



SEC



**Secretaría de Educación y Cultura**  
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora  
Escuela Normal Superior de Hermosillo

**Maestría en  
Educación Especial**

“Propuesta de curso de actualización a docentes para la integración de alumnos con TDAH, en el nivel primaria del centro de Idiomas del Noroeste A.C en Hermosillo, Sonora, México”.

**Tesis**

Que para obtener el Grado de  
Maestro en Educación Especial

**Presenta:**

Sandra Luz Mendoza Méndez

**Asesor-Director**

Dra. Emilia Castillo Ochoa

**Asesores – Sinodales**

Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo  
MTE. Lisset Aracely Oliveros Rodriguez  
MIE. Mariela Garcia Medina



Hermosillo, Sonora, Junio del 2013.





SEC



**Secretaría de Educación y Cultura**  
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora  
Escuela Normal Superior de Hermosillo

## **Maestría en Educación Especial**

“Propuesta de curso de actualización a docentes para la integración de alumnos con TDAH, en el nivel primaria del centro de Idiomas del Noroeste A.C en Hermosillo, Sonora, México”.

### **Tesis**

Que para obtener el Grado de  
Maestro en Educación Especial

### **Presenta:**

Sandra Luz Mendoza Méndez

### **Asesor-Director**

Dra. Emilia Castillo Ochoa

### **Asesores – Sinodales**

Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo  
MTE. Lisset Aracely Oliveros Rodriguez  
MIE. Mariela García Medina



Hermosillo, Sonora, Junio del 2013.



## ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO

### DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 14 de Junio del 2013.

**C. SANDRA LUZ MENDOZA MÉNDEZ  
PRESENTE.**

A nombre del Colegio de Profesores de Posgrado de la Escuela Normal Superior de Hermosillo, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación: ***“Propuesta de curso de actualización a Docentes para la integración de alumnos con TDAH en el nivel primaria del Centro de Idiomas del Noroeste A.C. en Hermosillo, Sonora, México”***, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.


Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **sábado 14 de Junio** del presente a las **08:00 hrs.**, en el Aula de Medios II de nuestra Institución.

**Atentamente**

**“Conciencia Universal Abierta al Cambio”**

**Mtro. Roberto Topete García**  
Director de la ENSH

**Mtra. Clariza Ruedaflores Canciola**  
Subdirectora Académica de la ENSH



Gobierno del Estado de Sonora  
Secretaría de Educación  
y Cultura  
Instituto de Formación  
Docente del Estado  
de Sonora  
Escuela Normal Superior  
de Hermosillo 260NS0001E

**Dra. Emilia Castillo Ochoa**  
Director de Tesis

E.N.S.H. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO  
LUIS ORCI S/N, ENTRE H. AYUNTAMIENTO Y FCO. L. CARREON, . COL. EL CHOYAL. C.P. 83180,  
HERMOSILLO. SONORA. | TELS : (662)2620588 y 2620596. | <http://www.ensh.edu.mx>

## Índice

<b>INTRODUCCION .....</b>	<b>7</b>
---------------------------	----------

### **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### 1.- Planteamiento del Problema

1.1- Planteamiento del problema .....	9
1.2.-Preguntas de investigación .....	11
1.3 Objetivo general y específicos .....	12
1.4 Justificación .....	12
Referencias .....	14

### **CAPÍTULO II. MARCO TEORICO**

2.- Marco teórico .....	16
2.1 Educación .....	16
2.1.1 Políticas públicas internacionales en educación .....	16
2.1.2 Atención a la diversidad .....	18
2.1.3 Educación Especial .....	20
2.1.4 Educación inclusiva .....	21
2.1.5 Necesidades educativas especiales .....	22
2.1.6 Integración educativa .....	26
2.2 En TDAH definición y características .....	27
2.2.1. Definición del TDAH .....	28
2.2.2. Etiología del TDAH .....	29
2.2.3. Clasificación y diagnóstico del TDAH .....	30
2.2.4. Características del niño TDAH .....	34

2.2.5. Comorbilidad del TDAH.....	35
2.2.6. Tratamiento del TDAH.....	36
2.3 Práctica Docente .....	37
2.3.1 Definición de la práctica docente .....	37
2.3.2 Las adecuaciones curriculares .....	38
2.3.3 Las teorías del aprendizaje .....	40
2.3.3.1 La teoría conductista .....	40
2.3.3.2 La teoría cognitiva .....	42
2.3.3.3 La terapia cognitivo conductual .....	43
2.3.4 Capacitación al docente para la atención a niños con NEE ....	44
2.3.5 El papel del docente en la integración de niños con TDAH ....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	47

### **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

3.- Marco metodológico .....	49
3.1 Enfoque de la investigación .....	49
3.2 Tipos de investigación .....	50
3.3 Técnicas de recolección de datos .....	51
3.4 Variables e indicadores .....	53
3.5 Instrumentos de recolección de datos .....	54
3.6 Universo de la investigación .....	55
3.7 Procedimiento de la aplicación de instrumentos .....	56
3.8 Análisis y procesamiento de datos .....	56
Referencias.....	57

### **CAPÍTULO IV. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

4.- Contexto de la investigación .....	59
--	----

4.1 Políticas públicas internacionales .....	59
4.1.1 La educación un derecho de todos .....	59
4.1.2 La declaración de salamanca .....	60
4.2 Políticas Públicas en México .....	61
4.2.1 Ley General de educación .....	61
4.2.2 Programa Sectorial de Educación 2007-2012 .....	63
4.2.3 Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial .....	66
4.3 Políticas públicas en el estado de Sonora.....	68
4.3.1 Programa Estatal de Educación 2010-2015 .....	68
4.3.2 Ley de educación del estado de Sonora .....	70
4.4 El TDAH .....	72
4.4.1 Integración de alumnos con TDAH .....	72
4.4.2 Actitudes del docente a niños TDAH .....	77
4.4.3 Hiperactividad y ambiente familiar .....	81
Referencias .....	83
 CAPÍTULO V. RESULTADO Y ANÁLISIS	
5.- Resultados y análisis del diagnóstico .....	86
5.1 Datos generales .....	86
5.1.1 Edad de los docentes .....	86
5.1.2 Género de los docentes .....	87
5.1.3 Grado que se imparte .....	88
5.1.4 Antigüedad en la institución .....	89
5.1.5 Nivel de escolaridad .....	90
5.1.6 Experiencia laboral .....	91
5.1.7 Nivel impartido .....	92

5.1.8 Experiencia en la integración o atención a la diversidad .....	93
5.2 Conocimiento del TDAH .....	94
5.2.1 Definición del TDAH .....	95
5.2.2 Clasificación del TDAH.....	96
5.2.3 Características del niño con TDAH .....	97
5.2.4 Etiología del TDAH .....	99
5.2.5 Edad del diagnóstico .....	100
5.2.6 Comorbilidad del TDAH .....	101
5.3 Integración .....	102
5.3.1 Concepto de integración educativa .....	102
5.3.2 Sujetos de Integración .....	103
5.3.3 Expectativas de integración de los niños con TDAH .....	105
5.4 Práctica docente.....	106
5.4.1 Planeación y NEE .....	106
5.4.2 Viabilidad de las estrategias.....	108
5.4.3 Adecuaciones curriculares .....	110
5.4.4 Estrategias o adecuaciones curriculares viables .....	111
5.4.5 Conocimiento de las normas de evaluación de los niños con NEE .....	113
5.4.6 Evaluación de los niños con TDAH .....	114
5.5 Actualización .....	115
5.5.1 Cursos de actualización .....	115
5.5.2 Temática de actualización .....	116
5.5.3 Modalidad del curso .....	118
5.5.4 Calificación de la actualización .....	119

5.5.5 Utilidad de la actualización .....	120
5.5.6 Temas de actualización .....	121
5.6 Conclusiones .....	123
Referencias .....	125
<b>CAPÍTULO VI. PROPUESTA</b>	
6.- Propuesta curso de actualización para la atención a niños con TDAH	128
Referencias .....	141
<b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES</b>	
7.- Conclusiones generales .....	143
AGENDA DE INVESTIGACION .....	145
Bibliografía general .....	146
ANEXOS .....	149

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad diversos organismos pugnan porque los derechos de las personas se respeten y se otorguen sin diferencia alguna. Dentro de estos derechos se encuentra el derecho a la educación la cual debe ser de calidad, inclusiva y atender a la diversidad.

La educación debe ser adecuada para que todos los niños, sin importar sus condiciones, desarrollen las habilidades y competencias necesarias para su buen desenvolvimiento en la sociedad, por lo que la escuela debe de acoger a todos los niños por igual sin hacer diferencias a partir de la necesidad educativas que presenten. Es una situación común encontrar dentro del aula una diversidad de alumnos tanto en el aspecto cultural, como en las formas de aprendizaje, además de aquellos que presentan un trastorno o problema, los cuales representan un porcentaje considerable dentro del aula, como es el grupo de niños con trastorno de atención e hiperactividad (TDAH).

Para que la educación sea de calidad y cumpla con su objetivo, uno de los actores principales en éste proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, quien debe contar con las herramientas necesarias para desarrollar el papel que le corresponde: dar atención educativa a todos los niños sin distinción alguna.

Esta investigación realiza un diagnóstico sobre las estrategias, que se utilizan para integrar a los niños con TDAH, por parte de 16 maestros del centro de idiomas del noroeste, así mismo se evalúa el conocimiento que se tiene sobre él TDAH, además de la actualización que reciben y la aplicación que se le da a ésta capacitación.

Los datos obtenidos arrojan información acerca de un desconocimiento por parte de los docentes a cerca de las estrategias adecuadas para promover la integración e inclusión de niños con NEE en este caso los niños con TDAH.

Por lo que se retoman como puntos importantes para la propuesta del curso de actualización que se realiza al centro educativo, además se integra una agenda de investigación, que permitirá analizar otra problemática detectada, así como la evaluación de los resultados del curso de actualización.

# *Capítulo 1*

## *Planteamiento del problema*

## CAPÍTULO 1

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la sociedad se desenvuelve en un mundo globalizado, junto con ésta se han desarrollado las sociedades del conocimiento y con ellas se ha empezado a ver la educación con una nueva percepción social, política y filosófica en la cual el fin último es educación para todos a lo largo de toda la vida. Para cumplir con este objetivo en 1990 la comunidad internacional se fijó en el foro Mundial sobre la educación realizada en Dakar seis objetivos, de los cuales los primeros son los siguientes:

*1.- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.*

*2.- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todos las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (UNESCO, 2005)*

Amparándose ante el derecho universal de los niños a la educación y a través de la UNESCO, se establece la atención educativa para todos los niños, por lo que la escuela debe estar abierta para la atención de cualquier niño, evitar la exclusión y atender a la diversidad, es decir, debe integrar a todos los niños que la necesiten, entre ellos los niños con necesidades educativas especiales.

Noventa y dos gobiernos además de dos organizaciones mundiales entre ellas la UNESCO en 1994, adoptaron la declaración y el marco de acción de Salamanca de donde se desprenden principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y plantea el eje rector del marco de acción para las NEE (necesidades educativas especiales). En esta se plantea que la escuela debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales, con o sin NEE, niños de la calle, pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas o culturales, así como los provenientes de zonas desfavorecidas o marginales.

En datos revelados por la UNESCO (2005) se estima que en muchos países un 99% de niños con necesidades educativas especiales no están siendo escolarizados.

En México en el sexenio del presidente Vicente Fox, se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) el cual actualmente se conoce como "Programa de Fortalecimiento de Educación Especial y de Integración Educativa". El objetivo de este programa es garantizar una atención de calidad para los niños las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (Integración, 2004).

Actualmente en centros educativos y por ende el docente, buscan integrar a todos los niños, tarea que resulta difícil ya que convergen en ella alumnos con diferentes problemas de necesidades educativas especiales, definidos por la Secretaría de Educación Pública como aquéllos que presentan un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser: profesionales (personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico, etcétera), arquitectónicos (rampas y aumento de dimensión de puertas, entre otros), y curriculares (adecuaciones en la metodología, evaluación, contenidos y/o propósitos) (2008).

En relación a las políticas que se viven actualmente de inclusión e integración de niños con NEE el Centro de Idiomas del Noroeste A.C ha tomado la tarea de integrar a un grupo de niños con trastorno de déficit de la atención e hiperactividad (TDAH), que por sus características propias, entran en la definición que la Secretaría de Educación Pública hace de niños con NEE y que actualmente

en México se considera como un problema de salud pública, debido a la alta incidencia de este trastorno.

EL 3 de agosto del 2007 UNIVERSIA menciona que la Organización Mundial de la salud (OMS) reporta que a nivel mundial existe una prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) del 5%. En Estados Unidos se sitúa entre el 2% y el 18%. Sin embargo, en Colombia y en España se ha reportado la existencia de un 14% a 18%. Si se extrapolan las cifras internacionales a México en donde existen 22 millones de niños (as) menores de 14 años, tendríamos que el problema afecta a más de un millón y medio de niños, estas cifras revelan al TDAH como un problema de salud pública.

En una entrevista realizada el 22 de abril del 2008 por el UNIVERSAL al exdirector de salud mental de la Secretaría de Salud de Sonora, Félix Higuera Romero mencionó "que se estima que el 5% de los niños mexicanos padecen de este trastorno, equivalente a dos infantes por cada salón de clases, mientras que en Sonora se piensa que 35 mil jóvenes en edad escolar cursan con él".

Para detectar a los alumnos con TDAH se realiza la revisión de los expedientes que presentan diagnóstico médico elaborado por un especialista en la materia, así como la observación de los alumnos, su desempeño y sus características; por lo que se puede afirmar que se cuenta con evidencias de que actualmente se atienden niños con trastornos con déficit de atención, su atención implica un gran reto para las docentes, quienes refieren que enfrentan serias dificultades y problemas para su atención y manejo dentro del grupo, a tal grado que algunas opinan que estos alumnos no deberían asistir a esta escuela sino a una de educación especial.

Considerando que estos alumnos merecen ser atendidos tomando en cuenta sus necesidades, resulta imprescindible analizar la práctica del docente, que es en quien recae la tarea de integración de estos niños al trabajo diario en el aula.

Por lo que surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se desarrolla la práctica docente en relación a la integración de alumnos con TDAH en la escuela primaria?

- ¿Cuál es la pertinencia de las estrategias utilizadas por los docentes para integrar a los alumnos con TDAH?
- ¿Cuáles son los conocimientos que tienen los docentes para integrar a alumnos con TDAH?

Esta investigación realiza un diagnóstico de la práctica docente en relación a la integración de alumnos con TDAH desde la perspectiva del docente, con el fin de establecer una propuesta de mejora para la atención de este grupo de niños.

Objeto de estudio:

La práctica del docente que atiende alumnos con TDAH.

Objetivo general:

- Diagnosticar la práctica del docente que atiende a alumnos con TDAH en primaria, desde su perspectiva, para diseñar una propuesta de mejora en el centro de idiomas del noroeste A.C.

Objetivos específicos

- Conocer las estrategias mediante las cual los docentes promueven la integración de alumnos con TDAH, en el Centro de Idiomas del Noroeste A.C.
- Identificar los conocimientos del docente para integrar a alumnos con TDAH, en el Centro de Idiomas del Noroeste A.C.
- Plantear una propuesta con orientaciones generales para la integración de alumnos con TDAH, en el Centro de Idiomas del Noroeste A.C.

## JUSTIFICACIÓN

A nivel mundial se han establecido políticas públicas y leyes para la atención e integración de niños con necesidades educativas especiales, pero este reto no es una tarea fácil debido a la falta de especialistas en la materia, además no existe

información referente a las habilidades que el docente debe desarrollar para poder atender a este tipo de niños.

Aun cuando se han establecido políticas educativas y normatividad correspondiente para la atención de alumnos con discapacidad y/o NEE, no se cuenta con información o evidencias, de si los docentes están capacitados teórica y metodológicamente para dicha atención con la eficiencia requerida.

La presente investigación pretende beneficiar el rubro de formación y capacitación del docente, ya que va encaminada a analizar la práctica docente en la integración de niños con necesidades educativas especiales, específicamente a alumnos con trastornos de atención con o sin hiperactividad, desde la perspectiva del docente, para conocer si se logra una integración del niño con dicho problema, además si la metodología y las estrategias utilizadas son los adecuados para la integración.

Todo lo anterior con el fin de realizar una propuesta de mejora de la práctica docente para a la integración de niños con problemas de déficit de atención e hiperactividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

EL UNIVERSAL. (2008), *Dos niños de cada salón de clases tienen hiperactividad en Sonora estiman*, en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/501008.html>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. España.

UNESCO (1995). Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

UNESCO. (2000) Marco de acción de Dakar. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia.

Secretaría de Educación Pública.(2007) Programa Sectorial en [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa\\_sectorial.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa_sectorial.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/educacionespecial/materiales/Programal.pdf>

Terra. (2010). Importancia del tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en <http://vidayestiloec.terra.com.ec/salud/interna/0,,OI1905522-EI5483,00.html>

UNIVERSIA (2007) Tercer Congreso Internacional sobre Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en [http://noticias.universia.net.mx/tiempolibre/noticia/2007/08/03/34983/tercer-congreso-internacional-trastorno-deficit-atencion-e-hiperactividad-\(TDAH\).html](http://noticias.universia.net.mx/tiempolibre/noticia/2007/08/03/34983/tercer-congreso-internacional-trastorno-deficit-atencion-e-hiperactividad-(TDAH).html)

# *Capítulo 2*

## *Marco Teórico*

## **CAPÍTULO II**

### **2 MARCO TEÓRICO**

En éste capítulo se aborda de manera general los aspectos más sobresalientes y relevantes para esta investigación, desde las políticas públicas en la educación, la definición de práctica docente; los conceptos de atención a la diversidad, de educación especial y la definición de necesidades educativas especiales, además de conceptos relacionados a éstas como la integración educativa y las adecuaciones curriculares.

Asimismo se especifica la definición del TDAH, la etiología del trastorno, su clasificación y su diagnóstico, así como las características de los niños con TDAH, y su comorbilidad.

Por último se hace una revisión del papel del docente en la atención de niños con TDAH, por lo que junto con ella se revisan dos teorías psicológicas del aprendizaje la teoría cognitiva y el conductismo ya que cada una de ellas plantea aspectos importantes para la atención en niños con TDAH.

#### **2.1 EDUCACION**

##### **2.1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN**

Derecho universal de todo persona, es el derecho a la educación, la cual permite el desarrollo de las personas y le da acceso al pleno ejercicio de otros derechos como el de un empleo digno, la libertad de expresión o de participación, nadie puede quedar excluido de este derecho, el cual se encuentra establecido en la Declaración universal de los Derecho Humanos desde 1948, además fue reafirmado en el artículo 26.1 del pacto de los Derechos Económicos, Sociales en el año de 1966 y en 1989 en la convención de los Derechos del Niño.

A pesar del reconocimiento del derecho a la educación, la UNICEF reporta a nivel mundial un total de 101 millones de niños sin escolarizar, esta misma organización en América Latina y el Caribe reporta que de 117 millones de niños en edad de asistir a la educación básica 6.5 millones de ellos no asisten a la escuela y 15.6

millones concurren a ella arrastrando fracasos y señales de desigualdad expresadas en dos o más años de desfase grado-edad o rezago escolar.

El derecho a la educación no implica el mero acceso a la educación formal es decir la asistencia del niño a la escuela, sino que también exige que la educación sea de calidad. Desde la perspectiva de la UNESCO (2007) la calidad se define por un conjunto de cinco dimensiones:

- **Relevancia.** Se relaciona con el sentido de la educación, sus finalidades y contenido, y el grado que ésta satisface las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. La UNESCO (1996) establece que q la educación es relevante en medida que promueve de forma equilibrada los cuatro pilares del aprendizaje “aprender a ser”, “aprender a hacer” “aprender a conocer” y “aprender a vivir juntos”.
- **Pertinencia.** La educación debe ser significativa para las personas tomando en cuenta su contexto y sus capacidades e intereses, para que pueda apropiarse de la cultural mundial y local y construirse como sujetos en la sociedad desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su identidad.
- **Equidad.** Que cualquier persona tenga la posibilidad de recibir el apoyo necesario para aprender, es decir que se logre la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento.
- **Eficacia y eficiencia.** La medida en la que se logran garantizar los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y como se asignan y utilizan los recursos para lograr las metas.

El proveer educación de calidad implica que el Estado o los sistemas educativos deben dotar al ser humano de competencias y herramientas que le permitan comprender su papel en la sociedad actual, ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos, ahora debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo

en permanente cambios Delors (1996) refuerza el sustento que la educación debe estructurarse en base a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer a aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Una característica de todos los derechos es la universalización según la convención de los Derechos del Niño todos los derechos tienen que ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna, según la Tomawesky (2002), relatora de la Naciones Unidas para el derecho a la educación, los países para asegurar el la universalidad del derecho a la educación siguen tres etapas:

- La primera es etapa consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que por alguna causa están excluidos: pueblos indígenas, personas con discapacidad o comunidades nómadas, pero con opciones segregadas o en escuelas especiales.
- La segunda etapa enfrenta la segregación promoviendo la integración en las escuelas comunes pero manteniendo inalterables los sistemas educativos.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que son resultado de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses, esto es la tendencia a la inclusión.

Es en esta última etapa donde la escuela se adapta para atender a la diversidad y facilita la plena participación y aprendizaje de los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales, niños discapacitados, niños sobresaliente, niños de la calle, minorías étnicas lingüísticas o de zonas marginadas, es a través de una escuela inclusiva que se combatirá la discriminación, una sociedad inclusiva y una educación de calidad para todos.

#### 2.1.2 ATENCION A LA DIVERSIDAD.

La globalización y la modernización están creando un mundo más diverso e interconectado, en donde la escuela, como parte importante de la sociedad, se

convierte en escenario donde converge la diversidad social, religiosa, lingüística y cultural y por derecho universal la escuela debe darles cabida a todos los niños sin distinción alguna.

Esta situación plantea que el docente, dentro de un salón de clases, pueda encontrar pequeñas o grandes diferencias que particularizan a cada uno de los alumnos y que permiten que cada uno actúe de manera diferente lo cual hoy en día se denomina diversidad. Cuando se habla de diversidad se puede referir a diferencias físicas, motrices, mentales, intelectuales, emocionales, culturales (Aranega y Domenech, 2001), lo que por algunos autores denominan diversidad multicultural y/o necesidades educativas especiales.

Actualmente el termino diversidad sustenta la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la necesidad educativa de cada persona. Las iniciativas actuales tienen un foco particular en la atención a los grupos que tradicionalmente han sido excluidos entre ellos se encuentran el grupo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, quienes más han sido marginados tanto por los sistemas educativos como en la sociedad.

Las limitaciones de oportunidades que éste grupo de niños afronta son una de las consideraciones que han sido resaltadas en Normas uniformes para la equiparación de oportunidades de las Naciones Unidas (Naciones Unidas 1993), específicamente en la norma 6 en la cual no solo afirma la igualdad en el derecho a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también señala que la educación debe darse en contextos escolares integrados y en el contexto de la escuela regular tarea de la cual le ha sido asignada en los sistemas educativos y específicamente en nuestro país al departamentos de educación especial.

### 2.1.3 EDUCACION ESPECIAL

A través de la historia varios grupos de personas han luchado por defender sus derechos, entre ellos los de las personas discapacitadas y los niños con necesidades educativas especiales, simplemente por el hecho de existir son merecedores de dichos derechos, en el caso de México éstos se encuentran establecidos en la constitución.

En México la atención a estas personas se remonta a tiempos de Benito Juárez en la década de los 60's, es en este tiempo donde surgen las primeras escuelas para atender a sordos y la escuela para ciegos. Posteriormente los avances en la atención a estos grupos fueron pequeños pero significativamente mayores por que se seguía picando piedra "hablando metafóricamente" en la atención de este grupo, por ejemplo se crea la escuela para débiles de león, posteriormente de 1920 a 1930 se crean dos escuela de orientación, también se crean grupos de capacitación y experimentación pedagógica y la escuela para débiles mentales en Guadalajara.

Es así como comienzan a surgir personas muy interesadas en la atención de las personas con discapacidad, entre ellos el doctor Santamarina quien plantea la necesidad de crear una escuela de especialización, en 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, quien fuera un gran promotor de la educación especial en México y América plantea al ministro de educación pública en ese momento la necesidad de que la educación especial se institucionalizara. Es en este momento en donde se establece ya en la ley la protección de los deficientes mentales por parte del estado.

Es así como poco a poco se avanza para que en México se consolide un sistema educativo para las personas que requieran atención especial y finalmente el 18 de diciembre de 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial, este hecho representó un cambio de actitud del estado hacia la atención de este tipo de personas.

Con este hecho se logra sistematizar acciones que se haba estado haciendo por separado, además se le otorgaba un propósito específico a la Dirección General de la educación especial a quien le correspondía "organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas".

Lo anterior fue un gran avance además propició la creación de los grupos integrados y los Centros de Rehabilitación además se crean las primeras coordinaciones en los estados, las cuales posteriormente se extienden a todos los estados.

En 1980 de acuerdo a las políticas públicas en ese momento se da una reestructuración en las coordinaciones las cuales son descentralizadas y se convierten en jefaturas de departamento en cada uno de sus estados, además con el trabajo de la doctora Margarita Gómez Palacios se le da un gran auge a las investigaciones e innovaciones pedagógicas.

México ha sido un país de grandes desigualdades sociales, una de estas es la distribución de recursos, en materia educativa la ley general de educación en 1993 reconoce esta situación y establece que el destino de recursos sea equiparable, además los expertos concluyen que es necesaria la búsqueda cualitativa de atención a la diversidad y la inclusión en el caso de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

#### 2.1.4 LA EDUCACION INCLUSIVA

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo, en la manera de entender la discapacidad, tradicionalmente se ha centrado en las deficiencias de las personas para explicar las dificultades en sus vidas, éste es el modelo Médico, que ve a la discapacidad como una tragedia personal que limita la capacidad de la persona con discapacidad, para participar en la vida general de la sociedad. En la lucha por los derechos de estos grupos surge un nuevo modelo social de la discapacidad, el cual cambia la visión de la tragedia personal del

individuo, hacia la forma en que el entorno actúa para excluirlo de la plena participación.

El enfoque de la educación inclusiva toma el modelo social para entender las dificultades educativas dicho modelo sugiere que estas dificultades no solamente pueden explicarse en términos de las deficiencias del alumno, sino que al contrario es el sistema educativo quien está generando barreras al aprendizaje de estos niños como por ejemplo currículo mal diseñado, docentes poco capacitados, medios de enseñanza inapropiados, edificios inaccesibles, etc. La educación inclusiva debe detectar todas las barreras que limitan el aprendizaje de los alumnos y reducirlas para que la escuela, particularmente en el aula, ésta sea capaz de satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos (UNESCO, 2000).

Es importante comprender que muchas de éstas barreras no están en la escuela, éstas las encontramos a nivel de políticas nacionales, en las estructuras de los sistemas educativos y de formación de maestros, en la administración de presupuestos y pocos recursos.

### 2.1.5 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativas especiales se introduce en 1978 por Warnock en Inglaterra y con este cambió la concepción y los objetivos de la educación especial. Desechando el modelo tradicional de Educación especial así como también la idea de que existen dos clases de niños unos deficientes y otros no deficientes. Mary Warnock presidió el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes, el cual afirmaba que a los niños se les había categorizado por sus discapacidades y no por sus necesidades educativas, y que era necesario abolir esta categorización.

Las necesidades educativas especiales tienen un origen interactivo y su carácter relativo, la primera se define en relación con el contexto donde se produce, es

decir las dificultades dependen tanto de las características personales del alumno, las características del entorno educativo y la respuesta educativa que se ofrece.

Por otro lado lo relativo es que la necesidad hace referencia a un espacio concreto y a un momento dado, no es definitivo ni determinante, ya que dependen de las deficiencias propias del niño, como de las deficiencias del entorno (Wendell, 1980), por ejemplo si la escuela ofrece una oferta educativa rígida y uniforme se intensificarán las necesidades de los alumnos.

Entonces podemos afirmar que el concepto de Necesidades Educativas especiales trata de ser un poco más normalizador y menos discriminatorio de aquí que Brennan (1988) indique que hay una necesidad educativa especial "cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier continuación de ellas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, un currículo especial o modificado o unas condiciones de aprendizaje particularmente adaptadas para que el alumno sea educado eficazmente". Por otro lado Marchesi (1990) define una necesidad educativa especial "cuando un niño presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad".

Este tipo de conceptos han sido criticados por que se dice son amplios y poco definitorios, y caen en el círculo en donde las necesidades educativas especiales y recursos específicos se remiten mutuamente.

Por lo anterior han surgido otras definiciones que toman en cuenta otros tipos de factores y dicen que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas

en varias áreas del currículo". (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1992).

Sánchez Palomino y Torres González (1997) señalan que "un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y /o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum".

La secretaría de educación Pública habla de necesidades educativas especiales cuando el niño en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994).

La LOGSE (MEC 1990) Define al alumno con NEE como aquel que presenta dificultades mayores que los otros alumnos para seguir el currículo que le corresponde (sean originados estas dificultades por causas endógenas o exógenas, sean debidas al medio familiar y social o a experiencias de aprendizaje inadecuadas), necesitando, como compensación educativa, una adaptación curricular.

Por otro lado la definición de necesidades educativas especiales se circunscribe en el paradigma teórico que prevalece hoy en día "la escuela inclusiva" en 1994, la UNESCO en la llamada declaración de salamanca señala: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían 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. En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.”

Los sujetos que tienen necesidades educativas especiales incluye tanto a los que tienen problemas para conducirse adecuadamente en una institución, como los que no se valen por si mismos para satisfacer las necesidades más elementales de la vida cotidiana, en aspectos tales como el cuidado personal, la seguridad corporal, hasta los que no aceptan las normas sociales y de convivencia, los valores culturales.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, por lo que si un alumno se le dificulta acceder al currículo se le brindan los apoyos necesarios, puede dejar de presentarlas o necesitará durante todo su proceso de escolarización apoyos. Para García (2000) las necesidades educativas pueden estar asociadas con tres factores:

- El ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño.
- El ambiente escolar en el que se educa el niño.
- Discapacidad.

Es a partir de la redefinición de las necesidades educativas especiales en donde son entendidas como necesidades que deben ser cubiertas dentro de un contexto en el cual el niño con necesidades educativas especiales aprende al lado de niños sin necesidades educativas especiales es decir debe ser integrado a aula, por lo que resulta importante revisar el concepto de integración educativa.

### 2.1.6 Integración Educativa

El concepto de integración según Van Steenlandt (1991) dice que la normalización es el principio filosófico-ideológico que sostiene la integración y la define como lo normal en las relaciones de las otras gentes hacia las personas con discapacidad, esto es, la normalización no es un objetivo por lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia las personas con discapacidad sean lo más normal posible. En relación a lo anterior Barrazas Macías (2002) comenta que la integración de los niños con discapacidad a la escuela es un hecho distintivo de la integración escolar pero que para que se dé se deben cumplir dos requisitos: el menor debe tener necesidades educativas especiales y su atención debe estar siendo apoyada por el personal de educación especial.

La integración educativa se puede dar en diferentes niveles: La integración física, la integración funcional, la integración social como acercamiento de dos grupos y la integración social en donde se adquieren derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional (Barrazas Macías, 2002).

La integración educativa entendida de la manera expuesta se configura necesariamente como una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar la atención a la diversidad.

La integración educativa considera principalmente cuatro aspectos:

- La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.

- La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.

Entonces a partir de estas nuevas teorías es que se empieza hablar de la integración de los niños y de la atención a la diversidad en donde la escuela debe plantearse que los fines educativos son los mismos para todos los niños, a través de esta visión se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida tan normal como sea posible, es necesario que asistan a una escuela normal, que convivan con sus compañeros sin necesidades educativas y que trabajen con el currículo normal (SEP, 2006).

Pero no solamente basta que los niños asistan a la escuela, sino que también sean atendidos de manera que se responda a sus necesidades ya que uno de los principios generales de la integración educativa es la "individualización de la enseñanza" y se refiere que se debe adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno mediante adecuaciones curriculares partiendo de que el aula es un conjunto heterogéneo en cuanto intereses, forma de aprender y manera de actuar (Parrilla, 1992).

## 2.2 EL TDAH: DEFINICION Y CARACTERISTICAS

En los siguientes apartados encontrará información referente al TDAH, su definición, características de los niños con este trastorno, además de los problemas que se presentan relacionados a éste y la etiología del trastorno.

## 2.2.1 DEFINICIÓN EL TDAH

La asociación de Psiquiatría Americana (APA) considera en la última versión de su manual diagnóstico, el DSM-IV, que hay un único TDAH, pero que puede tomar tres formas: el TDAH con predominio de déficit atencional, el TDAH con predominio de hiperactividad-impulsividad (últimamente más en desuso) y el TDAH tipo combinado.

Es necesario hacer una revisión de las definiciones que más se utilizan hoy en día una de ellas es la de Barkley que define al trastorno con déficit de atención e hiperactividad como un trastorno del desarrollo caracterizado por niveles de inatención, sobreactividad e impulsividad inapropiados desde el punto de vista evolutivo. Estos síntomas a menudo se inician en la primera infancia, son de naturaleza relativamente crónica y no pueden atribuirse a alteraciones neurológicas, sensoriales, del lenguaje o motoras graves, a retraso mental o a trastornos emocionales severos. Estas dificultades se asocian normalmente a déficits en las conductas gobernadas por reglas y a un determinado patrón de rendimiento (1990).

Por otro lado Servera define al trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) como una alteración infantil de naturaleza neuropsicológica que se caracteriza por la presencia de disfunciones atencionales, problemas de impulsividad y sobreactividad motora. Además, también se asocian trastornos comportamentales (como desobediencia o agresividad), dificultades de aprendizaje, problemas de interacción social, y sintomatología afectiva o emocional (2007).

El doctor Brown por su parte presenta un modelo que considera al TDAH básicamente como un problema de las funciones ejecutivas, es decir, el sistema de dirección del cerebro. Describe cómo un niño o adulto con TDAH puede concentrarse muy bien en unas pocas actividades que le interesen intensamente,

aunque sea incapaz de concentrarse adecuadamente en la mayoría de las demás tareas de la vida (citado por Coll X. 2008).

El TDAH es un trastorno neurobiológico que condiciona que los niños que lo padecen tengan dificultades para aprender a controlar su conducta. Las principales manifestaciones son: Hiperactividad, impulsividad y déficit o falta de atención (Sans F. Anna, 2010)

De castro y cols. (2011) menciona que el TDAH es uno de los trastornos psiquiátricos más frecuentes en la infancia se caracteriza fundamentalmente por hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. Estos síntomas deben estar presentes desde una edad temprana, durante al menos seis meses, en un nivel superior a lo esperable para un niño de su edad y repercuten claramente en su funcionamiento en al menos dos ambientes (colegio, casa, actividades extraescolares, familia, amigos)

### 2.2.2 ETIOLOGÍA DEL TDAH

Aunque algunos investigadores afirman que la etiología o causas de origen del TDAH, no están confirmadas actualmente la tendencia va a que la causa puede ser de origen genético, Van Wielink (2004) menciona que en estudios que se han realizado del TDAH en un 70-80% de los casos no existe una causa que lo explique en su totalidad, por lo que se supone su origen sea genético, es decir que se hereda a este tipo de TDAH se le considera primario, en el otro 20 y 30 % es detectada una posible causa, como por ejemplo la desnutrición y otra como el funcionamiento irregular del cerebro.

Por otro lado Servera (2007) concluye que la etiología del TDAH tiene una base genética, por otro lado Barkley atribuye el origen del TDAH a alteraciones neurológicas, sensoriales, del lenguaje o motoras graves, a retraso mental o a trastornos emocionales severos (1990).

Tomàs, Raheb y Bielsa (2004) dicen que existe una interrelación de factores psicosociales, biológicos y una relevante contribución genética en la etiología del TDAH, asimismo comentan que se conocen que algunas enfermedades como el síndrome del cromosoma X frágil, el síndrome alcohólico fetal, niños con muy bajo peso al nacer, y un trastorno tiroideo muy raro de transmisión genética que desde el punto de vista de comportamiento presentan síntomas del TDAH, además se estima que existe una heredabilidad situada entre el 55 y el 62%.

Sans F. Anna (2010) afirma que el origen del TDAH es biológico y menciona que hay muchos estudios que demuestran la alteración del funcionamiento del llamado lóbulo prefrontal y las estructuras del sistema nervioso relacionadas con él.

De castro y cols. (2011) argumentan que la causa del TDAH es fundamentalmente genética, mencionan que se trata de una alteración funcional de la dopamina y noradrenalina, neurotransmisores que activan principalmente la parte frontal del cerebro responsable de la atención mantenida, del control de los impulsos de inhibición del comportamiento inadecuado y de la decisión de realizar o rechazar una determinada acción.

### 2.2.3 CLASIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DEL TDAH

La Organización mundial de la Salud en su última publicación del CIE-10 o en inglés ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) que es el manual para clasificar enfermedades éste dentro del grupo de Trastornos del comportamiento y de las emociones del comienzo habitual en la infancia y adolescencia hace la siguiente clasificación:

F90 Trastornos hiperkinéticos

F90.0 Trastornos de la actividad y de la atención

F90.1 Trastorno hiperkinético disocial

## F90.8 Otros trastorno Hiperkinéticos

### F90.9 Trastorno hiperkinético sin especificación.

Por otra parte en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV) dentro del grupo de trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia se ubica al Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y lo clasifica como:

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo predominio del déficit de atención.
- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.

En cada uno de los documentos mencionados se establece los criterios para el diagnóstico, los cuales dependen de la forma o manera en que se clasifica el TDAH a continuación se presenta los criterios establecidos en que el DSM IV

#### Criterios para el diagnóstico de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

A. Existen 1 o 2:

1. seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Desatención:

- a. a menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades
- b. a menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas
- c. a menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente
- d. a menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones)
- e. a menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades
- f. a menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como

trabajos escolares o domésticos)

- g. a menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas)
- h. a menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes
- i. a menudo es descuidado en las actividades diarias

2. seis (o más) de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Hiperactividad

- a. a menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento
- b. a menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado
- c. a menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud)
- d. a menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio
- e. a menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor
- f. a menudo habla en exceso Impulsividad
- g. a menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas
- h. a menudo tiene dificultades para guardar turno
- i. a menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej. se entromete en conversaciones o juegos)

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

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

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

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

F90.0 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado (314.01)

Si se satisfacen los Criterios A1 y A2 durante los últimos 6 meses

F90.8 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención (314.00)

Si se satisface el Criterio A1, pero no el Criterio A2 durante los últimos 6

meses

F90.0 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo (314.01)

Si se satisface el Criterio A2, pero no el Criterio A1 durante los últimos 6 meses

Tomado íntegramente del manual DSM IV

Tanto en el CIE-10 y el DSM IV se establece que el año para el diagnóstico, en el primero se establece que la edad para el diagnóstico es a los 6 años y el manual DSM IV menciona que es un poco antes de los siete años de edad, cuando inicia la educación formal.

Sans F. Anna (2010) afirma que el diagnóstico es clínico, es decir no existe ninguna prueba que pueda dar el diagnóstico y confirma el uso de los criterios del DSM IV mas la historia clínica, un estudio psicométrico y neurológico. Haciendo alusión a la clasificación del TDAH predominantemente hiperactivo-impulsivo, el predominantemente inatento y el combinado.

De castro y cols. (2011) establece al igual que Sans (2010), que el diagnóstico es clínico y se realiza a través de una historia clínica detallada con padres y maestros, y se puede apoyar con pruebas psicológicas y neurológicas. Por su parte menciona los siguientes subtipos de TDAH:

- TDAH de predominio inatento: cuando solo presenta seis o mas síntomas de inatención.
- TDAH de predominio hiperactivo-impulsivo: Cuando solo presenta seis o más síntomas de hiperactividad e impulsividad.
- TDAH combinado cuando presenta seis o más síntomas de inatención y seis o más síntomas de hiperactividad-impulsividad.

Por otro lado el Dr. Ahumada (2008) argumenta que el diagnóstico es eminentemente clínico, basado en la historia clínica, antecedentes familiares de

psicopatología, y trastornos del desarrollo, entrevista con el niño y un examen físico completo (pediátrico, neurológico) aunado a escalas y cuestionarios para padres y maestros, entrevista con el maestro, valuación psicométrica y valoración neuropsicológica. Establece que a partir de la dominancia sintomática se puede diagnosticar tres subtipos: predominantemente hiperactivo-impulsivo, predominantemente desatento (inatento) y combinado.

#### 2.2.4 CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO CON TDAH

Las características principales de estos niños están íntimamente relacionadas con los principales síntomas para el diagnóstico del TDAH, Barkley menciona que los niños con este trastorno presentan problemas de inatención, impulsividad y sobreactividad motora (1990).

Tomàs, Raheb y Bielsa mencionan que la hiperactividad implica intranquilidad excesiva cuando se requiere tranquilidad relativa, la actividad de este tipo de niños es excesiva para una situación dada y en relación con el nivel de otros niños de igual edad o CI, asimismo presentan dificultad para prestar atención a los detalles e incurrir en errores por descuido, no escuchan, no siguen instrucciones tienen dificultad para organizar tareas, evitan dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, extravían objetos y se distraen fácilmente, por otro lado reaccionan precipitadamente, no esperan turnos, se entrometen o inmiscuyen en las actividades de otros, hablan en exceso y actúan sin pensar (2004)

Por otra parte Brown menciona que los niños con TDAH frecuentemente posponen actividades, necesitan ser presionados para comenzar actividades, se les dificulta el manejo de prioridades, se distraen frecuentemente, pierden el foco de atención, se frustran y su productividad es muy inconsistente (citado por Coll X., 2008).

De castro y cols. (2011) establecen que los síntomas centrales son las inatención, hiperactividad e impulsividad, además de problemas de comportamiento, dificultad para relacionarse con los demás, problemas en la organización, problemas de autoestima y rendimiento inconstante.

Sans F. Anna (2010) apunta que los síntomas del TDAH son exceso de actividad motriz, impulsividad y tendencia a ser ruidosos, baja capacidad de concentración, poca persistencia en las tareas largas y que requieren un esfuerzo, desorganización, olvidos o despistes, baja autoestima, rendimiento académico poco consistente e irregular, dificultades de relación social, baja memoria de trabajo, escasa motivación, dificultades de aprendizaje, torpeza o poca habilidad para las actividades físicas, inflexibilidad-insaciabilidad, conducta desafiante y problemas de sueño.

### 2.2.5 COMORBILIDAD DEL TDAH

El termino comorbilidad se utiliza para mencionar la superposición de dos o más trastornos en el mismo momento por ejemplo Brown (2003), señala que el TDAH se asocia con algunos problemas como la ansiedad infantil, déficit en lectura y aprendizaje. En los niños con Trastornos de la atención surgen diversos problemas como son: baja autoestima, problemas de lenguaje, problemas de trastornos de lectoescritura, Comprensión lectora y problemas de cálculo, problemas de razonamiento, Problemas emocionales y comportamiento.

Por otro lado Servera dice que el TDAH comparte comorbilidad frecuentemente con el Trastorno Negativista Desafiante, el Trastorno Disocial y los diferentes trastornos de aprendizaje (2007).

Tomàs, Raheb y Bielsa (2004) hacen un análisis de que los niños con TDAH presentan Trastorno negativista desafiante, trastorno disocial, trastornos del estado de ánimo, retrasos en el habla y el lenguaje.

Por otro lado Bielsa y Cols. Exponen que existe comorbilidad entre el TDAH y los trastornos de conducta, además con la ansiedad, depresión, trastorno bipolar, trastornos del desarrollo así como también alteración del desarrollo de la coordinación (2008).

Sans F. Anna (2010) establece que los trastornos asociados mas frecuentes al TDAH son:

- De conducta o estado de ánimo: Trastorno de la conducta, trastorno negativista desafiante, depresión, y ansiedad.
- De aprendizaje: Dislexia
- Otros: Tics

De castro y cols. (2011) menciona que en torno a un 40 o 60% presentan problemas de conducta negativista y oposicionista, hasta un 25% depresión o ansiedad y un 19-26% dificultades de aprendizaje (especialmente dislexia).

### 2.5.7 TRATAMIENTO DEL TDAH

De castro y cols. (2011) Establece que el tratamiento mas eficaz consta de tres partes, que son la tres necesarias y complementarias:

- Psicoeducación y entrenamiento a padres y maestros para manejo conductual.
- Apoyo académico. Se benefician de un profesor particular en casa para refuerzo de asignaturas en las que se presenta mayor dificultad.
- Medicación. Con metilfenidato o atomoxetina.

Sans F. Anna (2010) menciona que el primer paso del tratamiento es la educación de la persona afectada y de su familia y hace referencia a un tratamiento conductual A-B-C (antecedent- behaviour- consequence), además del tratamiento medico o uso de fármacos como el metilfenidato y atomoxetina.

## 2.3 PRÁCTICA DOCENTE

### 2.3.1 DEFINICION DE PRACTICA DOCENTE

Hoy en día todos los centros educativos tienen como meta principal la búsqueda de la calidad educativa para Gento Palacios (1996) una institución educativa de calidad sería aquella en la que sus alumnos progresan educativamente al máximo de sus posibilidades y en las mejores condiciones posibles.

La calidad educativa se encuentra determinada por múltiples variables dentro de ellas se encuentra la práctica docente (LOCE, 2002), que junto a las características individuales del propio alumno y a los condicionantes de la familia-sociedad determinan, en buena parte, el éxito o fracaso escolar (Díaz y Blázquez, 2007).

La práctica docente es la labor que lleva a cabo el maestro dentro del aula para producir aprendizaje y que incluye los procesos de enseñanza, para Díaz y Blázquez (2007) la práctica docente incluye los procesos de enseñanza, sin embargo afirman que hay que distinguir el concepto de práctica docente de lo que viene a llamarse funciones del profesor, ya que este es un concepto más amplio.

Para Díaz y Blázquez (2007) la función del profesor incluye la práctica del docente y la dedicación al centro, que incluye los siguientes aspectos según:

- Coordinación docente.
- Participación en órganos y colegiados y de gobierno.
- Participación en las actividades complementarias y extracurriculares planificadas por el centro.
- Participación en el desarrollo de los programas docentes que planifica el centro y que se incluyen en la programación general anual.

Por otro lado la práctica docente se relaciona por un lado con lo que acontece en el aula, es decir, la actuación que lleva a cabo el profesor con su grupo de alumnos del que es tutor, en esta se pueden incluir aspectos como:

- Relaciones con los alumnos.
- Organización de la enseñanza.
- Clima del aula.
- Relaciones con los padres.
- Atención a la diversidad en el grupo de los alumnos.

Díaz y Blázquez (2007) engloban en tres bloques los indicadores de las dimensiones de la práctica docente: Planeación (programación de la enseñanza), Desarrollo de la enseñanza (metodología y aprovechamiento de recursos, tutoría, atención a la diversidad, clima del aula) y la evaluación (de los aprendizajes, formación evaluación de la enseñanza).

A partir del análisis anterior uno de los aspectos de la práctica docente es la atención a la diversidad por lo que es importante hacer una reflexión de esta.

### 2.3.2 LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Las adecuaciones son entendidas como un continuo de modificaciones en alguno de los elementos del currículo de educación básica que permitan ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar los alumnos con discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar (SEP, 2000).

En las adecuaciones curriculares o también llamadas adaptaciones curriculares (Aranda, 2002) podemos distinguir entre:

**a. Adaptaciones curriculares de acceso al currículo como son:**

- Las materiales: es decir, todo aquello que supone supresión de barreras arquitectónicas, modificaciones del mobiliario, del material, de los espacios, de la ubicación de los alumnos.
- También las adaptaciones organizativas y de los sistemas alternativos de comunicación.
- Las personales: donde se consideran las necesidades de profesores de apoyo, etc.

**b. Adaptaciones de los elementos del currículo.**

- Los objetivos y los contenidos, que pueden ser reformulados, seleccionados, cambiados y eliminados.
- La metodología, reformulando e introduciendo nuevas y diversas estrategias, organizando diversos recursos, etc.
- La secuenciación y temporalización de los aprendizajes: adaptando el tiempo o duración del aprendizaje.
- La evaluación: Diseñar actividades de evaluación de algún elemento o de todos los elementos del currículo.

Una vez evaluado y detectada alguna necesidad de educación especial en algún niño se procede al diseño de su propuesta curricular adaptada o las series de adaptaciones curriculares que se realizarán, de aquí la importancia de al que al inicio el niño sea diagnosticado, ya que es en base a este la planeación del trabajo docente.

### 2.3.3 TEORIAS DEL APRENDIZAJE

Relacionadas íntimamente con la práctica docente se encuentran las teorías psicológicas del aprendizaje, en el diagnóstico de la práctica del docente en la atención a niños con TDAH se requiere un análisis de dos teorías del aprendizaje: la cognitiva y la conductista porque aportan información importante sobre la forma en que el niño aprende y a partir de ésta se desprende la práctica del docente en relación a la integración de los niños con TDAH básicamente en la modificación conductual aspecto y síntoma importante del niño con TDAH.

#### 2.3.3.1 TEORIA CONDUCTISTA

El conductismo afirma que el ambiente determina la forma en que se comportan los organismos, entonces el aprendizaje depende de los arreglos ambientales o arreglo de contingencias que modifica la conducta.

De los fundamentos teóricos y epistemológicos del conductismo el aprendizaje es explicado de manera descriptiva como un cambio estable de la conducta por medio de la utilización de los principios y/o procedimientos, entre los cuales el más importante es el reforzamiento. Desde el punto de vista conductista cualquier conducta puede ser aprendida pues se considera que la influencia del nivel de desarrollo psicológico y las diferencias individuales es mínima. Lo verdaderamente necesario es identificar de un modo adecuado los determinantes de las conductas que se desea enseñar (Hernández, 2004).

De todas las aportaciones del conductismo hace, lo que más se utiliza en relación al TDAH son las técnicas de modificación de conducta dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

A partir de los postulados del conductismo se han desarrollado diversos principios para la enseñanza y modificación de conductas:

- 1.- Principio del reforzamiento. Una conducta incrementa su frecuencia de ocurrencia si está influida por las consecuencias positivas que produce.

2.- Principio de control de estímulos El reforzamiento además de incrementar la conducta también contribuye a que ésta esté bajo el control de estímulos.

3.- Principio de los programas de reforzamiento. Es un patrón de arreglo determinado en el cual se proporcionan los estímulos reforzadores a las conductas de los organismos.

4.- Principio de la complejidad acumulativa. Dice que todas las conductas complejas son producto del encadenamiento de respuestas.

De estos principios y otros, se han derivado **procedimientos para enseñar conductas:**

a) Moldeamiento. Partiendo de la conducta inicial que el sujeto realiza espontáneamente se van reforzando de manera diferencial las conductas que más se acerquen o se aproximen a la conducta meta.

b) Encadenamiento. Consiste en ir estableciendo vínculo de respuestas o conductas simples, hasta formar la conducta compleja por medio del reforzamiento.

c) Modelamiento. Consiste en establecer una serie de conductas por medio de la observación de un modelo.

d) Principio de Premak. Si se quiere que una conducta poco frecuente mejore su nivel de ocurrencia, es necesario asociarla contingentemente con otra conducta que el sujeto realice muy a menudo.

e) Economía de fichas. A través de un acuerdo mutuo entre el sujeto y el administrador de fichas se establece una economía de canje de reforzándose primarios en una tabla de equivalencia (Hernández, 2004).

**Los procedimientos para decrementar conductas son:**

a) Costo de respuesta. Consiste en poner un costo a la realización de ciertas conductas que se desea evitar.

- b) Tiempo Fuera. Este procedimiento consiste en la exclusión contingente del sujeto de una situación reforzante por haber emitido una conducta.
- c) Desvanecimiento. Consiste en transferir el control de una serie de estímulos (indeseables) logra sobre una conducta determinada a otra serie de estímulos (deseables).
- d) Saciedad. Es la presentación masiva de reforzadores para que dejen tener un poder reforzante.
- e) Reforzamiento de conductas alternativas. Esta técnica consiste en fortalecer por medio del reforzamiento, una serie de conductas alternativas a la conducta indeseable que se desea decrementar.
- f) Sobrecorrección. Reduce la mínimo las reacciones negativas, tiene dos componentes la sobrecorrección reitutiva y la corrección por práctica positiva (Hernández, 2004).

Entre las técnicas de modificación de conductas más usadas para este trastorno (TDAH) están el tiempo fuera, el castigo físico, verbal y la extinción

### 2.3.3.2 TEORIA COGNITIVA

EL enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, los teóricos cognitivos tratan de describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas.

Los teóricos cognitivos dicen que la explicación del comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos. Muchos de los trabajos del paradigma se han orientado a describir y explicar los mecanismos de la mente humana, y para ello han propuesto varios modelos teóricos. Se pretende dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información, desde que esta ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta determinada (Hernández, 2004).

De aquí que la perspectiva cognoscitiva considera el aprendizaje como “la transformación de los conocimientos significativos que ya poseemos, y no la simple adquisición de cosas” que se escriben sobre hojas en blanco, en vez de ser influida de manera pasiva por los eventos ambientales, la gente activamente elige, práctica, pone atención, ignora, refleja y toma muchas otras decisiones mientras persigue metas (Greeno, Collins y Resnik 1996, citados por Woolfolk 2006)

En el paradigma cognitivo se nos habla de que la educación debe estar orientada a lograr aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas, para ello no basta con la simple transmisión de contenidos sino que estos contenidos deben ser planeados para aprender significativamente. El alumno debe desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse eficazmente, así como también, debe desarrollar su potencial cognitivo y convertirse en un aprendiz estratégico para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares (Hernández, 2004).

### 2.3.3.3 TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL

En la actualidad se conjuntan la teoría conductual y la teoría cognitiva para desarrollar una terapia denominada cognitivo conductual la cual tiene como finalidad que el niño comprenda mejor sus dificultades, analice las causas y consecuencias de su comportamiento, mejore su imagen personal, aprenda a generalizar los comportamientos apropiados, y se implique en un cambio progresivo duradero. Estimular la motivación del niño se una de las claves para obtener buenos resultados.(Slusarek et al 2001)

La terapia cognitivo conductual es un término genérico que se refiere a las terapias que incorporan tanto intervenciones conductuales (intentos directos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando el comportamiento) como intervenciones cognitivas (intentos de disminuir las conductas y emociones disfuncionales modificando las evaluaciones y los patrones del pensamiento del individuo). Ambos tipos de intervenciones se basan en la suposición de que un aprendizaje anterior está produciendo actualmente

consecuencias desadaptativas y que el propósito de la terapia consiste en reducir el malestar o la conducta no deseados desaprendiendo lo aprendido o proporcionando experiencias de aprendizaje nuevas, más adaptativas (Brewin, 1996).

#### 2.3.4 CAPACITACION DEL DOCENTE PARA LA ATENCION A NIÑOS CON NEE

Como ya se ha mencionado dentro de la práctica docente el maestro tiene que desarrollar múltiples actividades para la atención de calidad de los niños con NEE, específicamente el caso que estamos tratando, ya que tiene que conocer desde técnicas conductuales de modificación de conducta, así como tener información nueva de la Necesidades educativas que puedan presentar, los alumnos porque es a partir de sus conocimientos que podrá detectar inicialmente alguna NEE en sus alumnos, por lo que es importante que día a día este en un proceso de actualización continua o formación permanente, llamado anteriormente capacitación

Es necesario hacer un pequeño análisis entre las diferencias de los dos conceptos antes mencionados "capacitación y "actualización" la diferencia entre estos estriba, que la capacitación está centrada solamente en la implantación de talleres prescriptivos, saberes ajenos, entrenamiento técnico-instrumental, reproducción de conocimiento, individualismo, credencialismo, no pertinencia de los aprendizajes y por ende, se ha caracterizado históricamente por una no transformación de la práctica (MECD,2003). Lo que significa que al maestro solo se informaba sobre las nuevas tendencias que debía aplicar, sin efectuar una confrontación entre sus conocimientos previos, la situación particular y sus necesidades como profesionales.

Gonzales (2001) dice que la profesión docente necesita para considerarse como tal, de un sistema de formación permanente, que brinde los espacios, los tiempos, las oportunidades y los recursos para la reflexión colectiva sobre la práctica docente, que permita enriquecerla y producir conocimiento didáctico.

De tal manera que la formación permanente es vista como una vía para solventar la necesidad de actualización del docente, de una forma más amplia y eficaz que la simple capacitación. Sanoja (2002) concibe la formación permanente como un proceso integral en el contínuum profesional, que enriquece el proceso de formación inicial, garantizando la calidad y efectividad de la educación.

Es a través de esta que los docentes estarán preparados para la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

### 2.3.5 EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA INTEGRACION DE NIÑOS CON TDAH

El papel del docente está determinado por las bases teóricas de cada

El docente desempeña diversas actividades dentro del grupo, dentro de su práctica, una de ellas y muy importante es que es el primer filtro para detectar o identificar a los niños con necesidades educativas especiales.

El proceso de detección se da en tres etapas:

- la evaluación diagnóstica en la cual no solo evalúa el grado de conocimiento sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etc. y realiza modificaciones a su planeación para adaptarlas a las necesidades observadas, lo que son las llamadas adecuaciones curriculares.
- Una evaluación más profunda en los niños: El maestro observa de manera más cercana a aquellos niños que considere y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.
- Solicitud de evaluación psicopedagógica: Aun con las acciones realizadas por parte del docente, algunos niños seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros por lo que el docente pedirá al personal encargado una evaluación más profunda (SEP, 2002).

Entonces dos de las actividades que realiza el docente dentro de su práctica son la identificación inicial de NEE y una vez, identificada la necesidad especial del

niño, el docente tendrá que darse a la labor del diseño de adecuaciones curriculares para integrar a los niños al aula.

El docente dentro de la atención a niños con TDAH juega un papel muy importante, ya que para su tratamiento, diversos investigadores entre ellos Corella y Llusent (2008), recomiendan un tratamiento multimodal, es decir, intervenciones educativas, psicológicas, de modificación de conducta y médicas; entonces el docente tendrá que realizar algunas adecuaciones dentro de su práctica docente como lo es en:

1. Ambiente en la clase: El docente deberá de seguir un orden y manejar la previsión, las normas deben ser muy claras y consistentes.
2. Organización de la clase: Clase cerrada, dejar las normas escritas en la clase, asignar las instrucciones por escrito a los alumnos, sentar a los alumnos cerca del pizarrón y lejos de distractores.
3. Planificación de la clase: Las asignaturas deben darse a primera hora, intercalar trabajos prácticos y pausas en la clase, establecer rutinas, utilizar diversos recursos para centrar su atención, establecer códigos con los alumnos, para evitar nombrar su nombre repetidamente.
4. Modificar o flexibilizar las normas: Reducir la cantidad de trabajo asignado o modificar contenidos, dar tiempo extra, reforzar la instrucción oral con referencias visuales, alternar las actividades y permitir utilizar otro medios, como el uso de la computadora.
5. Estrategias adicionales: Poner al alumno con otros más calladitos par que sean sus tutores, dar trabajos que puedan realizar con éxito, establecer contacto visual antes de dar una instrucción, evitar preguntar al alumno cuando se vea ausente.
6. Intervenciones en la conducta: Esta actividad de la práctica docente requiere que se modifiquen ciertas conductas a través de técnicas de manejo de conductual por lo que el docente deberá conocer acerca de este tema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ahumada Javier A.( 2008) TDAH trastorno por déficit de atención e hiperactividad. México DF: CoNaPeMe..

Arànega Susanna (2001) La educación primaria, retos dilemas y propuestas. España: Ed. GRAO

Aranda Rosalía (2002) Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. España: Ed. Pearson

Celedonio Castanedo. (2006) Bases Psicopedagógicas de la educación especial especial. España.

Escamilla Inmaculada y cols. (2011). Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. España.

Eugenio Gonzales. (2000) Necesidades educativas especiales.España: Editorial ccs, sexta.

Sans F. Anna (2008) ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos de aprendizaje, España: Ed. Edebé.

Puigdel·lívols Ignasi (2007) La educación especial en una escuela integrada. España: Ed. GRAO.

UNESCO (1995). Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, junio 1994. Madrid: UNESCO-MEC. Warnock-, M. (1978). Special Education Needs. Londres: HMSO.

<http://maestros108.googlepages.com/ADECUACIONESCURRICULARES.pdf>

## *Capítulo 3*

# *Marco metodológico*

## CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

### 3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia han sido diversas las formas de abordar la investigación científica pero a partir de la segunda mitad del siglo XX se han usado principalmente dos enfoques: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, 2007). La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. La investigación cuantitativa trata de describir y explicar los hechos sociales desde sus manifestaciones externas, esta mide los hechos sociales para lo cual se apoya en los números y en el recuento de tareas. Por lo anterior los fenómenos y situaciones sociales son descritos en términos matemáticos, así como los datos obtenidos y sus respectivas hipótesis; Por otro lado la investigación cualitativa analiza e interpreta subjetivamente los procesos sociales a partir del discurso, con esta no se busca el exterior del comportamiento del individuo sino la lógica de su interioridad (Rubio y Varas, 1999).

Según Rubio y Varas (1999) la investigación cualitativa es la más adecuada para acceder al nivel de los discursos del significativo, en el cual se encuentran las razones subjetivas de la acción social y del comportamiento.

Cada uno de los diferentes enfoques tiene sus características particulares por ejemplo el enfoque cuantitativo permite generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre el evento, permite la posibilidad de la réplica y además facilita la comparación entre investigaciones o estudios similares, éste método ha sido el más utilizado por ciencias exactas.

Por otro lado el enfoque cualitativo proporciona profundidad en los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas, éste enfoque ha sido utilizado en las disciplinas humanísticas como la Antropología y la Psicología social.

Ambos enfoques emplean procesos cuidadosos y sistemáticos, en general utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí (Grinnell, 1997 citado por Hernández Sampieri):

- Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- Se revisan las ideas o suposiciones en base a las pruebas.
- Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas para generar otras.

En tiempos recientes se han fusionado los dos paradigmas para que estos formen parte de un solo estudio el cual es llamado enfoque integrado multimodal o enfoque mixto. Hernández Sampieri al respecto dice que los dos enfoques utilizados en conjunto enriquecen la investigación (2007). Por lo anterior y la relevancia de esta investigación se utilizó un enfoque mixto, porque él lo cuantitativo solo nos acercaba al dato numérico y lo cualitativo complementa y enriquece la investigación a partir de las percepciones de los sujetos en estudio. Primeramente se realizó la parte cuantitativa y a partir del análisis de esa información se continuó con la siguiente fase, sin embargo los dos momentos arrojan datos y argumentos relevantes para la investigación

### 3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Hernández Hernández Sampieri (2007), todo tipo de investigación puede ser clasificado dentro de cuatro clasificaciones establecidas: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, de ésta dependerá la estrategia de investigación.

Garza Mercado (1981), establece que la investigación exploratoria sirve de base para la descriptiva, de aquí que la investigación exploratoria tenga como finalidad familiarizarnos con el problema de estudio y establecer las bases para una investigación posterior. La segunda, tiene por objeto exponer las características de los fenómenos.

Por otro lado Hernández Hernández Sampieri establece que los estudios exploratorios se llevan a cabo con el propósito de examinar un tema poco estudiado, por otro lado menciona que los estudios descriptivos consisten en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; asimismo los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular (2007).

Por su parte Tamayo Tamayo (2003), define la investigación descriptiva como aquella que comprende la descripción, el registro, análisis, e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos.

Por lo anterior esta investigación es de carácter descriptivo ya que este tipo de investigación busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno (Hernández Sampieri, 2007) en este caso la práctica educativa, ya que pretende analizar las variables e indicadores de la práctica de los docentes que atienden alumnos con trastornos de la atención e hiperactividad y el éxito en la integración de estos niños. .

### 3.3 TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Una de las etapas en la investigación es la recolección de datos, éstos una vez analizados nos proveerán de nuevos conocimientos, de aquí a que se empleen diversas técnicas para la recolección de los datos.

Por las características de esta investigación se utiliza un instrumento de tipo cuantitativo que es el cuestionario y otro instrumento cualitativo que es la entrevista.

Garza mercado (1981) dice que podemos distinguir entre cuestionarios de hechos, actitudes y opiniones. De acuerdo con la forma del cuestionario se pueden clasificar entre cuestionarios estructurados y libres. En el primero todas las preguntas están predeterminadas y las preguntas pueden ser abiertas o cerradas. Las preguntas abiertas pueden responder en la manera preferida por el informante y las cerradas pueden ser dicotómicas o e abanico. Las preguntas dicotómicas admiten una sola respuesta afirmativa o negativa las preguntas en abanico permiten la elección entre varias categorías.

Por otro lado Hernández Sampieri (2007) nos dice que el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variable a medir. En el cuestionario podemos encontrar dos tipos de preguntas cerradas o abiertas. Las preguntas abiertas contienen categorías u opciones de respuestas que han sido previamente delimitadas. En cambio las preguntas abiertas no delimitan previamente las alternativas de respuesta

La entrevista es un contacto interpersonal que tiene por objeto el acopio de testimonios orales. (Ario Garza Mercado 1981), éste mismo autor clasifica a la entrevista en su manual de técnicas de investigación de acuerdo al número de personas entrevistadas. La entrevista puede ser individual o colectiva y que de acuerdo con el número de personas entrevistadas en un misma sesión, las entrevistas pueden ser personales o de grupo.

La entrevista a profundidad es una forma de entrevista no estructurada, en la cual se busca que una persona transmita oralmente al entrevistador su visión personal de alguna situación, hecho o acontecimiento. La entrevista a profundidad hace que la comunicación juegue un papel importante en las investigaciones, ya que por involucrar oralmente a los actores, no solo nos proporciona información, sino que puede darnos una aproximación a la situación en que se miden hechos sociales, hacer comparaciones entre individuos y clases sociales, conocer actitudes, opiniones, cultura, datos, etc (Hernández Sampieri,2007).

### 3.4 VARIABLES E INDICADORES

En este apartado se mencionan las variables e indicadores que se tomaron en cuenta para la elaboración del instrumento, para recolectar información. Estas variables surgieron del análisis de los elementos de la integración educativa necesarios para que los docentes atiendan a niños con TDAH. (anexo )

#### Conocimiento del TDAH

En esta variable se considera el conocimiento que tienen los docentes de la definición, de los tipos de TDAH que menciona el manual DSM IV, así como también si el docente conoce las características que los niños con TDAH presentan y la edad de diagnóstico, por otro lado se cuestionó a los docentes a cerca de la comorbilidad del TDAH, es decir los problemas que aparecen asociados al TDAH.

#### Integración educativa

Esta variable tiene como indicadores el conocimiento de lo que es la integración, así como los sujetos o personas que pueden integrarse y la percepción de integración de los niños con TDAH.

#### Práctica docente

Dentro de esta variables se retoman aspectos de la planeación tales como si el docente planea las actividades tomando en cuenta las necesidades educativas de los niños con TDAH, otro indicador son las estrategias o adecuaciones curriculares si se realizan, el tipo de adecuaciones y las adecuaciones viables para trabajar con niños con TDAH; otro de los indicadores es la evaluación de esta aspectos como el conocimiento de las normas de acreditación y la promoción de niños con NEE y la forma en que evalúa a los niños con TDAH.

## Capacitación

Los indicadores para esta variable son el número de cursos de capacitación recibidos, la temática que se ha tratado en los diferentes cursos, la modalidad de la capacitación, la calidad de la capacitación, la utilización de la capacitación y la propuesta de los mismos docentes para aspectos o temas de capacitación.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE LOS DATOS

Como una de las técnicas de recolección de datos, con el enfoque cuantitativo fue utilizado como instrumento el cuestionario el (ver anexo No. 1) el cual estuvo conformado por 30 reactivos o preguntas, que recuperaron información de la práctica de los docentes que integran niños con trastornos de la atención e hiperactividad, cuenta con preguntas de dos tipos: cerradas las cuales dan las opciones de respuesta y otras de tipo abierto que permitirán a los docentes dar libremente sus respuestas.

En la tabla No. 1 se puede apreciar la manera en cómo fue organizado, el cuestionario y el número de preguntas utilizadas para cada variable.

VARIABLE	NO. DE PREGUNTAS	TOTAL DE PREGUNTAS
Datos generales	1 a la 8	8
Conocimiento del TDAH	9 a la 14	6
Integración educativa	15 a la 17	3
Práctica docente	18 a la 23	6
Capacitación	24 a la 30	7
total	-	30

Por otra parte se utilizó otra técnica para la recolección de datos, dentro del enfoque cualitativo, la entrevista (ver anexo 2), el cual estuvo conformado por datos generales del sujeto y 20 preguntas relacionadas con las variables de la investigación con el propósito de obtener las percepciones de los directivos sobre el tema en investigación.

Esta segunda parte de la investigación permite constatar los resultados obtenidos y presentados de manera cualitativa, por lo que el guion de la entrevista fue elaborado posteriormente de analizar la información cuantitativa del cuestionario, para poder considerar aquellos aspectos relevantes que arrojen más datos sobre el problema estudiado.

Una vez analizada la información cuantitativa, fue diseñada la entrevista seguidamente se procedió a su aplicación, transcripción, análisis y presentación de los principales hallazgos, los cuales se relacionan con la teoría y los datos de la primera fase.

### 3.6 UNIVERSO DE LA INVESTIGACION

Participaron para la recolección de datos por el cuestionario los 18 maestros del Centro de Idiomas del Noroeste que tenían a su cargo grupos, donde hubiera o no niños con trastornos de atención e hiperactividad.

Por otro lado las entrevistas se realizaron a dos directores del centro de idiomas del noroeste.

En la tabla No.2 Se muestra la distribución de los sujetos por técnicas de investigación aplicadas.

SUJETOS	NUMERO	TECNICA UTILIZADA
Docentes	18	Cuestionario
Directores	2	Entrevista

### 3.7 PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para la aplicación de los instrumentos se realizaron dos etapas de piloteo y de aplicación, la primera fue realizada en mayo del 2008 con docentes de otro centro de trabajo que no participaban en la investigación, para la aplicación del instrumento ya con los sujetos de la investigación se realizó en un consejo técnico, donde se les solicitó su participación y su consentimiento, para lo cual fue necesario darles a conocer la relevancia de la investigación.

Una vez pasados los protocolos se procedió a la entrega del instrumento para su contestación lo cual les llevo un tiempo estimado de 30 minutos.

Para el segundo instrumentos, se procedió a contactar a los sujetos para contactar una cita y después proceder a la aplicación de la entrevista. En dicho instrumento se llevo aproximadamente unos 20 minutos, donde el entrevistador realizaba las preguntas y el entrevistado sus comentarios o percepciones mientras era grabado el sonido de la entrevista, para su posterior transcripción.

### 3.8 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez aplicado el cuestionario se procedió al análisis de los datos a través de cálculos estadístico en base a la frecuencia de las respuestas, para posteriormente en el programa de Excel proceder a la elaboración de gráficas para su análisis grafico dicha información también fue contrastada con la información cualitativa que arrojaban algunas preguntas de esta técnica.

Para el análisis y la presentación de los resultados se hizo uso de la estadística descriptiva.

Para la entrevista se hizo el análisis de los datos arrojados utilizando la técnica de colores, en la cual se subraya el recorte del testimonio alusivo a las variables para su posterior relación con categorías teóricas.

## REFERENCIAS

Garza Mercado Ario, (1981) El colegio de México

Hernández Sampieri R. y cols. (2007) Metodología de la investigación, Mc Graw-Hill interamericana, México.

Tamayo y Tamayo,M.(2003) El proceso de la investigación científica (4ª ed.) Mexico:Limusa.

Rubio Ma. J y Varas J., (1999). "Investigación y análisis de la realidad en Ciencias Sociales", "los paradigmas de las Ciencias Sociales" y "los métodos de investigación", en el análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación, España: Editorial CCS.

## *Capítulo 4*

# *Contexto de la investigación*

## CAPÍTULO IV

### 4. Contexto de la investigación

En el presente capítulo se hace una descripción del contexto en el que se ubica el objeto de estudio de ésta investigación, las políticas públicas y cómo influyen en el tema que se aborda, además de los resultados de algunas investigaciones que se han llevado para analizar el objeto de estudio con las mismas u otras variables.

#### 4.1 Políticas públicas internacionales

##### 4.1.1 La educación un derecho de todos.

La educación es un derecho universalmente proclamado el cual se encuentra en la Declaración de los derechos humanos de 1948 y en el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales firmado en 1966 en donde se establece el derecho a la educación gratuita, así como también el objetivo de la educación a continuación se detallan:

*1) 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.*

*2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1 y 2 del artículo 26).*

El derecho universal a la educación también se ha proclamado en la convención sobre los derechos de los niños en 1989, es a partir de aquí en donde empieza a

verse los primeros intentos de las autoridades mundiales para enfrentarse al problema de los marginados de educación.

#### **4.1.2 La declaración de Salamanca**

En la declaración mundial sobre educación para todos Jomtien, realizada en Tailandia en 1990 y en la cumbre mundial a favor de la infancia realizada en Nueva York, en 1990 es el preámbulo para la firma del objetivo de la educación para todos antes del 2000. Sin embargo no es hasta en 1994 donde se firma la declaración de Salamanca donde se establece que los niños con necesidades educativas especiales queden integrados desde el principio en los planes nacionales y locales, que las escuelas estén abiertas a todos los niños.

A continuación se establecen las proclamaciones de la declaración de Salamanca:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tienen características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación

costo-eficacia de todo el sistema educativo (Declaración de Salamanca, 1994).

Otro de los aspectos relevantes de la declaración de Salamanca, es que se les otorga a diferentes instancias tareas en éste tema, asignándosele a la UNESCO la de "velar por que las necesidades educativas especiales, sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros". La UNESCO es una de las organizaciones que ha promovido que en diversos gobiernos desarrollen programas a favor de las poblaciones en desventaja refiriéndonos en este caso a los niños con NEE.

## **4.2 Políticas públicas en México**

### **4.2.1 Ley General de educación**

En mayo de 1992, se firma el acuerdo nacional para la modernización básica en donde se pone como punto central la necesidad de elevar la calidad educativa, reformar asignaturas en educación básica y se les da autonomía a los estados para descentralizar así los servicios y como uno de sus ejes principales la formación docente.

Es a partir de 1993 que los servicios de educación especial tuvieron un gran impulso con la reforma del artículo tercero y la promulgación de la ley de educación, específicamente el artículo 41. La reorientación y reorganización de los servicios de educación tuvo dos propósitos principales:

1. Combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención las niñas y niños con discapacidad, ya que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general, la atención era básicamente clínico-terapéutico y en otras áreas era deficiente como el aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas.

2. Acercar los servicios de educación especial a los alumnos y alumnas que lo requerían.

Esta reorientación del servicio tuvo como punto de partida el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la integración y a una educación de calidad que inicie el máximo desarrollo de sus potencialidades, este hecho también impulso a la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Esta filosofía integradora se promueve en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 y se le da fuerza con la Reforma Educativa en México (2001-2006) en esta se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Asimismo se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativa

Sobre la equidad que debe recibir todos los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales la Ley General de Educación dice lo siguiente:

#### **Artículo 41**

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.

Ley General de Educación  
México, 1993.

#### **4.2.2 Programa Sectorial de Educación 2007-2012**

El Programa Sectorial de Educación tiene como objetivos los siguientes:

##### **Objetivo 1**

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

**Una mejor calidad de la educación.** Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua.

## Objetivo 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

**Una mayor igualdad de oportunidades educativas**, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se plantea llevar a cabo una profunda reforma.

## Objetivo 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

**El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación**, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento. Se promoverán ampliamente la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos. El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento. Se promoverán ampliamente la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos.

#### **Objetivo 4**

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

**Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional,** promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. Para realizar esta prioridad, se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística

#### **Objetivo 5**

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

**Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo.** Para lograrlo, es necesaria la actualización e integración de planes y programas de educación media superior y superior; el desarrollo de más y mejores opciones terminales que estén vinculadas con los mercados de trabajo y permitan que los estudiantes adquieran mayor experiencia y sean competitivos; el impulso de la investigación para el desarrollo humanístico, científico y tecnológico; el replanteamiento del servicio social, así como la creación de un ambicioso programa de educación para la vida y el trabajo.

## **Objetivo 6**

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

**Una democratización plena del sistema educativo** que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y a nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar. La democratización fortalecerá el federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas, así como la valoración de la diversidad cultural. Para un mayor desarrollo de la comunidad escolar, se consolidará un entorno escolar seguro a través del reforzamiento de la participación de sus integrantes y el impulso de prácticas y actitudes que eliminen las conductas de riesgo.

A la par con el Programa de Sectorización de la Educación; El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 promueve también la atención de los grupos vulnerables específicamente en su eje 3 "Igualdad de Oportunidades"; Objetivo 17 "Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud", Estrategia 17.6 que para garantizar que la población con necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad y los sobresalientes accedan a servicios de calidad que propicien su inclusión social y su desarrollo pleno, se promoverán acciones que favorezcan la prevención de la discapacidad y la articulación de las iniciativas públicas y privadas en materia de servicios de educación especial e integración educativa.

### **4.2.3 Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial**

Debido a la importancia que a nivel nacional adquiere la atención en calidad e igualdad para los niños con discapacidad se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración Educativa.

Como misión de la educación especial se establece la siguiente:

La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

La educación especial debe propiciar la integración de los alumnos con necesidades aplicando métodos, técnicas y materiales específicos, así como dando orientación tanto a los padres y madres de familia como al personal docente de las escuelas regulares, por medio, principalmente, de los servicios de apoyo y de orientación. En el caso de los alumnos y las alumnas que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial, mediante los servicios escolarizados, deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa establece que los servicios de educación especial deben atender prioritariamente a la población con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, es decir, que requiera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación. Estos apoyos adicionales pueden ser los siguientes:

- a) Técnicos y/o materiales: auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto en sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre otros.
- b) Humanos: personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros.
- c) Curriculares: realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna. Estas adecuaciones pueden ser en la metodología de trabajo, en la evaluación, en los contenidos y/o en los propósitos. En el caso de los alumnos que asisten a los servicios escolarizados de educación especial, estas adecuaciones probablemente serán muy significativas (Sep. 2002).

### **4.3 Políticas públicas en el estado de Sonora.**

#### **4.3.1 Programa Estatal de Educación 2010-2015**

En el Programa Estatal de Educación 2010-2015 se establece el siguiente objetivo que se relaciona con el tema en de esta investigación y de él se derivan algunas líneas de acción específicamente la línea dos y las metas establecidas.

##### **1.2 Objetivo particular**

Mejorar el acceso, permanencia y logro escolar, a partir del fortalecimiento y articulación de los programas encaminados a la atención de alumnos en situación de vulnerabilidad, en el marco de una política educativa de calidad con equidad.

##### **Líneas de acción**

1 Fortalecer programas de naturaleza interinstitucional, dirigidos a favorecer las condiciones de vida de estudiantes en contextos vulnerables.

A partir del 2010, disponer de un fondo especial de recursos financieros que haga viables las acciones de atención a los diversos grupos en situación de vulnerabilidad.

A partir del 2010, incrementar en un 10% anual el servicio de atención a alumnos de educación primaria que presentan situación de extraedad.

A partir del 2011, incrementar en un 20% anual el número de becas en el Programa Becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN).

En del 2011, contar con un proyecto integral para la atención educativa de niños en situación de calle.

A partir del 2011, obtener cambios positivos en los indicadores de logro educativo de alumnos de educación básica que asisten a escuela multigrado, indígena y rural.

2 Fortalecer el Programa de Educación Especial y de Integración Educativa, ampliando la cobertura de atención a alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

A partir del 2011, incrementar en un 30% el número de alumnos beneficiados por los servicios de educación especial.

Para el 2015, contar al menos en el 25% de las escuelas de educación básica del Estado de Sonora, con el servicio de educación especial.

3 Abatir la deserción y elevar la eficiencia terminal en educación básica, mejorando las oportunidades de acceso, permanencia y éxito escolar de los alumnos.

A partir del 2010, dotar de uniformes escolares al 100% de los alumnos de escuelas públicas de educación básica en el Estado.

Para el 2011, contar con un proyecto de fortalecimiento del Programa Oportunidades para mejorar la eficiencia de su operación en escuelas de educación básica.

A partir del 2011, realizar las gestiones para ampliar el número de escuelas de educación básica, que cuentan con el programa de desayunos escolares.

Para el 2015, alcanzar al menos el 95% en primaria y el 85% en secundaria en eficiencia terminal.

4 Fortalecer un modelo pedagógico para los estudiantes provenientes de familias jornaleras migrantes.

En el 2011, incrementar en un 100% la cobertura actual del programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes del Estado.

5 Mejorar la atención educativa que se brinda a alumnos migrantes repatriados, a partir del fortalecimiento del Programa Educación Básica sin Fronteras.

En el 2011, implementar una propuesta de atención educativa para alumnos migrantes repatriados que asisten a las escuelas de educación básica del Estado.

6 Implementar un Programa Estatal de Tutorías en Educación Básica, en vinculación con Instituciones de Educación Superior y Media Superior.

Para el 2011, establecer un convenio con instituciones de educación superior para la implementación de un programa de tutorías en educación básica.

7 Impulsar acciones dirigidas a mejorar los niveles de logro educativo en escuelas multigrado y/o escuelas de bajo rendimiento escolar.

A partir del 2012, disminuir anualmente en un 2% el número de escuelas de educación básica sonorenses clasificadas con bajo rendimiento escolar, de acuerdo a los resultados de la prueba censal de desempeño escolar que aplica el IEEES.

8 Incrementar los niveles de atención a la demanda desde el segundo de preescolar y hasta el tercer grado de educación secundaria, en los contextos geográficos vulnerables.

Para el 2015, atender el 100% de la demanda en el segundo y tercer grado de preescolar, así como en primaria y secundaria.

En la línea de acción 2 del objetivo 1.2 del Programa Estatal de Educación se planea fortalecer el programa de Educación Especial y de Integración Educativa, como un aspecto relevante dentro del sistema educativo del Estado de Sonora.

#### **4.3.2 Ley de educación del estado de Sonora**

La ley de educación del estado de Sonora establece que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes y procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

La secretaría de educación y cultura del estado de Sonora en las normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción,

regularización y certificación en la educación básica del ciclo escolar 2012- 2013, muestra la tabla de condición o discapacidad con la que se pueden asociar las necesidades educativas especiales donde se establece el TDAH como parte de las necesidades educativas especiales a tomar en cuenta.

Con discapacidad	Intelectual	DI
	Motriz	DMO
	Auditiva Sordera	SO
	Auditiva Hipoacusia	HP
	Visual Ceguera	CEG
	Visual Baja Visión	BV
	Discapacidad Múltiple	DM
	Sordoceguera	SCG
	Discapacidad Psicosocial	DP
Sin discapacidad	Problemas de Conducta	PCD
	Problemas de Comunicación y Lenguaje	PCM
	Problemas de Aprendizaje	PA
Trastornos	Trastorno Generalizado del Desarrollo (TDG)	TDG
	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	TDAH
Aptitudes Sobresalientes	Intelectual	ASI
	Creativa	ASC
	Socioafectiva	ASS
	Artística	ASA
	Psicomotriz	ASP

Fuente: Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación Especial y de la integración Educativa, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

## 4.4 EI TDAH

Considerado el TDAH como una necesidad educativa especial ha recibido atención especial por parte de los expertos en aspectos, que son relevantes para la integración de los niños con este trastorno en el ambiente escolar.

### 4.4.1 INTEGRACION DE ALUMNOS CON TDAH

EL TDAH afecta a la vida social de los niños y su desarrollo académico, la integración de éstos ha sido difícil y un dilema para docentes y médicos lo anterior se puede apreciar a través de los resultados de un estudio realizado por Campbell (1990), quien entrevistó a directores de centros de educación especial en Estados Unidos, con el propósito de conocer si se encontraban disponibles los servicios educativos y psicológicos para atender a esta población con estas características. De los 46 departamentos de educación especial encuestados, se encontró que sólo en uno de ellos se atendía a los niños que presentaban un bajo rendimiento escolar.

La integración de los niños a las actividades escolares se realiza con dificultad ya que por sus características propias los llevan a la suspensión o expulsión. En un estudio realizado a largo plazo, el 46% de los niños habían sido suspendidos y el 11% habían sido expulsados (Barkley, citado en Fowier, M. 1992). Por otro lado Edwards en 1995 concluyó que las tasas de deserción se acercan al 50% y que dicha cifra es alarmante ya que los niños con TDAH componen hasta el 7% de la población estudiantil.

En un estudio realizado por Gittelman (1985) reseñan que los niños con TDAH, en comparación con el grupo control, muestran un nivel superior de actividad, especialmente cuando llevan a cabo tareas que requieren que el niño permanezca sentado. Por otro lado en un estudio con 27 niños con TDAH y 18 normales, Melnick y Hinshaw (1996) observaron que los niños con hiperactividad presentaban más conductas agresivas y se metían en más problemas, eran

menos conscientes de las señales sociales y procesaban inadecuadamente los estímulos sociales, por lo que eran menos aceptados por su grupo de iguales.

Carlson en 1986 desarrolló diferentes tipos de medidas, incluyendo la observación directa del autocontrol del niño durante las interacciones con los adultos y con sus compañeros, la inhibición del comportamiento y evaluaciones de la resolución de problemas cognitivos. Los estudios de observación directa han sido en su mayoría un éxito en el estudio de la dimensión impulsiva. Estos estudios mostraron que el niño con TDAH interrumpe frecuentemente a otros, no espera su turno en los juegos y esto le crea problemas con sus compañeros.

Para analizar y destacar las experiencias de la gente afectada por TDAH, de manera individual y de los miembros de la familia, Russ Barkley, en coordinación con la Federación Mundial Mental, aplicó un cuestionario en Australia, Canadá, Alemania, Italia, México, Países Bajos, España, Reino Unido y Estados Unidos. Esto le permitiría hacer comparaciones por países acerca del manejo del trastorno alrededor del mundo.

Una vez analizados los datos se concluye que: casi todos los padres encuestados (91%) reportaron que se sienten estresados o preocupados por el TDAH de sus hijos. El 63% dijo que las actividades familiares son alteradas por el comportamiento del niño. Más de la mitad (53%) de los padres sienten que sus hijos han sido excluidos de actividades sociales. El 86% expresó preocupación por la manera en que el TDAH afecte el éxito académico de sus hijos.

Los resultados arrojados en México por el mismo cuestionario fueron los siguientes: El 87% de los padres están preocupados por la manera en que el TDAH afecta el éxito académico de sus hijos y el 77% de los padres piensan que sus hijos han sido excluidos de actividades sociales debido a su comportamiento. Sobre la hora del día en que se tiene mayor dificultad para enfrentar los síntomas del TDAH, el 72% reportó que es en las mañanas, el 74% reportó que por la noche, comparado con un 91% que reportó que el horario escolar es el difícil.

Una vez que el TDAH ha sido diagnosticado correctamente, los padres reportan que el tratamiento logra: que se mejore la concentración en la escuela (86%), ayuda al niño a su interacción social (76%), alivia la presión en la familia (81%).

A través de los resultados anteriores se puede constatar que un paso importante para la integración con éxito de los niños con TDAH a la escuela, es que el niño sea diagnosticado correctamente para realizar las adecuaciones curriculares convenientes. Por lo cual el docente deberá de conocer principalmente las características del niño con TDAH, así como otro tipo de información relacionada al trastorno, para poder canalizarlo al profesional pertinente para su valoración.

Esta es una de las razones que diversas investigaciones se hayan puesto como objetivo estudiar la forma en que los docentes valoran o registran las conductas que presenta un niño con TDAH, es decir la forma en que el docente valora la hiperactividad, la impulsividad y la atención.

En una investigación realizada por Schachar, Sandberg y Rutter (1986), en un salón de clases donde se registró la conducta de 33 niños de entre 6 y 7 años de edad. Las conductas objetivo registradas fueron: hiperactividad, inatención y conducta desafiante. Para ello utilizaron la escala de Conners para docentes. Los resultados muestran un alto grado de acuerdo entre la conducta observada y la registrada. Particularmente, la conducta de desafío hacia el docente aumentó la probabilidad de que la conducta de hiperactividad y de inatención aumentara de manera significativa. Estos resultados apoyan la validez de las escalas de conducta como instrumento para la detección de conducta hiperactiva o de inatención.

Por otra parte, Milich y Landau (1988) desarrollaron un estudio con la finalidad de evaluar las observaciones que los docentes hacían en el salón de clases sobre las conductas de inatención, de hiperactividad y de agresión de sus alumnos. Para conformar el grupo de alumnos utilizaron 67 estudiantes de entre 6 y 12 años de edad referidos por una clínica psiquiátrica. Los docentes estaban capacitados para

realizar los registros y eran capaces de distinguir una conducta de la otra. Las observaciones fueron hechas en el salón de clases. Los resultados mostraron que los docentes fueron capaces de discriminar con un alto grado de precisión, las conductas relacionadas con el síndrome de inatención con hiperactividad.

Otro de los aspectos que han interesado a los investigadores en este área, es si los problemas de atención son diferentes cuando van acompañados de hiperactividad y cuando no. Por esta razón en una investigación realizada por Lahey y Cols. en 1985, fueron comparados 10 niños que acudían del 2º al 5º grado, clasificados por el docente como niños con problemas de atención con hiperactividad de acuerdo a la lista de Problemas de Conducta Revisada, con 20 estudiantes con las mismas características de edad y grado escolar que presentaban problemas de atención sin hiperactividad, además de 20 sujetos controles. Los resultados sugieren que los niños con hiperactividad y sin hiperactividad pero con problemas de atención, pueden exhibir déficits en la atención muy similares, aunque con diferentes grados de intensidad.

En un estudio de Pelham, Gnagy, Greenslade y Milich (1992) quiénes realizaron un análisis de los reportes de 931 docentes de educación básica, los cuales evaluaron a niños de entre 5 y 14 años de edad, utilizando una escala elaborada a partir del DSM-III-R, que incluía categorías que clasificaban a los niños con: déficit de la atención con hiperactividad, conducta desafiante, y desórdenes de conducta, los niños fueron reportados por grupos de edad. Los resultados no arrojan claridad con relación al tema, ya que los docentes no lograron diferenciar uno y otro trastorno, debido a que los síntomas se sobreponen.

Por otro parte, autores como Johnston y Pelham (1986), realizaron un seguimiento por tres años de 19 niños del 1º y 3º grado quienes habían sido diagnosticados como hiperactivos con desorden de la atención. A partir de sus observaciones llegaron a la conclusión de que los registros de los docentes, pueden servir como una medida predictiva de la conducta de agresión en niños con deficiencia en la atención e hiperactivos.

Atkins (1989), ha considerado conveniente evaluar por separado las dimensiones de hiperactividad y de la agresión, para ello llevó a cabo un estudio con 71 niños

del 1° al 5° grado de educación primaria. Utilizó una variación de la escala de Connors para docentes, la cual fue proporcionada a los docentes. Además, se emplearon otros métodos como la observación directa en el salón de clases, un examen sobre la organización de sus mesas de trabajo (escritorios), medidas de ejecución académica, nominaciones de popularidad o rechazo por parte de sus compañeros y medidas sociométricas. Los autores señalan que a pesar de la moderadamente alta correlación entre los registros reportados por el docente con las otras medidas, las evidencias proporcionan una validez diferencial sobre las medidas de ejecución académica y las medidas de conducta inapropiada dentro del salón de clases y la conducta de juego.

Por su parte Bauermeister (1992) llevó a cabo un estudio con niños portorriqueños con el objeto de comparar y analizar los registros de los docentes sobre de la conducta de niños y niñas con atención deficiente con hiperactividad y conducta desafiante, así como de la conducta de oposición, en dos grupos de sujetos. El primer grupo lo integraban 665 niños de entre 4 y 5 años de edad y el segundo grupo estaba formado por 680 niños de entre 6 y 13 años. Todos habían sido referidos a los servicios psicoeducativos. En el caso del primero grupo, el análisis de los registros, aportó datos que sugieren algunos síntomas que pueden ser incluidos en todos los trastornos mencionados. En tanto que en el segundo grupo, los datos sugieren elementos de conducta un tanto polarizados, entre los que se encuentran: hiperactividad-impulsividad; inatención-distractibilidad y factores de conducta desafiante. Los hallazgos sugieren que la conceptualización unidimensional de los registros de los docentes es apropiada para los preescolares pero no para los que están en edad escolar. La concepción bidimensional para el segundo grupo parece más apropiada.

Uno de los aspectos importantes relacionados con los niños hiperactivos es su capacidad de ajuste social frecuentemente relacionado con sus competencias académicas que generalmente son deficientes. Margalit (1989) comparó estos dos aspectos: competencia social y ajuste social en dos grupos, el primer grupo estaba formado por 31 niños con problemas de aprendizaje, mientras que el segundo lo integraban 52 niños que presentaban problemas de conducta. Ambos grupos

fueron subdivididos a su vez en 2 subgrupos: uno con los que mostraban hiperactividad y otro con los que no la presentaban. Se utilizó un inventario de conducta en el salón de clases que incluía categorías como: Hostilidad Vs Consideración; Extraversión Vs introversión; Independencia Vs Dependencia. Se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos, tales diferencias encontradas sugieren necesariamente que los docentes deben utilizar diferentes aproximaciones de intervención dependiendo del tipo de grupo al que correspondan sus alumnos.

Otro aspecto que ha sido objeto de estudio, es el que se refiere a los problemas de atención en el salón de clases el cual ha sido abordado a través de la creación de habilidades paralelas, para ello se realizó un estudio con 37 pares de niños, en el cual, uno de sus miembros fue reportado por el docente como tener buena atención y baja hiperactividad mientras que el otro miembro de la pareja se reportó con pobre atención y alta hiperactividad (PH). Las parejas fueron igualadas por edad (de 5 a 6 años y de 9 a 10), así como por el sexo y por sus calificaciones en vocabulario. La tarea a realizar consistió en mostrarles una serie de colores o formas, para que posteriormente en una situación de prueba las identificaran e igualaran los tonos. Los resultados demostraron una diferencia significativa entre los grupos. El grupo PH obtuvo resultados pobres en la prueba de los colores y formas pero no lo fue tanto en la tarea de igualar los tonos. Los resultados sugieren que en este grupo (PH) los sujetos pudieron haber tenido dificultades en el procesamiento de información visual. (Wilding, 1994)

#### 4.4.2 ACTITUDES DEL DOCENTE A NIÑOS CON TDAH

En un intento por determinar la percepción que los docentes tienen con relación al déficit de la atención con hiperactividad, autores como Eddowes, Aldrige y Culpepper (1994), realizaron una investigación para determinar las diferencias en las percepciones de docentes, para ello utilizaron la escala de filosofía de la enseñanza, la cual fue aplicada a 15 docentes de jardín de niños de dos escuelas, quienes tenían a su cargo un total de 309 niños. En los resultados se pudieron

diferenciar a los docentes que tenían una filosofía de la enseñanza estructurada y bien formada, de aquellos que no, encontrándose diferencias significativas entre ambos grupos con relación a sus percepciones. El grupo de sujetos que no poseían una filosofía estructurada percibió significativamente un mayor número de niños hiperactivos en sus salones de clase.

De igual modo, Reid, Vasa, Maag y Wright (1994), llevaron a cabo un estudio con 449 docentes de tercer año de primaria con la finalidad de determinar las percepciones de los mismos sobre el comportamiento de sus alumnos. Los resultados mostraron que los docentes consideran que existen cuatro barreras que impiden una atención más personalizada con sus alumnos hiperactivos: a) el tiempo para administrar atención especializada, b) una falta de capacitación para atenderlos, c) el tamaño del grupo (número de alumnos) y d) la severidad de los problemas. Los autores plantean que el análisis funcional puede ser una posible respuesta, para identificar las percepciones que los docentes tienen acerca de las causas que originan los problemas de atención de sus alumnos.

Abikoff, Courteny, Pelham y Koplewicz (1993) consideran que las diferencias en los reportes que dan los docentes sobre el comportamiento de sus alumnos, tienen que ver con las percepciones y juicios que a priori hacen de los niños y que pueden estar determinados por un efecto de halo o prejuicio. Los autores estudiaron este efecto con 139 docentes de educación básica y especial, en dicho estudio los docentes vieron una serie de videos que se suponía correspondían a un grupo de alumnos que cursaban el 4° grado de primaria, aunque en realidad, eran niños que actuaban sus roles con conductas hiperactivas, desafiantes y normales. Los resultados señalan que los docentes registraron convenientemente la conducta de hiperactividad con déficit en la atención, pero que, cuando ésta se encontraba asociada con conducta de oposición, se daba un aumento significativo en los reportes de los docentes.

Por su parte, Walker, Bettes y Ceci (1984), realizaron un estudio para conocer los prejuicios que los docentes tienen de sus alumnos hiperactivos, explorando como los clasifican de acuerdo a la severidad, las causas y las consecuencias de sus problemas de conducta. Utilizaron para ello un total de 100 docentes que

impartían clases en el nivel preescolar; 91 de ellos eran mujeres y 9 hombres con un promedio de edad de 34 años. Los resultados obtenidos indican que existe poca evidencia que apoye la hipótesis de que el sexo de los docentes determina el grado de prejuicio hacia sus alumnos.

Del mismo modo, han sido estudiados los efectos de "rotular" a los niños como hiperactivos, a partir de los juicios que los docentes hacen sobre su comportamiento. Cornett- Ruiz (1993) evaluó a 39 docentes de educación primaria y a 81 de estudiantes de 4° al 6° grado quienes en un vídeo desplegaban comportamiento hiperactivo con desorden de la atención y conducta normal mismas que fueron rotuladas como hiperactivas o normales. Los resultados indican que la conducta hiperactiva más no el rotulo tuvo un efecto negativo sobre los juicios de los docentes. Puede afirmarse que el rotular la conducta como hiperactiva no tuvo ningún efecto negativo sobre los juicios de los docentes en este estudio.

Es definitivo que el conocimiento y las actitudes de los educadores resultan de vital importancia para el tratamiento y atención óptima de los niños con esta clase de problemas. A este respecto, Kaste, Coury y Heron (1992) examinaron el conocimiento y las actitudes de 190 educadores de escuelas regulares y de educación especial con vistas a mejorar el uso de estimulantes en el tratamiento del déficit de la atención con hiperactividad. En general, los educadores creen que los estimulantes resultan útiles para el tratamiento de este desorden y frecuentemente lo recomiendan a los padres. Sin embargo, reconocen que desconocen los efectos que dichos estimulantes tienen sobre el comportamiento de los niños ya que han recibido poca información al respecto.

Por su parte, Margaliit y Caspi (1985) abordaron los cambios en las interacciones docente-alumno a través de una intervención ecológica. Ellos presentan un estudio de 8 casos de niños del sexo masculino de 8 años de edad y un CI de 109, que fueron diagnosticados como hiperactivos y con problemas de aprendizaje. Esta estrategia plantea una aproximación novedosa para atender a los niños problema en el salón de clases. De acuerdo con el modelo ecológico, el centro de atención del cambio no está en el sujeto hiperactivo sino en los

estímulos ambientales que controla el docente, por lo que el énfasis se hace en el arreglo del salón de clases y en el comportamiento e interacción del docente con el alumno.

Han sido considerados también los efectos diferenciales de la atención del docente y de sus compañeros sobre la conducta perturbadora de niños diagnosticados como hiperactivos con déficit en la atención. Estos efectos se estudiaron sobre la conducta de tres niños (2 niños de 7 años y una niña de 9) encontrándose, específicamente, que la atención de sus compañeros podía funcionar como una clase particular de refuerzo positivo para incrementar las conductas adecuadas al salón de clases. (Northup, 1995)

Una perspectiva interaccional de las dificultades en el aprendizaje y el déficit de la atención con hiperactividad es planteada por Murphy y Hicks-Stewart (1991) quienes sugieren que esta perspectiva incluye la necesidad de considerar al individuo dentro de su contexto, que permita una mayor comprensión de la naturaleza interactiva de todos los aspectos de la persona y el medio en que se desenvuelve. Los beneficios de tal enfoque permitirían minimizar los efectos del rotular innecesariamente al individuo, una mayor flexibilidad en la intervención y en los servicios que el sujeto demande.

Asimismo, han sido estudiados los efectos del castigo negativo sobre la conducta de trabajo en el salón de clases. En este caso, el castigo consistió en la administración de reprimendas o regaños cortos o largos a siete estudiantes del 2° y 3° grados durante un período de 7 días. Las reprimendas largas fueron definidas como dos o más frases y las cortas como no más de dos palabras. Estas últimas mostraron tener un menor efecto sobre la conducta de no trabajar que las frases largas. (Abramowitz, O'Leary y Futersak, 1988)

Numerosos estudios han apoyado la eficacia de una amplia gama de intervenciones para estudiantes con déficit de la atención con hiperactividad. La mayoría de ellos se han basado en el manejo de contingencias desde la perspectiva conductual, aun cuando varios de ellos toman en cuenta los antecedentes, modificaciones en las tareas y en el ambiente físico del salón de clases, o bien la manipulación de sus consecuencias. Estas últimas incluyen la

atención contingente del docente tanto positiva como negativa, el implemento de una economía de fichas en el salón de clases así como el control de las contingencias en casa. Estrategias de intervención conductual adicionales incluyen el Tiempo Fuera de refuerzo positivo, procedimientos de reducción basados en el refuerzo e intervenciones cognitivo-conductuales. (Abramowitz, 1991)

#### 4.4.3 Hiperactividad y ambiente familiar

Por otro lado, se ha estudiado también el papel que juega el ambiente familiar en la conducta que el niño presenta en el salón de clases, para ello Margalit y Almougy (1991) intentaron identificar los diferentes tipos de dificultades del aprendizaje que presentan los niños con hiperactividad, a través de la observación de su conducta en el salón de clases y de su relación con el clima familiar en 4 grupos de estudiantes cuyas edades fluctuaban entre los 7 y los 10 años, en los resultados encontraron que: 22 sujetos presentaban dificultades en el aprendizaje con hiperactividad; 22 eran no hiperactivos pero sí tenían dificultades en el aprendizaje; 20 no tenían problemas de aprendizaje pero si hiperactividad y, 20 no presentaban ninguna clase de problemas. Se aplicó un inventario de conducta en el salón de clases y una escala que midió el ambiente familiar. Se observó una alta distractibilidad y hostilidad en los alumnos con hiperactividad en comparación con los grupos con dificultades en el aprendizaje. Las familias de los hiperactivos mostraron ser menos pacientes y tolerantes y tener menos control sobre ellos. Ambos grupos con dificultades en el aprendizaje mostraron tener relaciones interpersonales más dependientes y más conflictos intrafamiliares.

En otro estudio realizado por Solis-Camara en 1988, fueron evaluados la impulsividad cognitiva y el nivel de actividad escolar, con base en el reporte proporcionado por los propios padres y docentes de los niños con hiperactividad. Se utilizaron escalas diseñadas para medir la hiperactividad e impulsividad, la conducta en la escuela y en casa y, la ejecución en la escuela. En los resultados se observaron diferencias significativas entre los registros realizados por los

padres y docentes, dichos resultados se relacionaron con una evaluación de tipo subjetiva realizada por los docentes acerca de la ejecución académica de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia

UNESCO (1994). Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad especiales. Salamanca, España.

UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York:

Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO.

Marco de acción de Dakar. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial de Educación París, Dakar (Senegal)

SEP (1997). Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. México.

Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.

Gobierno del Estado de Sonora. (2008). Programa Estatal de Educación 2004-2009. México.

Secretaría de Educación Pública.(2007) Programa Sectorial en [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa\\_sectorial.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa_sectorial.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/educacionespecial/materiales/Programal.pdf>

<http://www.sec-sonora.gob.mx/documentos/LEYDEEDUCACION.pdf>

# *Capítulo 5*

## *Resultados*

DE HERMANOS ILLO

## CAPÍTULO V RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Con el presente capítulo se pretende dar respuesta a dos de los objetivos de la investigación el primero de ellos es enterarnos de los conocimientos que tienen los docentes del TDAH, así como también identificar las estrategias utilizadas por los docentes para integrar a los alumnos con TDAH.

Esta investigación está basada en un enfoque mixto, es de tipo descriptiva, se utilizaron las técnicas de recolección de datos: cuestionario y la entrevista, para recabar información de la práctica docente en la integración de los alumnos con trastorno de atención e hiperactividad a nivel primaria. La práctica docente se describe a partir de cada una de las variables de estudio las cuales son: conocimiento del TDAH, integración educativa, práctica docente y actualización, asimismo se incluye la variable de los datos generales con el fin de dar a conocer las características de los sujetos de la investigación.

La recogida de datos se realizó en el centro de Idiomas del Noroeste, escuela primaria de la ciudad de Hermosillo Sonora, participaron 18 docentes del centro y dos directores.

### 5.1 DATOS GENERALES

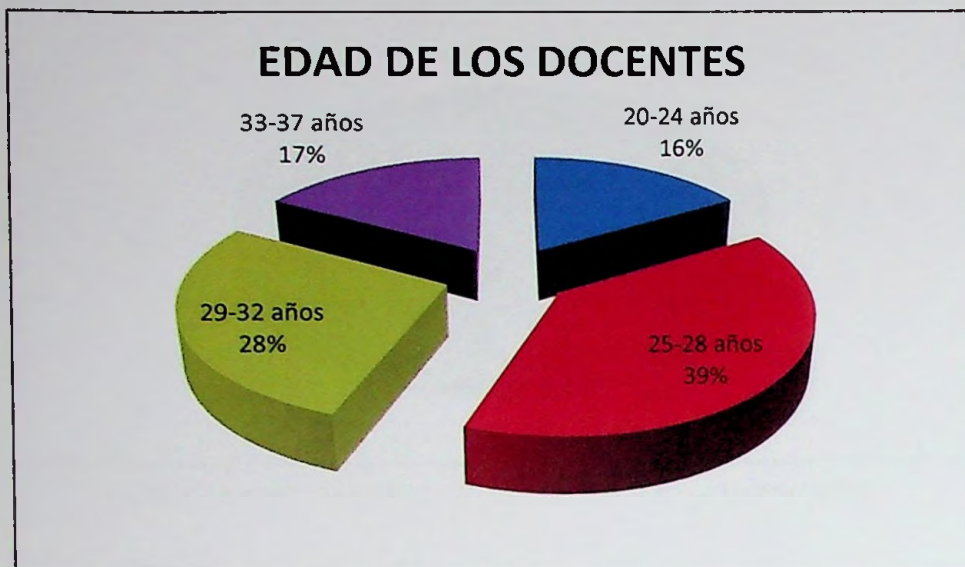
Dentro de los datos generales son considerados la edad de los docentes, el género, grado que se imparte y la antigüedad en la institución, el grado que imparte, el nivel de la escolaridad, la experiencia laboral y el nivel educativo que ha impartido.

#### 5.1.1 EDAD DE LOS DOCENTES

Rangos de edad	Número de docentes
20-24 años	3
25-28 años	7
29-32 años	5
33-37 años	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

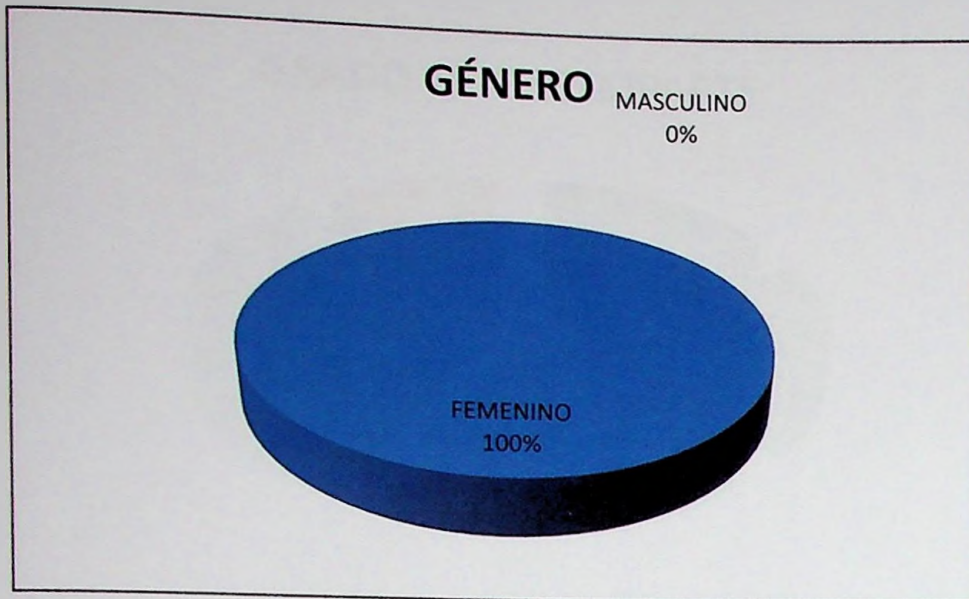
La edad de la mayoría de los docentes se encuentra en un rango entre los 25 y 28 años, lo que representa un 39%, siguiendo el rango entre 29 y 32 con el 28%, inmediatamente después encontramos el rango de los 20 a los 24 con un 16%, por último se encuentran docentes en el rango de edad entre 33 a los 37 años de edad.

#### 5.1.2 GÉNERO DE LOS DOCENTES

GÉNERO	
GÉNERO	NO. DE DOCENTES
FEMENINO	18
MASCULINO	0

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

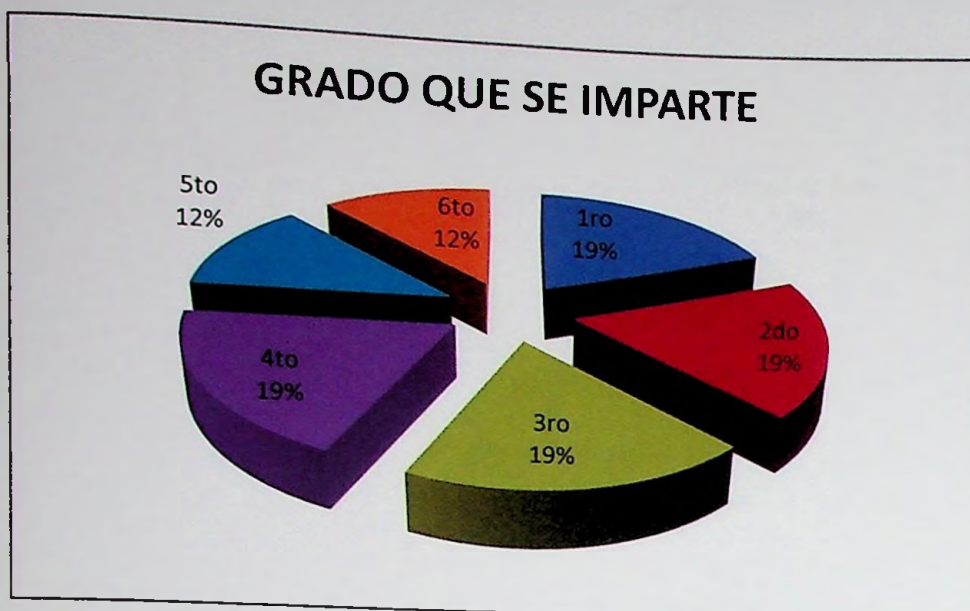
En relación al género de los docentes encuetados en del centro de idiomas del noroeste el 100% del total son del sexo femenino.

### 5.1.3 GRADO QUE SE IMPARTE

GRADO QUE SE IMPARTE	
GRADO	NO. DE DOCENTES
1ro	3
2do	3
3ro	3
4to	3
5to	2
6to	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

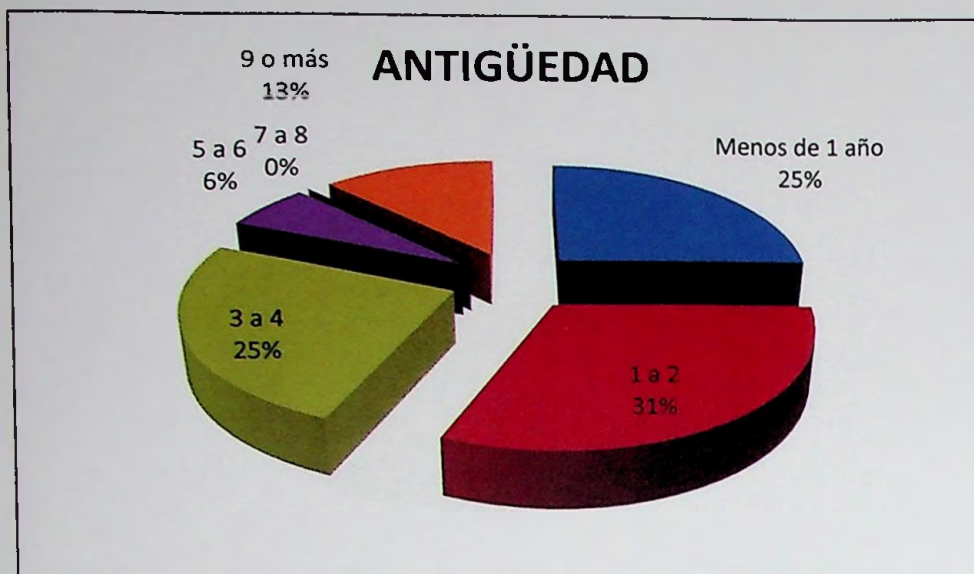
En relación al grado impartido por los docentes a quienes se les aplicó el cuestionario se puede observar que en los primeros grados: primero, segundo, tercero y cuarto grado los docentes están repartidos en un 19%, además en quinto y sexto grado se encuentran en un 12%.

#### 5.1.4 ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN

ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCION	
RANGO DE PERMANENCIA	NO.DE DOCENTES
Menos de 1 año	4
1 a 2	5
3 a 4	4
5 a 6	1
7 a 8	0
9 o más	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

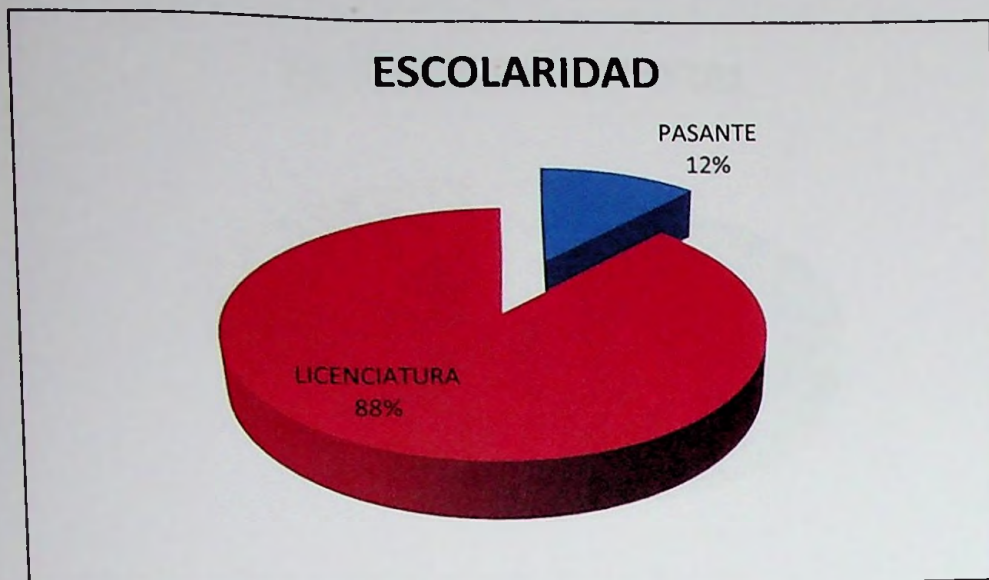
El centro de idiomas del Noroeste es una escuela nueva relativamente ya que está por cumplir los 10 años de creación y podemos ver que en relación a la antigüedad de los docentes se observa que el 25% de los docentes tiene menos de un año en la institución, por otra parte el 31% tiene entre uno y dos años, por otro lado hay un 25% de docentes que tienen entre tres y cuatro años, un 6% de docentes con una antigüedad entre cinco y seis años, por último se encuentra un 13% de los docentes dentro de un rango de 9 o más años quienes son considerados maestros fundadores de la escuela.

#### 5.1.5 NIVEL DE ESCOLARIDAD

NIVEL DE ESCOLARIDAD	
NIVEL	NO.DE DOCENTES
PASANTE	2
LICENCIATURA	15

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Con base a los niveles de escolaridad se obtuvo que un 88% de los docentes cuentan con el nivel educativo de licenciatura y el 12% son pasantes de licenciatura.

#### 5.1.6 EXPERIENCIA LABORAL

EXPERIENCIA LABORAL	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
SI	12
NO	5

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

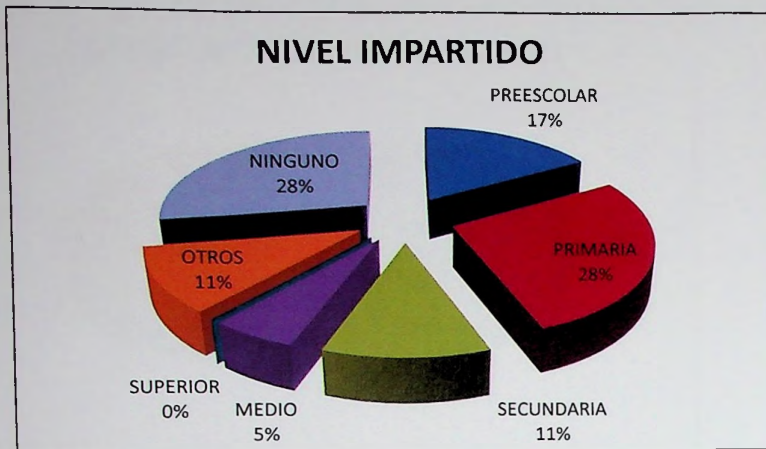
De acuerdo al diagnóstico aplicado se puede apreciar que un 71% de los docentes cuentan con experiencia laboral y el otro 29% de los docentes dice no contar con experiencia laboral.

#### 5.1.7 Nivel impartido

NIVEL IMPARTIDO	
NIVEL EDUCATIVO	NO. DE DOCENTES
PREESCOLAR	3
PRIMARIA	5
SECUNDARIA	2
MEDIO	1
SUPERIOR	0
OTROS	1
NINGUNO	5

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Con base en el nivel impartido durante su historia laboral el 18% de los docentes a trabajado en el nivel educativo del preescolar, por otro lado el 29% dice haber laborado en instituciones del nivel primaria, además un 12% de los docentes ha laborado en el nivel educativo de secundaria, un 6% contestó que ha trabajado en el nivel medio superior y otro 6% dice haber laborado en otro ámbito diferente a la educación.

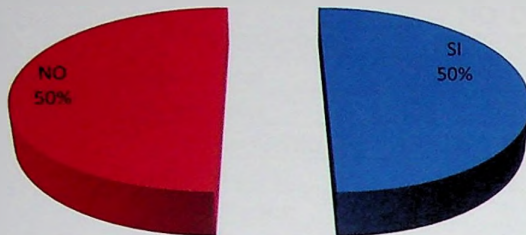
#### 5.1.8 EXPERIENCIA EN INTEGRACION O ATENCION A LA DIVERSIDAD

EXPERIENCIA EN INTEGRACION	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
SI	9
NO	9

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

## EXPERIENCIA EN INTEGRACION



Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Fuente:

En relación al cuestionamiento a los docentes acerca de la experiencia en integración o atención a la diversidad se obtuvo que solamente el 50% de los docentes mencionaron tener experiencia en la integración.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Modificaba el trabajo personal tomando en cuenta al niño que tenía dificultad de aprendizaje, según sus necesidades”**

**“Al tener alumnos con diferentes capacidades y adecuar las actividades”**

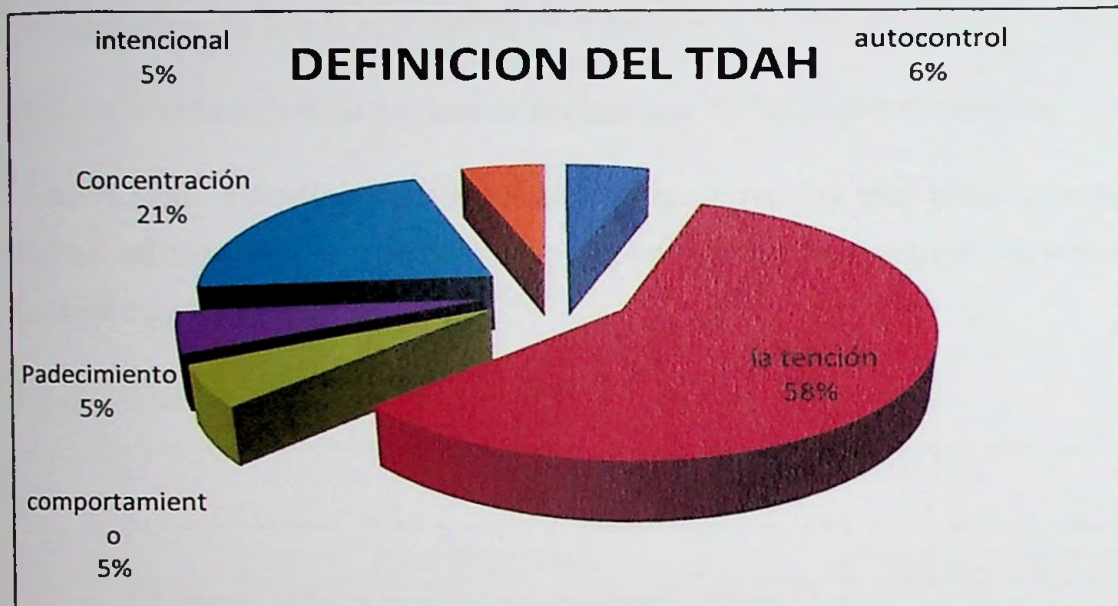
### 5.2 CONOCIMIENTO DEL TDAH

En esta variable se considera el conocimiento que tienen los docentes de la definición, de los tipos de TDAH que menciona el manual DSM IV, así como también si el docente conoce las características que los niños con TDAH presentan y la edad de diagnóstico, por otro lado se cuestionó a los docentes acerca de la comorbilidad del TDAH, es decir los problemas que aparecen asociados al TDAH.

## 5.2.1 DEFINICIÓN DEL TDAH

DEFINICION DEL TDAH	
CATEGORÍA	NO. DE DOCENTES
autocontrol	1
la Atención	11
comportamiento	1
Padecimiento	1
Concentración	4
intencional	1

Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Fuente:

A partir del diagnóstico realizado, en donde se les pide a los docentes que definan que es el TDAH el 58 % de lo define como problemas relacionados con la atención, el 21% con la concentración y el 6 % con el autocontrol. El TDAH es un trastorno neurobiológico que condiciona que los niños que lo padecen tengan dificultades para aprender a controlar su conducta. Las principales manifestaciones son: Hiperactividad, impulsividad y déficit o falta de atención (Sans F. Anna, 2010)

De castro y cols. (2011) menciona que el TDAH es uno de los trastornos psiquiátricos más frecuentes en la infancia se caracteriza fundamentalmente por hiperactividad, déficit de atención e impulsividad. Estos síntomas deben estar presentes desde una edad temprana, durante al menos seis meses, en un nivel superior a lo esperable para un niño de su edad y repercuten claramente en su funcionamiento en al menos dos ambientes (colegio, casa, actividades extraescolares, familia, amigos). Por lo anterior se puede concluir que la mayoría de los docentes desconoce el concepto del TDAH de una forma integral ya que ellos lo definen con una sola característica dejando de lado otras características que definen al trastorno.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Es un trastorno que se caracteriza por la falta de atención”**

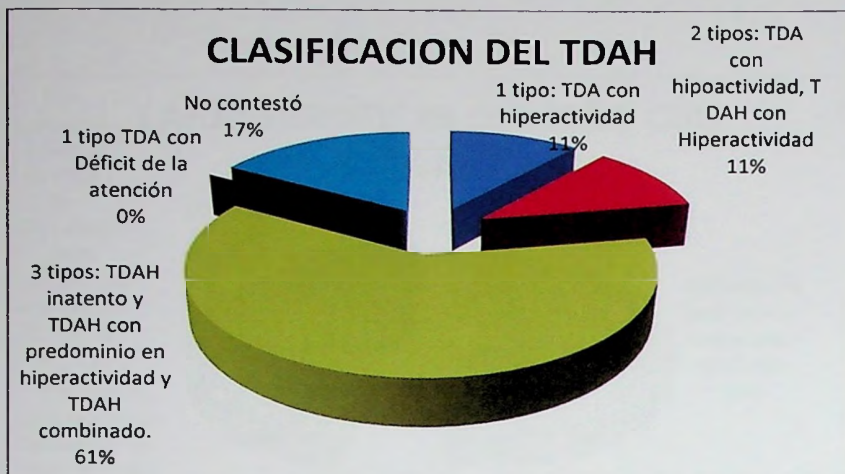
**“Como una condición del alumno que no le permite concentrarse en las tareas educativas y que lo lleva al rezago en la escuela, pues no está a la par de sus compañeros en clase”**

#### 5.2.2 CLASIFICACION DEL TDAH

CLASIFICACION DEL TDAH	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
2 tipos: TDAH con hipoactividad, TDAH con Hiperactividad	2
1 tipo: TDAH con hiperactividad	2
3 tipos: TDAH inatento y TDAH con predominio en hiperactividad y TDAH combinado.	11
1 tipo TDAH con Déficit de la atención	0
No contestó	3

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación a la clasificación del TDAH podemos observar que el 64% contestó que existen tres tipos: el TDAH inatento, TDAH con predominio en hiperactividad y el TDAH combinado a través de los resultados constatamos que los docentes manejan información de la clasificación más utilizada, la clasificación que realiza el manual DSM IV es hoy en día una de las más aceptables. Por otro lado podemos observar que el 24% de los docentes respondió de manera incorrecta y un 12% no contestó y concluir que un 36 % desconoce la clasificación actual del TDAH.

### 5.2.3 CARACTERISTICAS DEL NIÑO CON TDAH

CARACATERISTICA PRINCIPAL	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
Mal comportamiento en clase	0
Dificultades para realizar actividades cotidianas.	9
Dificultades para mantener la atención en situaciones conflictivas	6
Dificultades para mantener la atención en situaciones de juego	0
No contestó	3

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Barkley (1990) menciona que las características principales de los niños con TDAH son la inatención, la hiperactividad e impulsividad es por éstas características que el niño con TDAH presenta dificultades para realizar actividades cotidianas.

Por otro lado Sans (2010) apunta que e TDAH es un trastorno neurobiológico que condiciona que los niños que lo padecen tengan dificultades para aprender a controlar su conducta. Las principales manifestaciones son: Hiperactividad, impulsividad y déficit o falta de atención, en los resultados un 35 % de los docentes menciona la atención como la principal característica en los niños con TDAH, además si le adicionamos 12% de docentes que no contestó, más el 53% que menciona la dificultad para realizar actividades cotidianas, tendremos un 100% de l docentes que desconoce de manera global las características de los niños con TDAH: el déficit en la atención, la impulsividad y la hiperactividad .

## 5.2.4 ETIOLOGIA DEL TDAH

CAUSAS DEL TDAH	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
El factor genético es el más contribuye, complicaciones en el embarazo y otros factores de riesgo.	15
Tomar azúcar en grandes cantidades y alimentos con aditivos	
C. Ver demasiada televisión, una atención paterna deficiente hacia el niño	
Factores sociales y del entorno como pueden ser la pobreza o familias disfuncionales	1
Otros	2

Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

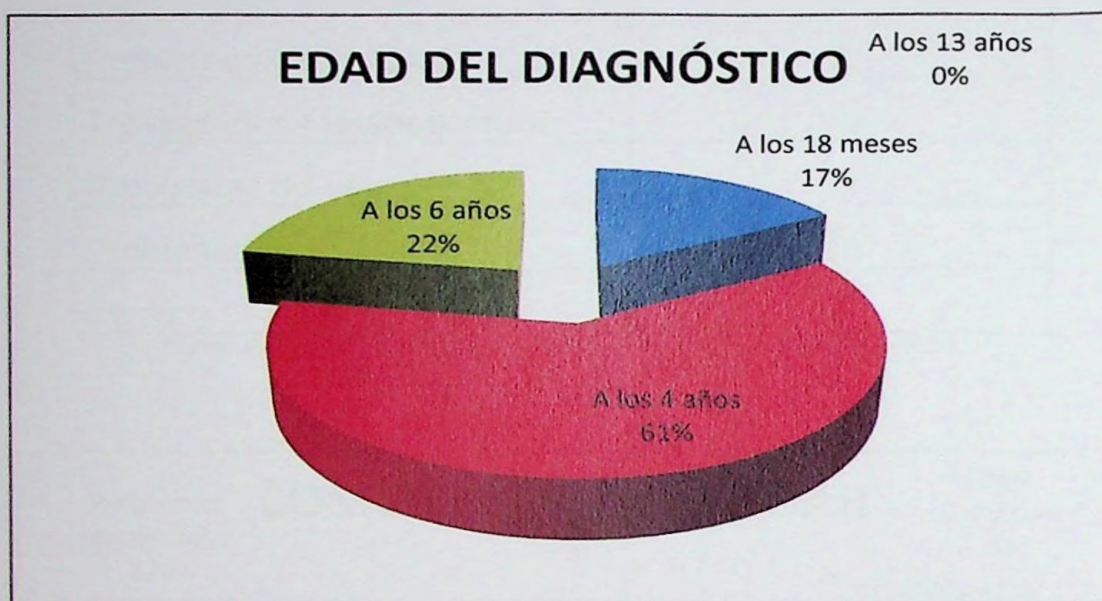
En el análisis realizado a cerca de la etiología o las posibles causas que provocan el TDAH se observa un 83% de los docentes relacionan las causas del trastorno con el factor genético, además de complicaciones en el embarazo y otros factores de riesgo, De castro y cols. (2011) argumentan que la causa del TDAH es fundamentalmente genética, mencionan que se trata de una alteración funcional de la dopamina y noradrenalina, neurotransmisores que activan principalmente la parte frontal del cerebro.

## 5.2.5 EDAD DEL DIAGNÓSTICO

EDAD DEL DIAGNÓSTICO	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
A los 18 meses	3
A los 4 años	11
A los 6 años	4
A los 13 años	0

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

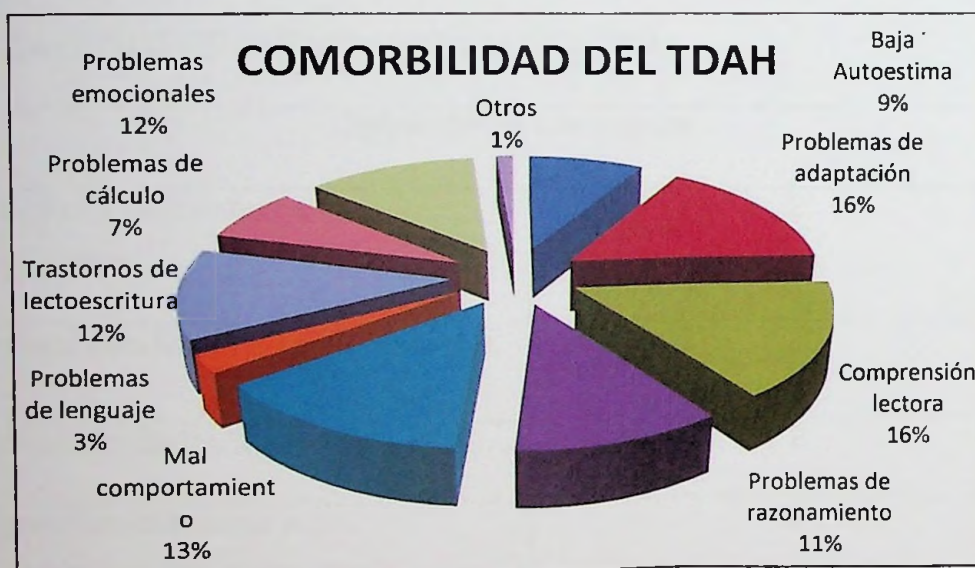
En relación a la edad del diagnóstico solamente un 23% de los docentes contestó que la edad del diagnóstico es a los seis años, como lo establece el manual DSM IV y el CIE-10, por otro lado un 77% de los docentes contestó incorrectamente de acuerdo a los datos que se establecen en a los dos documentos mencionados anteriormente por lo que se observa un desconocimiento de la información por parte de los docentes en relación a la edad del diagnóstico del TDAH.

## 5.2.6 COMORBILIDAD DEL TDAH

COMORBILIDAD DEL TDAH	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
Baja Autoestima	7
Problemas de adaptación	13
Comprensión lectora	13
Problemas de razonamiento	9
Mal comportamiento	11
Problemas de lenguaje	2
Trastornos de lectoescritura	10
Problemas de cálculo	6
Problemas emocionales	10
Otros	1

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En un niño con TDAH se presentan problemas de baja autoestima, de adaptación, comprensión lectora, problemas de razonamiento, de lenguaje, trastornos de lectoescritura, problemas de cálculo problemas emocionales y de mal comportamiento o de conducta (Brown, 2003). Cuando los docentes fueron cuestionados a cerca de los problemas que se presentan relacionados al TDAH, se observa un desconocimiento por parte de los docentes ya que todos los problemas presentados a los docentes eran problemas que presentan los niños con TDAH pero sin embargo ninguno de ellos relacionó todos los problemas, por lo que las respuestas de los docentes variaron relacionando mayormente los problemas de problemas de adaptación y de comprensión lectora por lo que podemos concluir que los docentes desconocen en sí los problemas que se presentas comorbidos al TDAH .

### 5.3 Integración

Como indicadores de esta variable se consideran el concepto de integración educativa, los sujetos susceptibles de integración, y las expectativas de integración del niño con TDAH.

#### 5.3.1 CONCEPTO DE INTEGRACION EDUCATIVA

Definición de integración	
Atención a las necesidades particulares	2
Generar condiciones de aprendizaje	2
Adaptación de los alumnos	2
Adaptación del curso a las necesidades que presentan	2
Involucrar a los niños al salón de	5

En un niño con TDAH se presentan problemas de baja autoestima, de adaptación, comprensión lectora, problemas de razonamiento, de lenguaje, trastornos de lectoescritura, problemas de cálculo problemas emocionales y de mal comportamiento o de conducta (Brown, 2003). Cuando los docentes fueron cuestionados a cerca de los problemas que se presentan relacionados al TDAH, se observa un desconocimiento por parte de los docentes ya que todos los problemas presentados a los docentes eran problemas que presentan los niños con TDAH pero sin embargo ninguno de ellos relacionó todos los problemas, por lo que las respuestas de los docentes variaron relacionando mayormente los problemas de problemas de adaptación y de comprensión lectora por lo que podemos concluir que los docentes desconocen en sí los problemas que se presentan comorbidos al TDAH .

### 5.3 Integración

Como indicadores de esta variable se consideran el concepto de integración educativa, los sujetos susceptibles de integración, y las expectativas de integración del niño con TDAH.

#### 5.3.1 CONCEPTO DE INTEGRACION EDUCATIVA

Definición de integración	
Atención a las necesidades particulares	2
Generar condiciones de aprendizaje	2
Adaptación de los alumnos	2
Adaptación del curso a las necesidades que presentan	2
Involucrar a los niños al salón de	5

clases	
No contestó	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación al cuestionamiento a los docentes a cerca del concepto de integración educativa se puede observar un desconocimiento de la definición integral de lo que es la integración educativa por parte de los docentes, ya que ésta considera aspectos tales como que los niños con NEE aprendan en la misma escuelas que los otros niños, que se ofrezcan todos los apoyos incluyendo adecuaciones curriculares, orientación a padres y docentes , así como el compromiso de la escuela para dar una respuesta adecuada a los niños con NEE.

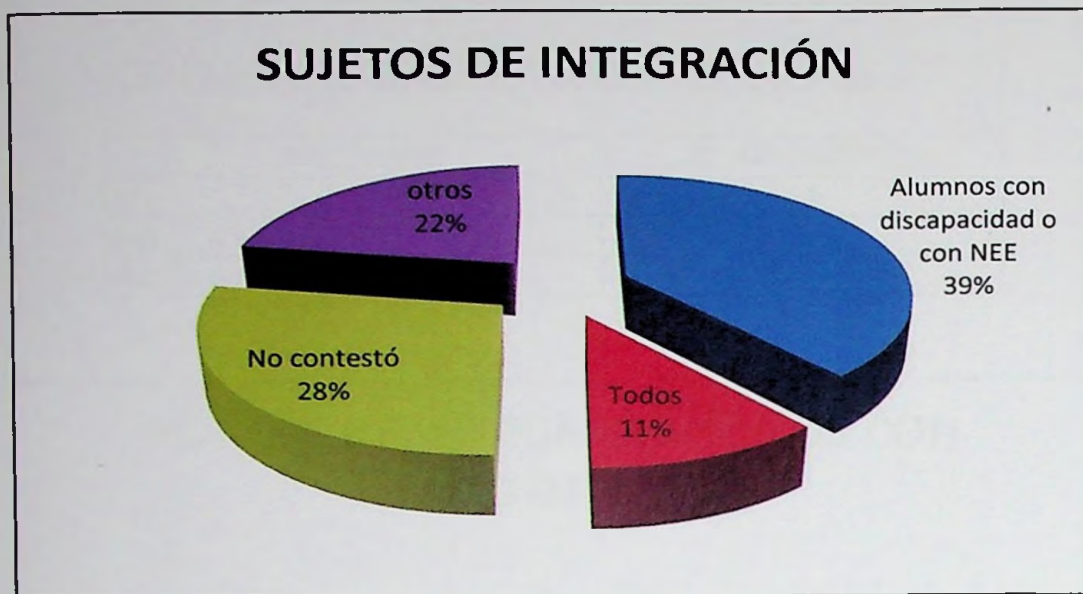
Comentarios de los docentes al respecto:

**“Es apoyar a los niños con necesidades especiales integrándolos a la escuelas regulares”**

**“Es lograr que alumnos con alguna necesidad educativa especial formen parte activa del aula y se desarrollen lo mejor posible en referencia a su edad”**

### 5.3.2 SUJETOS DE INTEGRACIÓN

Sujetos de integración	
Alumnos con discapacidad o con NEE	7
Todos	2
No contestó	5
Otros	4



Fuente: Cuestionario a docentes Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación al cuestionamiento hecho a los docentes acerca de cuáles sujetos eran susceptibles de integrar el 39% de los docentes dijo que los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, a esta situación la SEP (2000) plantea los niños con NEE asistan a una escuela normal, que convivan con sus compañeros sin necesidades educativas y que trabajen con el currículo normal. Por otro lado el 11% dijo que todas las personas son susceptibles de integrar y del otro 50%, el 38% no contestaron y el otro 22% sus respuestas se alejaron de la generalización de respuestas, así que podemos concluir que un 61% desconoce las políticas actuales de la integración educativa acerca de los sujetos que pueden ser integrados a la escuela regular.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Todo aquel con capacidades especiales”**

**“Todos aquellos que tengan alguna discapacidad o necesidad educativa especial”**

### 5.3.3 EXPECTATIVAS DE INTEGRACION DE LOS NIÑOS CON TDAH

EXPECTATIVAS DE INTEGRACION DE LOS NIÑOS CON TDAH	
CATEGORIA	NO. DE DOCENTES
SI	18
NO	0
NO CONTESTO	0



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Al cuestionar a los docentes acerca de la posibilidad de integrar a los alumnos con TDAH el 100% contestó positivamente, aunque todos contestaron que si podían ser integrados, cuándo se les preguntó la forma que consideraban que se podrían integrar a los alumnos con TDAH solamente un 11% de los docentes manejó el concepto de adecuaciones curriculares, el otro 45% docentes lo manejaron de diferentes formas o les asignaron diferentes nombres, a lo que en la actualidad se denominan "adecuaciones curriculares", por otro lado tenemos un 44% de los docentes que dijo no saber cómo integrar a los niños con TDAH, a quienes le adicionamos los que no contestaron.

De lo anterior podemos concluir que a pesar que el 100% de los docentes están de acuerdo que los alumnos con TDAH deberían ser integrados al salón de clases, existe un desconocimiento por parte de los docentes de uno de los conceptos principales del proceso de integración que es el de adecuaciones curriculares, por otro lado un 44% de los docentes desconocen que la forma de integración de cualquier alumno con NEE, en este caso el alumno con TDAH, tiene que ser a través de adecuaciones de acceso o a los elementos del currículo.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Con trato y atención diferente”**

**“Con actividades y estrategias que se componen con su ritmo de trabajo y que al mismo tiempo lo tengan ocupado”**

#### 5.4 PRÁCTICA DOCENTE

Esta variable se considera a través de indicadores como si en la planeación se realiza tomando en cuenta las necesidades educativas de los alumnos con TDAH, las estrategias o adecuaciones curriculares que utiliza el docente para la integración de los alumnos con TDAH, además de los anteriores se considera indicadores acerca de si el docente conoce las normas de acreditación y la promoción de los niños con NEE, así como la forma en que el docente lleva a cabo la evaluación de los alumnos con TDAH.

##### 5.4.1 PLANEACION Y NEE

PLANEACION NEE DE LOS ALUMNOS CON TDAH	
CATEGORÍA	NO. DE DOCENTES
SIEMPRE	2
CASI SIEMPRE	9
POCAS VECES	4
NUNCA	1
NO CONTESTÓ	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación a la planeación que realizan los docentes, el 50% dijo que casi siempre planea tomando en cuenta las necesidades de los alumnos con TDAH, es decir en sus planeaciones se deben plasmar las adecuaciones o estrategias utilizadas para la integración de estos alumnos a través de diversas modificaciones tanto de acceso al currículo (en los materiales, organizativas y personales) así como adecuaciones a los elementos del currículo (como son los objetivos y/o contenidos, la metodología, la secuenciación y temporalización, o en la evaluación) (SEP, 2000 y Aranda, 2002); por otro lado solamente un 11% dijo que siempre toma en cuenta las necesidades de los alumnos con TDAH, otro 22% de los docentes dijo que pocas veces tomaba en cuenta las necesidades de éstos alumnos, un 6% dijo que nunca toma en cuenta las necesidades de los alumnos con TDAH y un 11% no contestó.

Por otra parte cuando se les pide a los docentes que expliquen su respuesta, un 50% de los docentes no contestó y el 28% de los docentes dijo que trabajaba en los puntos más importantes de la planeación y por otro lado un 22% dividido en 11% que dijo considerar actividades cortas y otro 11% quienes dijeron integrar una actividad especial, que son adecuaciones recomendadas para los niños con TDAH.

Analizando los datos arrojados por el instrumento podemos observar que el 78% de los docentes no conocen estrategias o adecuaciones para integrar a niños con TDAH, a pesar que solamente un 6% dijo que nunca planea tomando en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos con este trastorno, por lo que podemos concluir que existe un desconocimiento de los docentes de las diferentes estrategias o adecuaciones que pueden utilizar en su planeación diaria de trabajo para integrar con éxito a los niños con TDAH.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Tengo un alumno en segundo así que trato de adecuar la clase o las dinámicas un poco para ella”**

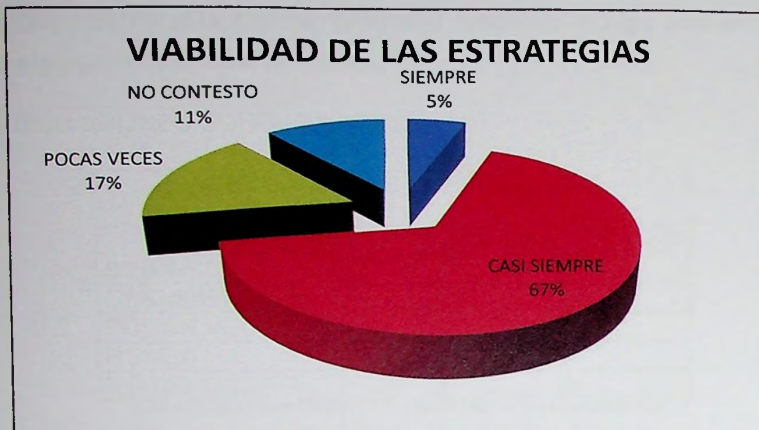
**“Planeo actividades de acuerdo a lo que se que funciona con los alumnos”**

#### 5.4.2 VIABILIDAD DE ESTRATEGIAS

ESTRATEGIAS VIABLES	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
SIEMPRE	1
CASI SIEMPRE	12
POCAS VECES	3
NUNCA	0
NO CONTESTO	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes    Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación al cuestionamiento hecho a los docentes a cerca del resultado de las estrategias implementadas para atender las necesidades educativas de los alumnos con TDAH el 70% de los docentes dijo que casi siempre le funcionaban las estrategias, solamente un 5% dijo que siempre le funcionaban, aunque hay un 17% que menciona que pocas veces le funcionan las estrategias implementadas y un 11% que no contestó.

Mas sin embargo cuando se les pidió a los docentes que explicaran el por qué decían que casi siempre les eran viables las estrategias el 50 % de ellos no pudo explicar o justificar su respuesta que equivale al 35% de los docentes.

Por lo que podemos concluir que un 63% de los docentes desconocen si sus estrategias son viables o simplemente no han dado resultados, por lo que quizás, podemos pensar que son estrategias inadecuadas para este tipo de alumnos y solamente un 37% de los docentes consideran viables sus estrategias..

Comentarios de los docentes al respecto:

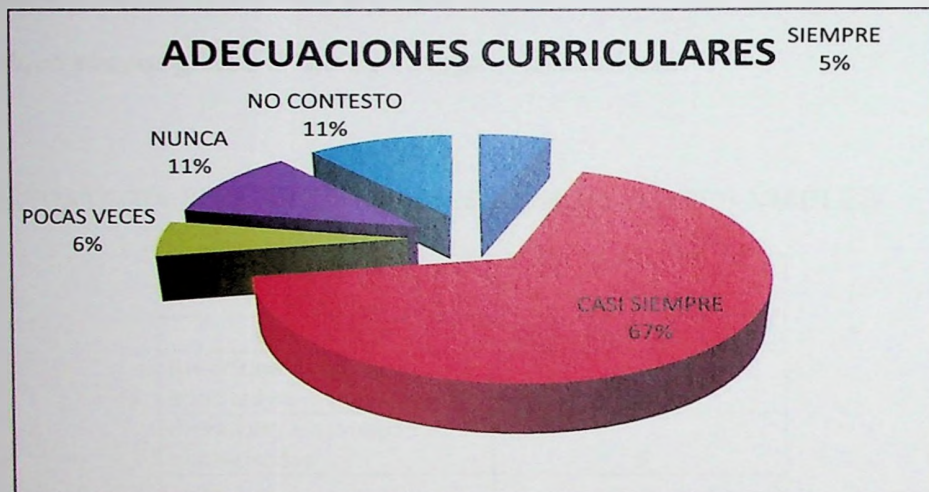
**“Al inicio tal vez no resulten como lo planeas, debido a que conforme vas conociendo al alumno tomas en cuenta más detalles y resultan más efectivas”**

“Si me doy cuenta que alguna actividad funciona la sigo implementando, cuando alguna no funciona la elimino”

#### 5.4.3 ADECUACIONES CURRICULARES

ADECUACIONES CURRICULARES	
CATEGORÍA	NO. DE DOCENTES
SIEMPRE	1
CASI SIEMPRE	12
POCAS VECES	1
NUNCA	2
NO CONTESTO	2

Fuente: Cuestionario a docentes    Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes    Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación a las adecuaciones curriculares un 67% de los docentes contestaron que casi siempre realizaba adecuaciones curriculares para integrar a los niños con TDAH al salón de clases, por otra parte solo un 6% dijo pocas veces, solamente un 6% mencionó siempre y un 11% dice nunca realizar adecuaciones curriculares y otro 11% no contestó.

A si mismo se les preguntó a los docentes que tipo de adecuaciones hacían del 78% de los docentes que mencionó realizar adecuaciones (siempre, casi siempre

y pocas veces el 22% de ellos no respondió a cerca del tipo de adecuaciones que hacía, por otro lado del 56% a pesar de que establece algunas adecuaciones se manifiesta el desconocimiento de los conceptos ya que según SEP (2000) y Aranda (2002), pueden realizarse adecuaciones de acceso o a los elementos del currículo, solamente un 22% de ellos a partir del tipo de adecuaciones que mencionan se puede concluir que realizan adecuaciones a los elementos del currículo las cuales son las que mayormente tendrían que hacerse en relación a los alumnos con TDAH.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“En el tipo de material didáctico que empleo, en la modificación de objetivos, en la manera de dar la clase y explicar”**

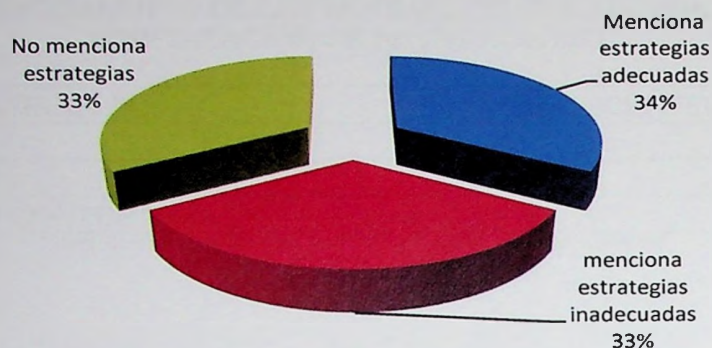
**“Me enfoco mayor grado a las estrategias didácticas”**

#### 5.4.4 ESTRATEGIAS O ADECUACIONES CURRICULARES VIABLES

ADECUACIONES CURRICULARES	
CATEGORIA	NO. DE DOCENTES
Menciona estrategias adecuadas	6
menciona estrategias inadecuadas	6
No menciona estrategias	6

Fuente: Cuestionario a docente      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

## ADECUACIONES CURRICULARES PARA TDAH



Fuente: Cuestionario a docente Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Cuando se les solicitó a los docentes que mencionaran tres adecuaciones les habían resultado positivas para integrar a alumnos con TDAH solamente un 34% de los docentes plantea adecuaciones curriculares aptas para integrar a los niños con NEE, específicamente a éstos niños, por otro lado tenemos un 66% de docentes que desconocen las estrategias o adecuaciones curriculares que pueden emplear para la adecuación de los niños con TDAH, un 33% de los docentes mencionaron estrategias que por las características propias de este grupo de niños resultarían inadecuadas para la integración de los niños además y el otro 33% no respondió.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Pues las adecuaciones que hago son por ejemplo: localización del alumno en el salón, estrategias y dinámicas adecuadas y pertinentes al tema, observación y evaluación constante”**

**“Lo que realizo son: modificaciones en los objetivos, la manera de explicar y la posición en el aula”**

#### 5.4.5 CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS DE EVALUACION DE NIÑOS CON NEE

CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS DE EVALUACION Y ACREDITACION DE NIÑOS CON NEE	
CATEGORIA	NO. DE DOCENTES
SI	0
NO	15
NO CONTESTO	3

Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación al conocimiento de las normas de evaluación y acreditación de los niños con necesidades educativas especiales obtuvimos un 88% que dice no conocer las normas establecidas y sumando el 12% de los docentes que no contestaron, tenemos un 100% de los docentes que desconocen las normas de evaluación y acreditación de niños con TDAH.

Esto dato es considerado muy importante ya que la evaluación del aprendizaje en los alumnos con NEE se necesita realizar adecuaciones tanto en la utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados, en la diversificación de las técnicas e instrumentos o en también en los momentos de la evaluación

(SEP,2000) y si el 100% de los docentes desconoce las normas de evaluación y acreditación de alumnos con NEE la cuestión es la forma en que se está evaluando a este tipo de niños.

#### 5.4.6 EVALUACION DE LOS NIÑOS CON TDAH

USO DE LOS MISMOS CRITERIOS PARA EVALUAR A LOS NIÑOS CON TDAH	
CATEGORIA	NO. DE DOCENTES
SI	3
NO	11
NO CONTESTO	4

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Por otro lado cuando se les pregunta a los docentes si utilizan los mismos criterios para evaluar a los niños con TDAH que al resto del grupo, se obtuvo que un 65% de los docentes mencionaron que utilizaban criterios diferentes para evaluar a los niños con TDAH, así mismo un 17% evalúa a los niños con NEE, específicamente a los referidos en nuestra investigación, utilizando los mismos criterios para el resto del grupo y un 18% de los docentes que no contestó.

Podemos concluir que tenemos un 35% de docentes que desconoce que la evaluación de los niños con NEE tiene que ser adecuada ya sea en los criterios o en las estrategias, en los instrumentos y/o en los momentos de la evaluación.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“Ya que este trastorno les afecta en su desempeño, inclusive aunque hagan su mayor esfuerzo, no siempre pueden ir a la par de sus compañeros”**

**“Porque sabemos que el desarrollo de las actividades no es igual que con otros alumnos, así que se evalúa según sus habilidades”**

## 5.5 ACTUALIZACIÓN

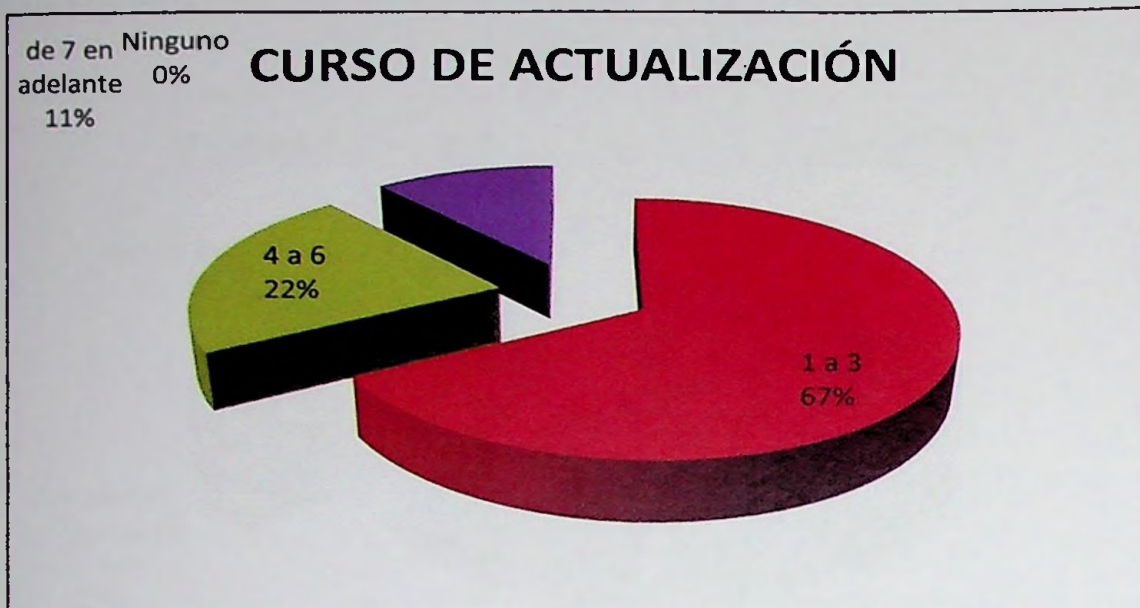
Esta variable está definida por indicadores como son el número de cursos de actualización recibidos, la temática que se ha tratado en los diferentes cursos, la modalidad de la actualización, la calidad de la actualización, la utilización de la actualización y la propuesta de los mismos docentes para aspectos o temas de actualización.

### 5.5.1 CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN	
CATEGORÍA	NO. DE DOCENTES
Ninguno	0
1 a 3	12
4 a 6	4
de 7 en adelante	2

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

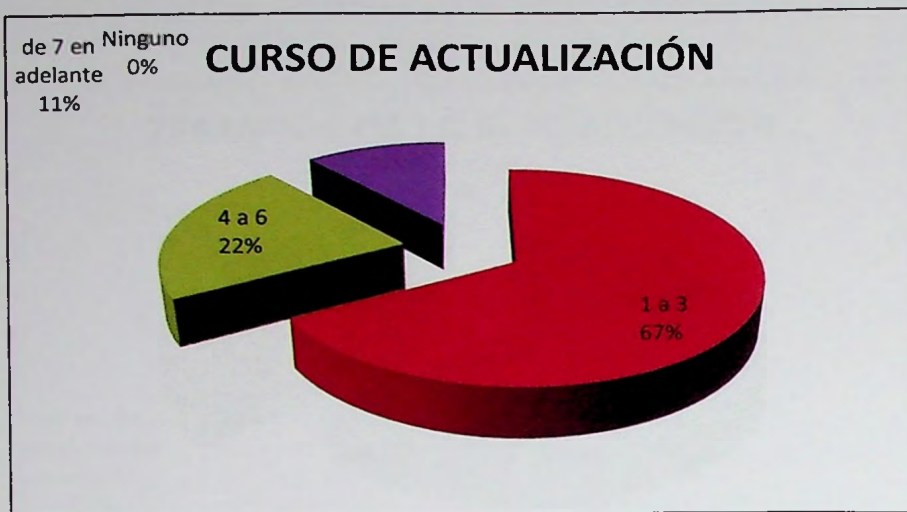
En relación al número de cursos de actualización recibida podemos constatar que un 67% de los docentes ha recibido de uno a tres cursos de actualización, por otro lado un 22% ha recibido de cuatro a seis cursos y solamente un 11% dice haber recibido de 7 cursos en adelante.

#### 5.5.2 TEMATICA DE ACTUALIZACIÓN

TEMATICA	
Aspectos técnicos pedagógicos	14
Para resolver problemas de conducta	4
Conocimiento, evaluación e intervención del TDAH	0
Uso de las TIC's	2
Otros	2
No contestó	0

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



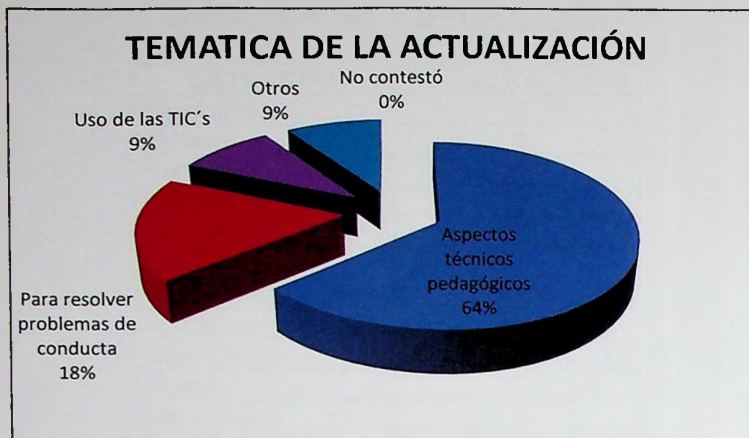
Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación al número de cursos de actualización recibida podemos constatar que un 67% de los docentes ha recibido de uno a tres cursos de actualización, por otro lado un 22% ha recibido de cuatro a seis cursos y solamente un 11% dice haber recibido de 7 cursos en adelante.

### 5.5.2 TEMATICA DE ACTUALIZACIÓN

TEMATICA	
Aspectos técnicos pedagógicos	14
Para resolver problemas de conducta	4
Conocimiento, evaluación e intervención del TDAH	0
Uso de las TIC's	2
Otros	2
No contestó	0

Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Por otro lado cuando los docentes son cuestionados a cerca de la temática tratada el 64% de los docentes dicen haber trabajado aspectos técnicos pedagógicos, un 18% dice haber recibido actualización para resolver problemas de conducta, un 9% de los docentes dice haber recibido cursos de actualización acerca de las TIC's y otro 9% dice haber recibido otro curso de actualización.

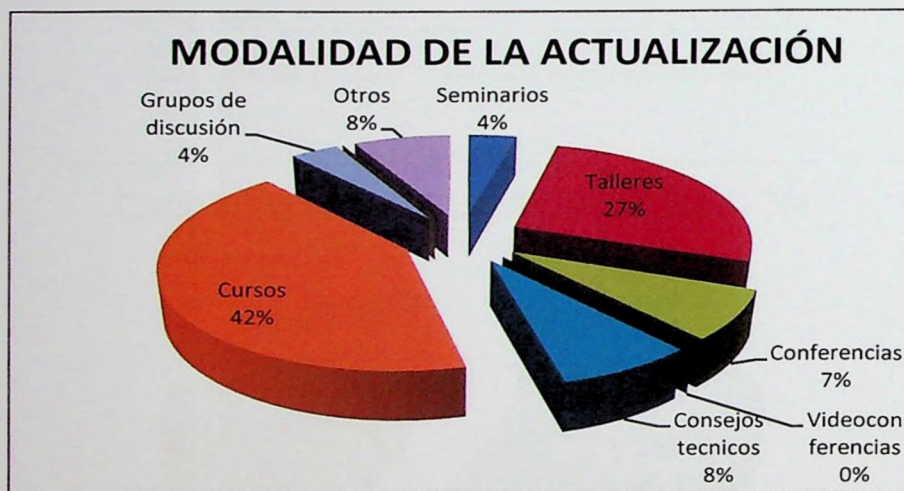
Concluyendo ninguno de los docentes manifestó recibir cursos de actualización a cerca del manejo de alumnos con TDAH, es relativamente poco un 18% que reporta haber recibido cursos a cerca de la solución de problemas de conducta, ya que este es uno de los elementos que los docentes tienen que utilizar en una parte del tratamiento ya que es él quien tendrá hacer intervenciones educativas (Corella y Llusen, 2008), así como también tampoco mencionan haber recibido cursos acerca de la integración educativa o de características y o necesidades educativas especiales aspectos importantes dentro de la práctica del docente.

### 5.5.3 MODALIDAD DEL CURSO

MODALIDAD DE LA ACTUALIZACIÓN	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
Seminarios	1
Talleres	7
Conferencias	2
Videoconferencias	0
Consejos técnicos	2
Cursos	11
Grupos de discusión	1
Actualización on line	0
Diplomados	0
Otros	2
No contestó	0

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación a la modalidad de la actualización los docentes un 42% dijeron haber recibido cursos, un 27% recibieron la actualización en forma de taller, otro 8% dice haber recibido la actualización a través de consejos técnicos, un 7% menciona haber recibido actualización a través de conferencias,

un 4% dice que a través de seminarios y por último un 8% dice haber recibido la actualización a través de otras modalidades.

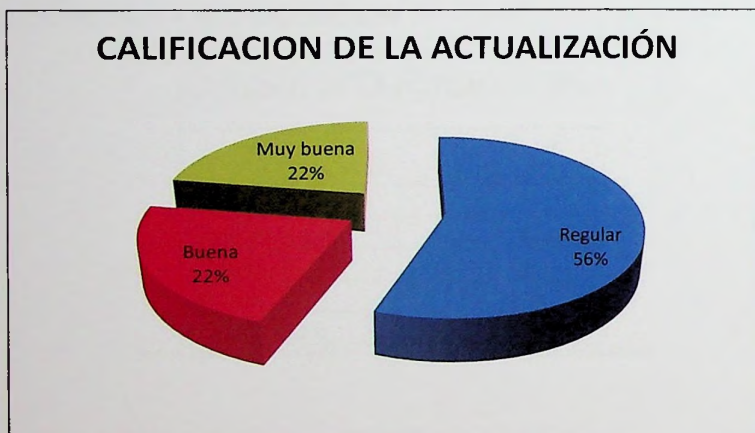
Observamos que la mayoría obtuvo la actualización a través de cursos prescriptivos, reproducciones de conocimientos y a través de ellos no existe una modificación de la práctica docente.

#### 5.5.4 CALIFICACION DE LA ACTUALIZACIÓN

CALIFICACION DE LA ACTUALIZACIÓN	
CATEGORÍA	NO.DE DOCENTES
Regular	10
Buena	4
Muy buena	4
Excelente	0
No contesto	0

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

En relación a la calificación que le dan los docentes a la actualización se obtuvieron los siguientes resultados el 22% de los docentes la califica como muy

buena, el 56% de la cantidad de los docentes la califica como regular y otro 22% la calificó como buena.

Podemos observar que más de la mitad de los docentes, un 56%, califica a la actualización como regular por lo que consideramos no han llenado las expectativas de los docentes o no se han tomado en cuenta las necesidades de los docentes, recayendo por parte de la institución al viejo formato de la capacitación.

Comentarios de los docentes al respecto:

**“En referencia al método de la escuela es buena, pero considero que se debería poner más atención en la actualización de los docentes de temas aplicables al aula”**

**“porque solamente es acerca de la metodología de la institución, nada nuevo”**

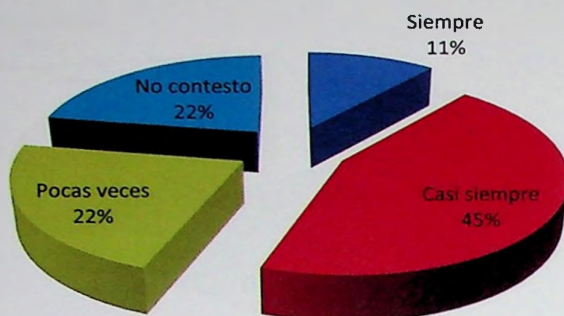
#### 5.5.5 UTILIDAD DE LA ACTUALIZACIÓN

UTILIDAD DE LA ACTUALIZACIÓN	
CATEGORIA	NO. DE DOCENTES
Siempre	2
Casi siempre	8
Pocas veces	4
Nunca	
No contesto	4

Fuente: Cuestionario a docentes

Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

## UTILIDAD DE LA ACTUALIZACIÓN



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

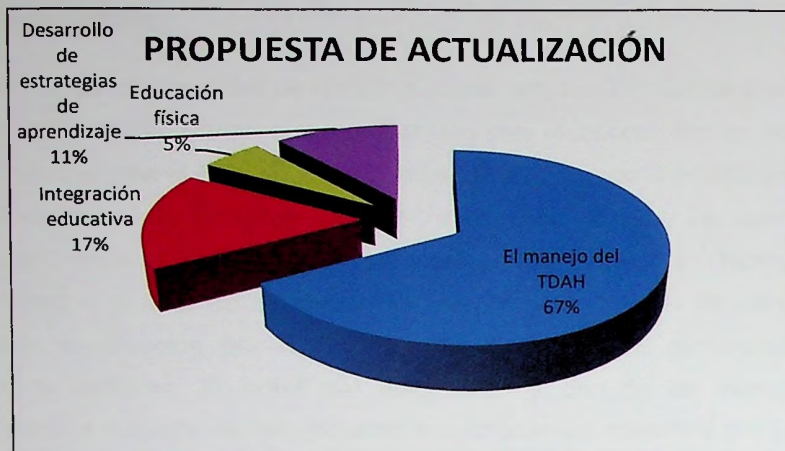
En cuanto a la calificación de la actualización los docentes, solamente un 11% externó utilizar siempre la actualización, un 45% dijo que casi siempre utilizaba la actualización, por otro lado un 22% dijo que utilizaba la actualización pocas veces y un 22% no contestó.

Entonces tenemos un 44% de los docentes que no utiliza o utiliza poco la información recibida dentro de los cursos de la actualización por lo que podemos decir que no le sirve para transformar su práctica docente, es decir la información es poco aplicable en las actividades que realiza en su práctica docente.

### 5.5.6 TEMAS DE ACTUALIZACIÓN

Propuesta de actualización	
El manejo del TDAH	12
Integración educativa	3
Educación física	1
Estrategias de aprendizaje	2

Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez



Fuente: Cuestionario a docentes      Elaboración: Sandra Luz Mendoza Méndez

Cuando se les solicitó a los docentes que plasmaran en el instrumento necesidades de actualización para la integración de los niños con TDAH, las respuestas de los docentes se pudieron englobar en cuatro rubros, el más solicitado es el manejo del TDAH con un 67%, en donde se encuentran incluidos tanto el conocimiento teórico del TDAH y sus características, el diagnóstico y la intervención educativa en el TDAH, por otro lado el 17% solicita actualización sobre la integración educativa de niños con NEE y el papel del docente dentro de ésta, además un 11% pide actualización docente en el desarrollo de estrategias de aprendizajes y un 5% pide actualización en educación física.

Por lo que podemos concluir que los docentes requieren actualización que impacte en su práctica docente y le ayude a enfrentar los retos que día a día se le presentan.

## 5.6 CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de datos se puede concluir en relación a la variable del conocimiento del TDAH que los docentes solo reconocen algunos elementos del trastorno ya que el 58% de los docentes remite como característica principal la falta de atención, sin embargo Barkley (1990), Sans (2010) y De castro (2011) mencionan como característica principales tres aspectos: hiperactividad, impulsividad y la falta de atención. Por otro lado un 36% de los docentes no conoce la clasificación del TDAH, un 47% desconoce las características que definen al trastorno, la edad del diagnóstico y uno de los aspectos más importantes la mayoría de los docentes desconocen los trastornos comórbidos al TDAH.

Esta información resulta relevante ya que para el diagnóstico del trastorno es importante la información que el docente aporta al especialista, dado que es meramente clínico y se apoya en escalas, cuestionarios y entrevistas con el docente (Ahumada, 2008). Por otro lado, es a partir del diagnóstico y la comorbilidad, que el docente planifica la intervención en el aula, es decir, el desarrollo de estrategias o adecuaciones curriculares se establecen a partir del diagnóstico, es aquí donde estriba la importancia del conocimiento del TDAH.

En lo referente a la variable integración existe un desconocimiento desde los conceptos generales, así como todo el proceso de integración, ya que el 61% de los docentes desconoce las políticas actuales en relación a la integración de los niños con TDAH, a pesar de que el 100% de los docentes están de acuerdo que los niños con TDAH son sujetos de integración.

Por otro lado y de acuerdo a los datos obtenidos en relación a la práctica docente podemos concluir que a pesar que los docentes mencionan que integran a los alumnos con TDAH, cuando se les pide que enlisten las acciones a través de las cuales llevan el proceso de integración de los alumnos, el 78% de los docentes no mencionan estrategias o adecuaciones curriculares y en relación a la viabilidad

de ellas un 67% menciona que las estrategias que aplican no son viables (SEP, 2000 y Aranda 2002).

En el análisis acerca de la variable evaluación el 83% de los docentes desconocen las normas de acreditación y evaluación de los niños con necesidades educativas especiales, a pesar del desconocimiento de las normas realizan adecuaciones a la evaluación, un dato relevante es esta variables es que un 35% de los docentes desconoce que la evaluación a niños con NEE tiene que ser adecuada, en las estrategias de evaluación o en los criterios de la misma.

Por último en relación a la actualización docente que se realiza en la institución se observa que todavía se sigue con un sistema de capacitación que no toma en cuenta las necesidades de los docentes y por ende no se trasforma la práctica educativa, ya que un 44% de los docentes refieren que utilizan poco la información recibida, demás que no se les dan temas actuales que puedan ser aplicados en el manejo de los niños con NEE, por lo que se considera necesario cambiar el sistema de actualización y la temática tratada en dichos cursos.

## REFERENCIAS

Ahumada Javier A., (2008), TDAH trastorno por déficit de atención e hiperactividad. México: CoNaPeMe.

Barkley, R. (2010) ADHD in adults: What the science says, Library of congress cataloging- in- publication data,. EEUU.

Brown T. (2003) Trastorno por déficit de atención y comorbilidades, en niños adolescentes y adultos.España: Masson.

Escamilla Inmaculada y cols 2011. Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. España: Ed. Everest. 2011.

Sans F. Anna ( 2008), ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos de aprendizaje, España: Ed. Edebé.

SEP ( 2006) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

VARIABLES	HALLAZGOS	PROPUESTAS
Conocimiento del TDAH	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes conocen elementos aislados del trastorno, importantes para el diagnóstico y la intervención educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de actualización docente con expertos.</li> <li>• Proponer a la institución el desarrollo del departamento Psicopedagógico en apoyo a la detección e intervención con los alumnos.</li> </ul>
Integración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento de los docentes de los conceptos actuales que se manejan, además, desconocimiento del proceso de integración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de actualización de Integración educativa, retomando aspectos generales y el proceso de integración y el papel del docente en la educación especial.</li> </ul>
Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estrategias de los docentes para la integración de los alumnos con TDAH no son las adecuadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de un manual en coordinación con el cuerpo docente en donde a través de un taller, se establezcan adecuaciones curriculares y manejo conductual del TDAH, para la integración de estos alumnos con NEE .</li> </ul>
Actualización Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema de actualización recurre al sistema anterior de capacitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una propuesta a la institución de un modelos de evaluación y seguimiento de necesidades de actualización de los docentes.</li> </ul>

## *Capítulo 6*

# *Propuesta de curso de actualización.*

## Capítulo 6

### *Propuesta de curso de actualización.*

## **Propuesta curso de actualización a docentes para la atención a niños con TDAH.**

El presente capítulo tiene como objetivo el desarrollo de una propuesta de mejora que permita incluir al niño con TDAH en el aula y con ésta mejorar la práctica educativa de los docentes y se cumpla esta manera el derecho a la educación de todos los niños.

El análisis de los resultados indica que hay dos líneas de acción: una es el trabajo con los docentes y otra con los directivos del centro educativo. Esta propuesta va encaminada a los docentes porque se considera prioritario el problema que vive en el aula, ya que el docente se encuentra en la ardua tarea de incluirlos a niños con TDAH sin tener con las habilidades y conocimientos necesarios para esto.

En relación a los directivos se harán las recomendaciones necesarias para la creación del departamento psicopedagógico como el encargado de la detección e intervención de los alumnos con necesidades educativas especiales, además de aportar herramientas de intervención a los docentes. Así mismo se hará una propuesta para la evaluación y seguimiento de las necesidades de actualización de los docentes.

### **Justificación:**

Es importante que el docente no solo reciba una buena formación inicial sino que también reciba una formación continua y permanente a lo largo de toda su vida profesional, que tenga como propósito la adquisición de competencias necesarias para educar. Esta formación debe proveer al docente de los medios o herramientas para detectar de manera temprana los problemas de sus alumnos y le permita poner en práctica soluciones a éstos (Reparaz y Maya, 2011).

Parte importante para la atención del niño con TDAH es el trabajo que se realiza en el aula por lo que los docentes deben ser informados sobre los síntomas. Causas y manejo del TDAH para que el niños pueda ser incluido en las actividades (De castro y cols. 2011).

Corenella y Llusent mencionan que los docentes que han tenido éxito con los alumnos con TDAH son los que han sido capaces de incorporar más actividad y mayores novedades en sus lecciones y materias (2008).

La formación del docente es una línea en la cual se puede incidir para que se cumpla el derecho constitucional de recibir una educación de calidad y permita el desarrollo pleno de los niños con NEE.

El curso taller consiste en tres de tres módulos que retoma aspectos que son necesarios para la inclusión de los niños con TDAH en el aula.

El primer módulo aborda de manera general los aspectos legales de la atención educativa a niños con necesidades educativas especiales, así como los diferentes modelos que han visto la discapacidad y las NEE y su repercusión en la atención de éstos niños.

La dificultad de realizar el diagnóstico de los niños con TDAH es eminentemente clínico basado en su historia y en éste el docente tiene una participación importante, reconocemos que un diagnóstico preciso y bien fundamentado permitirá la intervención adecuada y oportuna del docente en el aula (Fernández; Ahumada 2008). Por lo anterior el segundo módulo aborda temas relacionados específicamente con el trastorno desde el concepto, tipología, la naturaleza fisiología o causas, la prevalencia del trastorno y sus comorbilidades, además del tratamiento y la intervención en el aula del TDAH.

En el tercer módulo se retoman la parte realmente que permite intervenir en el niño con TDAH las adecuaciones curriculares que facilitaran el manejo conductual y permiten el adecuado desarrollo del niño en el aula (De castro y cols. 2011). En este módulo con la teoría y conocimiento del TDAH, además de las experiencias exitosas concluirá con la elaboración de un manual de adecuaciones curriculares para incluir los niños con TDAH en el aula.

**TITULO:**

CURSO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE LOS DOCENTES

EL TDAH, y sus implicaciones: estrategias de intervención en el aula.

**PROPÓSITO GENERAL:**

El presente curso tiene el propósito de dotar con las herramientas teóricas y prácticas a los docentes para incluir a niños con Trastornos de Atención en Hiperactividad en el aula.

**PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:**

- Que el docente conozca las tendencias actuales en educación, desde políticas públicas, modelos y reflexione acerca de su papel en la inclusión del niño con necesidades educativas especiales en el aula.
- Que el docente conozca los conceptos principales del TDAH desde el concepto, causas e identifique las principales características del niño con TDAH y las comorbilidades del trastorno, así mismo reconozca su papel para la diagnóstico psicopedagógico inicial.
- Que el cuerpo docente reconozca y valore sus experiencias exitosas con niños con TDAH para la elaboración de un manual con adecuaciones curriculares para la integración de niños con Necesidades educativas especiales.

**DIRIGIDO A:**

Docentes de educación primaria del Centro de Idiomas del noroeste.

**FACILITADOR:**

Psicólogo educativo, Pedagogo o Maestro en Educación Especial experto en el TDAH

**TIEMPO:**

40 hrs (aproximado)

**SESIONES:**

El facilitador con el equipo docente determinara este aspecto.

En las páginas siguientes se muestra la carta descriptiva de cada uno de los módulos, en la cual se incluye el tema específico, los contenidos que se abordan, el tiempo que llevara cada uno de los módulos y las forma en la cual se estará evaluando.

También en cada módulo se hace una recomendación de bibliografía a consultar o a utilizar en los módulos.

## Módulo I: TENDENCIAS EN LA EDUCACION Y LA INCLUSION DE LOS ALUMNOS EN EL AULA.

**PROPOSITO:** Que el docente conozca las tendencias actuales en educación, que analice el modelo social de la discapacidad y las NEE, además se reconozca como un actor importante en la inclusión de los niños en el aula.

**TIEMPO:** 8 hrs.

**INSTRUCTOR:** Psicólogo educativo, Pedagogo o Maestro en Educación Especial experto en el TDAH.

<b>TEMA 1.1</b>	La educación como derecho
<b>TIEMPO</b>	1 hora
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos humanos y derechos de los niños.</li> <li>• Acuerdos internacionales y declaraciones a favor de la educación para todos: Declaración de Jomtiem, Conferencia de Salamanca etc.</li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	Un análisis del la valorización del derecho de la educación actualmente.

<b>TEMA 1.2</b>	*El modelo Social de la discapacidad y la NEE.
<b>TIEMPO</b>	4 hora
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de discapacidad, el modelo clínico de la discapacidad y las implicaciones de éste.</li> <li>• El concepto de discapacidad en el modelo social de la</li> </ul>

	<p>discapacidad y sus implicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de necesidades educativas especiales: de las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación.</li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	Un ensayo que retome los aspectos relevantes y como el cambio de modelo de la discapacidad favorece la inclusión de niños

<b>TEMA 1.3</b>	*El papel de los diferentes actores en la inclusión de alumnos con NEE.
<b>TIEMPO</b>	3 horas
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema educativo y su intervención en la inclusión de niños con discapacidad y NEE.</li> <li>• El centro educativo en la inclusión de niños con discapacidad y NEE.</li> <li>• El docente y su participación en la inclusión de niños con discapacidad y NEE en el aula.</li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	<p>Los docentes analizaran diversas situaciones y comentaran a quien le corresponde actuar en ese caso.</p> <p>Una reflexión acerca de su papel hasta ahora en la inclusión.</p>

**BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA**

UNESCO (1995). Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. España.

Educación Inclusiva III. Antología.

<http://www.centrodemaestros.mx/cursos-de-actualizacion-2012-materiales/> Recuperado el 6 de octubre del 2012.

Fundamentos de la Educación Inclusiva. Recuperado el día 5 de octubre del 2012

<http://es.scribd.com/doc/31285950/Fundamentos-de-la-Educacion-inclusiva-UNESCO-0>

Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Rosa Blanco Guijarro. Revista de Educación, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp. 33-54

Escamilla Inmaculada y cols 2011. Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. Ed. Everest. 2011, España.

Marco Jurídico y políticas públicas en Latinoamérica en relación al trastorno por déficit de atención con hiperactividad. (TDAH). Ponce-Carmona y cols. (2008). 1er consenso Latinoamericano de TDAH.

**Módulo II: EL TDAH COMO UNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL, SUS CARACTERISTICAS Y LA INCLUSION EN EL AULA.**

**PROPOSITO:** Que el docente conozca el TDAH el concepto, causas e identifique las principales características del niño con TDAH y las comorbilidades del trastorno mas frecuentes, así mismo reconozca su papel para la diagnóstico psicopedagógico inicial.

**TIEMPO:** 20 hrs.

**INSTRUCTOR:** Psicólogo educativo, Pedagogo o Maestro en Educación Especial experto en el TDAH.

<b>TEMA 2.1</b>	El TDAH: Su definición y diagnóstico.
<b>TIEMPO</b>	2 horas
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto</li> <li>• Etiología del TDAH: Factores adquiridos y factores genéticos</li> <li>• Tipos de TDAH</li> <li>• Diagnóstico del TDAH             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Criterios del Manual de diagnóstico de la Academia Americana de Psiquiatría en la versión DSM IV</li> <li>b) Historia clínica</li> <li>c) Estudio psicométrico y neurológico.</li> </ol> </li> <li>• El papel del docente en el diagnóstico del TDAH</li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	Evaluación por escrito de los principales conceptos y el estudio de casos.

<b>TEMA 2.2</b>	Características del niño con TDAH y sus comorbilidades
<b>TIEMPO</b>	8 horas
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendiendo el TDAH: Las funciones ejecutivas</li> <li>• Características del niño con TDAH</li> <li>• Comorbilidades más frecuentes del TDAH             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Por conducta o estado de ánimo: trastorno de conducta, trastorno negativista desafiante, depresión y ansiedad</li> <li>b) Por aprendizaje: Dislexia</li> <li>c) Otros: Tics</li> </ol> </li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	Estudio de casos para ubicar si es TDAH y la morbilidad que presenta.

<b>TEMA 2.3</b>	Intervención en el aula del TDAH
<b>TIEMPO</b>	10 horas
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamiento del TDAH             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Psicoeducación y manejo conductual</li> <li>b) apoyo académico</li> <li>c) medicación.</li> </ol> </li> <li>• Intervención del docente en el TDAH en el aula.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) La actitud del docente.</li> <li>b) Comunicación con los padres y el departamento psicopedagógico.</li> <li>c) Ambiente en la clase</li> <li>d) Organización y planificación de la clase</li> <li>e) Adecuaciones curriculares.</li> </ol> </li> </ul>

	<p>f) Modificar y flexibilizar las normas de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención en la conducta <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Terapia cognitivo conductual</li> <li>b) Estrategias de modificación de conducta</li> </ul> </li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	<p>Estudio de casos de intervención de niños con TDAH y si la intervención fue la adecuada.</p> <p>Ensayo de un estudio de caso y la intervención que el haría en el salón (trabajo extraescolar).</p>

#### **Bibliografía recomendada.**

Ahumada Javier A. (2008) TDAH trastorno por déficit de atención e hiperactividad, México DF: Ed. CoNaPeMe.

Barragán E. y de la Peña Fco., 1er consenso de Latinoamericano de TDAH trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Ed. Intersistemas, S.A de C.V. 2008, México D.F.

Escamilla Inmaculada y cols. 2011. Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. Ed. España : Everest.

Sans F. Anna. (2008) ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos de aprendizaje, España: Ed. Edebé.

Tomas y Casas. (2008) TDAH: Hiperactividad niños movidos e inquietos, España: Ed. Laertes.

**Módulo III: ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSION EN EL AULA DEL NIÑO CON TDAH.**

**PROPOSITO:** Que el cuerpo docente reconozca y valore sus experiencias exitosas con niños con TDAH y en conjunto participen en la elaboración de un manual con adecuaciones curriculares para la integración de niños de éstos niños.

**MODALIDAD:** Taller

**TIEMPO:** 8 hrs.

**INSTRUCTOR:** Psicólogo educativo, Pedagogo o Maestro en Educación Especial experto en el TDAH.

<b>TEMA 3.1</b>	Adecuaciones curriculares significativas
<b>TIEMPO</b>	2 hrs.
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La adecuaciones curriculares significativas</li> <li>• Adecuaciones curriculares significativas cuando usarlas.</li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	En equipo plantear adecuaciones significativas.

<b>TEMA 3.2</b>	Adecuaciones curriculares No significativas
<b>TIEMPO</b>	6 hrs.
<b>CONTENIDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La adecuaciones curriculares no significativas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Adecuaciones para mejorar la autonomía del niño en sus tareas</li> <li>b) Adecuaciones para mejorar la organización y la planificación.</li> <li>c) Adecuaciones para mejorar la autoestima y la motivación.</li> <li>d) Adecuaciones en la evaluación.</li> <li>e) Adecuaciones en la Modificación de la conducta en el aula.</li> <li>f) Adaptaciones específicas para cada área.</li> </ul>
<b>EVALUACION</b>	<p>En equipo plantear adecuaciones no significativas.</p> <p>Elaboración del manual con las adaptaciones específicas mencionadas.</p>

### Bibliografía recomendada.

Intervención educativa en el aula. Encuentro provincial de la red de orientación educativa, 31 de mayo 2012 <http://adaptacion-curricular.TDAH.tel/> recuperado el 6 de octubre del 2012.

Escamilla Inmaculada y cols. 2011. Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. Ed. España : Everest.

Sans F. Anna. (2008) ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos de aprendizaje, España: Ed. Edebé.

Tomas y Casas. (2008) TDAH: Hiperactividad niños movidos e inquietos, Ed, Laertes, España.

Ahumada Javier A., (2008) TDAH trastorno por déficit de atención e hiperactividad, CoNaPeMe, México DF.

Educación Inclusiva III. Antología.

<http://www.centrodemaestros.mx/cursos-de-actualizacion-2012-materiales/> Recuperado el 6 de octubre del 2012.

**Páginas recomendadas.**

<http://adaptacion-curricular.TDAH.tel/> recuperado el 6 de octubre del 2012

[www.TDAH.org.mx](http://www.TDAH.org.mx)

<http://www.TDAH-andalucia.es>

**REFERENCIAS**

Ahumada Javier A. (2008) TDAH trastorno por déficit de atención e hiperactividad, México DF: Ed. CoNaPeMe.

Escamilla Inmaculada y cols. 2011. Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. España: Ed. Everest.

Tomas y Casas. (2008) TDAH: Hiperactividad niños movidos e inquietos, España: Ed. Laertes.

## *Capítulo 7*

### *Conclusiones generales*

## 7 CONCLUSIONES GENERALES

Una vez analizados los instrumentos y realizando el análisis en relación a la teoría se llevo a las siguientes conclusiones:

En cuanto a la variable del conocimiento del TDAH se puede reconocer que los docentes conocen elementos aislados acerca del trastorno, lo que representa un problema para la integración de niños con TDAH al ámbito escolar, ya que el docente tiene un papel importante dentro del diagnóstico, el cual es fundamentalmente clínico, es decir a través de entrevistas con padres y docentes, se buscan los elementos para diagnosticar a los niños y si el docente no reconoce elementos como la sintomatología, las causas, la definición y los subtipos de clasificación del TDAH, difícilmente aportará los datos necesarios para un buen diagnóstico (Fernández; Ahumada 2008).

La práctica docente resulta fundamental ya que es por medio de esta que se integra a los niños con NEE al aula, una vez analizada esta variable los resultados obtenidos demuestran que las estrategias empleadas por los docentes nos son las adecuadas, es un problema que se relaciona con la variable anterior, de manera tal que si el docente no conoce las características del niños con TDAH, difícilmente podre establecer estrategias que ayuden a la integración de éstos.

Es necesario que en el aula, el maestro realice adaptaciones (metodológicas o de contenido), técnicas de modificación de conductas, que emplee estrategias para la motivación y así se obtenga un mejor rendimiento en el niño (De Castro y cols. 2011)

En relación a la variable de la actualización docente se puede concluir que el sistema de capacitación recurre a una forma que en la actualidad se encuentra rebasada ya que se establecen los temas de manera indirecta en donde el docente no tiene ninguna participación para exponer sus necesidades. En estos cursos básicamente se abordan problemas técnicos pedagógicos, dejándose de

lado la actualización a cerca de necesidades educativas especiales y las estrategias para atender a niños con TDAH que ya se encuentran diagnosticados.

De Castro y cols. (2011) fundamentan que el docente debe recibir capacitación en psicoeducación y en manejo conductual para que puedan entender mejor y puedan apoyar a los alumnos a integrarse al aula.

Por la problemática detectada en el diagnóstico realizado en el Centro de Idiomas del Noroeste se realiza una propuesta de actualización tomando en cuenta los aspectos que fueron considerados relevantes y que conllevan a la integración de los niños con TDAH para hacer valer su derecho se recibir una educación de calidad.

**AGENDA DE INVESTIGACION:**

- Evaluación de la práctica educativa después de llevar a cabo la propuesta.
- Evaluación del manual con adaptaciones curriculares.
- Evaluación del diagnóstico adecuado a los alumnos con NEE
- Análisis de la práctica educativa en relación a las actitudes de los docentes frente a los niños con cualquier NEE

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Ahumada Javier A. (2008) TDAH trastorno por déficit de atención e hiperactividad. México DF: CoNaPeMe..
- Aranda Rosalía (2002) Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. España: Ed. Pearson
- Aránega Susanna (2001) La educación primaria, retos dilemas y propuestas. España: Ed. GRAO
- Barkley, R. (2010) ADHD in adults: What the science says, Library of congress cataloging- in- publication data., EEUU.
- Brown T. (2003) Trastorno por déficit de atención y comorbilidades, en niños adolescentes y adultos. España: Masson.
- Celedonio Castanedo. (2006) Bases Psicopedagógicas de la educación especial especial. España.
- Delors J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO.
- El UNIVERSAL. (2008), *Dos niños de cada salón de clases tienen hiperactividad en Sonora estiman*, en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/501008.html>
- Escamilla Inmaculada y cols 2011. Es mi hijo mal estudiante causas médicas del fracaso escolar y tratamientos para superarlos. España: Ed. Everest. 2011.
- Eugenio Gonzales. (2000) Necesidades educativas especiales. España: Editorial ccs, sexta.
- Garza Mercado Ario, (1981) El colegio de México

Gobierno del Estado de Sonora. (2008). Programa Estatal de Educación 2004-2009. México.

Hernández Sampieri R. y cols. (2007) Metodología de la investigación, Mc Graw Hill interamericana, México.

<http://basica.sep.gob.mx/dgqgje/cva/programas/educacionespecial/materiales/ProgNal.pdf>

<http://maestros108.googlepages.com/ADECUACIONESCURRICULARES.pdf>

Marco de acción de Dakar. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial de Educación París, Dakar (Senegal)

Puigdemívol Ignasi (2007) La educación especial en una escuela integrada. España: Ed. GRAO.

Rubio Ma. J y Varas J., (1999). "Investigación y análisis de la realidad en Ciencias Sociales", "los paradigmas de las Ciencias Sociales" y "los métodos de investigación", en el análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación, España: Editorial CCS.

Sans F. Anna ( 2008), ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos de aprendizaje, España: Ed. Edebé.

Secretaría de Educación Pública. (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México.

Secretaría de Educación Pública.(2007) Programa Sectorial en [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa\\_sectorial.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/2/images/programa_sectorial.pdf)

SEP (2006) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México

SEP (1997). Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. México.

Tamayo y Tamayo,M.(2003) El proceso de la investigación científica (4ª ed.) Mexico:Limusa.

Terra. (2010). Importancia del tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en <http://vidayestiloec.terra.com.ec/salud/interna/0,,OI1905522-EI5483,00.html>

UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia

UNESCO (1994). Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad especiales. Salamanca, España.

UNESCO-MEC. Wamock-, M. (1978). Special Education Needs. Londres: HMSO.

UNESCO. (2000) Marco de acción de Dakar. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia.

UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York.

UNIVERSIA (2007) Tercer Congreso Internacional sobre Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en

[http://noticias.universia.net.mx/tiempolibre/noticia/2007/08/03/34983/tercer-congreso-internacional-trastorno-deficit-atencion-e-hiperactividad-\(TDAH\).html](http://noticias.universia.net.mx/tiempolibre/noticia/2007/08/03/34983/tercer-congreso-internacional-trastorno-deficit-atencion-e-hiperactividad-(TDAH).html)

\*

*Anexos*

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO  
MAESTRIA EN EDUCACION ESPECIAL**

El presente cuestionario forma parte de una investigación de maestría, el cual tiene como objetivo, conocer las estrategias que se emplean por parte de los docentes para integrar a los niños con TDAH.

La siguiente información será utilizada para modificar los sistemas de capacitación en beneficio de los niños de esta institución, por favor conteste con la mayor honestidad posible

Cuestionario para docentes

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado que imparte \_\_\_\_\_

Antigüedad en la institución \_\_\_\_\_ Nivel de escolaridad \_\_\_\_\_

1.- ¿Había trabajado antes de estar en esta institución? \_\_\_\_\_ ¿En qué nivel?

---

2.- ¿Cómo definiría usted el trastorno de Atención

- A. Una enfermedad que afecta solo a niños
- B. Un conjunto de síntomas que se caracterizan sólo por problemas en la atención en niños
- C. Problemas para mantener la atención en todo momento
- D. Un conjunto de síntomas caracterizados en dificultades para mantener la atención sostenida tanto en adultos como en niños

3.- Mencione los tipos en que se divide TDAH

- A. 3 tipos: TDAH con hiperactividad, TDAH con predominio del déficit de atención, TDAH combinado.
- B. 1 tipo, TDAH con hiperactividad
- C. 2 tipos, TDAH con hipoactividad y TDAH con hiperactividad
- D. 1 tipo TDAH con hiperkinesia

4.- ¿Cuáles son las características de los niños con trastornos de atención e hiperactividad?

- A. mal comportamiento en clase
- B. dificultades para realizar actividades cotidianas y académicas
- C. dificultades para mantener la atención en situaciones conflictivas
- D. dificultades para mantener la atención en situaciones de la vida cotidiana
- E. dificultades para resolver problemas de la vida diaria

5.- ¿Mencione las causas que originan el trastorno de atención e hiperactividad?

---

---

---

6.- ¿Conoce usted problemas que presente el niño, asociados al TDAH con o sin hiperactividad?

---

---

---

7.- ¿A qué edad cree usted que pueda ser diagnosticado el TDAH?

---

---

---

8.- ¿Qué es la integración de alumnos para usted?

---

---

---

9.- ¿A quienes se puede integrar?

---

---

---

10.- ¿Usted cree que los niños con TDAH puedan ser integrados al trabajo del aula? ¿de qué forma?

---

---

---

11.- ¿Planea diariamente tomando en cuenta las necesidades de los alumnos con TDAH? Explique

---

---

---

12.- ¿Le ha funcionado el tipo de actividades planeadas? explique

---

---

---

13.- ¿Realiza adecuaciones curriculares para atender a niños con TDAH? ¿mencione de que tipo?

---

---

---

14.- En orden de importancia tres adecuaciones que le han dado resultados para integrar a niños con TDAH?

---

---

---

---

---

15.- En orden de importancia mencione las tres adecuaciones que le han dado resultados para integrar a niños con TDAH

---



---



---

16.- ¿Conoce usted lo que dicen las normas de acreditación acerca de la evaluación de niños con necesidades educativas especiales? \_\_\_\_\_ explique

---

17.- ¿Para evaluar a los niños con TDAH utiliza los mismos criterios que para el resto del grupo? \_\_\_\_\_ explique

---



---



---

18.- ¿Qué estrategias conoce para la integración de niños con TDAH?

---



---



---

19.- De las estrategias que se mencionan señale cinco que más ha utilizado para integrar a los niños con TDAH con o sin hiperactividad

Estrategias	acciones	si	no
Manejo del ambiente estructurado y predecible	Que el niño conozca las reglas		
	fechas de entregas de tareas		
	manejo de agenda por parte del niño		
* Modificaciones del ambiente	lo siento cerca de mí		
	lo siento junto a un compañero tranquilo		
	soy modelo de referencia		
Acceso a las instrucciones	Lo entreno en autoinstrucciones		
	soy modelo de referencia		
Empleo un sistema de reforzamiento individual y colectivo	uso refuerzo social		
	proporciono un refuerzo positivo cuando termina la tarea		
Mantengo una enseñanza activa	programo diferentes actividades en grupos		
	Utilizo diversos (materiales visuales, auditivos o manipulativos)		

	Realizo actividades de movimiento		
Secuencio la tareas	divido la tarea en etapas breves, permiso que elija la tarea		
	le hago preguntas frecuentes y secuenciadas con marcadores temporales		

20.- ¿De las que conoce cuales estrategias ha utilizado para integrar a los niños con TDAH? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21.- ¿Qué estrategias utilizadas le han dado resultados positivos? Mencione mínimo tres \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22.- ¿Cuántos cursos de capacitación ha recibido en esta institución? \_\_\_\_\_

23.- ¿Qué temática ha sido la que se le ha dado en los cursos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24.- ¿Cuál ha sido la modalidad de la capacitación recibida? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25.- ¿Cómo calificaría la capacitación recibida y por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26.- ¿La información que le dieron el curso la ha servido para atender e integrar a los niños con TDAH? \_\_\_\_\_ ¿Mencione cómo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

27.- Mencione tres temas en orden de importancia que necesite ser capacitado para atender o integrar a los niños con TDAH

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### GUION DE ENTREVISTA A LA DIRECTORA

- 1.- ¿Cómo define usted el concepto de necesidad educativa especial?
- 2.- ¿En el centro educativo se aceptan niños con necesidades educativas especiales?
- 3.- ¿Conoce usted el término TDAH?
- 4.- ¿Podría definir o explicar que es el TDAH?
- 5.- ¿Tiene entre su alumnado niños con este trastorno?
- 6.- ¿Cual tipo de TDAH se presenta con más incidencia?
- 7.- ¿Conoce cuales son las características que presentan estos niños?
- 8.- ¿Conoce cuál es el tratamiento que se le da a estos niños?
- 9.- ¿Conoce el termino adecuaciones curriculares?
- 10.- ¿Para realizar la evaluación de este grupo de niños se utiliza alguna adecuación?
- 11.- ¿Considera que este grupo de niños está siendo integrado en el aula?
- 12.- ¿Considera que las necesidades educativas de este grupo de niños están siendo cubiertas?
- 13.- ¿Cuál es la expectativa de los docentes a cerca de tener un niño con TDAH en el aula?
- 14.- ¿Cómo responde el equipo de docentes ante el reto de atender a niños con TDAH?
- 15.- ¿Su personal docente es capacitado continuamente?
- 16.- ¿Cuáles son los temas se abordan en estas capacitaciones?
- 17.- ¿En relación al TDAH su equipo docente ha recibido capacitación?
- 18.- ¿Considera importante capacitar a su equipo docente en temas relacionados con la NEE?
- 19.- ¿Qué aspectos considera usted deberían ser abordados en un curso de actualización para su personal en relación al TDAH?
- 20.- ¿Si se le ofreciera un curso de actualización a su equipo docente que modalidad preferiría y por qué?