz, 2019).

En una reunión radiofónica, el jefe del Departamento de Planeación y Evaluación Especial de la Secretaría de Educación señaló que hay poco personal para atención del TDAH en Tabasco, y explicó que se trabajaba con 245 psicólogos y que hasta ese momento se tenían registrados más de 1200 casos con TDAH, repartidos en las 1096 escuelas que hay en el estado (Álvarez, 2016). En la actualidad no existen publicaciones respecto a una prevalencia en Tabasco, solo se obtuvieron datos duros otorgados por la SEP, los cuales emiten la

Subsecretaría de Educación Básica, la Dirección General de Educación Básica y la Dirección General de Educación Especial. Todo se resume en la siguiente tabla 3.

Tabla 3 Registro de alumnos con TDAH en Tabasco

Nivel escolar	USAER			CAM			TOTAL		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Preescolar	44	2	46	2	1	3	46	3	49
Primaria	731	129	860	5	2	7	736	131	867
Secundaria	287	45	332	4	2	6	291	47	338
	1,062	176	1,238	11	5	16	1,073	181	1,254

Fuente: Estadística básica del sistema educativo estatal inicio de cursos 2019-2020.

La población con más registro de casos con TDAH es la educación primaria con 867 estudiantes, por ende, la demanda es mayor en este nivel educativo.

2.1.1.2 Marco jurídico de la inclusión educativa

El derecho a la educación y trato igualitario dentro de las instituciones se han respaldado desde una mirada jurídica con leyes y tratados, por ello a continuación se muestran algunos de los más importantes yendo de lo macro a lo micro a nivel internacional.

Dentro del marco internacional es clave conocer lo que establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, Francia, que en su artículo 26 señala:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 2020, pág. 8).

Un concepto similar se reitera en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que en su artículo 13 establece que:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho [a la educación]: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno. (ONU, 1966, pág. 5).

En la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1966, pág. 5), proclamada y adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, se reitera un ordenamiento prácticamente equivalente al del Pacto de 1966 en lo referido a la accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad de los diferentes niveles educativos. La noción de derecho a la educación ha estado estrechamente ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela a través de las leyes de escolaridad obligatoria. Esta visión básica del derecho a la educación como derecho a la escolarización y a la obtención del certificado escolar se ha mostrado insuficiente. Las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender. Esto implica –entre otras cosas– que recibir una educación de calidad debe ser visto como parte del derecho a la educación.

El carácter evolutivo de la concepción del derecho a la educación implica que siempre habrá cierto debate académico y conflicto político sobre cómo definir en cada época y para cada sociedad los alcances prácticos del derecho a la educación (Rosales, Esquenazi, & Galeano, 2017).

En México uno de los principales documentos que se establecen a favor de una educación para todos es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que en su artículo 3° establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. [...] La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (*Diario Oficial de la Federación*, 2019, pág. 2).

En la Ley General de Educación se determina en los artículos 2, 3, 4, 7 y 41 (véase en Anexo 1) que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, que el Estado debe garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos de primaria, el fomento a la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión (*Diario Oficial de la Federación*, 2018).

Otra legislación mexicana al respecto es la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (véase en Anexo 1), la que en su artículo 1 mandata que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, a las que define como toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, impidan su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás. En el artículo 12, esta ley menciona que la SEP es la que debe promover el derecho a la educación, prohibiendo cualquier discriminación. Y en su

artículo 15, que la educación especial tendrá como objetivo buscar la forma que el individuo logre la formación de la vida independiente.

En la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes se instituye en su artículo 13 (véase en Anexo 1) que las niñas, niños y adolescentes, de manera enunciativa más no limitativa, tendrán derecho a no ser discriminados, a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, y a la educación, entre otros.

Para el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, se instauran dos de las cinco metas nacionales para la inclusión y educación de personas con discapacidad: “México incluyente” y “México con educación de calidad”. En las que se estableció la reforma educativa con la que se buscó desarrollar el potencial humano de los mexicanos con una educación de calidad y garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo (véase en Anexo 1).

A nivel subnacional, en el artículo 5 de la Ley de Educación del Estado de Tabasco de la SEP, se dice que el Estado se encuentra obligado a impartir los servicios educativos para que toda la población de la entidad pueda cursar la educación preescolar, primaria y secundaria, así como la especial destinada a individuos con discapacidades transitorias o permanentes (Romero, 2020).

2.1.2 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

2.1.2.1 Diagnóstico

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una perturbación del neurodesarrollo que se caracteriza por un patrón persistente de inatención e inquietud-impulsividad que cualitativa y cuantitativamente se encuentran por encima de lo esperado

para la edad; actualmente es el trastorno con mayor prevalencia de acuerdo con el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* en su quinta versión (DSM-V, por sus siglas en inglés). En general, durante la infancia es común encontrar trastornos psicológicos-conductuales y cognitivos acompañando al TDAH, además de que cada tipo de trastorno comórbido se correlaciona con alguno de los subtipos de trastorno por déficit de atención (sin hiperactividad o TDA, con hiperactividad o TDA-H y con impulsividad e hiperactividad o TDA-I-H), esto es, el grupo TDA-I-H se correlaciona mayormente con trastornos psicológicos-conductuales, mientras que el TDA conlleva mayormente una comorbilidad cognitiva. Asimismo, cabe mencionar que los niños con esta condición sufren con frecuencia de dificultades sociales e interpersonales, tales como baja popularidad, rechazo y dificultades para hacer amigos, las cuales parecen deberse a conductas disruptivas en el TDA-I-H/TDA-H, así como a inseguridad y timidez en el TDA (Flores, 2009; Uekermann, 2010; Nijmeijer, 2008).

Como consecuencia de estas características se presentan dificultades para establecer criterios diagnósticos con validez suficiente para evitar falsos positivos o falsos negativos, por lo que los profesionales se encuentran ante una tarea de gran complejidad al momento de intentar precisar el diagnóstico. La edad de aparición de los primeros signos y síntomas es antes de los 12 años de acuerdo con los dos manuales internacionales de trastornos: DSM-V y la Clasificación Internacional de Enfermedades 11^a revisión (CIE-11). Para este estudio se tomó como referencia el DSM-V (Asociación Estadounidense en Psiquiatría, 2014), el cual maneja tipos de especificación para el trastorno, mismos que se mostrarán a continuación:

Tabla 4 Especificaciones del TDAH

Especificar su presentación:	Combinada (presenta inatención e hiperactividad-impulsividad) Predominante con falta de atención Predominante hiperactiva/impulsiva
Especificar la gravedad actual:	1. Leve 2. Moderado 3. Grave

Fuente: Elaboración propia.

1. Presentación combinada: Si se cumplen el Criterio inatención y el Criterio hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses.
2. Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple el Criterio inatención, pero no se cumple el Criterio hiperactividad-impulsividad durante los últimos 6 meses.
3. Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple el Criterio hiperactividad-impulsividad y no se cumple el Criterio inatención durante los últimos 6 meses.

Especificación de la gravedad:

1. Leve: Pocos o ningún síntoma están presentes más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas solo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.
2. Moderado: Síntomas o deterioros funcionales presentes entre leve y grave.

3. Grave: Presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral.

2.1.2.2 Sintomatología

Los síntomas que caracterizan a este trastorno son la inatención, hiperactividad e impulsividad, las cuales se clasifican en el DSM-V (APA, 2013) en dos grupos: el Criterio A1 (inatención) y Criterio A2 (hiperactividad e impulsividad).

Inatención: De acuerdo con el DSM-V es la falla en prestar la debida atención a detalles y mantenerla en tareas o actividades, por lo que la persona se puede distraer con facilidad ante estímulos externos e incluso olvidar actividades cotidianas. Con frecuencia podría parecer no escuchar cuando se le habla directamente, por lo que puede no seguir instrucciones o no terminarlas. Otra característica es que este paciente se muestra evitativo, molesto o poco entusiasta para iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.

Hiperactividad: El DSM-V la refiere a la capacidad de mantenerse excesivamente en movimiento, por ejemplo, jugar, golpear manos o pies, retorcerse en el asiento, levantarse del asiento en situaciones en las no se espera esa acción, corretear o trepar inapropiadamente. **Impulsividad:** como ya se mencionó, esta sintomatología pertenece al Criterio compuesto con la hiperactividad, en el DSM-V no hay una distinción de sus características, sin embargo, se puede delimitar con la frecuencia de hablar excesivamente, responder inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta, ya que a estas personas les es difícil esperar su turno, por lo que pueden interrumpir o inmiscuirse con los otros. (APA, 2013).

2.1.2.3 Prevalencia del TDAH

El TDAH es uno de los trastornos con mayor prevalencia en la población infantil; en los últimos años su presencia en niños y niñas se ha incrementado (Rivera, 2016; Pelaz y Autet, 2015), afectando el funcionamiento en distintos ámbitos psicosociales, entre ellos el escolar (De la Peña, Palacio, & Barragán, 2010; Fenollar, Gómez, & Muñoz, 2015). La prevalencia varía de acuerdo con la población, por ejemplo, a nivel mundial va del 5 al 20%, diferencias que podrían explicarse por las metodologías de los estudios epidemiológicos, por las causas socioculturales de cada país, así como por cierta confusión conceptual, dificultad en la elaboración de criterios y la falta de biomarcadores dada la complejidad de los factores biológicos intervinientes (Polanczyk, 2007; Castellanos, 2002). Estas cifras evidencian un probable efecto de sobrediagnóstico, así como las dificultades con que se enfrentan los profesionales al momento de detectar los casos de manera precisa, ya que, además, se agregan altos niveles de comorbilidad, por ejemplo, se sabe que entre el 65 y el 89% de quienes son diagnosticados con este trastorno llegan a desarrollar alguna otra condición psiquiátrica a lo largo de su vida (Sobanski, 2006). Para este estudio nos enfocaremos en la prevalencia de la infancia comprendiendo edades de 6 a 11 años, aproximadamente.

En el DSM-V se estima una prevalencia de 5% a nivel mundial, con mayor frecuencia en varones que en mujeres en una proporción de 2:1 (APA, 2013).

En un estudio realizado en España con 4747 niños de 6 a 14 años se encontraron 108 niños con el diagnóstico de TDAH, por lo que la prevalencia en esta población fue de 2.28% (Rodríguez, González, Arroba, & Cabello, 2017), mostrándose debajo de la media a nivel mundial.

En Latinoamérica existen al menos 36 millones de personas con TDAH y menos de un cuarto de los pacientes se encuentran bajo tratamiento multimodal; entre estos, solo el 23% tiene un apoyo terapéutico psicosocial y el 7% tratamiento farmacológico adecuado, lo cual enfatiza la problemática diagnóstica y terapéutica (Barragán, 2009). En México, entre 3 y 8% de los niños en edad escolar presenta el TDAH (Secretaría de Salud , 2016), según una evaluación hecha entre 2015 y 2016. En Tabasco no se alcanza una población de niños y niñas con TDAH mayor del 0.3 % en educación primaria, diagnosticados en el periodo 2016-2017 (Secretaría de Educación Pública de Tabasco, 2018).

2.1.2.4 El TDAH en el ámbito educativo

Existe una rica investigación referente a los profesores y la inclusión de estudiantes con TDAH en los ámbitos nacional e internacional. Enseguida se ofrece un resumen de lo más representativo.

Un estudio en Chile reúne distintos resultados en torno al TDAH. Así, encontró una mayor prevalencia en una población evaluada, lo que podría deberse a un sesgo por parte de los profesores ya que estos tienden a sobre diagnosticar este trastorno, discrepando con los diagnósticos médicos; la apreciación de los profesores suele ser clave en estos casos para dimensionar la realidad del problema (Ferrer, Chávez, Gallardo, Loredo, & Meneses, 2017). Este estudio también permite observar que no solo en México hay preocupación por el diagnóstico del TDAH y que ya se ha visualizado el rol del profesor como causante de un sobrediagnóstico.

En España, en otro caso, un hallazgo fue constatar que la prevalencia de niños portadores del TDAH es mayor en instituciones de educación primaria, lo que representa un

desafío para directivos y docentes. Los profesores resultaron ser los que mejor conocían la dimensión del tratamiento con un porcentaje de aciertos del 83.54%, seguida de la dimensión síntomas/diagnóstico 72.41%, etiología 56.23% y, finalmente, la información general 39.22%; cabe señalar que el porcentaje de desconocimiento sobre el TDAH fue bastante elevado. Aunque también estos profesores mostraron mayores porcentajes de errores en las dimensiones síntomas/diagnóstico 7.49% y etiología 7%, y porcentajes elevados de lagunas en información general 56% y etiología (Soroa, Gorostiaga, & Balluerka, 2016). Este estudio confirma lo reportado en Arica, Chile: la participación de los profesores es muy importante para el diagnóstico, pero no cuentan con el conocimiento suficiente para aportar suficiente ayuda en el proceso. No obstante, la participación del profesor es de suma trascendencia para el diagnóstico por ello hay varias evaluaciones que incorporan cuantitativa y cualitativamente su percepción.

En este mismo estudio se analiza la evaluación del TDAH señalando que para que esta pueda llevarse a cabo, se utilizan diferentes instrumentos que conducen a un conocimiento completo del perfil del sujeto en todos los criterios que definen al trastorno, de los problemas que se le asocian y de la medida en la que está provocando una interferencia en el funcionamiento personal, social y académico del estudiante (García, Grau, & Garcés, 2014). Esta misma investigación muestra que para llegar a un diagnóstico confiable se debe recurrir a más de una prueba, ya que hasta el momento no existe una que pueda evaluar todas las características del TDAH de acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-V.

Otro trabajo, desde la postura inclusiva, se plantea el objetivo de identificar y mostrar el potencial de la acción conjunta y planificada de todos los factores en el desenvolvimiento familiar, escolar y social, mediante la elaboración de estrategias individuales. Para ello

emprende un estudio demostrando que los avances fueron notables en el 75% de la muestra, debido a que pudo evidenciar las limitaciones de uno de los escolares, lo cual se explicaba por tener padres de bajo nivel escolar, por vivir en una zona rural y en un entorno poco favorecedor. Estas conclusiones le permiten al estudio señalar que las instituciones escolares asumen un papel rector en la dirección del trabajo intersectorial para la inclusión educativa, en particular porque facilitan la preparación de las familias junto al personal de salud y con el apoyo de combinados deportivos, casas de cultura, áreas de salud mental y casas de orientación a la familia (Jiménez, Miño, Rodríguez, Duarte, & González, 2016).

En México, en el contexto de una movilización magisterial que expresaba su inconformidad ante un proceso de evaluación impulsado por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, se llevó a cabo un taller de reflexión cuyo propósito fue explorar los obstáculos que aparecen en el proceso de aprendizaje escolar. Al taller asistieron profesoras de educación primaria, y uno de los temas recurrentes fue la inclusión de los niños con problemáticas físicas o psicológicas graves en el espacio de la escuela pública a nivel básico. El aporte de este estudio radica en que recupera la percepción de los profesores ante el problema de la inclusión (Velasco & Pantoja, 2015).

El docente resulta clave para la inclusión de sus alumnas en relación con sus prácticas docentes, creencias y percepciones, y a las instancias de participación que promueve en el aula. Ello se discute en un estudio realizado en Chile, en el que la unidad de análisis fueron dos cursos de tercero básico en un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido, y el resultado es que las profesoras de ambos casos muestran una actitud positiva ante la inclusión, y afirman que el proceso beneficia a sus alumnas, tanto en su aprendizaje como en su desarrollo integral; muestran asimismo una actitud proactiva

respecto a las adaptaciones que deben aplicar en su sala de clases, las cuales se concretan en actividades diseñadas especialmente para sus alumnas y seguir su desarrollo en clase. Otro aspecto destacado de estas dos profesoras es la tensión que existe entre su visión positiva de la inclusión y la diversidad en su sala de clases; ellas perciben que las alumnas insertas en el Programa de Integración escolar (PIE) tienen mayores dificultades de aprendizaje y que, en consecuencia, necesitan herramientas de otro tipo (Torres, y otros, 2013) .

Miranda, Barrios, Duque, Burgos, & Salazar (2017) realizaron un estudio en Antioquia, Colombia, que tuvo como objetivo describir los conocimientos de los docentes de educación básica primaria en cuanto al TDAH, mediante entrevistas sobre información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento, además de la auto eficiencia percibida. Los docentes contestaron correctamente a poco menos de la mitad de todos los ítems del cuestionario (48.52%). En concreto, fue en la subescala de síntomas/diagnóstico en la que tuvieron más aciertos, con un 69.35%, seguida de la subescala de tratamiento (45.30%) y la de información general (38.60%). Este estudio ratifica la necesidad de realizar intervenciones en cuanto al TDAH, para que esto se vea reflejado en nuevas técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de los niños que lo padecen (Miranda, Barrios, Duque, Burgos, & Salazar, 2017).

En el trabajo mencionado, en primer lugar, se muestran las dificultades más significativas que manifiestan los niños y adolescentes con TDAH en el contexto escolar, y se justifica y explica la importancia de la formación de los docentes para atender adecuadamente las necesidades y problemas que presentan estos menores, así como para posibilitar su óptimo desarrollo socioemocional y buen funcionamiento académico. Por último, los autores extraen las principales implicaciones en cuanto a las buenas prácticas que,

desde el punto de vista de la formación inicial y permanente del profesorado, permiten ofrecer una atención educativa de calidad, personalizada e integral de los estudiantes con este diagnóstico. Solo así, sostiene este estudio, será posible evitar que fracasen en la escuela y ayudarles a crecer académica, personal y socialmente.

Barrios, Matute, y otros (2016) investigaron las características del TDAH en escolares mexicanos de acuerdo con la percepción de los padres. Su investigación fue realizada en 16 escuelas primarias públicas de Guadalajara, Jalisco. A los 6639 estudiantes inscritos se les entregó un cuestionario y una carta diseñados con los criterios que el DSM-IV propone para diagnosticar el TDAH. Se recuperaron y analizaron 4399 cuestionarios, de los resultados encontrados destaca que:

De acuerdo con el informe de los padres, el 8.9% de los niños tienen un perfil de conductas compatibles con los criterios del DSM-IV para el diagnóstico de TDAH, la proporción masculino: femenino fue de 2:1, la distribución por subtipos fue: 147 escolares con tipo combinado, 132 inatento y 114 del tipo hiperactivo-impulsivo, la prevalencia fue mayor del primero al tercer grado que del cuarto al sexto, la prevalencia de TDAH calculada se encuentra dentro del rango informado en otros países. Lo que demuestra, además, que los estudios realizados en grandes muestras son útiles para diseñar estrategias de intervención acordes a la población en cuestión (Barrios, y otros, 2016).

2.2 Percepción del docente en la inclusión educativa: pensamiento y actuación

2.2. Percepción

La percepción es uno de los temas inaugurales de la psicología como ciencia y ha sido objeto de innumerables intentos de explicación, pero existe consenso científico en considerar

al movimiento Gestalt como uno de los esfuerzos más sistemáticos y fecundos en la producción de sus principios explicativos.

El primer supuesto básico desarrollado por la Gestalt es la afirmación de que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido. Contrariamente define la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. (Oviedo, 2004, pág. 89).

La Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones como juicios, categorías, conceptos, entre otros (Carterette & Friedman, 1982).

Darle forma a un objeto equivale a darle sentido, a hacerlo propio y permitirle mostrarse de manera inconfundible a la conciencia, y con ello facultar la posibilidad de desarrollar estados imaginativos como el poderlos contrastar con otros, pensarlos en otros contextos, comparándolos en diferentes momentos de la memoria, etcétera. La Gestalt es una teoría encargada de plantear la tendencia de la conciencia a la racionalidad, el fin último y principal labor de la conciencia es el de traducir las experiencias cotidianas a entidades conceptuales con base en las cuales se pueda seguir adelantando un proceso de abstracción.

De la aplicación de los desarrollos teóricos de la Gestalt surgieron los estudios de Asch (1946) sobre la formación de las impresiones. Los estudios de percepción de personas y percepción social han estado muy ligados a los estudios de percepción de objetos. Esencialmente, se parecen en lo siguiente:

a) Las percepciones están estructuradas. Las percepciones no constituyen un continuo procesamiento de estímulos caóticos que se van almacenando, sino que cuando se perciben personas y objetos se crea un orden. Una de esas formas de organización es crear categorías, que en el mundo de los objetos físicos son claras (Moya, 1999). En la percepción de personas y sus acciones se posee multitud de categorías para clasificar su conducta, apariencia y demás elementos informativos: pueden ser categorizadas desde diferentes aspectos. Las personas difieren según las categorías que se utilizan, hay las que usan un solo sistema categorial, mientras que otras requieren de un sistema más complejo.

b) Tanto en la percepción de objetos como de personas se tiende a buscar elementos invariantes de los estímulos que se perciben. Dado que el interés es predecir la conducta de los demás, no son interesantes los aspectos de su conducta que parecen superficiales e inestables.

c) Las percepciones de los objetos y de los demás tienen significado. Los diversos estímulos que se perciben pasan al interior de la mente a través de un tamiz cuya función primordial consiste en interpretar otorgándoles significado. La percepción social desde la explicación de la conducta da cuenta del comportamiento de los demás. Anderson (1968) sostiene que la mayor evidencia de lo razonable de los juicios sociales proviene de su investigación sobre la integración de la información: se distinguen algunas reglas con las cuales se combinan diferentes fragmentos de la información sobre una persona para conformar otra de carácter global. La manera como las personas combinan dicha información sugiere que sopesará cada fragmento de acuerdo con su importancia.

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de las emociones a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones

a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción. Y también, en tercer lugar, por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizados por el tipo de causa que se les atribuya (Moya, 1999).

2.2.1 La percepción en el ámbito educativo

La percepción que un alumno tiene de la institución se relaciona directamente con el papel de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos, por su experiencia y por la representación social que les han transmitido, tienen muy claro cómo debe ser un profesor competente en su profesión y que, ante todo, debe favorecer el aprendizaje. Según ellos, un profesor debe respetar, aceptar y atender al alumno; proponer metas gratificantes, así como contenidos significantes; crear un clima que facilite las relaciones personales. En la medida en que sus profesores no reúnen las características del buen docente, los estudiantes consideran que también son responsables de su situación de fracaso. Esta situación provoca en el día a día un ambiente escolar de incomunicación, incomprensión, aburrimiento y desarraigo, que inevitablemente incidirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, si realmente queremos dar solución al problema social del fracaso escolar, todo esfuerzo será en vano si entre el alumnado se sigue experimentando la escuela como un espacio degradado, empobrecido e irreal que no responde a sus intereses, sueños y necesidades vitales.

Desde un punto de vista cognoscitivo, indagar sobre las experiencias que los escolares viven diariamente en la escuela es realmente más complejo y enriquecedor que el simple hecho de plantearles la pregunta convencional de si les gusta o no la escuela. Es decir, lo que aporta verdadera información sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre su experiencia escolar no son los sentimientos extremos (agrado, desagrado) que en un momento determinado pueda experimentar un grupo reducido hacia ella, sino las vivencias que de forma abierta expresan la mayoría acerca de su vida escolar. Así se verifica en un estudio llevado a cabo por Gannaway y Delamont (1979) en el que pretendían averiguar cómo se comprendía la escuela desde el punto de vista de los estudiantes.

Partiendo de la idea de que las manifestaciones que los alumnos realizan representan, en cierta manera, cómo éstos entienden su experiencia escolar, Gannaway advierte que dicha comprensión no debe entenderse dentro de un círculo estático de conceptos. Es decir, que la percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos (Mateos, 2008, pág. 287).

Por otra parte, en el ámbito curricular se evidencia la conceptualización de necesidad educativa en términos de discapacidad o de problemas de aprendizaje, lo que habla de la falta de asignaturas en las que se promueva la reflexión y se haga conciencia sobre otros tipos de necesidades producto de la diversidad presente en las aulas, más allá de los procesos memorísticos de la terminología propia de dicho fenómeno.

En palabras de Pedraza y Acle (2009), aunque parece que en general existe una tendencia a valorar favorablemente la educación inclusiva y la atención a todos los alumnos, independientemente de sus características, la realidad indica que en muchos casos los

alumnos con necesidades educativas integrados no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar, y no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades escolares y participar; esto por la falta de claridad que los profesores tienen acerca de lo que son las necesidades educativas y sobre la manera de enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiante.

Finalmente, un hallazgo importante en relación con las prácticas que realizan los futuros docentes es que dentro de la diversidad de funciones que desarrollan, si bien les permiten adquirir experiencias en los diferentes ámbitos del proceso educativo, no todas las actividades son producto de una planeación por parte de las instituciones formadoras, sino que obedecen a cuestiones fortuitas u oportunidades laborales que se les presentan, es decir, que existe un área de mejora en el diseño de los esquemas de prácticas.

Este resultado coincide con lo reportado por Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013), quienes enfatizan en la necesidad de una reestructuración curricular en los programas de formación de docentes, que contemple la interdisciplinariedad de cursos de educación especial con otras asignaturas del área pedagógica, además de la inserción de oportunidades de prácticas en las aulas para mejorar la formación en el tema de la diversidad.

Aunque el tema de la educación inclusiva está vigente y ha sido analizado con mayor profundidad en los últimos años, queda mucho camino por recorrer en términos de generación de conocimiento y en acciones puntuales que permitan a los profesores cambiar la percepción que tienen al respecto, e implementar estrategias donde se involucren los diferentes actores educativos y se haga realidad la atención a la diversidad en todas las aulas de los diferentes niveles educativos.

El cambio en la percepción deberá iniciarse con los procesos de formación de los futuros docentes, ya que estos serán más sensibles a reconocer la diversidad como un hecho que enriquece el proceso educativo, desde las diferentes asignaturas que cursen y las prácticas que puedan realizar, lo que los llevará a reflexionar sobre la importancia de su identidad como docentes y el impacto que tendrán en sus alumnos.

2.2.2 Percepción del docente

El hacer, el quehacer del docente y su disposición, son algunos de los componentes fundamentales que serán determinantes en la inclusión educativa. Entre los diversos teóricos que se han revisado en relación con el tema, Martinic (2008) hace ver que “uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos”.

La inclusión educativa es parte fundamental de los nuevos modelos educativos, que no solo buscan aceptar la diversidad y los retos que de ella emanan, sino intenta cambiarlo para tratar de responder a los retos de la inclusión (Escarvajal, 2010), los cuales, según Solís (2011), son que la educación inclusiva debe ser parte de la formación del docente, así como “las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más que en el terreno de unas determinadas acciones concretas”.

2.2.3 Percepciones docentes de la inclusión educativa construidas en el contexto social

La diversidad es una característica de todas las organizaciones humanas. Dadas las diferencias de pensar, actuar y sentir de cada individuo, esa diversidad se observa de manera

concreta en las aulas de todos los niveles educativos a través de factores cognitivos y conductuales que obedecen al bagaje cultural de los estudiantes y sus familias, y no solamente en aquellos con algún tipo de discapacidad física, intelectual o sensorial. Estas peculiaridades demandan de los profesores una atención de calidad que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado, tanto en lo que se refiere a los aspectos curriculares, como en los elementos que permiten una formación integral del alumnado (Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Algunas de estas visiones, por provenir de un modelo médico, enfatizan el déficit de las personas para aprender o comportarse de manera adecuada asumiendo que el sujeto es quien debe buscar cómo integrarse al contexto educativo; otras pugnan por la consideración de los grupos vulnerables, puesto que estos, por sus condiciones contextuales, no han tenido acceso a una educación de calidad; y un tercer grupo hace referencia a valores que pudieran promoverse a través de la escuela, como el reconocimiento de los derechos, el respeto por las diferencias y la valoración de cada uno de los alumnos, por citar algunos; en otras palabras, refieren a un proceso educativo centrado en el alumno.

Como se observa, el concepto de educación inclusiva resulta difícil de definir, debido a todas las perspectivas que implica; sin embargo, es indispensable alcanzar un concepto claro para poder distinguir qué iniciativas o estrategias la pueden favorecer (Sevilla, Martín, & Jenaro, 2017).

Para que en la escuela se logre la práctica inclusiva, es necesario que toda la comunidad escolar –en especial el cuerpo docente– tenga una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión. Esto compromete al profesorado a implicarse activamente en posibilitar oportunidades de aprendizaje que reconozcan el derecho de aprender que tiene

cada estudiante. Esta cultura inclusiva enfrenta el desafío de reestructurar el pensamiento excluyente de docentes que aún sostienen que la atención de determinados alumnos o alumnas puede entorpecer o ralentizar el avance de sus pares.

En su tesis de grado García (2016, pág.6), señala que:

Los colegios inclusivos, que son parte de nuestro trabajo y de esta investigación, no son ajenos a esta problemática. Se observa que la inclusión es considerada como un simple hecho de adición, más que de transformación de la escuela y de la sociedad misma. La falta de recursos, de materiales didácticos suficientes, de capacitación, el desconocimiento de formas de comunicación, la falta de tiempo para realizar adaptaciones curriculares, de disposición para el trabajo con niños con deficiencia auditiva, de tiempo para brindar una atención personalizada, etc. son algunas de las falencias más saltantes.

Es la percepción del docente lo que parece limitar la clara comprensión de su papel en este proceso; lo reafirma Choza (2012), cuyo estudio correlacional compara, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa en escuelas privadas. En el 50% de su muestra, este autor encontró que docentes con y sin experiencia en inclusión educativa arrojaban prácticamente los mismos resultados; que percibían que, para la implementación del programa, era necesario realizar actividades en cuatro aspectos: el pedagógico, el institucional, con los padres de familia y en el aula. Además, destacaban la necesidad de recibir capacitación y tiempo extra para atender sus casos de inclusión, y que la inclusión escolar mostraba más desventajas que ventajas. De las primeras citaron la sobrecarga de trabajo, tiempo insuficiente, la relación con los padres y dificultades con los alumnos incluidos y regulares. Finalmente, entre las conclusiones más importantes de este autor, señala que los docentes se enfocan generalmente en la discapacidad

de los alumnos incluidos, lo cual puede causar que tengan bajas expectativas sobre su rendimiento académico lo que demanda más capacitaciones, tiempo y apoyo por parte de la escuela (Choza, 2012).

2.2.4 Componentes afectivos y valorativos de la percepción del docente respecto a la inclusión educativa

Según Badia (2016), la dimensión afectiva de la docencia se puede definir como el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales, que se asocian con su actividad. En esta dimensión tienen cabida nociones tales como sentimientos o emociones por la enseñanza. En esta esfera, el papel del profesor puede ser diverso: actuar como generador de actuación docente, acompañar y tamizar dicha actuación, y también puede ser su consecuencia.

Otras contribuciones conciben los afectos como una dimensión o componente de la identidad profesional docente (Monereo, Weise, & Álvarez, Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados, 2013). Ello supone que la dimensión emocional se relaciona estrechamente con las concepciones de los profesores sobre los roles docentes, y con las estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje (Monereo & Badía, 2011). La emoción también ha sido vinculada a los procesos cognitivos y motivacionales del profesor respecto a la docencia (Vloet & van Swet, 2010).

Las emociones son las manifestaciones de los estados afectivos del ser humano. Ahora bien, dichos estados son el conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente de las personas y que se expresa mediante el comportamiento emocional, los sentimientos y

las pasiones. En este sentido, los estados afectivos viven en el trasfondo desde el que la persona actúa y se asocian a un espacio de posibilidades y acciones probables que a su vez se condicionan a sí mismas, es decir, los seres humanos se ven afectados por situaciones que no eligen ni controlan porque se presentan de forma inesperada (Rodríguez, 2016).

El componente afectivo es la expresión de los sentimientos en favor o en contra del objeto, persona o situación a los que se dirige la actitud; no puede desligarse del componente cognitivo, pues este ayuda en la identificación de las expresiones afectivas que permiten determinar una actitud, por ejemplo, si esta es favorable, lo más probable es que se manifestarán pensamientos positivos respecto al objeto, persona o situación a los que se dirige la actitud, acompañados de sentimientos de simpatía y agrado. Todo ello está directamente relacionado con sentimientos inferiores y superiores, positivos y negativos, fugaces y permanentes, emociones, sentimientos e impresiones, que sitúan la totalidad de la persona ante el mundo exterior y que vale la pena diferenciar para su mayor comprensión.

Las emociones describen y valoran el estado de bienestar en que se encuentra el sujeto, se generan por la manera como las personas visualizan las situaciones, y cumplen funciones adaptativas en el orden biológico (redirigen y distribuyen los recursos del organismo), motivacional (organizan, guían e impulsan la percepción, el pensamiento y la acción) y social (adaptación del individuo al entorno social facilitando la interacción y la comunicación).

Entre las emociones primarias se encuentran la cólera o ira, el miedo, la tristeza, el amor y la alegría. En tanto que los sentimientos son respuestas físicas y emocionales de la forma en que los seres humanos piensan y reaccionan ante los eventos de la vida diaria; son naturales y no pueden evitarse. Las impresiones, por su parte, juegan un papel relevante en

la configuración de las emociones y los sentimientos, ya que ellas son todo lo que ingresa por los sentidos permitiendo la captación del mundo exterior.

El conjunto de impresiones, emociones y sentimientos que configuran el componente afectivo de las actitudes lleva implícito un análisis que ayuda a determinar los resultados que se espera obtener del objeto observado, en tanto dicho análisis avala o contradice las bases de las creencias (modelo creado por la mente de los individuos para adaptarse al medio, natural o social, y/o para satisfacer una necesidad) manifiestas como sentimientos evaluativos, preferencias y estados de ánimo, a través de expresiones físicas o emocionales ante el objeto que motiva la actitud, mismas que pueden ser de tensión, ansiedad, felicidad, preocupación, dedicación o pena (Agunelo, y otros, 2008).

2.2.5 Acciones y decisiones pedagógicas del docente en el aula

Existe consenso en que el proceso educativo es multivariado, ya que se manifiesta como micro mundo en los distintos contextos escolares donde todo tiene un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el desarrollo de la adquisición de conocimiento de los alumnos.

La docencia, por otro lado, ya no es vista solo como la profesión de saber transmitir conocimiento, sino como una de calidad en la que el docente es un agente de cambio social comprometido con la labor que realiza; así ha sido planteado cuando se destaca la importancia de formar personas y enseñar a aprender, enseñar a ser, enseñar a hacer y enseñar a convivir con otros (Delors, 1994).

Según lo señala Villalobos Fuentes (2011):

“Diseñar actividades de enseñanza por medio de diversas estrategias, gestionando un trabajo de aula que promueva la mayor cantidad de aprendizaje en todos sus estudiantes, es reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el rol del profesor como agente de cambio y oportunidad, pues son ellos, un factor importante y diferenciador en las escuelas. La característica de los docentes a la hora de enseñar, su compromiso y expectativas, influye en la característica que poseerá su aula (clima, tiempo, implicancia de la familia) y su metodología. De allí, que sea urgente contar con profesionales de alto desempeño, es decir, profesores expertos a la hora de enseñar, que sepan pensar, aprender y sobre todo motivar”. Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes (Villalobos, 2011, pág. 1).

Siguiendo la misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) “señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor”.

Por su parte, (Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001) refieren que en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar su pensamiento respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etcétera. Estos autores dan cuenta de que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno

como consecuencia tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra.

De igual modo supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría se relacionan estrechamente con las actividades preinstruccionales contempladas en la fase preactiva o de planificación didáctica. En suma, esta visión abarca el despliegue íntegro de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

La escolarización, y con mayor razón, el desarrollo de conocimientos supone una demanda real por parte de los alumnos y sus familias. Pero esta demanda no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tendi, 2007). En este orden de ideas, la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa, entendido como igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y en el de llegada (Mancebo & Goyeneche, 2010). La igualdad de oportunidades implica equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes.

El docente forjado en inclusión educativa requiere contar con una amplia y sólida formación pedagógica. De acuerdo con los postulados de la pedagogía, otro aspecto que debe contar son las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje y formar a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables (Calvo, 1998).

La formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad respecto de las condiciones psicosociales del alumno que lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados con base en las llamadas ciencias de la educación, las cuales podrían reorientarse a partir del análisis de casos en instituciones que tuvieran programas innovadores en inclusión educativa. La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento de las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias en aras de develar lecciones aprendidas que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes (Calvo, La formación de docentes para la inclusión educativa , 2013).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el estado de Tabasco es obligación de los centros escolares regulares brindar el derecho a la educación a todos los estudiantes, lo que implica dar acceso a la educación a niños, niñas y adolescentes con TDAH, justamente una de las NEE que con mayor frecuencia se ha encontrado en el nivel básico de educación tabasqueño, principalmente en primaria.

El aumento constante de la prevalencia del TDAH en los últimos años lleva a pensar en el incremento de los niños y niñas que son diagnosticados con este trastorno y son incluidos en las aulas regulares; dado que este se caracteriza por la inatención, impulsividad e hiperactividad, los docentes enfrentarán conductas que dificultarán el trabajo en el aula, por lo que su rol resulta importante. En este sentido, el profesor debe realizar adaptaciones

curriculares y adecuarse a las exigencias de la calidad educativa (Pennee, Sujarwanto, Suwaree, & Budiyanto, 2017), en aulas que se integran con más de 35 alumnos.

En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan NEE. De esta manera, se contempla el enfoque de ver la diferencia como normal y se da lugar al desarrollo de sistemas educativos que respondan a la diversidad; en otras palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad. Aunque no parece haber una definición totalmente aceptada sobre lo que es la educación inclusiva, hay autores que conceptualizan la inclusión como la transformación de las instituciones y la respuesta educativa basada en las características y potencialidades de cada persona; eso correspondería a una escuela inclusiva (Blanco, 1999, citada por Díaz, 2003). El concepto de educación inclusiva guarda vínculos cercanos con el derecho a la educación:

La noción de derecho a la educación ha estado estrechamente ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela a través de las leyes de escolaridad obligatoria. Sin embargo, ha demostrado ser insuficiente dado que las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender. Esto implica –entre otras cosas– que recibir una educación de calidad debe ser visto como parte del derecho a la educación.

La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios permanentes para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad: I) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; II) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la

no discriminación, la promoción del bien común; y III) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente (UNESCO & UNICEF, 2008, s/p).

Y con la visión contemporánea del derecho a la educación que se compone de tres dimensiones: derecho a la escolaridad –acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares considerados fundamentales–, derecho al aprendizaje –socialmente relevante y según las capacidades de cada uno–, y derecho a un trato digno e igualdad de oportunidades (UNESCO & UNICEF, 2008).

La educación inclusiva, vista a la luz de la normativa de los derechos humanos fundamentales, constituye un enfoque educativo que se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por esto mismo, favorecedor del desarrollo (Tapia, García, & Quintero, 2016).

Pero para llevar a la práctica en la escuela un modelo que potencie la educación inclusiva es necesario que todo el personal educativo (Ferrer & Martínez, 2005), en especial los profesores, tengan una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel, & Gerber, 1999). Por tanto, una premisa para dar paso a dicho modelo es la implicación activa del profesorado y la comunidad educativa en general. Esto lleva a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué elementos construyen el proceso de conceptualización del TDAH?
2. ¿Cuál es la percepción de los profesores entrevistados de la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH, del municipio Centro de Tabasco, del ciclo escolar agosto 2018-julio 2019?

3. ¿Cuáles son los discursos de los profesores respecto al proceso de convivencia escolar con un estudiante diagnosticado con TDAH?

4. ¿De qué manera las experiencias de los profesores con los niños diagnosticados con TDAH permiten identificar los mecanismos institucionales para la inclusión educativa?

3.1 Supuesto de investigación

La experiencia positiva de los profesores mejora la inclusión educativa en los alumnos de nivel básico que tienen el diagnóstico de TDAH, mientras menos experiencias positivas manifieste, el profesor tendrá menos probabilidad de expresar una inclusión educativa.

3.2 Justificación

La inclusión educativa es un movimiento que ha estado presente en los últimos años, ya que trata de que los niños y las niñas reciban una educación equitativa de calidad sin importar sus diferencias intelectuales, físicas o conductuales. Cuando se habla de inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad, se está reconociendo el respeto a sus derechos humanos y al trato digno que es obligado darles. La ley establecerá las reglas para atenderlas con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión (Secretaría de Gobierno, 2017).

Una de las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 es garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos, que sea una fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano.

Desde 1995, el gobierno federal ha destinado recursos para crear las instituciones y mecanismos a fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena con equidad en el sistema educativo; para ello se ha planteado ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios de todas las regiones y sectores de la población. No obstante, el sistema educativo mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda. En este sentido, los resultados de las pruebas estandarizadas de logro académico muestran avances que, sin embargo, no son suficientes (Secretaría de Gobierno, 2013).

Considerando que la Encuesta Nacional de Epidemiología señala que 1,600,000 niños en México padecen TDAH, es decir, hasta el 6% de la población de 6 a 16 años, y que solo 8% es atendido, se muestra que la estructura del sistema de salud nacional es insuficiente. A lo que se suma la carencia de recursos económicos institucionales y familiares para enfrentar el problema cuando no es tratado a tiempo y la desinformación.

La investigación ha señalado que, si no se evalúa el desempeño de una persona con este padecimiento antes de los 17 años, es probable que haya perdido un año escolar o que un 35% haya abandonado la escuela. Es decir, el 50% de pacientes con TDAH requiere supervisión pedagógica que los apoye en las problemáticas de aprendizaje, lectura y escritura (Pérez, 2019).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que a nivel mundial existe una prevalencia de TDAH de 5%, y en el caso de México, sin tener una cifra precisa, se estima que afecta a un millón y medio de niños y niñas menores de 14 años (Sauceda, 2014).

La población infantil en México se estima en aproximadamente 33 millones, de los

cuales el 15% tienen algún problema de salud mental. Esto nos dice que aproximadamente 5 millones de niños presentan trastornos mentales y, de estos, 2.5 millones requieren atención especializada. Respecto a la población escolar en específico, se calcula que entre el 4 y el 12% padecen TDAH lo que arroja una cifra de alrededor de 1,500,000 de niños. Sin embargo, no existen estudios epidemiológicos a nivel nacional sobre la prevalencia del TDAH (Medina & Caraveo, 1997).

En cuanto a la etiología, si se considera el TDAH desde el punto de vista genético, se han llevado a cabo estudios familiares en gemelos, en hijos adoptivos e investigaciones sobre genética molecular que han demostrado que el TDAH es altamente heredable. Se ha encontrado que alrededor del 80% de los casos son de origen genético; y que existe otro 20% cuyo probable origen esté en factores de riesgo como tabaquismo en la madre durante el embarazo, exposición a plomo, ingesta de alcohol, bajo peso al nacer, complicaciones obstétricas, y adversidad psicosocial (Mik, Biederman, Faraone, Sayer, & Kleinman, 2002). En resumen, tanto alteraciones genéticas como ambientales generan anomalías anatómicas y funcionales en los circuitos neuronales, mismas que conducen a la aparición de esta enfermedad (Nigg, Willcutt, & Doyle, 2005).

Ahora bien, el TDAH se caracteriza por alteraciones cognitivas, conductuales, emocionales y sociales que repercuten en el comportamiento general de la persona que lo padece. Es un problema de salud pública que afecta el desarrollo y calidad de vida de las personas. Inicia antes de los seis años, con incidencia del 5 al 7% entre niños y porcentajes más bajos en niñas. En la adolescencia prevalecen los síntomas y en la edad adulta persiste el padecimiento hasta en un 50%. Son datos que avala Feggy Ostrosky (2017). Esta investigadora sostiene que del 19 al 37% de quienes padecen TDAH presentan algún tipo de trastorno, como depresión, disturbo bipolar o distermia. Del 25 al 50% manifiestan signos

de ansiedad, y del 32 al 53% tienen problemas con el abuso del alcohol y la cocaína; además, hasta un 28% sufre de alteración de la personalidad y conducta antisocial. Esta misma autora señala que aproximadamente la mitad de los infantes con este trastorno sigue presentando los síntomas en la edad adulta, y tendrá problemas en las relaciones emocionales y de pareja. Y que, entre otros problemas presentes en personas con TDAH, se han detectado periodos irregulares de atención en la enseñanza de reglas básicas como la decodificación del lenguaje, el deletreo y la aritmética, lo que afecta el rendimiento escolar; que en la adolescencia tendrán problemas cognitivos sociales y emocionales, y que los rasgos más comunes son la incapacidad para mantener y terminar un objetivo, así como la inmadurez emocional y la baja autoestima.

Para terminar, Ostrosky (2017) da cuenta de que el tratamiento de TDAH debe sustentarse en evidencia científica y que el diagnóstico oportuno es de suma importancia, pues ello permite disminuir los riesgos que conlleva esta enfermedad, como sufrir maltrato infantil, rechazo escolar, aislamiento social, y en los adolescentes, el consumo de sustancias nocivas para su salud.

Otro aspecto que problematiza el tratamiento del TDAH es la comorbilidad, cuyas cifras de prevalencia varían si las muestras son clínicas o epidemiológicas, y si son clínicas, si son pediátricas o psiquiátricas. Más de la mitad de los pacientes en México reportan alguna comorbilidad médica y/o psiquiátrica.

Respecto a lo anterior, debe señalarse que el trastorno de conducta disocial (14%) y el trastorno oposicionista desafiante (40%) son más frecuentes en las muestras psiquiátricas y los trastornos de aprendizaje (20%) y de lenguaje más frecuentes en las pediátricas.

También son frecuentes las comorbilidades con el trastorno de ansiedad (25%), el trastorno depresivo (15-20%), el trastorno de Gilles de la Tourette (11%), los trastornos de la comunicación y el trastorno bipolar (5%), etcétera. En la adolescencia es frecuente cuando ha habido trastorno disocial en la niñez, o ante abuso de sustancias (8-32%), o alcohol (32-53%).

Garantizar la educación de estudiantes con TDAH en aulas regulares nace de la inquietud de hacer prevalecer el derecho a la educación, pero más allá de este primer aspecto, el interés de realizar este trabajo se basa en que se ha constatado la presencia del diagnóstico mal empleado en las diversas instituciones públicas por parte de los agentes educativos; dadas las características del trastorno se tiende a etiquetar y encasillar a los estudiantes sin ser diagnosticados. En esto radica la trascendencia de este estudio. El propósito es aportar para que todos los actores educativos sean agentes de cambio a fin de alcanzar la inclusión educativa de estudiantes con cualquier NEE, incluidos los que padecen de TDAH.

3.3 Objetivos

3.3.1 General

Analizar las percepciones de los profesores entrevistados hacia la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH del municipio del Centro del estado de Tabasco del ciclo escolar agosto 2018- julio 2019 por medio de entrevistas.

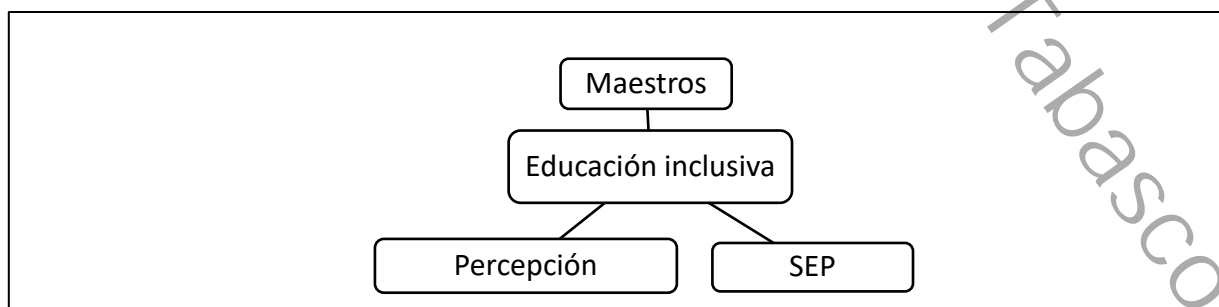
3.3.2 Específicos

1. Describir los elementos que ayudan a construir el concepto del TDAH en los profesores.
2. Identificar los elementos con los que cuentan los profesores para la inclusión educativa de estudiantes TDAH.
3. Explicar los esquemas mentales que ayudan a construir la percepción de los profesores ante el TDAH.
4. Clasificar los recursos institucionales que forman parte de las condiciones para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

4. MATERIALES Y MÉTODO

Es indispensable que se tenga claro la estructura con la que se define la investigación, sus referentes y complementos, para ello se presenta la siguiente estructura a modo de esquema. Se pueden apreciar cuatro elementos distribuidos de forma equitativa, todos unidos a los elementos conceptuales de la educación inclusiva, mismos que son definidos, delimitados y establecidos por medio de políticas a cargo de la Secretaría de Educación Pública, este último apartado es el órgano del cual dependen los maestros, que son los

Ilustración 2 Elementos metodológicos que sustentan la tesis



Fuente: elaboración propia

principales actores para dicha investigación y estos a su vez están en el cumplimiento de su labor, el cual consiste en ser facilitadores del aprendizaje dentro de una institución educativa y dicho acto, el del aprendizaje, está envuelto de una serie de elementos psicosociales y

Fuente: Elaboración propia

principalmente políticos, como bien menciona Lagunas (s/f), dentro de estos elementos psicosociales la percepción es un elemento indispensable de ser estudiado debido a ser ante sala a la generación de actitudes y representaciones sociales.

4.1 Tipo de estudio

El presente estudio se orienta en una investigación de corte transversal, descriptivo desde el método cualitativo, el cual se guía por áreas o temas significativos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) permitiendo categorizar las características principales de la investigación, esta perspectiva metodológica permite contextualizar la problemática desde una mirada subjetiva, lo cual brindara un mejor conocimiento de las diferentes perspectivas de los profesores sobre el TDAH, desde una percepción palpable a la vida real y cotidiana en el ámbito educativo. Cuando se recurre a los métodos cualitativos, siempre se piensa en priorizar a los sujetos que participan en la investigación, es decir, priorizar su discurso. Por lo mismo la presente investigación fue de corte cualitativo, la cual permitirá contextualizar la problemática, rescatando desde un punto subjetivo la perspectiva de los profesores sobre el TDAH. El enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), permitiendo categorizar las características principales de la investigación. En esa misma

dirección el autor continúa disertando los estudios fenomenológicos. Como ya se dijo el sujeto tiene un lugar importante en este estudio, tomando en cuenta que cada sujeto puede ampliamente expresar lo que el recrea de su realidad. El tipo de investigación para este estudio se centra en el método de análisis del contenido como y para la elaboración del instrumento, ya que este método prioriza que el conocimiento se encuentra del lado de los sujetos que viven y conviven en la realidad que se está analizando. Para Jodelet citado en Cuevas (2016) brinda un concepto más amplio sobre las representaciones sociales: Designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social.

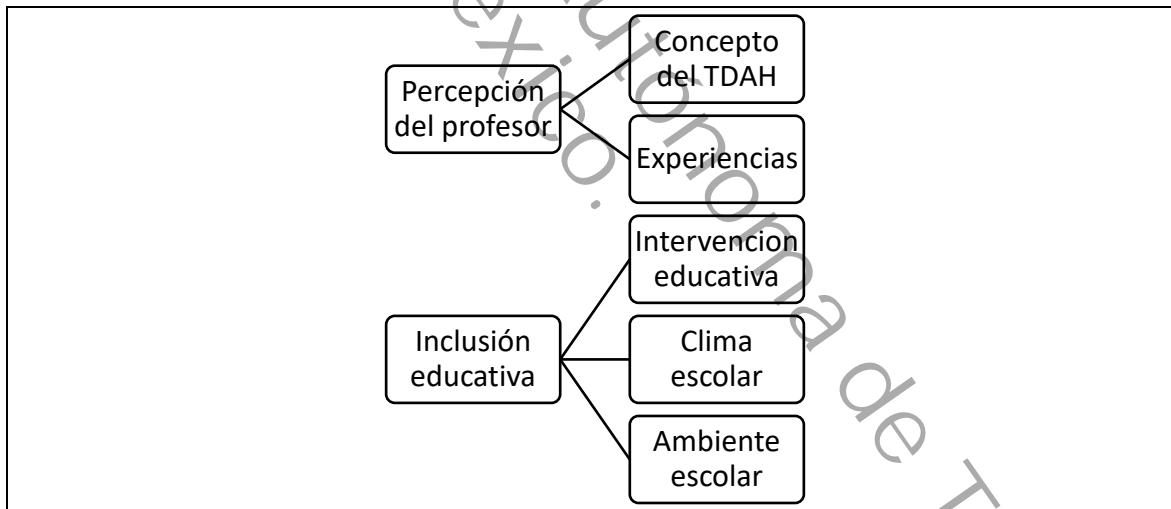
El método o estrategia de investigación se emplea desde un modelo fenomenológico que centra su atención en los saberes de los sujetos de investigación, aunque se debe hacer notar que los resultados son productos de la inclusión educativa y el juego de interacción sobre las percepciones que han construido los docentes que tienen antecedentes con estudiantes señalados con TDAH. El enfoque fenomenológico es la esencia de la experiencia compartida y obtener las perspectivas de los participantes (Herández, Fernández, & Baptista, 2014). En ocasiones el objetivo específico es descubrir el significado de un fenómeno para varias personas, tomando en cuenta que se estudiará la inclusión como un fenómeno de acuerdo a las experiencias de los profesores en las aulas regulares. Dentro de este método se tomará como guía el enfoque la fenomenología propuesta por Heidegger, el cual habla que las personas son un ser en el mundo, esta concepción también incluye las relaciones interpersonales, este mundo puede construirse y modificarse, pero sobre todo se encuentra inmerso en él (Correa, Campos, Carvajal, & Rivas, 2013). Este cruce tuvo como resultado la

creación de un esquema que ayuda a visualizar las relaciones que se fueron dando durante la investigación y que sirve como introducción a lo que se desarrollará más adelante.

En la Ilustración 3 se puede apreciar que las categorías de la investigación son la percepción del profesor y la inclusión educativa, de las cuales surgen los ejes de análisis, las categorías y fuente principal para la elaboración de las preguntas realizadas en las entrevistas semi estructuradas.

Respecto a la Percepción del profesor esta analiza el conocimiento que tienen los profesores y las experiencias vividas. Y de la segunda, Inclusión Educativa se desprenden las intervenciones que los profesores han logrado realizar en el aula, el clima y ambiente escolar que perciben.

Ilustración 3 Categorías de la investigación



Fuente: Elaboración propia

4.2 Muestra

4.2.1 Lugar de la investigación

Las escuelas participantes fueron elegidas de acuerdo a las características de inclusión de los profesores, ya mencionado con anterioridad, priorizando que en el ciclo escolar estuviesen trabajando con un estudiante diagnosticado con TDAH. Todas las escuelas son públicas, a continuación, se mostrará datos sociodemográficos de cada una de ellas.

La primera escuela es una institución de nivel primaria, cuenta con el turno Matutino, se encuentra ubicada en la Colonia Casa Blanca del Municipio del Centro, Tabasco. Tiene 394 alumnos y 19 miembros del personal, profesores, psicólogo y Terapeuta de lenguaje, esta escuela es beneficiada al programa de USAER. De acuerdo a la infra estructura de la escuela cuenta con más de 15 espacios, de los cuales 12 son destinadas a los diferentes grados académicos que ofrece, teniendo dos grupos por grado, con un máximo de 32 alumnos por salón y un auditorio.

La segunda escuela es una institución de nivel primaria, cuenta solo con el turno Vespertino, se encuentra ubicada en la Colonia Tamulté del Municipio del Centro, Tabasco. Tiene 291 alumnos, 10 profesores de grupo, un profesor de Educación artística y una profesora de apoyo pedagógico del programa de USAER. Comparte espacios comunes con otra escuela en el turno vespertino, pero en el turno Matutino se encuentra en las mismas instalaciones dos escuelas más. Hay 10 grupos de organización completa, las cuales cuentan entre 25 a 35 alumnos.

La tercera escuela es una institución de nivel primaria, cuenta solo con el turno Matutino, se encuentra ubicada en la Colonia Pomoca del municipio de Nacajuca, Tabasco.

Tiene 463 alumnos, 12 profesores, la mayoría cuenta con licenciatura y 3 con maestrías, apoyo del programa de USAER. De acuerdo a la infraestructura de la escuela cuenta con más de 18 espacios, de los cuales 12 son destinadas a los diferentes grados académicos que ofrece, teniendo dos o tres grupos por grado, con un máximo de 36 alumnos.

4.2.2 Sujetos participantes

Respecto a las características de los entrevistados estas se muestran en la Tabla 4, a los cuales se les realizó entrevistas semiestructuradas (véase ejemplo en el anexo 2), todos de escuelas públicas de ambos turnos.

Tabla 5 Características de los entrevistados

Sujeto	Edad (años)	Antigüedad (años)	Turno	Tipo de institución	Ciclo escolar
Sujeto 01	57	34	Matutino	Pública	2017-2018
Sujeto 02	31	9	Vespertino	Pública	2018-2019
Sujeto 03	27	4	Matutino/ Vespertino	Particular/ Pública	2017-2018
Sujeto 04	54	30	Matutino	Pública	2018-2019
Sujeto 05	44	23	Matutino	Pública	2018-2019
Sujeto 06	30	9	Matutino	Pública	2018-2019

Fuente: elaboración propia

Los profesores fueron elegidos de acuerdo con los criterios de inclusión que se muestran a continuación:

Criterios de inclusión:

- a) Lic. en Educación que actualmente estén ejerciendo en educación primaria en nivel primaria, grados comprendidos de 1 ° a 6 °.
- b) Que tengan al menos un estudiante con TDAH diagnosticado, por alguna institución pública, privada o por la Unidad de Servicio y Apoyo a la

Educación Regular (USAER) durante los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019.

- c) Los profesores deben pertenecer a escuelas publicas

Criterios de exclusión:

- a) Lic. En educación especial o psicología que ejerzan como docentes frente a grupo.
- b) Profesores que estén trabajando en el ciclo escolar agosto 2018- julio 2019 pero que no haya o estén trabajado con estudiantes con TDAH.

4.3 Técnicas

Una técnica fundamental dentro de la metodología cualitativa es la entrevista, y en este caso la entrevista persigue metas más específicas de investigación que son validadas por ser esta una técnica de investigación científica en psicología (Bleger, 1985). La entrevista semi-estructurada o a profundidad es utilizada en diferentes campos de investigación, en este caso, en el campo de la educación. De esta manera la entrevista a profundidad logra que emerjan eventos o situaciones importantes y que tienen gran significado para las personas, como la define Taylor y Bogdan (1987).

“... entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad

siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (p.194).

De este modo el empleo de la entrevista ayudó a comprender los diferentes puntos de vista de cada uno de los profesores.

4.4 Instrumento

Se decide emplear como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada. La construcción de dicho instrumento es el resultado del choque de ideas y diversas propuestas que se fueron ajustando y refinando para la creación de cinco preguntas base que abarcan las diferentes dimensiones que están incluidas en la estrategia nacional que hace pública la SEP, la cual recalca los siguientes rublos:

Tabla 6 Dimensiones de la inclusión educativa

Cultura	Políticas	Prácticas
Dimensión A: Creando culturas inclusivas	Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas	Dimensión C: Desarrollo prácticas inclusivas
<ul style="list-style-type: none"> • Construyendo comunidad • Estableciendo valores inclusivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollando un centro escolar para todos • Organizando el apoyo a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construyendo un currículum para todos • Orquestando el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública 2018.

Estas dimensiones fueron reflexionadas y contrastadas con sus respectivas preguntas cualitativas propuestas por la misma institución, una vez hecho lo anterior se percató que el modelo al ser directivo, o sea al emplear una escala evolutiva tipo Likert, tiene la facilidad de perder elementos relevantes para esta investigación, las cuales se concentran en las experiencias, definiciones y esquemas mentales, por decir uno que otro ejemplo, por ello se decide que el instrumento contará con las siguientes preguntas (véase anexo 3) :

1. ¿Hábleme sobre el TDAH, lo que usted quiera?
2. ¿Qué conoce sobre el TDAH?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes con TDAH?
4. ¿Cómo considera el ambiente escolar para trabajar con estudiantes con TDAH?
5. ¿Qué aspectos considera que se deben de realizar dentro de las instituciones para mejorar el trabajo con los estudiantes con TDAH?
6. ¿Desea agregar algo más?

Aunque en el listado se encuentran un total de seis preguntas, son las primeras cinco las que responden a alguna de las dimensiones señaladas con anterioridad, la función de la última pregunta consiste en permitir al profesor expresar los puntos de vista que considere relevantes y necesarios para la investigación, ocasionando que pueda hacer un énfasis en lo que considere como los elementos más importantes a su juicio.

Es necesario mencionar que este diseño de entrevista fue la última versión del instrumento, previo a ello, y por los cambios de perspectivas metodológicas, se había construido un cuestionario de 11 preguntas, con una estructura dicotómica y que denotaba ambigüedades al momento de su estructuración, cometiendo errores en tres niveles: Gramaticales o ambiguas, dicotómicas o de complejidad y extensión y final mente de

dirección. Dichos errores fueron identificados gracias a la colaboración del Doctor Miguel Ángel Escalante Cantú, el cual hace que se recuerde uno de los principios medulares de las investigaciones cualitativas: la flexibilidad del entrevistador ante los sujetos de estudios y el instrumento.

4.5 Análisis de la información

Una vez que se tuvo la base de datos completamente transcrita en formato PDF, se decide utilizar el programa ATLAS.Ti en su versión 7.5.1. Dicha herramienta potencializa las habilidades de análisis de datos cualitativos debido a las herramientas que permiten vincular, categorizar y jerarquizar los argumentos de las personas.

El proceso para empezar el análisis en el software consiste en la construcción de categorías, las cuales son:

- Concepto del TDAH
- Experiencias
- Intervención educativa
- Clima escolar
- Ambiente escolar

Cada uno de los elementos son productos de las mismas entrevistas, son categorías que emergen y se encuentran flotando para que el investigador las identifique y les dé cause, por ello no solo se requiere mencionar o crear la categoría sino conceptualizar su contenido, para ello se realizó la operacionalización de los términos en el siguiente cuadro.

Tabla 7 Definición de las categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Definición	Códigos asociados
Percepción	Conceptos de los profesores referentes a la definición del TDAH y experiencias vividas durante la convivencia con el estudiante con este trastorno		
	Concepto del TDAH	Ideas que han generado los profesores para comprender y/o determinar lo que es el TDAH.	Imagen, experiencia, creencias, características del niño, percepción, ideas sobre el TDAH, información, convivencia maestro-estudiante y elementos del TDAH
	Experiencias	Acciones y decisiones que viven en la convivencia diaria, de las cuales se derivan emociones que determinan su intervención pedagógica con los estudiantes con TDAH.	Experiencia, imagen, características del niño, percepción, recursos académicos, convívio estudiante-estudiante, USAER, materiales didácticos, quejas de los docentes, ideas sobre el TDAH, convívio maestro-estudiante, información, elementos del TDAH y elementos del profesor
Inclusión educativa	Acciones, percepciones y formas de relación de los profesores para ser equitativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TDAH.		
	Intervención educativa	Acciones intencionadas, adecuaciones curriculares o estrategias para la consecución de metas académicas de estudiantes con TDAH	Ideas sobre el TDAH, experiencia, imagen, recursos académicos, recursos institucionales, información y quejas de los docentes.
	Clima escolar	Percepción sobre la convivencia escolar específicamente dentro del aula con el estudiante con TDAH.	Elementos del TDAH, características del niño, experiencia, USAER, recursos institucionales, elementos del profesor y quejas de los docentes.
	Ambiente escolar	Formas de relación y comunicación entre los miembros de la institución educativa (profesores de grupo, directores, equipo de USAER) y la participación de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TDAH.	Materiales didácticos, recursos académicos, elementos del TDAH, convívio maestro-estudiante, convívio estudiante-estudiantes, quejas de los docentes, experiencia y elementos del profesor

Fuente: elaboración propia

4.6 Procedimiento

En primera instancia se revisó estudios que se han realizado hasta el momento sobre la percepción de los profesores hacia la inclusión educativa en nivel primaria y que hallazgos han impactado hasta la actualidad, como la prevalencia del TDAH en escuelas primarias,

programas o proyectos que se han realizado en función a la inclusión educativa. A la par se elaboró un guion de cinco preguntas con las que se pretendió rescatar las experiencias docentes en cuanto a la población del TDAH.

Como segundo paso se eligió a los profesores de acuerdo con los criterios de inclusión posteriormente se hará el ingreso a ella exponiendo los motivos de la investigación. Se identificó a la población de niños con TDAH y que profesores los atienden.

Se realizó las entrevistas a cada profesor participante de manera individual, se les menciono las consideraciones éticas y fines de las entrevistas, todos estuvieron de acuerdo esto se realizó de 3 contextos educativos diferentes de orden público todos situados en el municipio del centro, las instituciones de encontraban en la Col. Tamulté, Col. Casa blanca y Fracc. Pomoca, uno de los sujetos hablo de una escuela privada pero no quiso dar más datos de la institución. Se realizo la semi entrevista en contextos a conveniencia y de acuerdo con su disponibilidad, todas las entrevistas fueron grabadas para facilitar la entrevista y poder realizar una captura de sus respuestas de manera exacta. Una vez que se obtuvo la información se capturaron las entrevistas en Word para posteriormente analizarlas de acuerdo con las categorías seleccionadas en el programa de ATLAS. Ti 7.5.1.

Posteriormente esta forma de organización permitió realizar el análisis de la información obtenida de las entrevistas, las cuales se desarrollaron de acuerdo con las categorías y subcategorías.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se han examinado con base en las categorías y subcategorías ya fijadas en la sección “Materiales y método” de esta tesis y se han procesado con el *software* Atlas. Ti, versión 7.5.1, para conseguir una serie de gráficas que se presentan a lo largo de este apartado; se ha recurrido al uso de citas textuales para contextualizar mejor la construcción teórica de la investigación y la discusión de cada resultado.

Un primer paso fue la elaboración de los subcódigos empleados en el análisis de la base de datos realizada con Atlas. Ti 7.5.1. Si bien las dos grandes familias de códigos tuvieron que integrarse previamente, esto no sucedió con los subcódigos, pues estos se construyen de forma inductiva. La Tabla 8 detalla los códigos de análisis, que se emplearon en los resultados, al igual que su densidad y fundamentación.

Tabla 8 Códigos de análisis

Nombre	Densidad	Fundamentación
Características del niño	2	52
Convivencia estudiante-estudiante	2	9
Convivencia maestro-estudiante	3	17
Creencias	3	31
Elementos del profesor	4	53
Elementos del TDAH	3	39
Experiencia docente	4	56
Ideas sobre el TDAH	2	32
Imagen	3	46
Información	3	40
Materiales didácticos	2	9
Percepción	2	28
Quejas de los docentes	3	33
Recursos académicos	2	43
Recursos institucionales	5	76
USAER	1	22

Fuente: Elaboración propia.

Durante el proceso de análisis surgió un total de 16 códigos, mismos que están representados en la Tabla 8. Cada uno de ellos tiene un número determinado de relaciones

con otros, algo que se conoce como densidad. Puede apreciarse, por ejemplo, que *recursos institucionales* es el código con el mayor número de relaciones con otros, mientras que *USAER* es el caso opuesto. Asimismo, se puede apreciar la fundamentación, la cual se constituye con el número total de citas, número de veces que los profesores mencionaron algo referente a la categoría, que coinciden con el código.

Tabla 9 Familias de códigos

Nombre	Códigos asociados	Fundamentación
Ambiente escolar	[Convivencia estudiante-estudiante] [Convivencia maestro-estudiante] [Elementos del profesor] [Elementos del TDAH] [Experiencia] [Materiales didácticos] [Quejas de los docentes] [Recursos académicos]	175
Clima escolar	[Características del niño] [Elementos del profesor] [Elementos del TDAH] [Experiencia] [Quejas de los docentes] [Recursos institucionales] [USAER]	224
Concepto del TDAH	[Características del niño] [Convivencia maestro-estudiante] [Creencias] [Elementos del TDAH] [Experiencia] [Ideas sobre el TDAH] [Imagen] [Información] [Percepción]	213
Experiencias docentes	[Características del niño] [Convivencia estudiante-estudiante] [Convivencia maestro-estudiante] [Elementos del profesor] [Elementos del TDAH] [Experiencia] [Ideas sobre el TDAH] [Imagen] [Información] [Materiales didácticos] [Percepción] [Quejas de los docentes] [Recursos académicos] [USAER]	261
Intervención educativa	[Experiencia] [Ideas sobre el TDAH] [Imagen] [Información] [Quejas de los docentes] [Recursos académicos] [Recursos institucionales]	219

Fuente: Elaboración propia.

La construcción de las familias de códigos responde a las subcategorías de la investigación. Estas surgieron a partir de la experiencia previa en la elaboración de esta tesis, vale decir que se vinculan a elementos macroestructurales de las propuestas institucionales de la SEP y que fueron ajustadas al marco referencial de este trabajo.

Así, la familia con mayor peso en la fundamentación resultó ser *experiencias docentes* con 261 citas; es también la que cuenta con la mayor cantidad de códigos asociados en su núcleo con un total de 14. Esto permite tener un panorama general al momento de analizar

las gráficas, seguir su estructura y comprender los resultados para cumplir el objetivo general del proyecto.

Finalmente, el último elemento que es necesario señalar antes de abordar los análisis específicos son las superfamilias. Este grupo nace de una operación aritmética que se realiza en Atlas.ti, donde se *procesan* las familias para identificar los códigos que interactúan entre sí, actuando como ejes, pilares o incluso cemento al momento de explorar en las citas del profesorado. Todo esto se traduce en una especie de red que ayuda a triangular los argumentos de las cinco entrevistas realizadas.

Tabla 10 Superfamilias

Nombre	Familias asociadas	Códigos asociados
Percepción	Concepto del TDAH, experiencias.	Características del niño, Convivencia maestro-estudiante, Elementos del TDAH, Experiencia, Ideas sobre el TDAH, Imagen, Información y percepción.
Inclusión educativa	Intervención educativa, clima escolar, ambiente escolar.	Experiencias y quejas de los docentes.

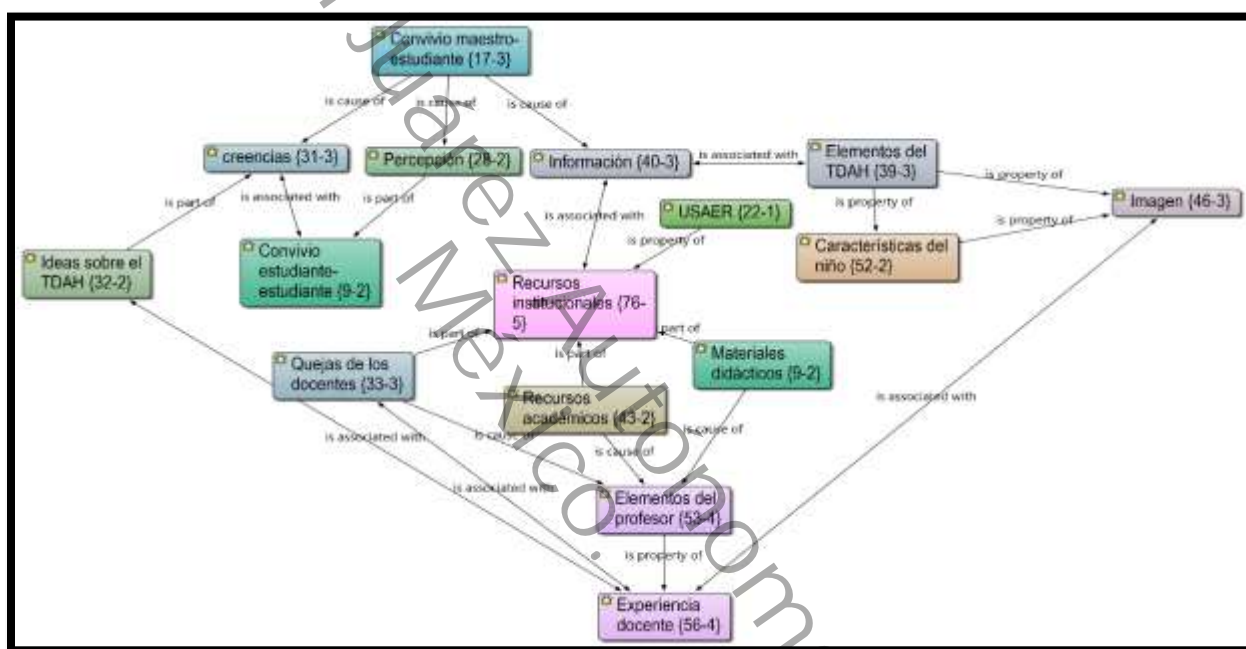
Fuente: Elaboración propia.

Como se menciona arriba, las superfamilias han resultado de la operación aritmética *AND* elaborada con el procesador Atlas. Ti. Para la percepción se sumaron los elementos que se muestran en la Tabla 10 y los códigos resultantes son aquellos que solo están presentes en las dos familias. Para la inclusión educativa se llevó a cabo exactamente el mismo proceso.

El valor de los radica en que dan la pauta para contextualizar las citas, y, principalmente, llevan a comprobar o no el supuesto teórico del trabajo, que pone en discusión los elementos que conforman la fachada institucional de lo que implica la enseñanza.

Cada una de las tablas de este apartado ayudan a consolidar la información y a continuar con el desarrollo de los elementos de análisis. Lo que acabamos de ver corresponde a la estructura que le da forma al contenido, aunque ahora ya se pueden explorar las interacciones entre códigos, categorías, datos e incluso teoría. Para empezar, la Ilustración 4 muestra las relaciones entre los códigos a nivel macroestructural.

Ilustración 4. Relación de códigos



Fuente: Elaboración propia.

En la Ilustración 4 queda clara la interacción que se da entre las subcategorías mediante la asociación de códigos. Si partimos de la *experiencia docente* como elemento principal, se visualiza que su construcción se puede desarrollar con los elementos que el profesor posee, con el alcance de los *materiales didácticos* que tenga para incluir al estudiante con TDAH, con las quejas sobre lo que se puede mejorar, y con los *recursos académicos*.

La experiencia dependerá mucho de las ideas que el profesor se forme sobre el diagnóstico y la imagen del estudiante con TDAH. Las ideas serán fundamentadas desde las creencias asociadas a la convivencia que tiene con sus alumnos y su habilidad de observación cuando atestigua la convivencia entre estudiantes.

La imagen que se fortalezca sobre un estudiante con TDAH se basará en las características que él manifieste y los elementos que conozca el profesor sobre el diagnóstico. Para que este último se forme una creencia, una percepción y aumente su información, es clave la relación que construya con sus alumnos en general y aún más con sus alumnos con TDAH.

La información que posee el profesor será una herramienta fundamental para la inclusión de los estudiantes con TDAH. Los recursos institucionales, por otra parte, brindarán un soporte a tal suceso, esto es, los recursos académicos, los materiales didácticos, y la interacción con las opiniones de los profesores, además del apoyo de la USAER.

Este primer bosquejo es útil para entender la percepción de los profesores acerca de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH, dada su experiencia en el aula y en el conjunto del contexto escolar. El profesor, se aprecia, funge como un agente de cambio tanto en el aula como en la sociedad, es por ello que resulta esencial conocer y analizar lo que los profesores saben o comprenden sobre el TDAH y cómo es que podrían incluir este trastorno en sus prácticas cotidianas de trabajo.

Desde dicha perspectiva, la docencia deja de ser únicamente la profesión que consiste en transmitir conocimiento para convertirse en una actividad que demanda calidad y que transforma a quien la practica en un agente de cambio social comprometido con su labor. Sin

embargo, nos confirma Raquimán (2008), para un real cambio en la inclusión educativa, el profesor requiere de trabajar en equipo, es decir, con sus colegas, con los padres de familia y en primer lugar con el estudiante, haciéndolo partícipe del proceso:

Una de las aproximaciones es el reconocimiento del encuentro con otros y junto a otros, producir el cambio no se puede establecer en estructuras individuales, pensando que se cambiará o se tomará conciencia de las faltas sólo porque otro, externo al profesor y a su realidad lo dice. El desafío es tomar conciencia que las relaciones son emergentes, son construidas desde una subjetividad encarnada y abierta, las experiencias de formación continua deberían ser una invitación a una constante deconstrucción del ejercicio profesional (Raquimán, 2008, pág. 83).

Inventar nuevas formas de intervención y diseñar estrategias innovadoras de inclusión dará la posibilidad de que los estudiantes con TDAH alcancen una educación de calidad.

5.1 Percepción

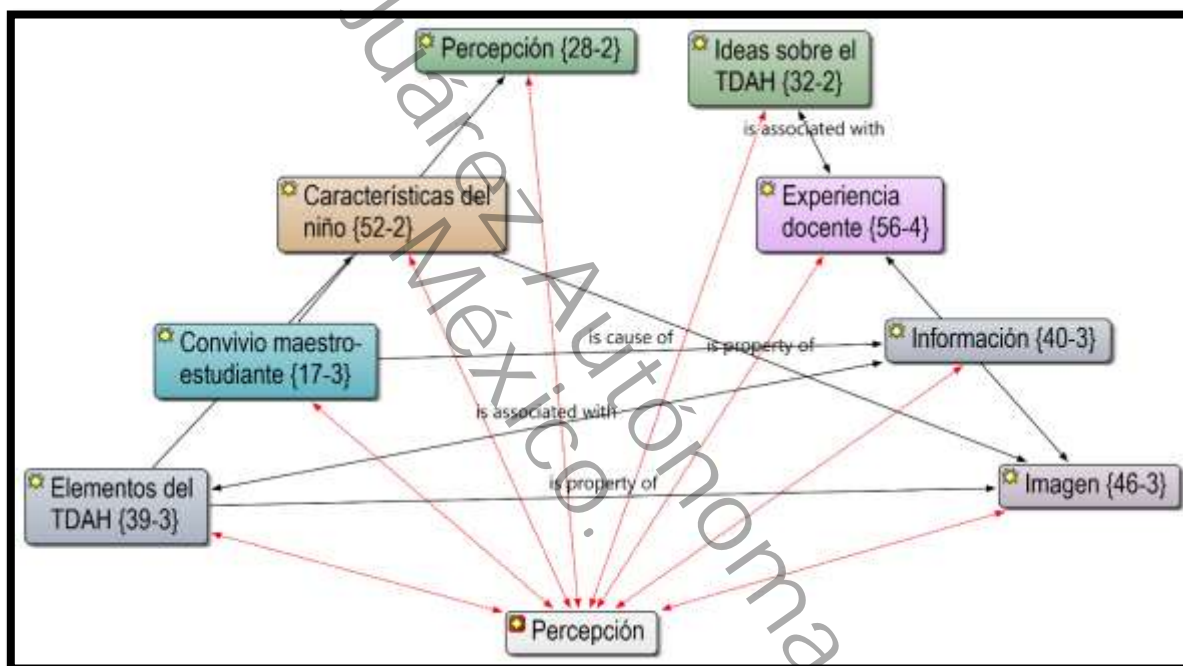
La primera categoría por analizar es la percepción que los profesores tienen sobre la inclusión educativa y el TDAH. Su convivencia diaria con los estudiantes con TDAH les da la posibilidad de advertir y conceptualizar ciertas características e ideas acerca de dicho trastorno, de tal forma que sepan cómo accionar y tomar decisiones con miras a una intervención psicopedagógica.

Del análisis de las entrevistas se concluye que los profesores consideran las expresiones biológicas entre sus argumentaciones; es decir, que ellos recurren a las

reacciones corporales (*los sentidos*) de los estudiantes para captar los vínculos que establecen con la realidad exterior, por ejemplo, la vista.

Se entiende entonces que el profesorado se relaciona directamente con el sujeto de atención, y que su construcción de esquemas mentales está atada a vínculos que se hallan dentro de su propio análisis. La escuela, sus herramientas, las redes de apoyos internas y externas son parte de toda una forma de entender la educación que los docentes tienen.

Ilustración 5. Percepción de los profesores



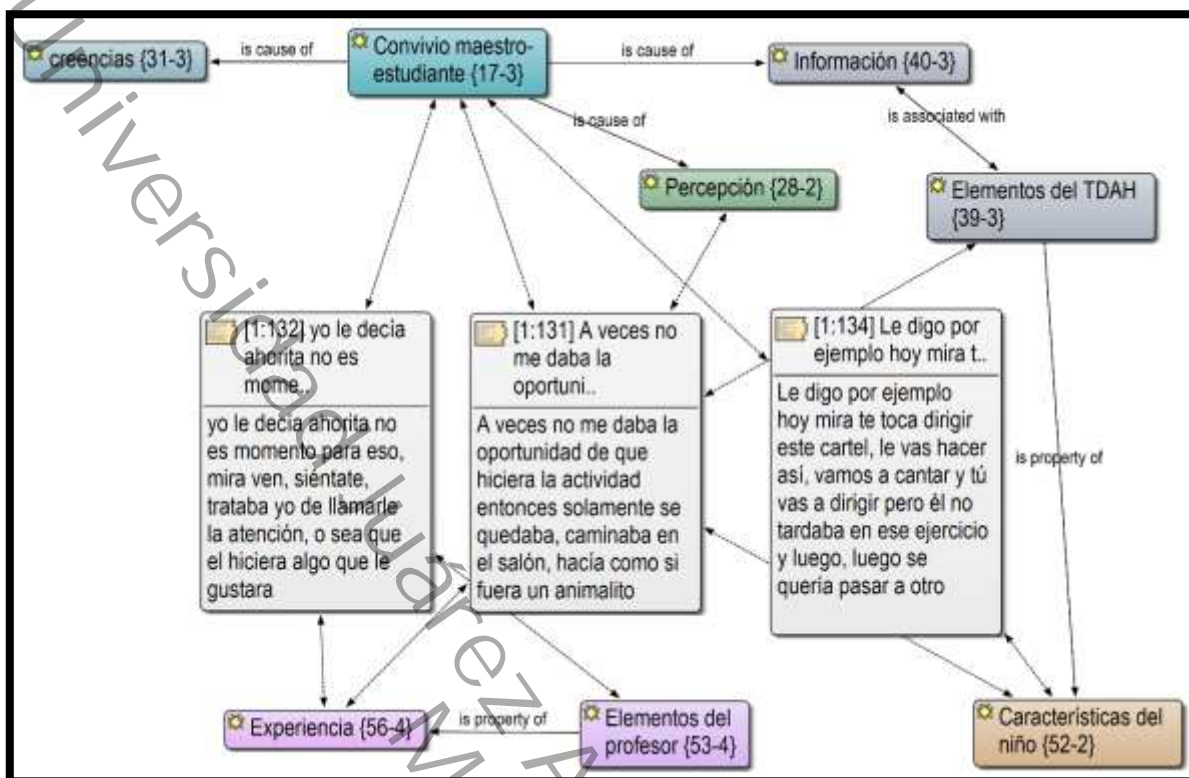
Fuente: Elaboración propia.

En la Ilustración 5 se bosqueja el concepto del TDAH que el profesor adquiere por su contexto de trabajo e interacción con los estudiantes. Allí puede constatarse que se basa en la imagen que tiene sobre el trastorno, en la información que posee por medio de su preparación docente o la experiencia que adquiere en la convivencia diaria con los estudiantes de los diferentes grados, lo que lo lleva a construirse una idea propia de lo que del TDAH.

Influyen de igual modo los elementos que denotan o ralentizan el TDAH, la interacción que hay entre profesores y estudiantes, y las características particulares del niño para construir su propia percepción del trastorno, en muchos casos sin ser diagnosticados. Si el profesor es el sujeto con mayor importancia dentro del aula para identificar los comportamientos de los estudiantes con TDAH, esta responsabilidad no recae totalmente en él, es de todos los actores educativos que convergen en la institución.

Entonces, una observación clave es decir que en la familia *percepción* la categoría ancla es la *convivencia maestro-estudiante*, pues esta exige poner en marcha todos los sentidos, de la vista al tacto, en un primer intento de codificar lo que el mundo exterior le señala como experiencia; esto induce a confrontar la información, a que se asuma el desconocimiento y se pida asesoría, misma que necesariamente tendrá que cumplir con exigencias teóricas mínimas para que ayuden a imaginar las experiencias, a construir una silueta, a que se logre la concreción de esquemas mentales, a que las vivencias pasen a ser experiencias y que finalmente se pueda consolidar toda la información externa.

Ilustración 6. Convivencia maestro-estudiantes con citas textuales



Fuente: Elaboración propia.

En la Ilustración 6 se aprecian las relaciones que se originan con la convivencia entre estudiante y profesor, donde entran en juego las etiquetas que son fusionadas en la mente a raíz de la interacción psicosocial, por lo que la convivencia queda ligada a tres factores cuando se construyen los esquemas mentales del docente: *creencias, percepción e información*.

Entre los argumentos de los docentes identificados durante las entrevistas y referentes a la convivencia están las acciones concretas que aparecen como una necesidad de adecuación en las estrategias didácticas y lúdicas dentro del aula; este proceso queda claro cuando se observa la manera en que los docentes crean y encuentran formas para atrapar la

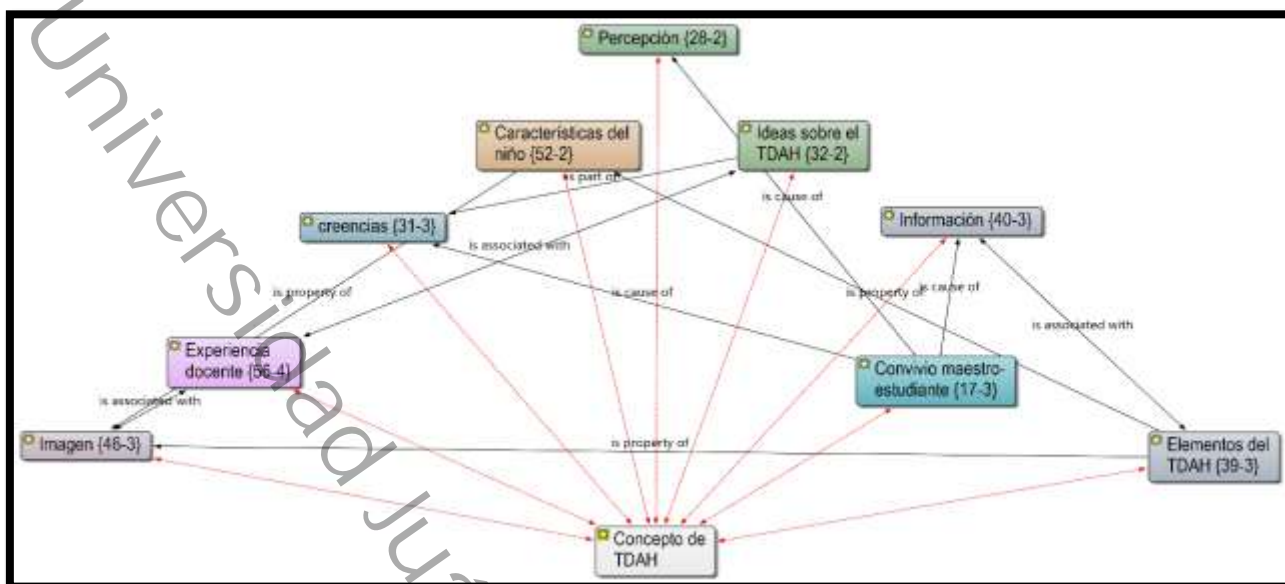
atención del estudiante con TDAH en una muestra de compromiso ético para conseguir que el aprendizaje sea accesible para todos los alumnos que integran el salón de clases.

Todo esto se asocia a un segundo nivel de comprensión del TDAH que se relaciona con la construcción conceptual del término. Como se ha visto, hasta aquí únicamente se ha dado cuenta de la interacción entre la realidad interior (*psique*) y el panorama social (*social*), a continuación, se abordará uno de los múltiples resultados entre estos dos procesos para adentrarnos en lo psicosocial. El primer paso tiene que ver con la construcción de argumentos y la conceptualización del TDAH.

5.1.1 Concepto del TDAH

La primera subcategoría permite identificar la idea de los profesores para su comprensión y/o determinación de lo que es el TDAH. En la Ilustración 6 se visualiza que esa idea se basa en la imagen de lo que es un estudiante con TDAH, además de la experiencia, creencias, ideas, información que obtienen durante su formación académica y elementos que provienen de las características específicas del estudiante, lo cual recuperan en la interacción maestro-estudiante. Vale acotar que este primer acercamiento en nuestro análisis es de carácter general, ya que los conceptos se entrelazan y se complementan creando un tejido mucho más complejo.

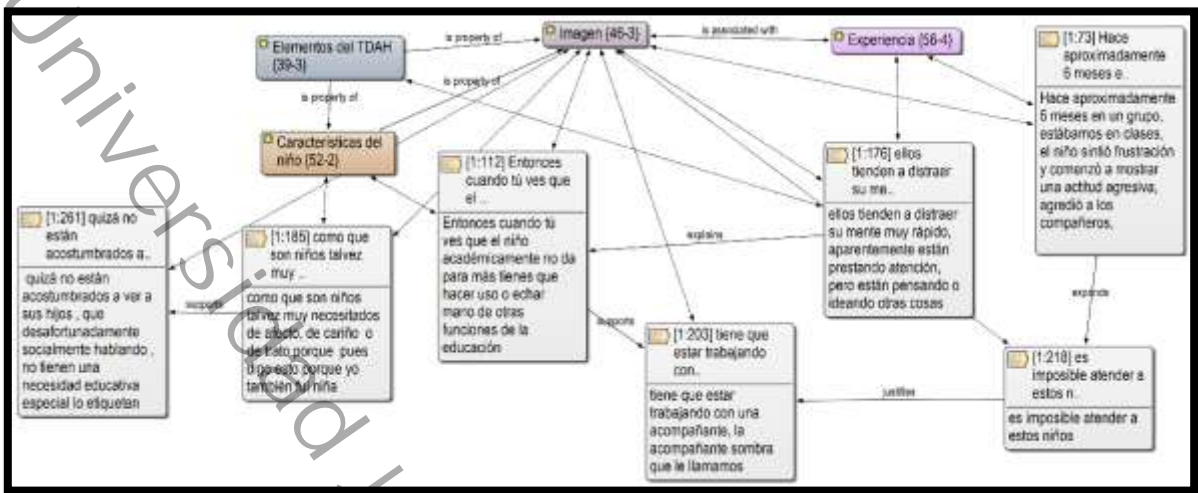
Ilustración 7. Concepto de TDAH



Fuente: Elaboración propia.

La *imagen* entonces pasa a ser un símbolo, un esquema mental, una silueta, es la imaginación que se echa a andar para construir un prototipo fotosensible que sirva para colocar elementos conceptuales dentro y fuera de su contorno. Esto queda más claro si se ejemplifica con el pensamiento acerca de un árbol. De este sabemos su definición o al menos podemos asociar palabras para ello, pero antes de la palabra están los elementos que ayudan a construirlo como pensamiento; lo mismo pasa cuando ponemos en la mesa elementos que están internalizados en nuestro mundo: lentes, teléfono, computadora. Antes de la palabra está la imagen, en consecuencia, previo al concepto se deben comprender los elementos que rodean la imagen, es decir, su contexto. En este sentido, en la Ilustración 8 se aprecia el peso que los profesores le dan a los elementos o contexto que rodean al niño, les importa porque esto les ayuda a imaginar la forma de ser de este último, a convivir con él, a saber, de sus necesidades y los retos a los que, en tanto profesor y formador, se puede enfrentar.

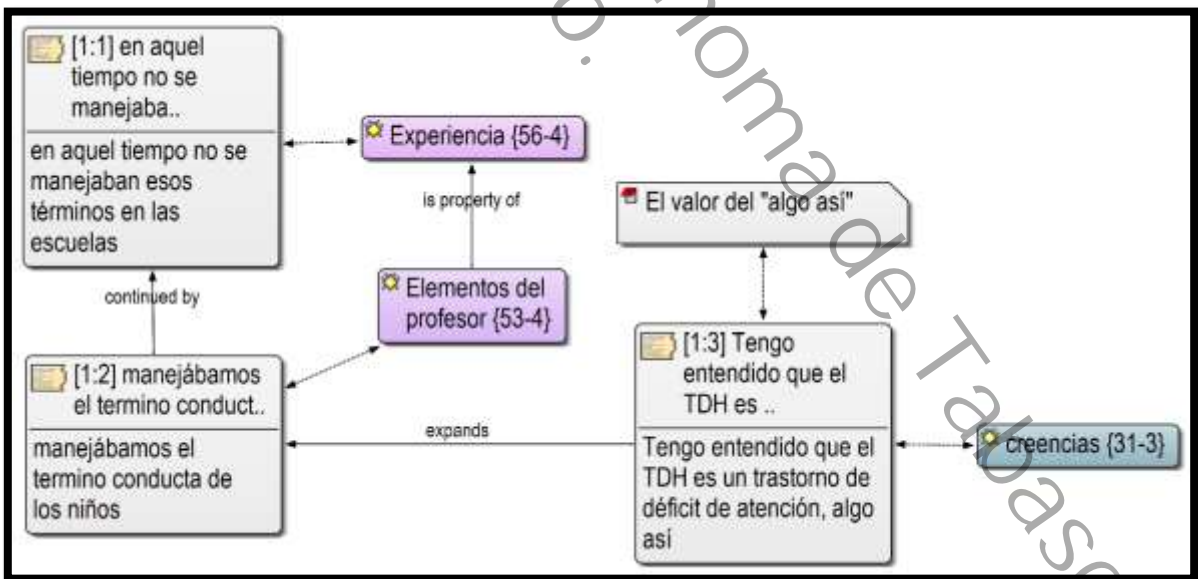
Ilustración 8. Concepto del TDAH: citas textuales



Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de los códigos y su relación, se citan algunas de las respuestas de los profesores que permiten deducir que desconocen exactamente en qué consiste el TDAH y su tratamiento, aunque sí saben de algunos de sus síntomas y características (Ilustración 9).

Ilustración 9. Concepto del TDAH: el valor del "algo así"



Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia que el uso del concepto está relacionado con el tiempo, no es de sorprender, pues la apropiación de las *innovaciones* en el ámbito de la patología suele ser asincrónica para la sociedad en general, aunque ello no impida hablar sobre el uso de la psicopatología y las demandas que atiende. El primer análisis invita a pensar en el tiempo, pero entonces emerge una frase singular: *algo así*.

El *algo así* significa retomar aquello en lo que no se había reparado hasta ese momento y que alude al debate de la psicología, de las enfermedades y de los procesos diagnósticos. En la década de 1960 existió un movimiento antipsiquiátrico, cuyo principal interés fue defender la postura según la cual las ciencias que empleaban la psique como herramienta de análisis terminaban por usarse para crear formas de vidas controladas. Así nació el dispositivo *psi*:

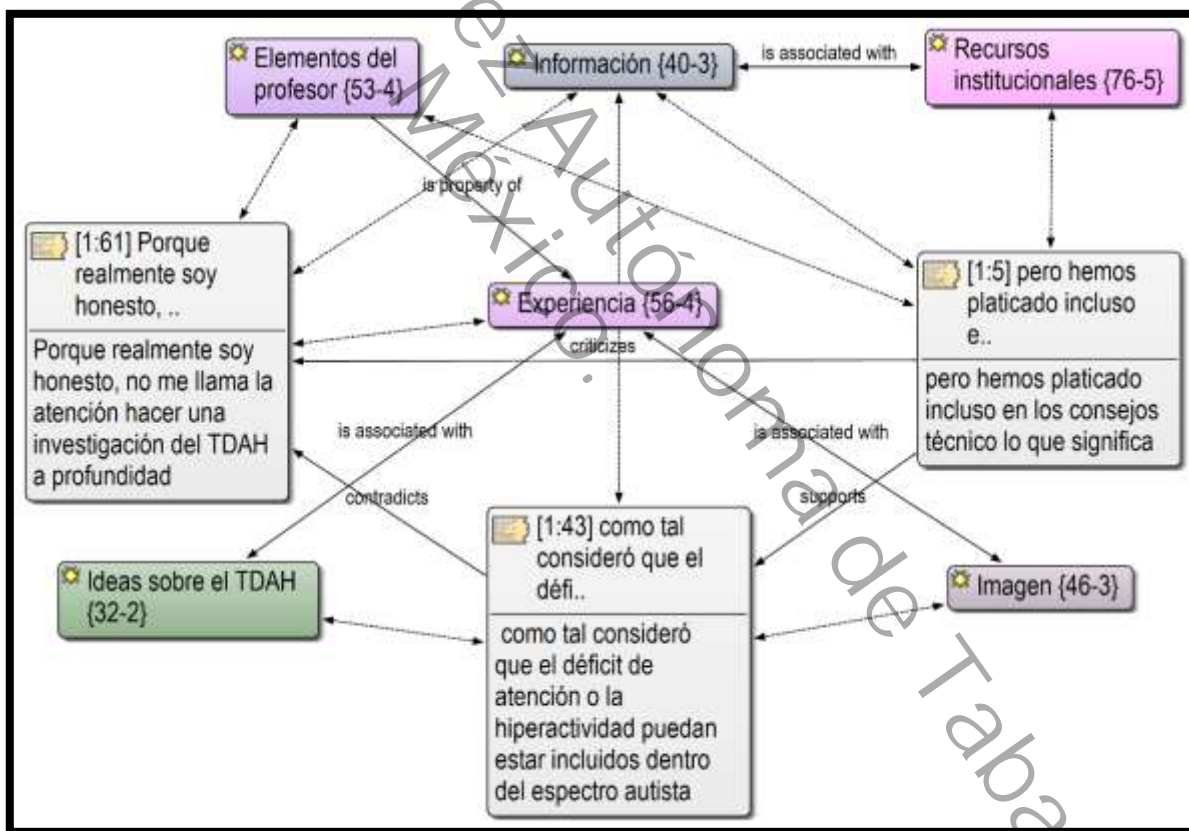
Debemos reiterar que la clasificación y el diagnóstico psiquiátricos son agentes activos en el seno del dispositivo *psi*: no son actos “científicos”, “objetivos”, sino postulaciones dotadas de una significación moral y política que opera al margen de la conciencia o inconciencia de quienes las efectúan. Los agentes que funcionan dentro del dispositivo de la salud mental “no saben lo que hacen” en la medida en que se perciben a sí mismos como técnicos que utilizan las herramientas que se les han asignado sin cuestionar las condiciones sociales de esa aplicación y su lugar en el dispositivo. (Braunstein, 2013, pág. 49).

Esto es sumamente relevante, los docentes entrevistados están construyendo conceptos para consolidar otro que responde a una idea moral y política. Igual que los términos *personalidad e inteligencia*, el TDAH se ha convertido en parte de las herramientas que los docentes necesitan valorar cuando asignan una calificación, pues niñas y niños con

dicho trastorno son productos de una sociedad consumida por un sistema económico, en el que la construcción teórica se encuentra atada a condiciones políticas.

Desconocer un término no implica que lo mismo sucede con las demandas actuales, pero se debe considerar lo que se responde cuando se trae a colación lo que se entenderá como demandas actuales. La formación de conceptos soluciona estos problemas, pues hace posible planificar estrategias para atender necesidades específicas. Es por esta razón que importa identificar los elementos que ayudan a los profesionales a consolidar los múltiples conceptos de TDAH que se pueden presentar, como se aprecia a continuación.

Ilustración 10. Relación de citas con códigos



Fuente: Elaboración propia.

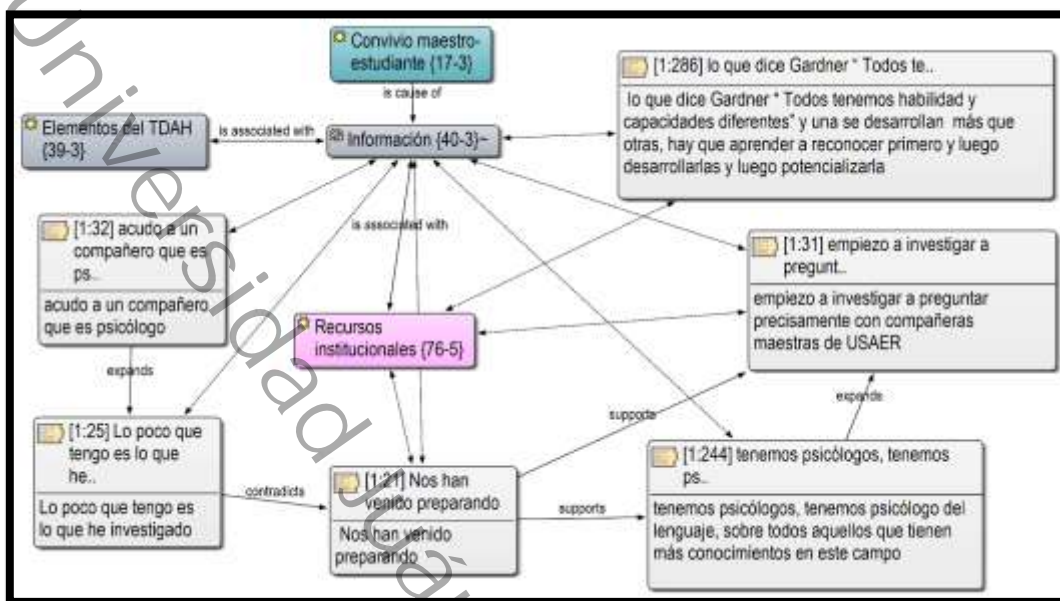
Una de las varias formas de identificar el TDAH es detectando sus características principales: inatención, impulsividad e hiperactividad, según los criterios que maneja el

DSM-V. Las citas de la Ilustración 9 revelan que los profesores desconocían el término, en parte porque por su antigüedad en la docencia han manejado la noción de *conducta*, una visión que limita el TDAH a la inatención, apenas uno de los criterios para identificarlo. Otro de los profesores muestra que también se le confunde con el trastorno del espectro autista, lo que obstaculiza una buena intervención, ya que, aunque ambos guardan relación, no son iguales.

Los educadores son claves, tanto en el diagnóstico precoz, como en la puesta en marcha de las estrategias de intervención para atender a estudiantes con TDAH (Alvárez & Pinel, 2015). El estudio de Reyes y Acuña (2012) ratifica que el conocimiento sobre dicho trastorno, sus conductas características y la forma de tratar a los niños con este etiquetamiento son distintas en función de las habilidades de los maestros y determinadas variables situacionales. Por esto resulta oportuno identificar las principales fuentes de información para reconocerlo y atenderlo.

Respecto a la información, la presente tesis ha detectado que hay fuentes directas e indirectas. Las primera son las institucionales; las segundas provienen de los expertos en el tratamiento del TDAH, es decir, que se trata de profesionales que han estudiado una especialidad médica de alguna forma relacionada con este trastorno. Ello se aprecia en la Ilustración 11.

Ilustración 11. Fuentes de información



Fuente: Elaboración propia.

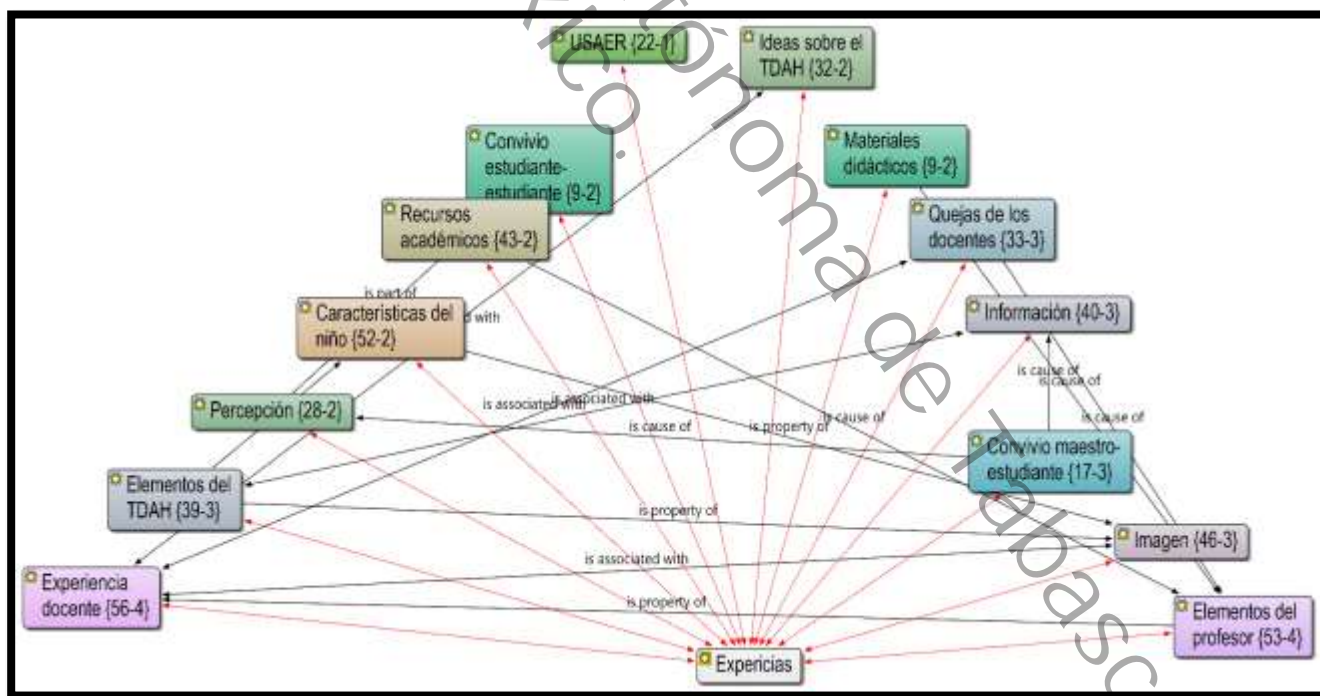
Aunque también son fuentes secundarias los teóricos del aprendizaje. Lo que es relevante para entender cómo se va construyendo la percepción de los docentes ante la educación inclusiva, pues si bien el concepto de TDAH es complicado de socializar, los profesores entrevistados demostraron estar dispuestos y comprometidos para reaprender los esquemas preestablecidos. Todo esto solo es posible por la interacción con lo cotidiano, que les da como fruto principal la experiencia.

5.1.2 Experiencias

Las experiencias corresponden a las acciones y decisiones que los profesores toman en la convivencia diaria con sus alumnos, de las que derivan emociones que determinarán su intervención pedagógica ante los casos con TDAH. Para los fines de esta investigación, encontramos que la *experiencia* es crucial, debido a que como se constituye por el mayor número de códigos, permite ver cómo se va conformando de diversos momentos que a la postre ayudarán al docente a la construcción de una actitud para enfrentar el TDAH.

Al preguntarles sobre su trabajo con estudiantes con TDAH, los profesores respondieron de acuerdo con su sentir, impresiones que fueron relacionadas con los respectivos códigos en la Ilustración 12.

Ilustración 12. Experiencia de los profesores respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH



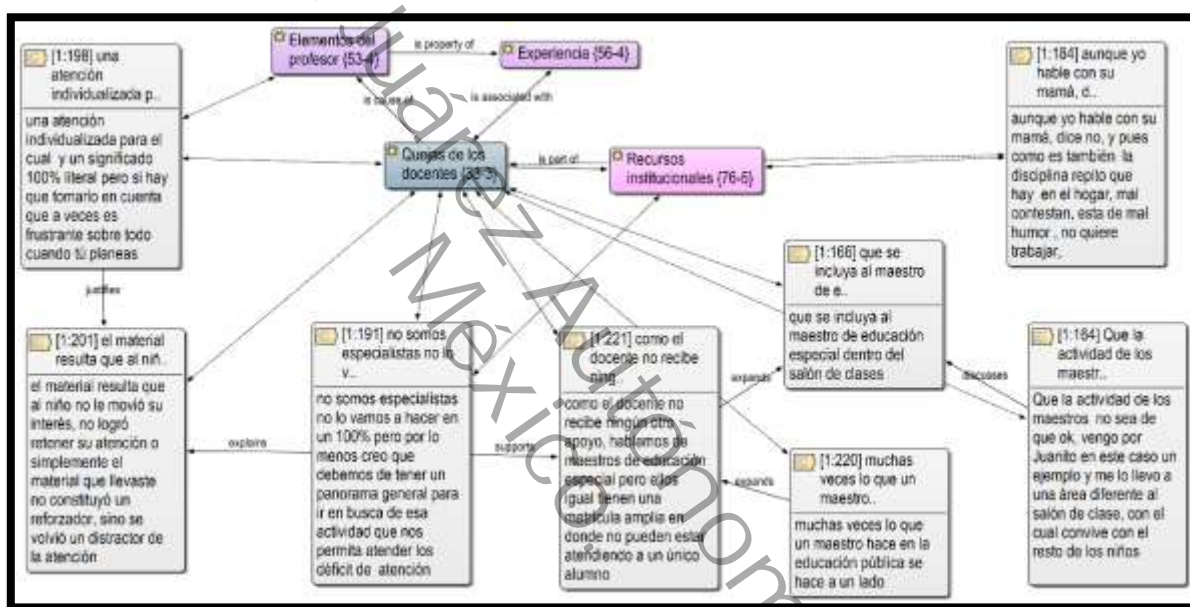
Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la Ilustración 12 se puede concluir que la experiencia de los profesores es resultado de varios factores: del trabajo con sus alumnos, de la imagen que tiene de los estudiantes con TDAH, de la convivencia y relación profesor-alumno, de la información que pueda tener del caso o del trastorno, de las quejas de otros docentes (relación entre maestros), de los materiales de apoyo humanos, didácticos y académicos, de las ideas que se generan por la misma interacción, del apoyo de la integración de USAER, de la relación que tiene con los estudiantes diagnosticados, y de la información que adquiere en la convivencia sobre su comportamiento lo que lo lleva a conclusiones personales de acuerdo a lo observado.

Sin duda que las experiencias adquiridas se basarán en aquello que el profesor viva con los estudiantes, desde las herramientas de las que disponga para apoyarle, hasta sus propias conclusiones y experticia en general sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto que se debe puntualizar en este apartado es el código *quejas del docente*, pues este contiene las necesidades explícitas que este actor escolar enfrenta de cotidiano para poder cumplir con el objetivo institucional y profesional de la actividad en las aulas. Este código es reflejo de los tres ejes de la educación: conocimiento, educando, educador, que ponen en relieve las expectativas y retos de una adecuación didáctica (Ilustración 13).

Ilustración 13. *Quejas de los docentes*



Fuente: Elaboración propia.

La convivencia del profesor con los estudiantes será clave para su percepción de los diagnosticados con TDAH y de la que se irá formando sobre ellos. Y como nos muestra la Ilustración 13, el profesor se encuentra con distintos escollos que dificultan su labor, los cuales van desde el apoyo de los tutores hasta las consecuencias de la adecuación curricular. Este último aspecto es determinante, es decir, pone en juego la expectativa de los docentes, la cual enfrenta la frustración generada porque deben satisfacer necesidades de atención

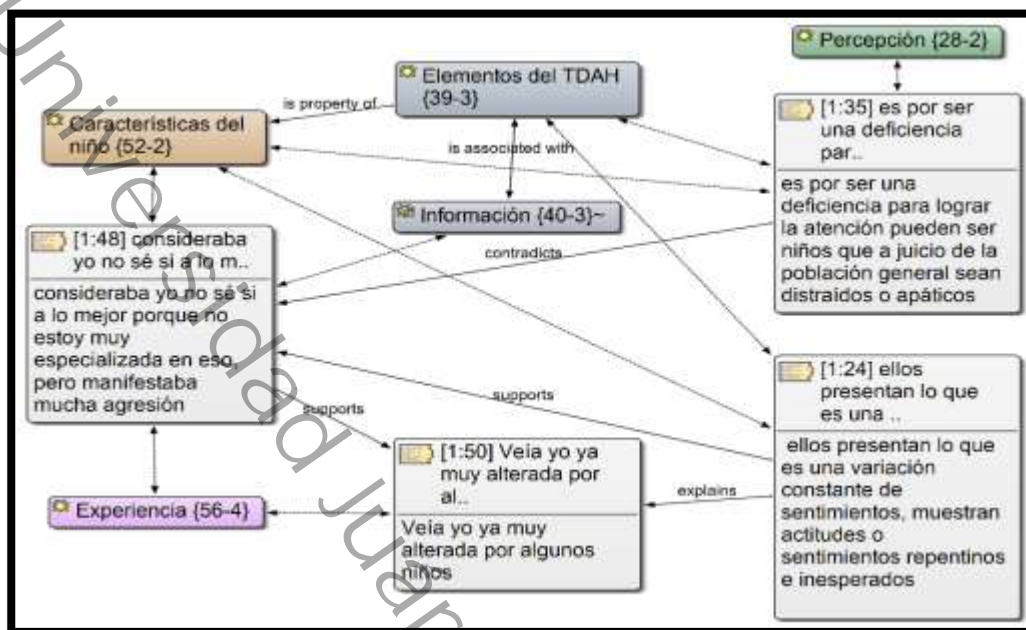
patológicas; así, el TDAH empieza a revelar las carencias y las presiones institucionales que ellos resuelven en su labor diaria. La enseñanza puede estar motivada dentro del aula, pero la rodean elementos que facilitan o no la inclusión educativa.

Las *quejas docentes* tienen un rol de primer orden para comprender la percepción de los docentes respecto a la inclusión de niños diagnosticados con TDAH. Si son bien analizadas y comprendidas estas quejas, es claro que para que exista una práctica de inclusión de ese tipo de estudiantes por parte de los profesores es imprescindible fortalecer los recursos institucionales, consolidar los recursos con los que cuenta el profesor y modificar su experiencia al impartir clases. Estos elementos conforman el periférico de las *quejas de los docentes* y hay que ser lo suficientemente sensibles para evitar que solamente se expongan las fallas o limitaciones del personaje más visible de la ecuación.

Sumado a su experiencia del día a día, los profesores identifican los rasgos de un alumno diagnosticado con TDAH. El profesor no solo observa el comportamiento del niño, sino el de la sociedad misma que en ocasiones etiqueta a los estudiantes, en muchos casos todavía sin diagnosticar. Se coincide con González (2013), “necesitamos conocer a los alumnos con TDAH, saber cómo se sienten y cuál es su sentimiento de competencia en relación con los diferentes ámbitos de actuación y de trabajo para evitar el riesgo de seguir poniendo etiquetas” (pág.1).

La experiencia de los profesores se basa en la interacción con el estudiante y lo que perciben en ese momento. La Ilustración 14 recoge algunas de las expresiones de estos docentes relativas a su experiencia con alumnos diagnosticados con TDAH y cómo construyen la percepción acerca de ellos.

Ilustración 14. Experiencia de los docentes y relación de códigos



Fuente: Elaboración propia.

La experiencia invita a ver la interacción entre los actores dentro y fuera del escenario y permite entrever las responsabilidades que rodean al docente, las exigencias son tales que en ocasiones este último asume responsabilidades que no le corresponden pero que por su valor ético desea realizar para mejorar la vida de los estudiantes; sin embargo, se debe tener cuidado por lo siguiente:

Mientras los educadores pretendan que su función es el modelamiento de la conducta de sus estudiantes se toparán sistemáticamente con una rebeldía, apatía o, más llanamente, con una resistencia a la labor educativa. [...] Para ello se requiere la capacidad de rebasar los estigmas, mismos que obnubilan el análisis y tranquilizan la angustia del encuentro con otros diferentes tanto en sus expectativas, valores, cultura, como sus percepciones de la realidad cotidiana (Ovando & Escalante, 2017, pág. 511).

5.2 Inclusión educativa

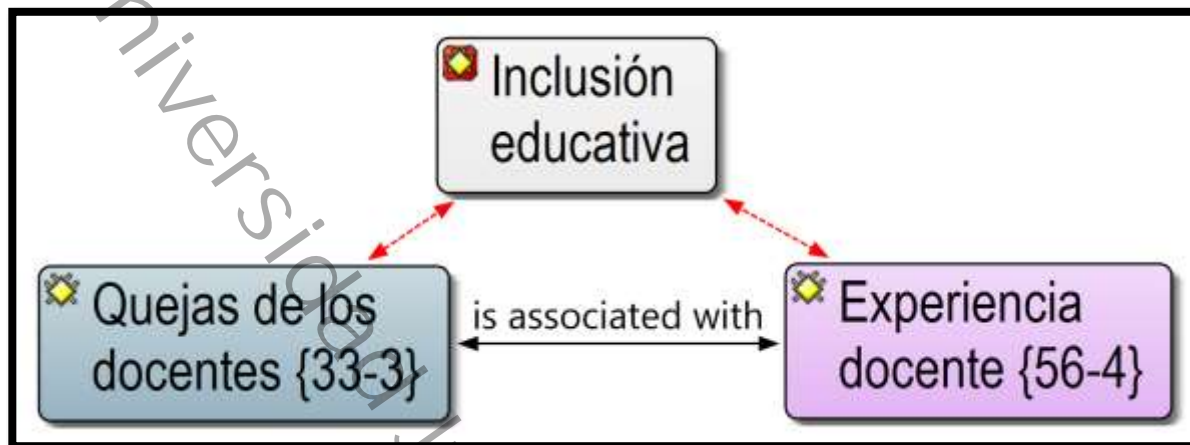
La práctica de la inclusión educativa clarifica las acciones, percepciones y formas de relación de los profesores para ser equitativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

Tal inclusión se dará siempre y cuando el profesor cuente con los elementos necesarios para realizarlo, entre ellos información, preparación, comunicación con los profesores, padres y los mismos alumnos, así como los didácticos y preparación (Ilustración 8).

El papel que juegan las experiencias junto con las quejas de los docentes son determinantes para que la inclusión educativa sea una realidad, pues ellas están atadas a los recursos institucionales, legales y éticos de su labor, es decir, si no se cuenta con una reforma educativa que tome en consideración los elementos que los profesores han puntualizado, resultará muy difícil la creación de directrices capaces de consolidar políticas públicas para la atención integral. Luego entonces, las experiencias que llevan a los profesores a quejarse pueden ser reinventadas como herramientas para no quedarse en meramente construir un esquema que responda en todos los niveles de la enseñanza-aprendizaje.

Para atender y considerar que dentro de las instituciones sí hay elementos que llevan a pensar en la inclusión educativa, se requiere atender primero las quejas de los docentes dado que se originan en su trabajo y en su percepción del día a día.

Ilustración 15. Inclusión educativa

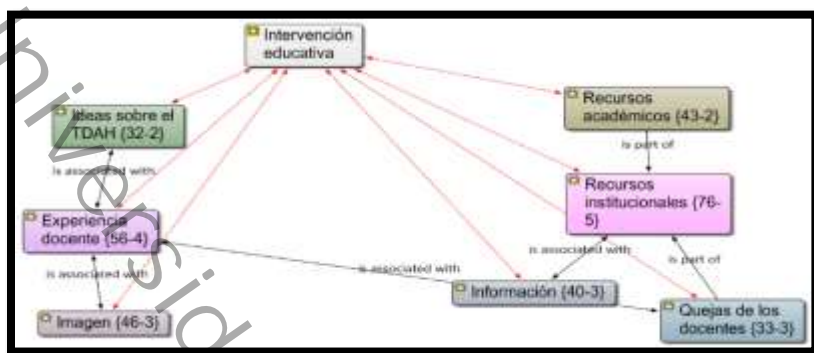


Fuente: Elaboración propia.

5.2.1 Intervención educativa

La subcategoría de intervención educativa dentro de esta tesis permite notar las acciones intencionadas, adecuaciones curriculares o estrategias pedagógicas que el profesor realiza para la consecución de metas académicas de los estudiantes con TDAH. En los contextos educativos que se viven en México, los recursos son muy variados para poder ejercer las actividades académicas a nivel primaria. En la búsqueda de una inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, los profesores emprenden diversas actividades y adecuaciones curriculares como los que se resumen en la Ilustración 16.

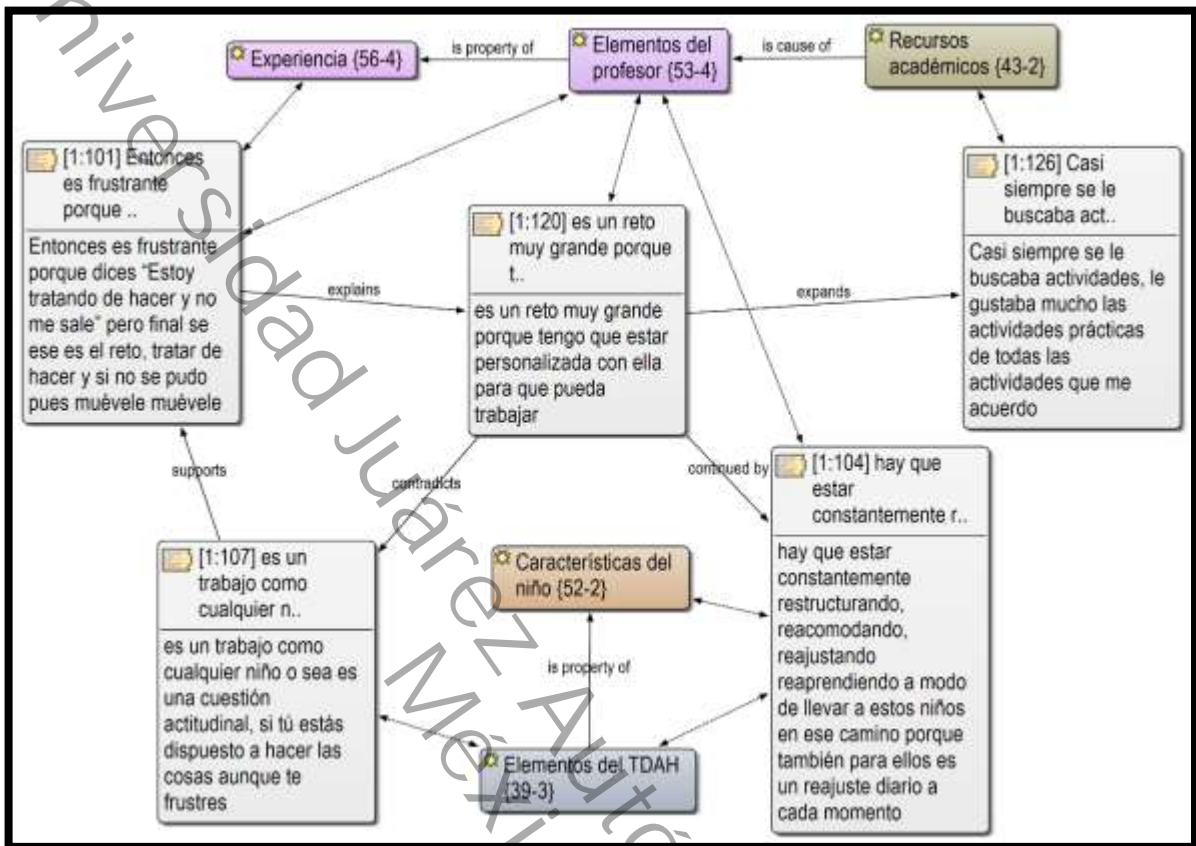
Ilustración 16. Intervención educativa desde la mirada del profesor



Fuente: Elaboración propia.

En la Ilustración 17 vemos que para que la intervención educativa de estudiantes con TDAH llegue a hacerse realidad, el trabajo no debe ser individual sino en equipo. Allí se pueden ver las ideas sobre lo que los docentes comprenden, la información que manejan, la experiencia, la construcción de la imagen, y los recursos académicos e institucionales. A continuación, mostramos algunas de las formas de intervención que los profesores implementan.

Ilustración 17. Intervención de los docentes



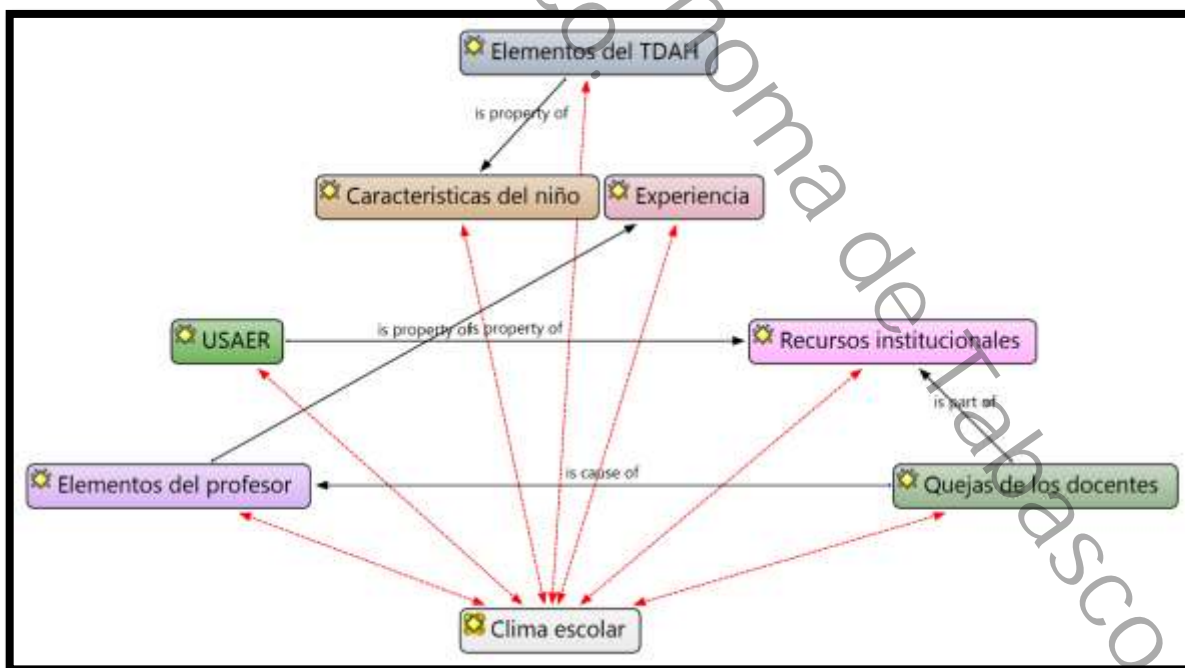
Fuente: Elaboración propia.

El interés por apoyar e incluir a los estudiantes es evidente, los profesores realizan actividades que además de incluir en términos educativos al alumno con TDAH, buscan que desarrolle sus habilidades sociales. Son actividades, por otra parte, diseñadas para que el estudiante con TDAH las pueda entender. Si bien los docentes entrevistados consideran que el nivel académico de estos estudiantes es inferior al de sus compañeros. Otro resultado destacado es que las actividades que se trabajan con los estudiantes con TDAH son personalizadas, aunque hay dificultades en su ejecución porque el tiempo no es suficiente o porque el estudiante tarda más de lo esperado en terminarlas.

Además, en la realidad objetiva, el gran número de estudiantes (entre 30 y 40, aproximadamente) que los profesores atienden en una escuela regular no les permite dedicar el tiempo necesario al estudiante con TDAH. Y el no poder obtener mejores resultados con los estudiantes con TDAH provoca en el profesor sentimientos de impotencia, tal como lo menciona el testimonio recuperado. Entre las estrategias que el sujeto entrevistado elige es que los propios compañeros del estudiante con TDAH le ayuden a cumplir con las actividades y le enseñen a cuidarse. En la Universidad Internacional de Valencia se ha encontrado que los pobres resultados académicos de un alto porcentaje de los niños con TDAH en un aula ordinaria son provocados, principalmente, por la falta de adaptabilidad del sistema educativo y no tanto por una cuestión de falta de interés y esfuerzo personal (Universidad Internacional de Valencia, 2018).

5.2.2 Clima escolar

Ilustración 18. Clima escolar

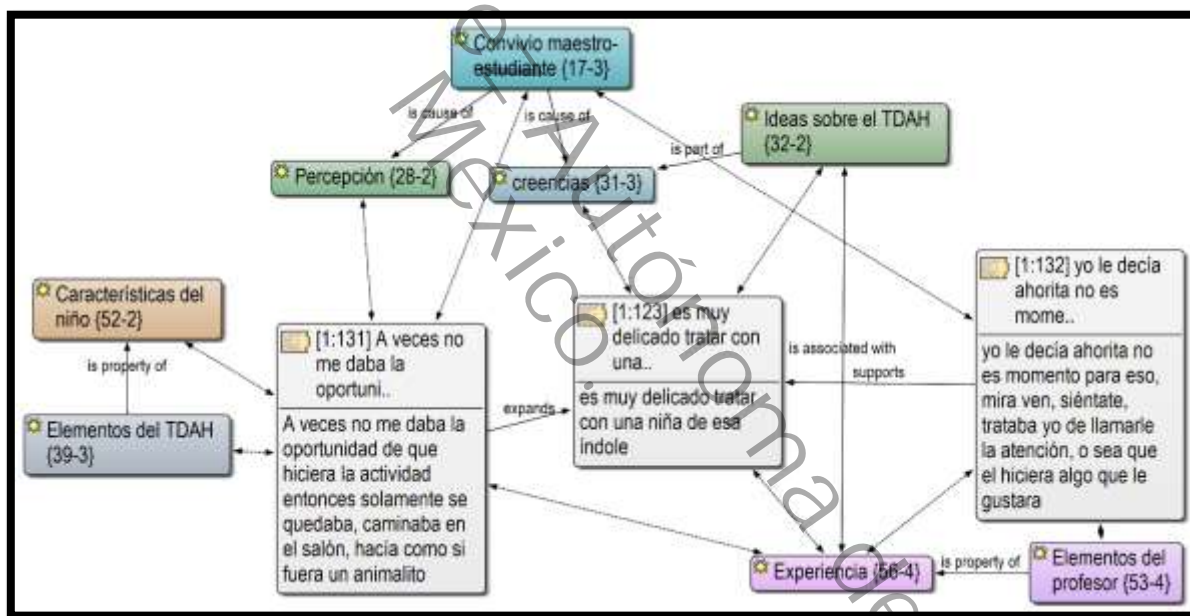


Fuente: Elaboración propia.

El clima escolar, en esta investigación, se refiere a la percepción sobre la convivencia escolar con el estudiante con TDAH en específico dentro del aula que profesores y demás estudiantes establecen con él. La percepción de los profesores influye en la aceptación o rechazo de los estudiantes con TDAH como se muestra más adelante.

A los profesores se les puede hacer difícil trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a las conductas derivadas de este trastorno, por lo que la calidad de aprendizaje se puede ver afectado. Es aquí cuando se deben mencionar los procesos de vinculación entre los sujetos de convivencia.

Ilustración 19. Clima escolar: citas textuales de los profesores



Fuente: Elaboración propia.

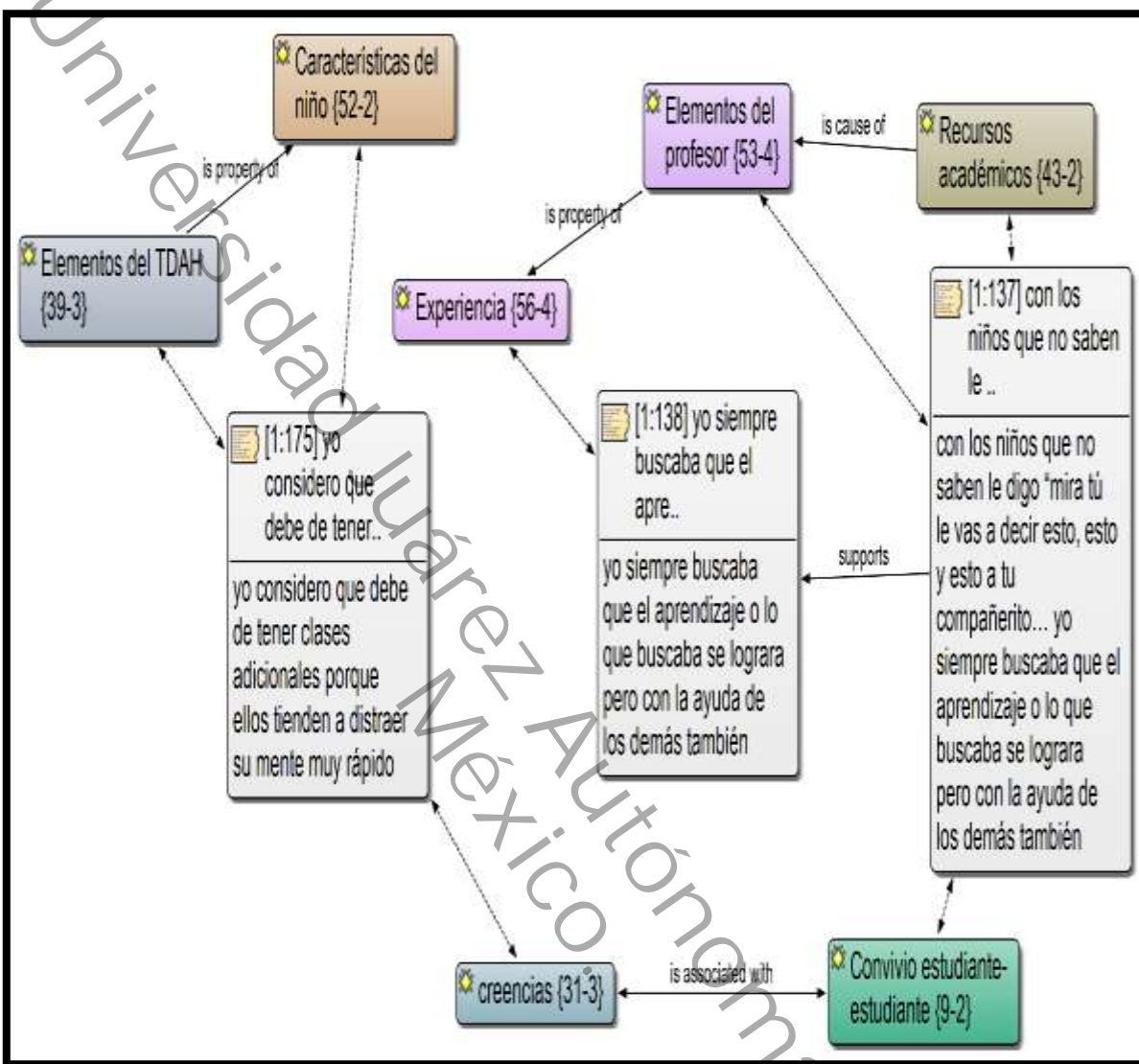
En la Ilustración 19 se observa que las relaciones producto de la convivencia entre el estudiante y el docente generan dos elementos fundamentales para la formación de conceptos: *percepción* y *creencias*. Estos dos códigos ayudan a construir ideas sobre el

TDAH como las que se muestran en la imagen y en las que se aprecia que están originando actitudes ante los estudiantes diagnosticados.

El clima implica la proximidad entre los principales actores, pero también coloca la fachada del aula a su disposición, lo que dota al espacio de enseñanza de características de convivencia que suelen ser emergentes y no logran encontrar cauce debido a la propia estructura institucional; así que por más que el docente quiera tener un clima favorable, aparecen problemas que no puede o no sabe resolver, o está muy agotado para intentar mejorar el espacio que le asignaron en la institución.

En una situación como la descrita, el apoyo del compañero de estudiantes con TDAH se vuelve de gran ayuda para los profesores; sin embargo, la responsabilidad no es en principio de los compañeros de clase, aunque ayuden a incluirlos en las actividades. Los profesores, por su parte, buscan que el aprendizaje llegue para todos y aunque en ocasiones no supieron qué hacer, la mayoría de los entrevistados confirmaron que han tenido la intención de apoyar a los alumnos con TDAH, esta intención se fortalece con distintos argumentos que se presentan en la Ilustración 20.

Ilustración 20 Citas sobre clima escolar



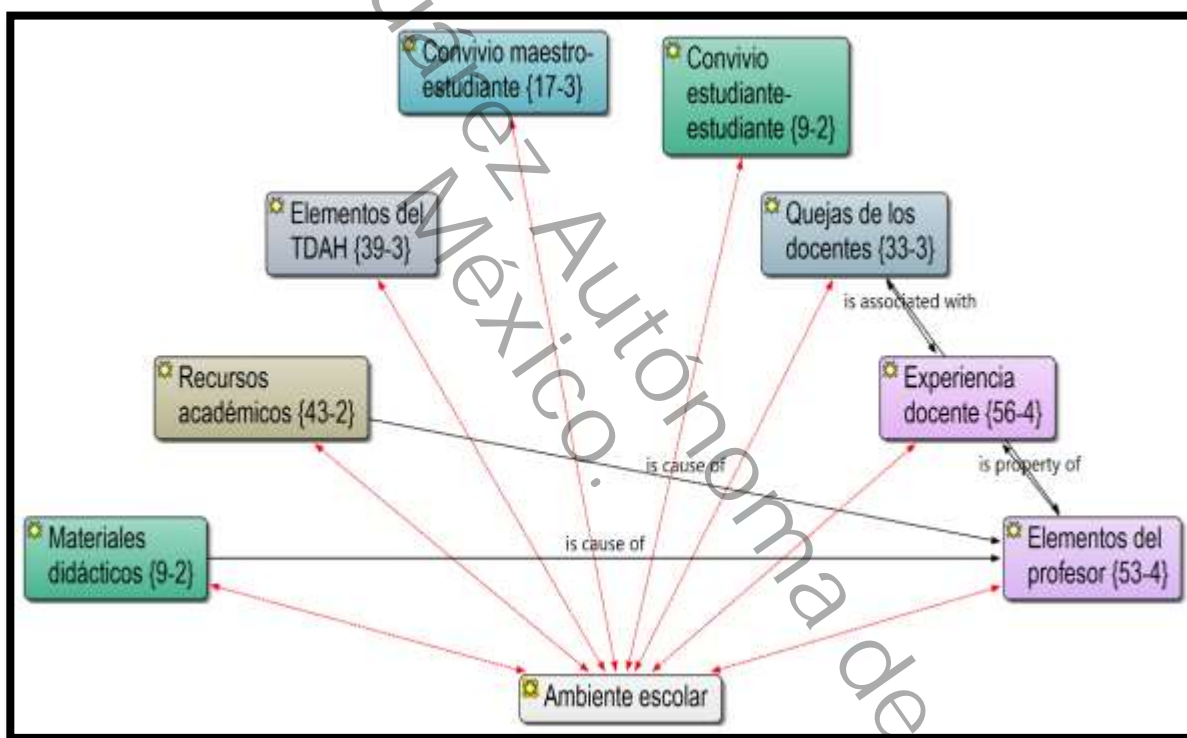
Fuente: Elaboración propia.

En la convivencia se identifican los recursos académicos con los que cuenta el profesorado, lo que ayuda a tener un esquema de la percepción educativa, misma que representa un inventario de los elementos que hacen posible la concreción de los objetivos docentes. Estos objetivos están moldeados por tres elementos cruciales: *características del niño, elementos del TDAH y creencias*.

5.2.3 Ambiente escolar

El ambiente escolar se ha definido como la conjunción de las formas de relación y comunicación entre los miembros de la institución educativa (profesores de grupo, directores, equipo de USAER) con la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TDAH. El trabajo en conjunto entre profesionales da como resultado un mejor manejo del trastorno.

Ilustración 21 Ambiente escolar



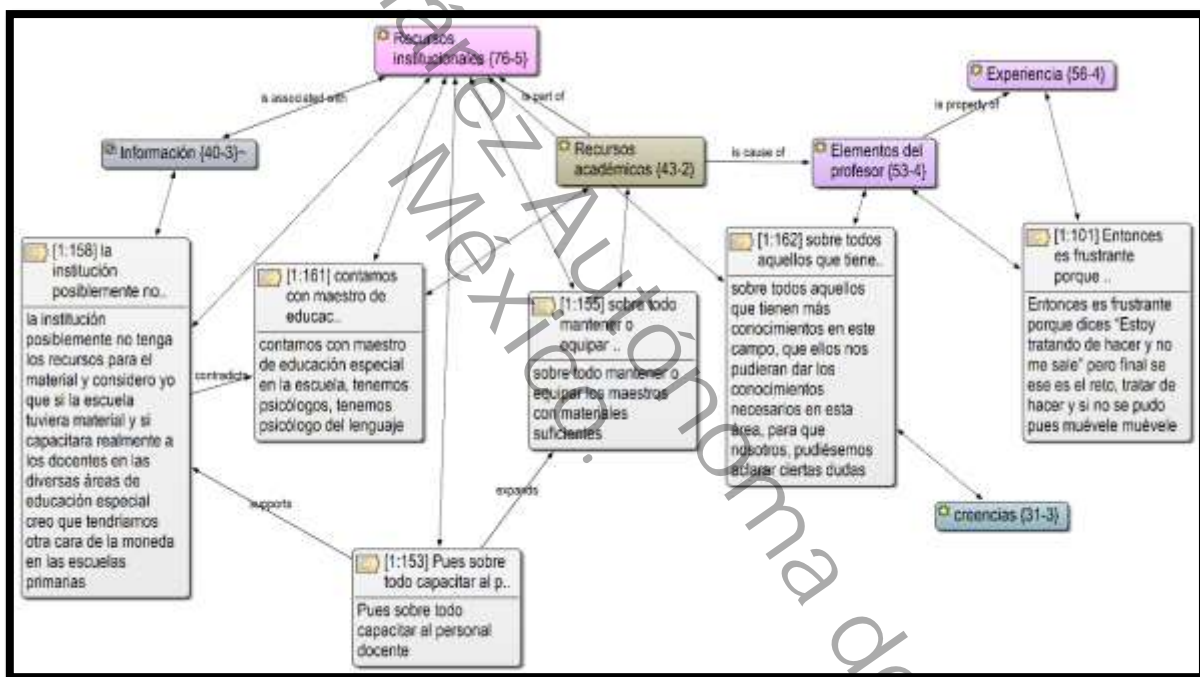
Fuente: Elaboración propia

En las escuelas regulares hay un sistema de apoyo llamado USAER creado para atender a alumnos con NEE en el proceso de integración educativa; este sistema prioriza la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje, y cumple también funciones

de asesoría, orientación y acompañamiento a docentes de educación básica. Sin embargo, un hallazgo notable de esta investigación fue constatar que el equipo de USAER se aísla y se reserva información que no comunica a los profesores titulares de grupo.

A la falta de apoyo por parte de la USAER, otro hecho relevante fue observar que los profesores, para beneficio de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje, requieren crear redes de apoyo entre los padres y el cuerpo académico de la institución, ya que de acuerdo con las entrevistas falta personal para apoyarlos.

Ilustración 22 Recursos institucionales



Fuente: Elaboración propia.

Se percibe entonces que el ambiente escolar en relación con los colegas es de poca comunicación, lo que perjudica en la inclusión, pero aún más en la calidad de la educación que los alumnos con TDAH reciben. Lo ideal sería que los profesores contaran con las herramientas necesarias para la atención de la gran diversidad que existe entre los individuos,

en este caso, entre los niños que cursan la educación primaria. En este subtema entraría a debate lo que están haciendo las políticas públicas y las gestiones institucionales, en pro de alcanzar una inclusión educativa eficaz. Los equipos pueden aprender y cuando lo hacen, además de generar resultados extraordinarios, sus integrantes crecen con mayor rapidez (Pérez, Bustamante, & Maldonado, 2009).

6. CONCLUSIONES

A partir de la elaboración de la presente tesis se impone reflexionar acerca de que a pesar de que organismos internacionales tan importantes como la UNESCO señalan que la educación indisolublemente está ligada a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a muchos otros instrumentos internacionales de la misma naturaleza, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos debido a factores sociales, culturales y económicos.

La educación es un instrumento poderoso que permite que niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salgan de la pobreza para participar plenamente en la vida de la comunidad; sin embargo, para que esto se cumpla deben existir la igualdad de oportunidades y el acceso universal. Los instrumentos normativos de Naciones Unidas y la UNESCO estipulan obligaciones jurídicas internacionales que promueven y desarrollan el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad. A este marco legal (enlace de acción normativa) los Estados Miembros y la comunidad internacional le asignan una gran importancia con miras a convertir en realidad el derecho a la educación.

En lo que se refiere a la educación, al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes en la escuela, en sus distintos niveles y ámbitos de formación, se pueden identificar aspectos cuya privación no es relevante. Pero hay otros en los que, si algunos sujetos no son integrados o incluidos, se provocan exclusiones personalmente empobrecedoras y socialmente preocupantes, desigualdades respecto a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (una educación de base, esencial, indispensable) que, en caso de que se dieran para un grupo de estudiantes, diríamos con razón que a ellos se les margina, priva y excluye, y que esto es éticamente reprochable.

Al iniciar con este trabajo surgió un supuesto de investigación: la experiencia positiva de los profesores mejora la inclusión educativa de los alumnos de nivel básico que tienen el diagnóstico de TDAH, mientras menos experiencias positivas manifieste, el profesor tendrá menos probabilidad de practicar la inclusión educativa. Y en definitiva los profesores tienen la intención de incluir a los estudiantes, sin embargo, podrían mejorarlo si contaran con recursos indispensables como el conocimiento, la información propia, las actividades y herramientas didácticas, entre otros. La percepción que los docentes se allegan mediante la convivencia cotidiana con sus alumnos les permite identificar las dificultades que un estudiante con TDAH presenta.

En el caso de esta tesis nos hemos ocupado de los niños que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y de su inclusión en el sistema educativo analizando la evolución de las llamadas necesidades educativas especiales –término recuperado en la Conferencia de Salamanca–, pero reconceptualizándolas a partir de una pedagogía centrada en el niño y estableciendo la inclusión educativa como un derecho.

El término *inclusión educativa* ha tenido que transitar a lo largo de su estructuración por una serie de confusiones conceptuales y semánticas, y despegar de la denominada integración educativa a una educación enfocada en todos los alumnos y que toma en cuenta sus necesidades sin etiquetarla como especiales. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, sin importar su medio social, cultura de origen, ideología, sexo, etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de sobredotación intelectual.

En nuestro país organismos públicos y privados están trabajando en la construcción de una escuela inclusiva que garantice el derecho a la educación para todos los niños, las niñas y los jóvenes de México.

El TDAH es uno de los trastornos con mayor prevalencia en población infantil que en los últimos años se ha incrementado, afectando el funcionamiento en distintos ámbitos psicosociales, entre estos, el escolar. En este contexto, la percepción del docente, junto con su pensamiento y actuación son esenciales. No es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado, cuestión que ha dado origen a nuestro objetivo de investigación: analizar las percepciones del profesor ante la inclusión educativa de estudiantes con TDAH, a partir de una investigación de corte cualitativo en la que se emplee un modelo fenomenológico realizando entrevistas semiestructuradas para analizar cinco categorías: *Percepción, Ambiente escolar, Concepto del TDAH, Diagnóstico y Experiencia*.

Del análisis de dichas categorías es posible destacar que los profesores manifiestan poco conocimiento del significado, características y formas de trabajar con estudiantes con TDAH; y que ponderan la importancia de tener más comunicación entre los profesores titulares y los miembros de USAER para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por lo anterior que propongo que se realicen más trabajos en esta línea de investigación: en inclusión, TDAH, respecto a lo que los profesores están viviendo, para que con los resultados puedan crearse protocolos de actuación que eventualmente sirvan de apoyo y orientación a docentes y padres de familia, en aras de alcanzar una mejor inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, para hacer valer el acceso a sus derechos humanos.

Para cumplir tales propósitos podrían destacarse acciones como las siguientes:

➤ 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 en sus características principales, ello les dará toda la información relativa a lo que se van a encontrar en el aula; y segundo, que sepan qué estrategias y recursos tienen a su alcance para poder modificar la conducta del alumno y potenciar así su aprendizaje, para lo cual se podría realizar un manual académico o un protocolo de intervención que indicara qué medidas tomar ante un caso de inclusión educativa de un estudiante con TDAH.

➤ Debe trabajarse con los profesores en su sensibilización ante la condición de alumnos con TDAH, para evitar la etiquetación de los estudiantes que aún no han sido diagnosticados.

➤ La motivación induce a la acción. En el caso de la escuela, nos referimos a estimular la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como una técnica o un método de enseñanza sino como un factor siempre presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La motivación es el motor de la atención, por ello será altamente beneficiosa para todos los alumnos, y para alumnos con TDAH eso mejorará notablemente su atención y rendimiento académico. Con este fin podrían implementarse talleres con los profesores o darles capacitación específica para brindarles herramientas de intervención educativa con estudiantes con TDAH. Lo señalado en las entrevistas demuestra que los profesores están dispuestos a trabajar en la inclusión, pero que no saben cómo actuar frente a este tipo de estudiantes.

➤ La participación de los padres en los esquemas de inclusión educativa podría aportar mejores resultados. De acuerdo con las entrevistas sería muy conveniente que los padres de familia se involucraran y fortalecieran el trabajo en el aula. Es deseable que dentro de las instituciones se realicen actividades psicoeducativas con el apoyo de USAER para poder ofrecer estrategias a los padres que les den la pauta para fortalecer el trabajo del profesor con los estudiantes con TDAH.

➤ Concluyo que los profesores deben recibir capacitación, pero no solo para que tengan un conocimiento de las características del TDAH sino también para sensibilizarlos antes quienes tienen este diagnóstico; propongo que en conjunto se les brinden estrategias psicosociales que puedan incorporar en sus planeaciones para tener una inclusión real de estos niños y niñas a nivel primaria. Sin duda también la participación oportuna de los padres permitirá que tengan un equilibrio en su calidad educativa. Dado a lo encontrado en esta investigación y la poca información que se encuentra en el estado sobre estudios referentes a la inclusión educativa justamente de estudiantes con TDAH se considera importante que se realicen proyectos de trabajo en el aula, tomando como referencia las experiencias causales en el aula para una inclusión de calidad. Suponen un reto por su carácter interdisciplinario, el cual permite conocer las diversas áreas o disciplinas según se desarrolla una investigación,

basada en un interés central pero que se enriquece y ramifica en la medida que se van sumando las diferentes partes del currículum. Los proyectos de investigación suponen una forma de trabajar en la que se construye el aprendizaje entre todos, buscando la participación para el andamiaje de las ideas principales. Por lo tanto, los conocimientos se desarrollan sobre los demás, aprendiendo en vertical, no relacionándolos horizontalmente.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bank-Mikkelsen, N. 1975. El principio de normalización, en Revista Siglo Cero N.º 37, pp. 16 a 21. <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/Portadas/24may2004.htm>, visitado el 12 de febrero de 2010.
- Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes.* (04 de diciembre de 2014). Obtenido de Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes: http://www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos
- Agunelo, M., Areiza, N., Arias, D., Bustamante, A., López, Y., Roldán, S., & Zapata, L. (2008). La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual. *Universidad de Antioquia, Medellín.*
- Alemañy, C. (abril de 2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1(2).
- Álvarez, M. (6 de 12 de 2016). *Diario presente*. Obtenido de Diario presente : <https://www.tabascohoy.com/nota/284525/ofrecen-ayuda-para-ninos-con-tdah>
- Alvárez, S., & Pinel, A. (2015). TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN MI AULA DE. *Revista Española de orientación y psicopedagogia*, 141-152.
- Anderson, N. N. (1968). Aplicación de un modelo de impresiones personales de presentación lineal. *Journal of personality and Social Psychology.*

- APA. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Washington, DC: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asch, S. (1946). *La Percepción*. Madrid : U.N.E.D.
- Asociación Estadounidense en Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales /DSM- 5) (Quinta edición)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Avramidis, & Kalyva. (2007). Avramidis y Kalyva Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 84-97. doi:<https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Barbosa-Vioto, J., & Vitaliano, C. (2013). Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogi. *Magis, Revista Internacional de Investigacion en Educación* , 353-373.
- Barragán, E. (09 de Octubre de 2009). *Liga Latinoamericana para el estudio del TDAH (LILAPETDAH)*. Obtenido de Liga Latinoamericana para el estudio del TDAH (LILAPETDAH): <http://www.tdahlatinoamerica.org/paginas/3erConsenso.html>
- Barrios, O., Matute, E., Ramírez, M., Chamorro, Y., Trejo, S., & Bolaños, L. (2016). Características del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en escolares mexicanos de acuerdo con la percecion de los padres. *Elsevier*, 8.
- Bastardas, J., Ortiz, J., Sánchez, V., & Sabaté, J. (2015). Diagnóstico del TDAH. *Revista Española de Pediatría*, 71(2), 69-74.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15.
- Bleger, J. (1985). La entrevista psicológica. *temas de psicología (entrevista y grupos)*, 1- 33.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. México: Siglo XXI.
- Calvo, G. (1998). Los Grandes Pedagogos. *Revista Educación y Cultura*.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa . *scielo* , 1-22.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión . (21 de agosto de 2019). *Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión LXIV Legislatura* . Obtenido de Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión LXIV Legislatura : http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Cardona, M. C., Cook, B. G., Semmel, M., & Gerber, M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities Critical Differences of Opinion. *Remedial & Special Education*.
- Carterette, E., & Friedman, M. (1982). *Manual de percepción. Raíces histórica y filosofía*. México: Trillas .
- Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). Protección social inclusiva en América Latina; una mirada integral, un enfoque de derechos. *CEPAL. Publicación de las Naciones Unidas*.
- Choza, T. (2012). “Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de Inclusión Escolar”. Lima, Perú.

Coll, C., & Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, 357-386.

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. *Desarrollo psicológico y educación*, 437-460.

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos . (19 de 08 de 2019). *gov.mx*. Obtenido de *gov.mx*: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/1glosario_discapacidad.pdf

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (24 de 11 de 2020). *Gobierno de México*. Obtenido de *Gobierno de México*: http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (30 de 11 de 2020). *Gobierno de México, Secretaria de marina* . Obtenido de *Gobierno de México, Secretaria de marina* : http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos . (23 de noviembre de 2020). *CNDH México defendemos al pueblo*. Obtenido de *CNDH México defendemos al pueblo*: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (23 de noviembre de 2020). *CNDH México defendemos al pueblo*. Obtenido de *CNDH México defendemos al pueblo*: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>

Congreso de la Unión. (17 de Diciembre de 2015). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, 35. CD. de México, México, México. Recuperado el 26 de Abril de 2018

Declaración Mundial sobre educación para todos. (5 al 9 de marzo de 1990). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* . Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura : <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación. *en La Educación encierra un tesoro*, 91-103.

Diario Oficial de la Federación . (06 de 08 de 2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Ciudad de México. Obtenido de Cámara de diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf

Diario Oficial de la Federación. (19 de 01 de 2018). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Escarvajal, Á. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. . *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.

- Fenollar, F., Gómez, J., & Muñoz, A. (2015). Tratamiento no farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su abordaje en el entorno escolar. *Rev Esp Pediatrica*, 90-97.
- Fenollar, F., Gómez, J., & Muñoz, A. (2015). Tratamiento no farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su abordaje en el entorno escolar. *Revista Española de Pediatría*, 90-97.
- Ferrer, R., Chávez, K. A., Gallardo, C. A., Loredó, G. A., & Meneses, K. A. (2017). Apreciación diagnóstica de profesores del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) en escolares de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos municipalizados de la ciudad de Arica. *Salud y Sociedad* , 52-65.
- Ferrer, R., Chavez, K., Gallardo, C., Loredó, G., & Meneses, K. (enero-abril de 2017). Apreciación diagnóstica de profesores del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) en escolares de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos municipalizados de la ciudad de Arica. (U. C. Norte, Ed.) *Salud & Sociedad*, vol. 8(1), 52-65. doi:DOI: 10.22199/S07187475.2017.0001.00004
- Gannaway, H. E., & Delamont, S. (1979). *Comprender la escuela* . Barcelona.
- García, J., Grau, C., & Garcés, J. (2014). CUESTIONARIOS TDAH PARA PROFESORES. UN ANÁLISIS DESDE LOS CRITERIOS DEL DSM-IV-TR Y DSM-V. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 62-77.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación, Cultura y Deporte*. Obtenido de Gobierno de Cantabria-Consejería de Educación, Cultura y Deporte.: <https://www.educantabria.es/modelo-de-atencion-a-la-diversidad/concepto-de-atencion-a-la-diversidad.html>

González, J. (06 de 06 de 2013). *PsicoTDAH instituto de neuropsicopedagogia clinica y educaiva* . Obtenido de PsicoTDAH instituto de neuropsicopedagogia clinica y educaiva: <https://www.psicotdah.com/la-inclusion-educativa-eficaz-del-alumnado-tdah-en-el-aula-es-una-responsabilidad-profesional-de-todos-los-docentes/>

Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23.

Herández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill Education.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *meodologia de la investigacion*. Mexico, Df: Mc Graw Hill.

J., B.-V., & Vitaliano, C. (2013). Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigacion en Educación* , 353- 373 .

jesus, l. (24 de 11 de 2020). en aquel tiempo . (jesus, Entrevistador)

Jiménez, A., Miño, J., Rodríguez, C., Duarte, M., & González, E. (Diciembre, de 2016). Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los

- escolares con TDAH. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-13.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. *Educación para la convivencia intercultural*, 59-94.
- Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (enero-abril de 2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva Época*, 23(62), 41-83.
- Leiva, J. J. (2013). De la Integración a la Inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
- López, N. (2008). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto internacional de planeamiento en educación. UNESCO.
- Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. La Plata, Argentina: En Memoria Académica. .
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid : OEI.
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, 13-33.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos . *Cuestiones Pedagógicas* , 285-300.

- Miranda, A., Barrios, D., Duque, L., Burgos, E., & Salazar, J. (2017). Conocimientos sobre TDAH de los docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1-5.
- Monereo, C., & Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites.*, 59-77.
- Monereo, C., Weise, C., & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 323-340.
- Moya. (1999). Psicología Social. En *Psicología social*. Madrid: McGrawhill.
- Moya, A., Matínez, J., & Ruiz, J. M. (2005). Del aula de educación especial al aula de recursos: una evolución hacia la inclusión. *Innovación educativa*, 119-130.
- Nuño, A., Granados, O., Jara, S., Tuirán, R., Treviño, J., & Gómez, I. A. (2017). *modelo educativo para la educación obligatoria; educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México: SEP.
- ONU. (16 de diciembre de 1966). *Naciones Unidas Derechos Humanos, oficina del alto comisionado*. Obtenido de Naciones Unidas Derechos Humanos, oficina del alto comisionado: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ceschr.aspx>
- ONU. (24 de 11 de 2020). *Naciones Unidas, Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. Obtenido de Naciones Unidas, Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- OPS; OMS. (27 de agosto de 2019). *Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud: https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97-aprender-a-convivir-con-las-diferencias-dr-armando-vasquez&category_slug=publicaciones-discapacidad-accesibilidad&Itemid=307
- OPS; OMS. (02 de 12 de 2020). *Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud: https://www.paho.org/Spanish/DD/PIN/Convivir_con_diferencias.pdf
- Ovando, E., & Escalante, M. (2017). El estigma y las chanclas del muerto. En G. García, *Problemáticas contemporáneas: Retos y perspectivas de la violencia y convivencia escolar* (págs. 503-5011). Tuxtla: UNICACH.
- Ovando, E., & Rodríguez, L. (Septiembre de 2016). Construcciones simbólicas del poder en una comunidad chontal. *Semana de la divulgación y difusión científica 2016*. Villahermosa, Tabasco, México.
- Oviedo, G. L. (18 de agosto de 2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt . *Revista de Estudios Sociales*(18), 89-96.
- Parra, C. (Enero-Junio de 2011). Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista educación y Desarrollo Social, 1*, 139-150.

- Pedraza, H., & Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 431-449.
- Pérez, I., Bustamante, S., & Maldonado, M. (2009). El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades conversacionales en organizaciones educativas. *omnia*, 78- 96.
- Raquimán, P. (2008). EL PROFESORADO COMO AGENTE DE CAMBIO EN ESPACIOS DE FORMACIÓN CONTINUA. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 73-84.
- Reyes, M., & Acuña, L. (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Acta de investigación psicol.*
- Rodríguez, C. T., González, M. I., Arroba, M. L., & Cabello, L. (2017). Prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños de una localidad urbana. *Rev Pediatr Aten Primaria...*, 311-320.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (Segunda ed.). Málaga: Aljibe.
- Rodriguez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Romero. (24 de 11 de 2020). Obtenido de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/TABASCO/Leyes/TABLEY11.pdf>
- Romero, S., & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , 77-91.

- Rosales, S., Esquenazi, A., & Galeano, L. (2017). La brecha de educación en Cuba con un enfoque de género Economía y Desarrollo. *Economía y desarrollo*, 140- 151.
- Ruiz, Y. (20 de julio de 2019). *La verdad del sureste* . Obtenido de La verdad del sureste : <http://www.la-verdad.com.mx/detectan-al-60-casos-tdah-hospital-nino-51259.html>
- Secretaria de Educación. (2020). *Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal Inicio de Cursos 2019-2020*. Villahermosa.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Publica de Tabasco. (2018). *informacion proporcionada por el Departamento de educación especial*.
- Secretaria de Gobierno. (20 de mayo de 2013). *Diario Oficial De la Federacion*. Obtenido de Diario Oficial De la Federacion: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Secretaria de Gobierno. (octubre de 2017). *Diario Nacional de la Federacion*. Obtenido de Diario Nacional de la Federacion: http://www.dof.gob.mx/constitucion/CPEUM_Octubre2017.pdf
- Secretaria de Planeacion y Finanzas. (27 de junio de 2013). *Plan estatal de desarrollo 2013-2018*. Obtenido de Plan estatal de desarrollo 2013-2018: http://pled.tabasco.gob.mx/sites/all/files/sites/tabasco.gob.mx/files/pled-2013-2018_web.pdf

- Secretaría de Salud . (27 de mayo de 2016). *gob.mx*. Obtenido de *gob.mx*:
<https://www.gob.mx/salud/prensa/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-afecta-calidad-de-vida>
- SEP. (15 de 07 de 2016). *Gobierno de México* . Obtenido de Gobierno de México :
<https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa* .
- Sobanski, E. (2006). sychiatric comorbidity in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci.*, 26-31.
- Solís, M. G. (2011). La educación especial en el marco de la política y práctica curricular. *Actas del congreso internacional educación especial y mundo digital. XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (págs. 415-423). Almería: Editorial Univerdiad de Almería .
- Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 205-226. doi:10.1387/RevPsicodidact.14023
- Tapia, E. d., García, J. M., & Quintero, L. A. (marzo de 2016). Educación superior accesible para todos con un enfoque diferencial frente a la diversidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 250-260.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introduction to Qualitative Research Methods The Search for Meanings*. Barcelona : Editorial Paidós.

- Tendi, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. *siglo XIX*, 272.
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, V., Silva, M., & Onetto, V. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad* (págs. 1-49). Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO. (13 de agosto de 2019). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- UNESCO. (2019). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO.
- UNICEF. (19 de 08 de 2019). *unicef para cada niño* . Obtenido de unicef para cada niño : https://www.unicef.org/spanish/education/bege_61717.html
- UNICEF para cada niño. (2020). *UNICEF para cada niño* . Obtenido de UNICEF para cada niño : https://www.unicef.org/spanish/education/bege_61717.html
- Universidades Internacionales de Valencia . (21 de 03 de 2018). *universidades Internacionales de Valencia* . Obtenido de universidades Internacionales de Valencia : <https://www.universidadviu.com/la-intervencion-educativa-en-ninos-con-trastornos-de-atencion-con-hiperactividad-tdah/>

- Velasco, J., & Pantoja, M. (2015). INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA. ALGUNAS DIFICULTADES COTIDIANAS. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(1).
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 -7.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). I can only learn in dialogue! Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*,, 149 -168.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial *Revista de educación. Revista de educación*, 45-73.
- Yáñez, M. G., & Prieto, D. M. (2016). Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. En M. G. Yáñez, *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo* (1 ed., págs. 1-26). México, D.F: El Manual Moderno.

ANEXO 1

Ley general de educación

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. Párrafo reformado DOF 11-09-2013, 01-06-2016, 22-03-2017.

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Artículo reformado DOF 10-06-2013, 11-09-2013.

Artículo 4o.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Párrafo reformado DOF 10-06-2013 Artículo reformado DOF 10-12-2004, 28-01-2011

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia 3 de 74 en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos; Fracción reformada DOF 17-06-2008, 28-01-2011, 01-06-2016 VI Bis.- Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural; Fracción adicionada DOF 01-06-2016.

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: Párrafo reformado DOF 17-04-2009, 17-04-2009, 28-01-2011

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia 3 de 74 en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos; Fracción reformada DOF 17-06-2008, 28-01-2011, 01-06-2016

Artículo 41.- La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes. Artículo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 22-06-2009, 28-01-2011, 11-09-2013, 01-06-2016.

Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad

Artículo 1. Las disposiciones de la presente Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos. Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

Persona con Discapacidad. Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir

su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás; Fracción recorrida
DOF 22-06-2018, 12-07-2018

Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones: I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad; II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

Artículo 15. La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

Artículo 13. Para efectos de la presente Ley son derechos de niñas, niños y adolescentes, de manera enunciativa más no limitativa, los siguientes:

1. Derecho a no ser discriminado
2. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad
3. Derecho a la educación

Programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad 2014-2018.

Se establece 2 de las 5 metas nacionales la inclusión y educación de personas con discapacidad; México incluyente y México con educación de calidad

La Reforma Educativa es un paso decidido para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad a través de tres ejes de acción fundamentales. En primer lugar, se busca que los alumnos sean educados por los mejores maestros. Con el Nuevo Servicio Profesional Docente, ahora el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país. En segundo lugar, se establece que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Para ello se otorgó plena autonomía al INEE y se creó un sistema de evaluación. Finalmente, fomenta que la educación se convierta en una responsabilidad compartida. Con la Reforma Educativa, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel. Esto se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas.

Adicionalmente, como parte de los esfuerzos del gobierno por ser más eficaz se buscará contar con una infraestructura educativa apropiada y moderna. Asimismo, se dará seguimiento adecuado para que se incremente el número de personas que terminan sus estudios. Por otro lado, los esfuerzos por fomentar la cultura de la evaluación entre la sociedad irán acompañados de una mayor transparencia y rendición de cuentas en el sector educativo. En este sentido, el INEGI cuenta en 2013 con los recursos necesarios para realizar un padrón de los empleados federales que trabajan en labores docentes.

Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad.

ANEXO 2

Entrevista 005

Datos sociodemográficos	
Edad:	44
Género:	Masculino
Años de labor docente:	23
Tipo de institución:	Publica / urbana
Turno en el que labora actualmente:	Matutino
Trabaja actualmente con un estudiante con TDAH	Si, 3 alumnos
Cuando fue la última vez que trabajo con un estudiante con TDAH	----

Entrevistadora: Vamos a empezar la grabación, en algún momento que usted no quiera contestar alguna pregunta, usted me dice Sabe que paso y no hay ningún problema. Ahora sí lo que usted me comentaba. Háblame sobre el TDAH lo que usted conozca y como lo conoce.

Entrevistado 5: Bueno yo conozco del TDH como el trastorno de déficit de hiperactividad y el TDAH como trastorno de déficit de atención e hiperactividad así me los conceptualizaron y es lo que yo he manejado. Conozco de ello así porque yo recibo una niña con autismo hace 6 años efectivamente yo desconocía totalmente del tema, empiezo a investigar a preguntar precisamente con compañeras maestras de USAER y acudo a un compañero que es psicólogo y él es quien me da esta conceptualización y así me quedo con ella pero si usted maneja alguna información más exacta le suplico me la diga porque me gusta estar dentro de lo correcto.

Entrevistadora: ¿Conoce alguna característica o tratamiento del TDAH?

Entrevistado 5: Bueno características según el conocimiento que yo tengo, es por ser una deficiencia para lograr la atención pueden ser niños que a juicio de la población general sean distraídos o apáticos, lo que yo sé es que aparentan para nosotros ser distraídos porque precisamente no logran mantener un tiempo estándar la atención fija en algo o son niños que aparentemente te están poniendo atención pero están divagando en otras cosas. Tuve la

fortuna de trabajar y de conocer a Luis Felipe Martell que es un psicólogo, es terapeuta, él está encargado de una asociación que se llama DIA que trabaja con niños con autismo, entonces el en uno sus talleres decía que el tratamiento para la atención es trabajar con los estímulos, que nos lleva a sostener o a mantener la atención es simplemente el estímulo lo que lo que te atrae, en cuanto a la sensorización, todo aquel estímulo captado por nuestros sentidos va a provocar que nosotros fijamos nuestra atención en algo, decía Martell que la atención puede ser sostenida, diferida, selectiva, generalizada porque a lo mejor te llamó la atención un cierto estímulo auditivo, dirige su atención por unos instantes hacia dónde viene el estímulo pero si no fue más allá de eso entonces la atención se pierde. En base a eso los niños de por sí se manejan mucho por sus centros de interés, si la actividad no les es de su agrado, sino se les hace interesante entonces va a ser mínimo a la atención. Por ahí leía que los tiempos de atención regulares, que no me gusta la palabra son de 5 minutos, entonces en una persona que tenga un déficit de atención va a ser menos todavía que lo regular o los tiempos regulares, entonces uno debe de trabajar o el tratamiento para esto son actividades basadas en los intereses del niño, niño que tienes que conocer, saber cuáles son sus intereses porque no es nada más lo muy trillado no lo de las actividad lúdica, debe tener una finalidad no es nada más vamos a jugar a la lotería o a se quemar la papa sino lúdico es aquello que a través de un juego sea cual sea sostenga el niño la atención y al final nos logré cumplir una meta, entonces lo lúdico se tiene que analizar entonces este tratamiento para los niños con estos problemas de atención se tiene que tomar en serio, tienes que conocer cuáles son sus intereses te tienes que ir a la didáctica para saber qué cosas puedes poner en práctica poner en marcha, desarrollar inclusive adaptar para que esto te sirva y llames la atención, tienes que trabajar en el estímulo, conque vas a estimular al niño y no es nada más el juego puedes ser inclusive hay quienes están, no están de acuerdo porque les hace referencia a Pavlov con el condicionamiento operante, yo soy un firme creyente que si el método me sirve para lograr mi objetivo es bueno si otro lo considera como simple condicionamiento bueno es la opinión de cada quién porque en los tiempos de aprendizaje, en los estilos de aprendizaje, en los canales de aprendizaje cada quien aprende a su forma y entendimiento, entonces si el estímulo para que un niño me sostenga la atención y comprenda porque al final ese es el objetivo de mantener la atención, la comprensión si el estímulo para ese niño es que yo le permita jugar con algún objeto favorito para el adelante porque al final él me está trabajando

y me está cumpliendo o está dentro de ese proceso para apropiarse o construir un conocimiento, eso se hace mucho con los niños con autismo también si se les permite como una forma de premio o de estímulo de relajación que después de un tiempo de trabajo se les permita jugar con una Tablet, con un rompecabezas, con un carrito, una muñeca, con unas llaves de plástico, algo que a ellos les satisfaga . Ya jugaron viene ese tiempo de relajación y otra vez. Martell llama protoactivadores de la atención a aquellos estímulos que nos van a hacer captar algo para fijar nuestra atención hacia algo en específico ese estímulo va a cumplir una función inmediata, ya jaló , hizo que la persona sus sentidos lo captaran, ahora que sigue, tiene que venir otros estímulos para que entonces la atención sea definida, algo me llamó la atención que sigue ahora, ah es en el pizarrón, algo debe de haber en el pizarrón que haga que yo mantenga la atención y después debe de venir otro estímulo, ahora bueno ok el trabajo está en el pizarrón “Que vamos a hacer” qué actividad hay, hay dibujos que me hacen entender eso es mi estímulo para que yo fije mi atención, hay instrucciones escritas qué tiene que ver con estilos de aprendizaje, si la persona es auditiva, si la persona es visual, si la persona es cinestésica, si la persona es muy literal entonces todo eso que siento que hay que conocerlo en los niños y no somos especialistas no lo vamos a hacer en un 100% pero por lo menos creo que debemos de tener un panorama general para ir en busca de esa actividad que nos permita atender los déficit de atención. Para mí no me gusta la palabra alumno regular, alumno especial porque si a esas vamos no todos sostenemos la atención de la misma manera. Lo que para usted puede ser algo muy motivante y la puede tener inclusive hasta horas, llámesele una película a lo mejor esa película a mí no me mueve nada, porque las dos son películas, pero a la mejor le gusta el drama, pero a mí me gusta el suspenso. Entonces el fin práctico de la motivación no es el mismo y la atención entonces se va a perder.

Entrevistadora: Usted menciona el autismo y la hiperactividad. ¿Para usted cual es la diferencia entre autismo y TDAH?

Entrevistado 5: Bueno el TDAH es un trastorno entiendo tiene ciertas características y hasta cierto punto ya están delimitadas, reconocidas y hay un parámetro. En el caso del autismo es el trastorno del espectro autista, es una serie de situaciones y de condiciones que crean un conjunto, por eso se le llama espectro cada caso es diferente dentro del autismo tengo entendido que pueda haber personas con hiperactividad y con impulsividad, con déficit de

atención entonces los niveles van a cambiar, puede tener mucha hiperactividad y poco déficit de atención o viceversa

Entrevistadora: ¿Considera que están ligados?

Entrevistado 5: No los considero ligados como tal considero que el déficit de atención o la hiperactividad puedan estar incluidos dentro del espectro autista, porque el trastorno del espectro autista es un conjunto de déficit de trastornos, entonces considero que la hiperactividad o déficit atención está incluido dentro del autismo.

Entrevistadora: En función a su experiencia al trabajar con estudiantes con TDAH ¿Cómo ha sido?

Entrevistado 5: Pues es un reto constante, es un reto constante. Te sacan de quicio porque desafortunadamente el paradigma social, el paradigma educativo te marca que todo debe ser generalizado, todo debe ser dentro de la inmediatez entonces trabajar con niños que están dentro de esta condición requiere un tiempo aparte un tiempo especial, inclusive recordemos dentro de los estilos de aprendizaje hay niños que sus tiempos para trabajar varían en relación a los demás entonces aquí entra la que le llama educación personalizada o sea uno como maestro tiene que tener esa actitud de hacerte el tiempo, de tomar en cuenta qué actividades pueden favorecer a estos niños, no es que yo me siento específicamente con él todo el día y todos los días, si va a suceder porque lo requiere en algún momento pero desafortunadamente como no soy especialista, como no tengo una sombra, no tengo un apoyo pedagógico dentro de salón entonces no puede suceder eso, una atención individualizada para el cual y un significado 100% literal pero si hay que tomarlo en cuenta que a veces es frustrante sobre todo cuando tú planeas, porque al final la planeación es idealizada que dices “Yo voy a llegar voy a hacer esto, voy a hacer tal , voy a llevar el material” pero esa es tu percepción porque cuando llegas al salón, ese es el reto te topas con que todo ese material que llevaste, los videos, los cortos, la música, el material resulta que al niño no le movió su interés, no logró retener su atención o simplemente el material que llevaste no constituyó un reforzador, sino se volvió un distractor de la atención. Entonces es frustrante porque dices “Estoy tratando de hacer y no me sale” pero final se ese es el reto, tratar de hacer y si no se pudo pues muévele muévele, como dice la teoría del conocimiento hay que estar constantemente reestructurando, reacomodando, reajustando reaprendiendo a modo de llevar a estos niños en ese camino

porque también para ellos es un reajuste diario a cada momento, me he dado cuenta que a veces igual hay ciertos estímulos que por un tiempo funcionó y atraen su atención pero luego como todo, cambia es una rutina “otra vez el perrito, otra vez la pelota, otra vez a colorear” y también cae en la tediosidad de lo mismo lo mismo, entonces eso también constituye un reto para nosotros y por ejemplo para las tablas de multiplicar se puede trabajar con dados, se puede hacer pero ese es el detalle hacerlo porque eso no te lo venden y si te lo venden es una cuestión económica bastante difícil pero tienes que desarrollar esos materiales. Con las tablas puedes desarrollar loterías de la multiplicación, juegos entra ahí la idea de meter al niño en esos trabajos “pues a ver vamos o ayúdame, vamos a hacer una lotería, píntale, recórtale, pégame” para que también tengan dicen los maestros de la epistemología una significancia para ellas ese concepto “Ah ok lo que estoy haciendo a servir para que trabaje” entonces significa más para mí este material que a que nada más me lo den sino que es parte de mi trabajo, me está sirviendo y le sirve a otros. Entonces al ser significativo para ellos adquiere un valor más grande. Entonces sí es frustrante, es un reto constante es difícil no es fácil es difícil pero no imposible, creo que el trabajo con niños con un trastorno de hiperactividad de atención es un trabajo como cualquier niño o sea es una cuestión actitudinal, si tú estás dispuesto a hacer las cosas aunque te frustres, no lo vas a dejar así, hay que seguir y debemos de recordar que la función de la educación no es nada más al trabajar con contenidos, existe también una función social, existe una función mediadora entre los problemas sociales, existe la función inclusiva, la función integradora de la educación. Entonces cuando tú ves que el niño académicamente no da para más tienes que hacer uso o echar mano de otras funciones de la educación porque al final y al fin y al cabo los niños están aquí para formarse para la vida, la función de un maestro no es nada más decir que dos más dos es cuatro, es también trabajar la cuestión social, la cuestión emocional, entonces es un reto diario, trabajar con ellos es difícil, es frustrante pero no es imposible simplemente es actitudinal.

Entrevistadora: Como considera el ambiente escolar para trabajar con estudiantes con TDAH?

Entrevistado 5: El ambiente escolar de esta institución es un ambiente escolar muy denso y yo le llamo denso en el sentido de que no es nada más el aspecto escolar, a todo niño le influye lo social, lo familiar, lo escolar, lo emocional, ese conjunto de lo que yo llamo universos en

los que el niño se mueve, lo van a formar, le va a afectar. Entonces esos universos donde unos pesan más que otros y como todo universo que tiene gravedad lo van a jalar más que otros, desafortunadamente estamos en un medio donde los conflictos sociales son muy fuertes y tienen un gran peso, entonces si de por sí tiene problema de atención, a esos sumémosle el problema familiar que pueda tener y esto podemos ir a una simple apatía de los padres hasta problemas muy fuertes como drogas o abuso sexual, violencia que sufren ellos o alguien de su familia, entonces venir a la escuela y estar pensando en eso aunque tú te vistas de payaso frente al niño, sus problemas y los privan. Entonces eso es un reto más para nosotros, sacar al niño de esa situación en la que está inmerso y hacerlo sentir que el tiempo que está en la escuela vale la pena, porque el niño que no quiere estar en su casa tiene dos caminos; la escuela la calle entonces debemos constituirnos como una opción que ejerce más fuerza que la calle.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos considera que deban realizarse dentro de las instituciones para mejorar el trabajo en estudiantes con TDAH?

Entrevistado 5: No nada más en la escuela sino a nivel nacional tiene que haber una reforma inclusiva y hasta penal, desgraciadamente cuando la educación se pintó de política la educación empezó a cambiar. Hoy por hoy sabemos que la educación en nuestro país pasó de ser y de tener una finalidad transformadora a tener una finalidad reproductora, reproductora de patrones, de paradigmas. Hoy sabemos que la educación en el país obedece a un fin socioeconómico, llámesele organización para la recopilación del desarrollo económico, entonces México como muchos otros países simplemente al no tener con que pagar las deudas, tienen que generar las condiciones necesarias para que esos grandes inversionistas les seamos atractivos para invertir, mientras no exista un cambio de raíz legislativa va ser muy difícil.

La sociedad se mal acostumbro a que quien me da más es el mejor y quien me hace trabajar menos es mejor aún, caímos en una zona de conformismo porque mientras me caiga mi lana de los apoyos económicos para que le muevo y entre más amolados estemos más nos apoyan, es la cultura del poco esfuerzo, entonces para poder trabajar con estos niños es una reforma desde lo legislativo, debiera de haber mucho trabajo social, un verdadero trabajo social, me refiero al trabajo de las trabajadoras que tenga una verdadera finalidad, traer el contexto

familiar del niño a la escuela y jalar a esos padres y que haya una consecuencia . Hay un fenómeno si no me equivoco, que llamo desatención familiar, ese fenómeno que yo me he percatado de unos años para acá es algo progresivo, lo he estado caracterizando en 3 niveles ¿Por qué le hablo de esto? Porque como vas a trabajar un niño que de manera progresiva va cayendo en un pozo sin fondo y que los primeros que debieran sacarlo de ese pozo que son los padres, son los primeros que lo empujan y lo peor que puede ser de manera consciente o inconsciente, yo catalogo la desatención familiar como aquella que es consciente o inconsciente. Inconsciente cuando los papas trabajan., no pueden atender al niño y lo van desatendiendo. Desatención no es lo mismo que inatención. Barudy dice que la intención es no dar la atención a algo y la desatención que es el concepto que yo he ido amalgamando es dejar de forma paulatina y progresiva de dar atención a alguien, entonces como vas a trabajar con un niño que requiere de un apoyo adicional cuando aquellos que requieren de un apoyo regular ni siquiera lo reciben, entonces para un padre de familia que no tiene esos conocimientos, esa conciencia o esa formación pues menos importante le va a resultar y catalogan al niño como el caprichoso, el apático, el berrinchudo, el que no puede, le van colgando etiquetas y etiquetas y terminan siendo como los arbolitos de navidad, con el montón de etiquetas por todos lados y lo van rechazando pero nadie se ocupó de ver su contexto. Debe de haber una reforma en lo legislativo y una reforma en lo social, pero debe de haber una reforma más profunda, esa reforma no se logra con presupuesto, esa reforma no se logra con premios o programas, esa reforma se llama cambio de actitud, a mí me pueden hablar mucho de profesionalización del magisterio, pero que me hablen de un cambio actitudinal, porque yo puedo tener 3 maestrías o 2 doctorados y mi actitud puede seguir siendo igual o peor que cuando estaba en la prepa, entonces de nada me sirve. Hay una autora que dice que el doctorado no quita lo tarado, hizo un estudio en Sonora y así lo catalogo e hizo un libro “El doctorado no quita lo tarado” y si es actitudinal la transformación que debe de haber, esos son los trabajos que hacen falta, interiorizar cuales son mis funciones ante un niño. No es el caso que el niño pase por mis manos, menos que a como llego se fue, peor que a como llego empeore su situación en mis manos, debe de haber un cambio en mis manos en cualquier ámbito, ese niño debe de irse de mis manos sabiendo algo nuevo y teniendo consciencia que forma parte de una sociedad. Nos dice Howard Gardner que no somos buenos para todo, esos es un cambio que hay que tener, somos educados para el éxito, somos

educados que tenemos que ser los campeones en todo “Mi hijo debe ser campeón” hay carrera de bicicleta “Mi hijo debe de ganar” hay olimpiadas de conocimiento “Mi hijo debe de ganar” lo metió a basquetbol “Es que mi hijo debe de ganar” y somos parte de esa generación de que crecemos bajo la premisa de que debemos ser los mejores en todo y nunca somos educados para la frustración o para el fracaso, todo el tiempo somos bombardeados con el éxito de los demás, pero jamás nos enseñan a reconocer nuestras capacidades o nuestras limitantes, cuando nosotros sepamos reconocer que nuestras limitantes influyen de manera directamente proporcional en nuestra vida y que nuestros límites van a influir de manera directamente proporcional en nuestras capacidades entonces empezaremos a ver de una manera diferente a los hijos. Yo puedo ser un excelente carpintero pero a la hora de pintar ese mueble no doy una, no tengo esa habilidad, lo vemos con artistas o deportistas, hay deportistas que están ganando millones y eso se refleja ante la sociedad como un éxito pero académicamente no terminaron ni la secundaria y entonces ahí se refuerza lo que dice Gardner “ Todos tenemos habilidad y capacidades diferentes” y una se desarrollan más que otras, hay que aprender a reconocer primero y luego desarrollarlas y luego potencializarla, que es uno de los errores en el sistema educativo, nos mandan un plan y programa para trabajar de manera estandarizada, cuadrangular, de manera formal.

Entrevistadora: ¿Hay un programa para trabajar con estudiantes con TDAH?

Entrevistado 5: Yo lo desconozco, sé que hay sugerencias curriculares para niños con esa palabrita que tampoco me gusta que es necesidades educativas especiales, todos tenemos necesidades educativas especiales, yo maestro reconozco que puedo ser deficiente en tal o cual materia, tengo necesidad educativas especiales, tendría yo entonces necesidades de enseñanzas especiales, entonces tendría yo que reforzar con trabajos de didáctica, con trabajos de pedagogía, tenemos todos necesidades especiales, sé que hay sugerencias, USAER nos hace esas sugerencias didácticas , sé que existen los manuales de desempeño, manuales de actividades pero caemos en lo mismo, va en la actitud de cada quien y no es nada mas de “Si bueno ya sé que hay un manual, mejorar la practica en matemáticas con niños en TDAH” aja si pero aplícalo, no es nada más decir “Lo conozco” por ejemplo yo le puedo hablar del método Teach en niños con autismo, tengo referencias de ellos, tengo conocimientos de ellos y los aplico en ellos y no nada más lo aplico en ellos porque llevados

a la práctica me pueden servir como estimulación para niños que tienen deficiencia en la atención, entonces si me sirven adelante pero el punto es ese que lo que se conozca se traiga y se use, conocimiento que no se use no sirve.

Entrevistadora: Me menciona también que conoce cuestiones para mejorar el trabajo con estudiantes. En función de eso ¿Qué considera que se debe trabajar dentro de esta institución?

Entrevistado 5: Pues si nos vamos a la autonomía curricular que está de moda, sería el gestionar diversos tipos de materiales, el material concreto es algo que atrae mucho y no es nada más el material de dados o pelotas sino inclusive libros o audiolibros, desafortunadamente el medio socioeconómico en el que estamos nos ha hecho muy propensos a los robos, esta escuela desde que estoy aquí hace 13 años, llevamos más de 15 robos entonces quienes roban son personas que no reconocen un material didáctico, menos la importancia que cumple dentro de la institución, se les hace fácil llevárselos, entonces esa es una de las situaciones que tenemos aquí, la carencia de material no puedes dejar nada, todo lo tienes que estar llevando y trayendo y eso hace que caigas en la apatía en la tediosidad, las dificultades para moverte con ese material y entonces todo eso cuesta, es un extra es un plus. Entonces lo que sería bueno trabajar aquí sería la gestión para traer nuevo material y el problema es ese que casi año con años nos roban, se pierde mucho. Aquí hubo un programa de enciclomedia, teníamos la escuela equipada con pizarrones electrónicos, con computadoras, el programa era una maravilla, traía videos de todo, matemáticas, geografía, historia, el problema es que 3 veces nos desbalijaron la escuela y la tercera vez que vinieron los del programa dijeron “Esta es la última vez que se repone todo, si les vuelven a robar ni nos hablen porque ya no les cubre el seguro”. Dotaron –robaron, dotaron-robaron, dotaron por tercera vez se acabó y nos robaron. Las personas que viene a robar arrancan todo, no saben que las computadoras arrastran unos seguros que cuando se rompen se bloquean, los cañones también entonces realmente roban para nada, pero es más lo que destruyen, ósea trabajar aquí es más para la autogestión para la adquisición de material, pero estamos nadando contra la corriente. El cambio actitudinal de cada maestro si se da pero es muy difícil y pesado porque no es nada más la cuestión económica, es la cuestión de movilidad para poder traer todo ese material, entonces la parte económica de adquirirlo el tener el conocimiento para desarrollar el material, pues tienes que poner a investigarte, dedicar tiempo a hacer y

conseguir el material y es mucho trabajo extra que se tienen que hacer porque no se cuenta con el tiempo dentro de la institución para hacerlo, no hay los insumos no hay las herramientas en un dado caso, entonces es algo extra que hay que estar dispuesto a darlo.

Entrevistadora: ¿Estas cuestiones de robo son constantes dentro de la comunidad?

Entrevistado 5: Si no nada más a nosotros en primaria, en kínder también. Estamos hablando de que casi casi cada año roban.

Entrevistadora: Bueno ya vamos a terminar de hecho una pregunta más. De acuerdo a todo lo que hablamos y de todas las preguntas ¿usted desea agregar algo más lo que no se haya tocado y que le gustaría agregar dentro del tema?

Entrevistado 5: Pues mire aquí el asunto que mientras no se despolitice la educación va a ser muy difícil que realmente se vea los logros educativos de manera significativa. Por qué digo esto ,porque para los padres de familia es muy fácil ir a la secretaría de educación y decir que el maestro no está cumpliendo su función y tienen todo el apoyo de una institución local y federal y se vienen todos sobre el maestros pero si un maestro dice que el padre de familia no está cumpliendo con su función ahí se quedó, se ha desvalorizado y desvirtuado la función del docente, desgraciadamente tomadas educaciones educativas como guarderías , como centros depositarios de un niño “ahí me lo cuidas yo tengo que trabajar y me la cuidas hasta la 1 y tiene que aprender porque para eso te pagan yo hago mucho con trabajar y darle de comer” a eso se resume tiene que haber una consecuencia de la institución hacia la sociedad pero eso tiene un costo político costo que no todos están dispuestos a pagar, porque en nuestra sociedad pesa más lo sociopolítico y lo político económico que lo educativo, es una restructuración muy fuerte la que se tendría que hacer ,hoy lo vemos , las cuotas escolares las paga quién quieren porque se malentendió la gratuidad de la escuela, la gratuidad es que el gobierno te da la institución y te paga un maestro para que enseñe ,pero la gratuidad en ningún momento se refiere a que el maestro tiene que tener o traer los lápices para los niños para que trabajen, la gratuidad no se refiere a los que los maestros tienen que traer todo lo que el niño necesite con tal de que trabaje. Entonces eso es lo que siento que más se debe de hacer esta conciencia social, tenemos un choque generacional y de intereses, cada día son más los adolescentes que se vuelven padres y si no supieron organizar su vida menos van a saber organizar la de un hijo, cada vez son más los que se vuelven padres sin saber a qué

horas, sin saber cómo sucedió, no hay una conciencia de la paternidad menos de la maternidad, son trabajos de reestructuración muy fuerte que se tienen que hacer.

Entrevistadora: Especialmente con los niños que usted tiene dentro de su aula, en este momento ¿desea agregar algo?

Entrevistado 5: Quisiera tener más material, quisiera tener mejores condiciones en el aula, quisiera tener más apoyo de los niños, tengo niños catalogados con déficit de atención que requieren de atención neurológica, psicológica, medicamentos controlados de un neurólogo. Ni los medicamentos ni las terapias están siendo recibidas no por falta de apoyo institucional sino por falta del apoyo de los padres porque para ellos es muy difícil tener que sacar cita, tener que llevar al niño, tener que conseguir el medicamento, así que mejor que se encarga el maestro lo dejó de 8 a 1 y algún día el niño va a entender, todo saldrá a la perfección, eso es lo que yo quisiera tener apoyo de los padres y mejores provisiones en el aula. Cuánto no diéramos por tener, para que yo tuviera el Montessori, las aulas educativas, laboratorios, sería una maravilla tener todo eso, estadías para poder trabajar todo esto, pero no se puede.

Entrevistadora: Muchísimas gracias, que tenga bonito día.

ANEXO 3



Entrevista semi estructurada

1. ¿Hábleme sobre el TDAH, lo que usted quiera?
2. ¿Qué conoce sobre el TDAH?
3. ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes con TDAH?
4. ¿Cómo considera el ambiente escolar para trabajar con estudiantes con TDAH?
5. ¿Qué aspectos considera que se deben de realizar dentro de las instituciones para mejorar el trabajo con los estudiantes con TDAH?
6. ¿Desea agregar algo más?