



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS PARA LA  
INCLUSIÓN  
EDUCATIVA DE UNA JOVEN CON TDAH  
EN EL INSTITUTO UNIVERSITARIO ANAHUÁC**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**RAQUEL GARFIAS MARTÍNEZ**

**ASESOR:**

**DR. ARTURO CRISTÓBAL ALVAREZ BALANDRA**

**CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2023**

## **ABREVIATURAS**

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAPEP	Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
DEE	Dirección de Educación Especial
DGOSE	Dirección General de Operación de Servicios Educativos
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
EI	Educación Inclusiva
EE	Educación Especial
ENEI	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
IE	Integración Educativa
NBA	Necesidades Básicas de Aprendizaje
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OMS	Organización Mundial de la Salud
ORPISPCD	Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación
RIEB	Reforma Integral a la Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
TDA	Trastorno por Déficit de Atención
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DEL MODELO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN MÉXICO</b>	5
1.1. La integración educativa como antecedente de la educación Inclusiva	6
1.2. El cambio de modelo a la educación inclusiva en el contexto Internacional	17
1.3. La institucionalización del modelo de la educación inclusiva en México	24
<b>CAPÍTULO 2. EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD</b>	33
2.1. El estudio del TDAH: un recuento histórico	35
2.2. La etiología	45
2.3. El diagnóstico	48
2.4. Evaluación psicopedagógica	55
2.5. Necesidades básicas de aprendizaje	59
<b>CAPÍTULO 3. CONDICIONES DE DESARROLLO Y ESCOLARIZACIÓN DE UNA JOVEN CON TDAH</b>	65
3.1. Elección del caso	68
3.2. Antecedentes familiares del caso	70
3.3. Condiciones de nacimiento y desarrollo del caso	73
3.4. Trayectoria Escolar del caso	76
3.5. Estrategia de intervención educativa para desarrollar habilidades sociocognitivas en una joven con TDAH	98
3.6. Prospectiva del caso	127
<b>CONCLUSIONES</b>	130
<b>REFERENCIAS</b>	133
<b>ANEXOS</b>	148

## INTRODUCCIÓN

El modelo de Educación inclusiva (EI) se empezó a promover para lograr que todo educando, independientemente de sus características y condiciones, sean incluidos en los contextos escolares regulares, buscando eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que el contexto familiar, cultural y social les impone a los educandos con discapacidad, problemas de aprendizaje o aptitudes sobresalientes. Para ello, es necesario que se respeten las condiciones, características, ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, a la vez de favorecer su participación en toda actividad escolar.

El con la que se pretende lograr que todas las personas se encuentren en condiciones de equidad de oportunidades dentro de las aulas regulares; lo que implica eliminar las (BAP). Existen tres tipos: *Estructurales* las que "...son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones de la misma organización política, social y económica" (SEP, ca. 2019, p. 20); las de *Normativas* que implican "...leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el efectivo derecho a la educación..." (SEP, ca. 2019, p. 21); y las *Didácticas* que son: "...aquellas acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando" (SEP, ca. 2019, p. 22)

Dentro de los alumnos con discapacidad que requiere de contar con apoyos son aquellos que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) . Discapacidad que, se manifiesta desde la niñez y persiste hasta la edad adulta. De

acuerdo con Rusca y Cortez “...es una alteración del neurodesarrollo, cuyos síntomas principales son inatención, hiperactividad e impulsividad” (2020, p. 148).

De manera que, para poder entender como fue el *Desarrollo de habilidades sociocognitivas para la inclusión educativa de una joven con TDAH en el Instituto Universitario Anáhuac*; la presente tesis se encuentra dividida en tres capítulos, el primero cuya denominación es: *Antecedentes del Modelo de la Educación Inclusiva y su Institucionalización en México*. En donde se hace un recuento histórico de cómo surge el modelo de la EI. Dicho capítulo se dividió en tres apartados: el primero denominado *La integración educativa como antecedente de la educación inclusiva*, en donde se toma como punto de partida el principio de normalización para poder explicar cómo es que se impulsa a nivel mundial y cómo se emplea el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y abrir paso a la estrategia de la Integración Educativa (IE) y con ello lograr que las personas con discapacidad y problemas con discapacidad pudieran asistir a aulas regulares; un segundo titulado *El cambio de modelo a la de educación inclusiva en el contexto internacional*, en el que se expresa cómo a partir del año 2000 con la publicación de la Guía para la Educación Inclusiva elaborada por Booth y Ainscow se comienza tomar fuerza el enfoque de la EI, guía que se convirtió en un “...recurso de apoyo a la inclusión en centros de Educación Infantil, guarderías, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier otro centro de atención a la infancia” (Booth y Ainscow, 2002, p. 1). Y un tercer y último apartado nombrado *La institucionalización del modelo de la educación inclusiva en México*, en donde se relata cómo con la participación de una representación de México en Dakar, se empezó a promover la EI como modelo de los servicios de educación especial.

Un segundo capítulo denominado *El Trastorno Por Déficit De Atención e Hiperactividad*, en el que se caracteriza el TDAH. Capítulo que se dividió en cinco apartados. Un primero titulado *El estudio del TDAH: un recuento histórico*, en el que se explica cómo ha avanzado el estudio de dicho trastorno y los cambios en su denominación hasta el actualmente tiene; un segundo sobre *La etiología*, en donde

se menciona cuáles son algunos de los posibles factores que podrían causar el TDAH; un tercer apartado sobre *El diagnóstico*, en el que se explican cuáles son los criterios tomados en cuenta por el DSM-5 y el CIE-10 para que los neurólogos o psiquiatras puedan realizar el diagnóstico del trastorno; un cuarto apartado sobre la *Evaluación psicopedagógica* en donde se explican los "...elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares pertinentes" (García *et al.*, 2000, p. 89). ; un quinto y último titulado *Necesidades básicas de aprendizaje* habla acerca de los requerimientos que pueden llegar a tener los alumnos con TDAH y cómo el docente puede hacer los ajustes razonables para lograr los aprendizaje de los alumnos con dicho trastorno.

Y un tercero y último capítulo denominado *Condiciones de desarrollo y escolarización de una joven con TDAH* capítulo que se encuentra dividido en cinco apartados. El primer apartado nombrado *Elección del caso*, en donde se plantea el cómo identifiqué mi estudio de caso; un segundo apartado denominado *Antecedentes familiares*, en el que se menciona cuál es el historial médico y familiar del estudio de caso; un tercer apartado nombrado *Condiciones en que se dio su nacimiento y desarrollo*, en el que se relata cómo fue el desarrollo pre, peri y posnatal de mi estudio de caso; un cuarto apartado nombrado *Trayectoria académica*, donde se narra cómo fue la vida escolar de mí estudio de caso desde el nivel preescolar hasta el posgrado, cómo fue su experiencia educativa con sus docentes y compañeros; un quinto apartado sobre la *Estrategia de intervención educativa para desarrollar habilidades sociocognitivas en una joven con TDAH* en donde se explica el proceso de intervención para el desarrollo de estas habilidades sociales y cognitivas, las características de dichas habilidades, su importancia para la atención de educandos con TDAH, el tipo de intervención que se realizó y, finalmente, los logros que se obtuvieron con éste; y un sexto y último titulado *Prospectiva del caso*, en el que se plantea las posibilidades que éste tiene para

concluir sus estudios de maestría y, tal vez, dar continuidad a los del doctorado y también desarrollar su práctica profesional.

## **CAPÍTULO 1.**

### **ANTECEDENTES DEL MODELO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN MÉXICO**

Se puede plantear que la Integración Educativa (IE) tuvo como antecedente el movimiento de la Educación para Todos, después de la Segunda Guerra Mundial; el principio de normalización que impulsaron Bank Mikelsen, Bent Nirje y Wlof Wolfensberger; y la publicación del Informe Warnock en Inglaterra. Los que posteriormente derivaron en la estrategia de trabajo de IE. Informe Warnock en el que se empezó a emplear el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual se empleaba para describir a los alumnos que necesitaban de alguna prestación educativa especial (ya sea temporal o permanente) con la finalidad de asegurar que los alumnos pudieran acceder a una educación para todos (Aguilar, 1991, párrs. 13-16). Diez años después del encuentro de Joemtien, Tailandia Booth y Ainscow empezaron a promover el modelo de la Educación Inclusiva (EI), a través de su *Guía la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (mejor conocido como INDEX). En éste Booth y Ainscow critican la estrategia de IE, por tres razones básicas: la primera, porque el término NEE se empezó a usar como una nueva etiqueta para los alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje, aptitudes sobresalientes y para cualquier grupo vulnerable; la segunda, porque generaba bajas expectativas en los docentes, con respecto a esta población; y, la tercera, porque integrar a los alumnos no significaba que se les incluyera en las actividades escolares. (Booth y Ainscow, 2002, p. 46). A su vez propusieron (como antes se indica) el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), buscando dejar claro que gran parte de las dificultades para la EI, son producto de los contextos familiares, escolares y sociales que vive el educando.



Esto llevó a que se empezara a promover a nivel mundial la Educación Inclusiva (EI), con el propósito que todos los alumnos independientemente de sus características y condiciones debían acceder y participar en los currículos regulares de Educación Básica . EI con la que se buscó y busca crear comunidades educativas en las que la diversidad sea valorada, respetada y reconocida. Una educación que implique una responsabilidad compartida y con la participación de todos los miembros de la comunidad (padres de familia, alumnos, docentes, directivos, personal administrativo y de la comunidad en general) (SEP, ca. 2019, pp.153-155).

Para ello, se elabora una explicación de eventos relevantes que llevaron a promover la EI e instituir la en México, lo que se divide en tres apartados: un primero, denominado *La integración educativa como antecedente de la educación inclusiva*, en el que se explica cómo a partir del principio de normalización surge y se desarrolla el modelo de la IE; un segundo, titulado *El cambio de modelo a la educación inclusiva en el contexto internacional*, en donde se expone los eventos y supuestos que llevaron a la transición de la IE a la EI a nivel mundial; y un tercero y último, llamado *La institucionalización del modelo de la educación inclusiva en México*, en el que se detalla cómo se adoptó en nuestro país este modelo y que actualmente se encuentra vigente.

### **1.1. La integración educativa como antecedente de la educación inclusiva**

Se puede indicar que uno de los fundamentos de la estrategia de IE fue el principio de normalización. Es para el año de 1959, que Bank-Mikkelsen como director del Servicio Danés para el Retraso Mental, lanzó el principio de *normalización*, para plantear: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (En: Parra, 2010, p. 76). Para ello, era necesario ofrecer las condiciones de vida en todo contexto lo más cercano a la “normalidad” como fuera posible.

Diez años después, para 1969, Bengt Nirje como director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, da continuidad al desarrollo de dicho principio, en una búsqueda por lograr que toda "...persona con deficiencia haga una vida normal durante el día, la semana, el mes, el año, todo el ciclo vital de la persona. Y, desde luego, lo normal para un niño es que vaya a la escuela" (En: López y Rodríguez, 2005, pp. 1215-1216).

Ya para el año de 1972, Wolf Wolfensberger enriquece y difunde este principio en Canadá y los EE. UU., con la idea de utilizar: "...medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona"(En: García *et al.*, 2009, p. 29).

Recordemos que el principio de normalización fue uno de los antecedentes para poner en práctica la estrategia de la IE. Éste tiene sus orígenes en la década de los sesenta, con el propósito de reconocer "...el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social" (García *et al.*, 2009, p. 29). Como dice Vilorio:

...la normalización de las condiciones de vida de esa persona y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad en hacer las adaptaciones necesarias para garantizar una mejor calidad de vida para ellos en particular, pero con impacto positivo para todos/as, pues esa concepción apunta hacia una sociedad más justa, respetuosa de lo diverso, tolerante y democrática (2016a, pp. 96-97).

Principio de *normalización* que permitió reconocer que el "...lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular" (García *et al.*, 2009, p. 30).

Dicho principio sirvió de fundamento para que el Ministerio de Educación del Reino Unido, junto con los secretarios de Estado de Escocia y Gales en el año de 1974

formara la Comisión Británica de Investigación, la cual estuvo presidida por Mary Warnock y tuviera como objetivo:

Revisar la oferta educativa en Inglaterra, Escocia y Gales para niños y jóvenes con deficiencias corporales o mentales, teniendo en cuenta los aspectos médicos de sus necesidades, junto con las disposiciones necesarias para prepararlos para el acceso al empleo; considerar el uso más eficaz de los recursos para estos fines; y efectuar recomendaciones<sup>1</sup> (Warnock *et al*, 1978, p. 1).

Como resultado del trabajo realizado por dicha Comisión de 1974 a 1978, se elaboró el llamado *Informe Warnock*. Informe en el que se introduce por primera vez el concepto de NEE, para referir todas aquellas medidas que pueden prevenir y compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos en contextos regulares (Echeita, 2007, p. 21). Concepto que se elaboró para sustituir el de “déficit” al referir a las personas que presentaban alguna discapacidad o problemas de aprendizaje y, a su vez, eliminar la distinción entre alumnos “deficientes” y “normales”, como dos categorías que se habían empleado para etiquetar y segregar a los niños, adolescentes y jóvenes con condiciones y características distintas a los regulares. Al respecto, en dicho informe se estableció:

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable. El Comité se adhirió a esta concepción afirmando que la educación es un bien al que todos tienen derecho. El Comité mantuvo asimismo que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia este

---

<sup>1</sup> Traducción realizada por la tesista del inglés: “To review educational provision in England, Scotland and Wales for children and young people handicapped by disabilities of body or mind, taking account of the medical aspects of their needs, together with arrangements to prepare them for entry into employment; to consider the most effective use of resources for these purposes; and to make recommendations” (Warnock *et al.*, 1978, p. 1).

doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. (Warnock, 1987, p. 46).

Esto llevó a que, en Europa, a mediados de la década de los ochenta, se iniciara un esfuerzo por instituir la IE como estrategia de trabajo para desarrollar el principio de *normalización*, buscando lograr que se diera "...el tránsito de la atención en institutos de educación especial hacia los centros de educación regular" (Viloria, 2016b, p. 18).

Iniciados los años noventa, del 5 al 9 de marzo de 1990 se lleva a cabo en Jomtien, Tailandia la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, con la finalidad impulsar una campaña mundial en la que se proporcionaron pautas para hacer que la enseñanza básica fuera universal y con ello la reducción del analfabetismo en la población adulta; para que de esta manera se promovieran "...medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos" (UNESCO, 1990, párr. 2). Derivado de esta Conferencia se promulgó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Declaración que sirvió de guía para "...los gobiernos, los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos" (UNESCO, 1990, párr. 1). El punto central de la declaración fue:

...tomar medidas para garantizarles la igualdad de acceso a la educación y hacerlos parte del sistema educativo. [Reconocer...] la necesidad de eliminar la desigualdad en materia de educación y suprimir la discriminación en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle, los niños que trabajan en las poblaciones de las zonas remotas y rurales; los nómadas y los trabajadores migrantes; los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (SEP-DEE, 2010, p. 174).

Planteamientos sobre la educación que a nivel internacional propiciaron que a inicios de la década de los noventa en México se adoptaran la "...integración

educativa como modelo de atención de los sujetos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” (SEP-DEE, 2010, p. 172). Derivado de estos cambios que se dieron al inicio de la década, en el año de 1992 a partir de la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) se comenzó a federalizar la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) a nivel nacional, así como los servicios “...de formación de normalistas para la Educación Básica, Educación Indígena y Educación Especial, que operaban bajo la gestión del poder Ejecutivo Federal se transfirieran a cada una de las entidades federativas” (Pichardo, 2014, p. 60).

Un año después, en 1993 se reformó el artículo 3º de la constitución, en donde se estableció que el Estado mexicano tenía la obligación de “...impartir educación a todos los habitantes del territorio nacional; [a la vez que...] se amplía la obligatoriedad del Estado para brindar educación hasta el nivel secundario, considerando de igual modo el nivel preescolar, a quienes así lo demanden” (SEP. En: Pichardo, 2014, p. 59). Esto se dio acompañado de los cambios que se realizaron a la Ley General de Educación a principios de junio de ese mismo año y los cuales entraron en vigor a partir del 13 de julio, hecho que cobró vital importancia para la educación debido a que se constituyó en: “...un avance irreversible del gobierno de la República, al dar respuesta a una exigencia de justicia social para las personas con discapacidad y para aquéllas con aptitudes sobresalientes” (SEP-DEE, 2010, p. 183). Esta Ley fue importantes por dos cuestiones:

La primera porque la población con alguna discapacidad, por primera vez en la historia, fue reconocida por la ley en la distribución del gasto público y, segunda por la orientación eminentemente educativa que dicha atención debía procurar; es decir, ambas cuestiones impulsaron una educación no discriminatoria, al asumir la diversidad de las diferentes individualidades, con un trato de equidad (SEP-DEE. 2010, p. 183).

Lo cual se vio reflejado en su artículo 39, donde se estableció que:

En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

[A su vez en el artículo 41 se indica que la...] educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones de 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 convivencial social y productiva. 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 a alumnos con necesidades especiales de educación (Secretaría de Gobernación, 1993, p. 48).

Esto llevó a la reorganización y reorientación de los servicios de EE, al tomar como fundamento dos propósitos:

...por un lado, combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general; la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones, atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Por otro lado, dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían (SEP, 2006, p. 8).

De modo que, los servicios de EE, pasaron a ser instancias de apoyo a la educación regular, quedando organizados de la siguiente manera:

a) *Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM).* El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.

- b) *Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.*
- c) *Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.*
- d) *[Y...] los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) [se transformaron] en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños (SEP, 2006, pp. 8-9).*

Ese mismo año como parte de la reorientación y reorganización de EE, se creó:

...la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), a la cual se le encomendó la responsabilidad de administrar los servicios de educación básica y normal que permanecieron bajo la dependencia del gobierno federal en la capital de la República” (Arnaut. En: Didriksson y Ulloa, 2008, p. 148).

Dicha subsecretaría quedó integrada por seis direcciones generales: “Planeación, Operación, Administración, Educación Normal, Extensión Educativa y Servicios Educativos de Iztapalapa” (Arnaut. En: Didriksson y Ulloa, 2008, p. 148).

De esta manera la educación preescolar, primaria y secundaria pasaron a depender de la *Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE)* en el Distrito Federal. Cambio que surgió como parte del reordenamiento que tuvo la SEP para 1992 con la firma del ANMEB. Esto llevó a que, para el año de 1994, la *Dirección General de Educación Especial (DGEE)*, que tenía un alcance nacional, se transformó en *Dirección de Educación Especial (DEE)*, cuya función quedó limitada al Distrito Federal (DF), al pasar a depender de la DGOSE (Arnaut. En: Didriksson y Ulloa, 2008, p. 147)

Solo cuatro años después de la conferencia que fue llevada a cabo en Jomtien (Tailandia). En Salamanca, España del 7 al 10 de junio de 1994 se realizó la

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, con el objetivo de promover una Educación para Todos, lo que implicó “[Examinar...] los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. III). Como resultado de esta Conferencia se aprobó la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* y el *Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Dicha declaración se fundamentó en la idea de que todos los niños tienen diferentes necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje; por lo que era necesario que los sistemas educativos tomaran en cuenta esas características y condiciones para lograr la IE, para ello era necesario “...una pedagogía centrada en el niño y, en consecuencia, debe estar incluida dentro de las estrategias de la educación en general” (SEP-DEE, 2010, p. 176). Y para lograrlo era necesario:

1. La identificación y detección temprana de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
2. La participación de los padres de familia, de los miembros de la comunidad, así como de organizaciones de y para personas con discapacidad, en los procesos de integración a la escuela.
3. El diseño de un currículum flexible, así como de una revisión y adecuación creativa de las estrategias pedagógicas y los procedimientos de evaluación.
4. La necesidad inminente de que los maestros regulares y de educación especial participen en programas de sensibilización, formación, capacitación y actualización para satisfacer las necesidades educativas especiales de cada niño (SEP-DEE, 2010, p. 177).

A su vez en el Marco de Acción se planteó la necesidad de garantizar el acceso a la educación regular a todo educando incluidos los de grupos vulnerables (con discapacidad, migrantes, niños en situación de calle, indígenas, minorías raciales y refugiados). Una búsqueda por eliminar la desigualdad y discriminación, con la finalidad de que en “Las escuelas [encuentren...] la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (Echeita, 2007, p. 23).



Mientras estos hechos ocurrían a nivel internacional, en México, en el año de 1995, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF por sus siglas) convocó a las "...dependencias del Ejecutivo Federal, a las organizaciones de personas con discapacidad y a organismos privados para formar la Comisión Nacional Coordinadora que formuló el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*" (SEP-DEE, 2010, pp. 185-186).

Programa cuyos objetivos centrales eran:

...el fomento de una nueva cultura de respeto, dignidad y aceptación hacia las personas con discapacidad derribando todas las barreras físicas y mentales que aún existían [Así mismo...] promover la integración social de las personas con discapacidad y su incorporación al desarrollo, a fin de garantizar el pleno respeto u ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los servicios de salud, educación, capacitación, empleo, cultura, recreación y deporte (SEP-DEE, 2010, p. 186).

Como parte de todos estos cambios y reorientaciones en nuestro país, entre los años de 1996 y 2000 se desarrolló el Proyecto de Investigación e Innovación: Integración Educativa, con el objetivo de:

...aportar los elementos teóricos y prácticos, mediante un programa permanente de actualización, para ayudar a los maestros y al personal de educación especial a subsanar las insuficiencias de la práctica educativa para la atención de los niños integrados en las escuelas regulares, además de ofrecer elementos para sensibilizar a los padres de familia, orientar y asesorar a los directivos, maestros de escuelas regulares y al personal de educación especial, evaluar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y realizar el seguimiento de su experiencia de escolarización en cada escuela involucrada con el proyecto (Álvarez, Álvarez y Escalante, 2016, p. 9).

Mientras esto sucedía en México, en el año 1996, la UNESCO convocó a la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jaques Delors. Resultado de los trabajos que realizó la Comisión, fue publicado el texto *La educación encierra un tesoro*, en el que se establecen los cuatro pilares del conocimiento:

...*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, pp. 95-96).

De manera que, los cuatro pilares de la educación se unen en una sola vía del conocimiento, debido a que comparten numerosos puntos de conexión, coincidencia e interacción entre sí (Delors, 1996, p. 96). Y por ello en la actualidad ejercen una influencia de gran importancia en las políticas educativas de los países, debido a que:

- Reconocen la coexistencia de aspectos tan diversos como los cognitivos, emocionales, sociales y culturales; así como el desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto
- Miran en el aprendizaje, un continuo que no cesa y enriquece la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales, en un marco donde los “iguales” no hacen referencia a una raza, ideología, posición social o condición personal, sino la mera condición de “ser humano”
- Implican al docente en una tarea donde el resultado no solo radica en el aprendizaje humano, sino también en el propio, proyectando un crecimiento profesional que lo hace apto, para generar experiencias diversas y acordes a los requerimientos de la comunidad que aprende (SEP-DEE, 2010, p. 178).

Para el año de 1997, se elaboró la Carta de Luxemburgo, como parte de las experiencias educativas que se obtuvieron del programa HELIOS, , que se llevó a cabo de 1993 a 1996. Carta en la que se elaboraron:

...ejemplos de buenas prácticas sobre los valores y las filosofías del proceso de integración. Asimismo, se identificaron las modalidades de buena cooperación entre la enseñanza ordinaria y la enseñanza especial, dentro de la óptica de la creación de una escuela para todos (SEP-DEE, 2010, p. 179).

En dicha carta se plantea que:

- La escuela debe adaptarse a la persona y no a la inversa.
- Esta escuela coloca a la persona en el centro de todo proyecto educativo, reconociendo las potencialidades de cada uno y sus necesidades específicas.
- Debe asegurarse una evaluación precisa y permanente, de la persona y del proceso educativo.
- Debe adoptarse un enfoque coordinado y común, por parte de todos los agentes del proceso de integración.
- Todo programa de formación debe conducir a la vida autónoma e independiente de la persona en su ámbito social y profesional, a lo largo de toda su vida. La educación en el medio ordinario es un principio base de la escuela para todos y cada uno (SEP-DEE, 2010, p. 179).

Año de elaboración de la carta de Luxemburgo (1997), en la que en México se llevó a cabo la *Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad*, que de manera similar a dicha carta tuvo como propósito: "...entablar un diálogo entre diferentes actores educativos, unificar criterios en torno a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en diferentes entidades del país" (SEP, 2006, p. 11).

Cuatro años después en Cochabamba Bolivia, del 5 al 7 de marzo del 2001, fueron convocados los ministros de Educación de América Latina y Caribe, para celebrar la *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación* (PROMEDLAC). Reunión que tuvo como propósito evaluar los resultados y alcances de los objetivos pautados dentro del Proyecto Principal de

Educación (PPE)<sup>2</sup> de América Latina y el Caribe; objetivos que no se habían cumplido en su totalidad, lo que llevó a que se elaboraran recomendaciones de entre las cuales destacan:

Recomendación 10

Valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes. Los procesos pedagógicos han de tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.

Recomendación 11

Fortalecer los procesos de integración a la escuela común de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas necesarias a fin que construyan aprendizajes de calidad (PROMELAC, 2001, p. 13).

Reunión en la que se seguía hablando de IE, si bien un año antes, en el 2000, en el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, se empezó a promover el modelo de la EI a nivel mundial (UNESCO, 2000, *pass.*).

## **1.2. Un cambio de modelo: de la integración educativa a la educación inclusiva en el contexto internacional**

Fue a finales de la década de los noventa (1998), cuando Booth y Ainscow publicaron *From Them to Us: An International Study of Inclusión in Education* (De ellos a nosotros: Un estudio internacional de inclusión en educación), que se comenzó a cuestionar la IE, al reconocer que ésta como modelo educativo no lograba cumplir con los objetivos de una Educación para Todos y por lo mismo no

---

<sup>2</sup> “En México durante el año de 1979 se desarrolló el Proyecto Principal de Educación (PPE) que fue presentado en la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los países de la América Latina y el Caribe, evento planeado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en Inglés), en colaboración con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de Estados Americanos (OEA), en donde se expusieron tres objetivos básicos que serían importantes de lograr en los países de esta demarcación geográfica, los cuales fueron: 1. Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años antes de 1999. 2. Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos. 3. Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias” (UNESCO. En: Álvarez, Álvarez y Escalante, 2016, p. 3).

se lograba la inclusión de los alumnos en los procesos escolares de las escuelas regulares donde eran integrados a las aulas. Además, persistía la idea de que eran los alumnos quienes se tenían que adaptar al currículo regular de las escuelas, adjudicando toda la problemática a ellos sin reconocer que son los contextos los que en gran medida imponen la BAP para su inclusión. Asimismo, el concepto de NEE se había empleado para etiquetar a los alumnos con discapacidad o en condiciones vulnerables, pues se creía que éstos no podían lograr los mismos aprendizajes que el resto del grupo ( Booth y Ainscow, 2002, p. 46).

Fue así, que con el ÍNDEX (2000) de estos autores, se logró se logró promover la EI. ÍNDEX en el que se integra un conjunto de materiales que tienen como propósito:

...apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Este material tiene por objetivo mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el Índice se ha diseñado con la intención de contribuir al logro de dicho objetivo. Éste anima al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela. También ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela (Booth y Ainscow, 2002, p. 15).

Para poder ir avanzando en el proceso de la EI era necesario "...generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular" (Booth y Ainscow, 2002, p. 17). Cambios que requerían de que las escuelas realizaran un proceso de autoevaluación en el que se implicaran tres dimensiones:

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores

inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth y Ainscow, 2002, p. 18).

Dimensiones en las que el concepto de BAP se empezó a emplear para dar a comprender que: “...las barreras [no son del educando, sino que...] surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002, p. 9).

Como parte de la transición de la IE a la EI que se estaba dando a nivel mundial, en el año 2000, del 26-28 de abril en Dakar, Senegal. Se celebró el *Foro Mundial sobre la Educación*, con el objetivo de realizar una evaluación de los avances que habían logrado los países en la última década para poder garantizar una Educación para Todos; si bien en un estudio de la UNESCO se encontró que:

...más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad (2000, p. 8).

Como resultado de ese foro se aprobó el llamado *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes*. Los objetivos de este marco de acción tenían el compromiso de garantizar una educación de calidad con miras al año 2015 y para lograrlo se precisaba de la implantación de políticas educativas en los países miembro orientadas a mejorar la cobertura de la educación inicial y con ello garantizar el acceso y permanencia de todos los alumnos a la Educación Básica, lo que implicaba poner el énfasis “...en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales” (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 26).

A finales del 2000, del 6 al 8 de septiembre fue llevada a cabo la Cumbre del Milenio, con el propósito de discutir “...temas de interés universal en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para intervenir de manera directa, de forma integral y consistente desde diversos frentes en las problemáticas generadas desde la década anterior” (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, pp. 26-27). Derivado de esta cumbre se adoptó la *Declaración del Milenio*, en la que quedaron plasmados los Objetivos de Desarrollo del Milenio y que son los siguientes:

OBJETIVO 1 Erradicar la pobreza extrema y el hambre

OBJETIVO 2 Lograr la enseñanza primaria universal

OBJETIVO 3 Promover la equidad de género y el empoderamiento de la mujer

OBJETIVO 4 Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años

OBJETIVO 5 Mejorar la salud materna

OBJETIVO 6 Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades

OBJETIVO 7 Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

OBJETIVO 8 Fomentar una alianza mundial para el desarrollo (ONU. En: Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales Presidencia de la Nación, 2014, p. 9).

Estos objetivos pretendían lograr un mundo más pacífico, próspero y justo para el año 2015. Para ello se requería de un deber político y un compromiso ético con todas las personas, en especial con los niños y los grupos vulnerables. En el ámbito de la educación se pretendió lograr la igualdad acceso y la permanencia de todos los niños a educación básica regular, para lograr que la educación se pudiera constituir:

...como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, poniendo especial énfasis, en la protección de los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica como derecho inalienable de todos los sujetos, independientemente de la condición que acompaña su existencia. Es decir, se perfila entre líneas, la enorme necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de la Educación Inclusiva (SEP-DEE, 2010, p. 225).

Solo cuatro años después de la Cumbre del Milenio (2000), como parte de los avances hacia una EI, es publicado por la UNESCO el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. El propósito de ésta fue servir como "...un medio para que los administradores y quienes toman las decisiones en los distintos países puedan orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión, basándose en la experiencia internacional" (UNESCO-OREALC, 2004, p. 11). Temario en el que se establecieron los principios que servirían de fundamento para poder orientar las prácticas educativas inclusivas, al reconocer que:

- La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.
- Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.



- La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.
- La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros (UNESCO-OREALC, 2004, p. 15).

Dos años después el 13 de diciembre de 2006, una acción más que suma en el camino hacia la EI fue la Asamblea General de las Naciones Unidas, en donde se aprobó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, con el objetivo de contar con un "...instrumento jurídico internacional [para...] cambiar el paradigma del trato asistencialista a las personas con discapacidad, permitiendo que puedan desarrollarse en igualdad de condiciones, tanto exigiendo sus derechos como cumpliendo sus obligaciones como parte de la sociedad" (CNDH, 2018, p. 7). Convención que en su artículo 24 enfatiza que la educación es la vía para lograr una igualdad de oportunidades y la no discriminación, lo que deben garantizar los estados miembro. A su vez se planteó que estos estados miembro deberían de asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación de calidad, gratuita, obligatoria e inclusiva y que no sean discriminadas por su discapacidad, de tal manera que se "...hagan ajustes razonables<sup>3</sup> en función de las necesidades individuales [y] se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva" (CNDH, 2018, p. 30). Para que esto se lograra, fue necesario:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad los ajustes razonables son "...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (CNDH, 2018, p. 14).

- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (CNDH, 2018, p. 31).

Dos años después fue celebrada la cuadragésima octava reunión de *la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*, en Ginebra del 25 al 28 de noviembre del 2008, la cual llevó por nombre *La educación inclusiva el camino hacia el futuro*. Conferencia que se realizó con la intención de:

...entablar un debate exhaustivo y abierto entre los ministros de educación y otros actores sobre cuestiones como: la relación entre la educación inclusiva, la sociedad y la democracia; el concepto de educación inclusiva y sus dimensiones operativas y, en particular, las principales características de las políticas y prácticas que pueden superar exitosamente la exclusión, tanto de la educación como a su interior, contribuyendo así a forjar sociedades más inclusivas, justas y equitativas (UNESCO, 2008, p. 8).

Dos años después, para el 2010, se realizó la *XX Cumbre Iberoamericana* en Mar del Plata, Argentina, con la finalidad de alcanzar una educación de calidad para el año 2021, de manera que los propósitos de esta Cumbre se orientaron a lograr la accesibilidad, permanencia y obligatoriedad en el sistema educativo. Cumbre de la que derivó la *Declaración de Mar del Plata*, para poner el énfasis en dos puntos:

6. Profundizar el desarrollo de políticas públicas de carácter intersectorial con equidad e inclusión que permitan disminuir las desigualdades educativas en materia de acceso y calidad de la educación en todos sus niveles -incluyendo esfuerzos de promoción de la educación intercultural bilingüe-, atendiendo al derecho a la igualdad de género, las diferencias culturales, minorías étnicas, poblaciones originarias, pueblos indígenas y afro-descendientes, población con necesidades educativas especiales, personas con discapacidades y la situación de los grupos sociales que habitan en zonas urbano-marginales y rurales.

7. Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de

educación formal o de educación no formal e informal (Secretaría General Iberoamericana, 2010, p. 58).

Solo cinco años después del 19 al 22 de mayo del 2015, la UNESCO en conjunto con UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR realizaron el *Foro Mundial sobre Educación* en Incheon, República de Corea. Foro en el que se aprobó el documento llamado *Educación de 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* y en el que se ponen como las metas y objetivos educativos para los próximos 15 años. Lo que se precisa en su objetivo general: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 16).

Conjunto de acontecimientos y propuestas a nivel internacional que se constituyeron en referentes para que en nuestro país se diera el cambio de modelo de IE a la EI, con miras a “Comunicar y sensibilizar a los actores educativos en torno a los principios de la Educación Inclusiva...” (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 35).

### **1.3. La institucionalización del modelo de la educación inclusiva en México**

En México el tránsito de la integración a la inclusión se fue dando de manera más lenta que a nivel mundial. De manera que en el Plan Nacional de Educación de 2001-2006 se pretendían afrontar tres grandes desafíos: “...cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y en los aprendizajes; e integración y funcionamientos del sistema educativo” (Carranza, 2017, p. 129). Motivo por el cual se retomaron los principios básicos de educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Para poder lograrlo se proponían como objetivos estratégicos: Avanzar hacia la equidad en educación; Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos; Impulsar el

federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación (Carranza, 2017, p. 130).

Una de las primeras acciones que realizó el Gobierno Federal para impulsar su política educativa fueron el Acuerdo para la creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad, (ORPISPCD), publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2000. y el Acuerdo para la constitución del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad, publicado el 13 de febrero de 2001. La ORPISPCD sería la encargada de:

...promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades políticas de coordinación con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, promover las adecuaciones necesarias al marco jurídico, impulsar la coordinación interinstitucional para mejorar y ampliar la cobertura de los programas de atención a las personas con discapacidad, con énfasis al medio rural y promover el desarrollo de proyectos con apoyo financiero y de cooperación técnica nacional e internacional para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (SEP-DEE, 2010, p. 233).

Un año después, el 13 de marzo del 2002 se dio a conocer a través del Diario Oficial el Programa de Integración Educativa (PIE), el objetivo general del programa fue fortalecer los servicios de EE, así como también impulsar la cultura de la integración, con el propósito de que los alumnos con discapacidad pudieran recibir atención cuando lo requirieran, así como también pudieran tener una igualdad de oportunidades y con ello poder tener acceso a una vida digna (Álvarez *et al.*, 2016, p. 10).

En 2003 otra acción que se sumó para tratar de dar respuesta a las demandas de las personas con discapacidad fue la promulgación de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Lo que se buscaba con esta Ley era generar una igualdad de oportunidades real entre todas las personas sin importar su "...origen

étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras” (SEP-DEE, 2010, p. 234).

Dos años después, el 10 de junio de 2005 fue publicada la *Ley General de las Personas con Discapacidad*, la cual cobran gran importancia ya que en ella se reconocen los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Su objetivo fue sentar las bases para lograr la inclusión “...en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades” (SEP-DEE, 2010, p. 234). Como resultado de la promulgación de la Ley, se creó el *Consejo Nacional para las personas con Discapacidad* (CONADIS), la cual tenía como propósito “...asegurar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena” (SEP-DEE, 2010, p. 235).

Para el 2007 el Gobierno Federal en turno elabora el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en donde el propósito que se perseguía era conseguir el desarrollo humano sustentable, dicho en otras palabras “...el proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permita a todos los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras” (Carranza, 2017, p. 141). A su vez, la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) elaboró el *Programa Sectorial de Educación* (PROSEDU), en el que se tenían como retos para la educación básica de nuestro país:

- Reducir las brechas en el acceso a la Educación Básica y a la capacitación para el trabajo de las alumnas y los alumnos de los diferentes grupos vulnerables -niñas, niños y jóvenes con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros/ trabajadores, y personas con VIH/ Sida
- Resolver los efectos negativos que desencadena la problemática de la segregación o exclusión de los alumnos y las alumnas en los espacios educativos, principalmente de los grupos mencionados en la viñeta anterior

- Fortalecer las competencias profesionales docentes, pues en la práctica docente se encuentra la clave para apoyar el éxito académico de los alumnos y las alumnas, en especial, de los pertenecientes a grupos vulnerables
- Diseñar, aplicar y mejorar materiales, estrategias y metodologías específicas para las diferentes necesidades con el fin de apoyar el acceso y la permanencia en la escuela, así como mejores niveles de logro académico
- Sensibilizar a la población en general sobre la necesidad de unir esfuerzos para que los aprendizajes de las alumnas y los alumnos sean relevantes respecto al desarrollo individual pleno y a las demandas de la actualidad (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 37).

En correspondencia con lo planteado en el PROSEDU, en 2008 el Gobierno Federal y el *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE) firmaron la *Alianza por la Calidad de la Educación*, en el que se tenía como propósito:

...la construcción de un Sistema Educativo para el Siglo XXI que responda desde la transformación de la Educación Básica y su articulación con los niveles de educación inicial, media superior y superior, a los requerimientos sociales y económicos, a través de una educación de calidad para todos, sin discriminación (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 36).

Tres años después, el 30 de mayo de 2011 se promulgó la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad, la cual fue publicada en el Diario Oficial de la Federación. En esta ley se establece que el Estado será el encargado de “...promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades” (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 37). Un artículo que toma gran relevancia de esta Ley es el 12, en el cual se establece que será la SEP la encargada de promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier tipo de discriminación “...en planteles, centros educativos, guarderías o el proveniente del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional (SEN)” (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 37). Otro artículo que resalta dentro de esta Ley fue el artículo 15, en donde se

establecía que EI tiene como deber la formación de una vida independiente y la atención de las personas con discapacidad y de alumnos con aptitudes sobresalientes, de maneras que se les permita alcanzar su máximo desempeño académico y de esta forma se evite la desatención, deserción, rezago o discriminación (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 37).

A su vez la consolidación de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) surge con el acuerdo 592 en el cual se establece la articulación de la Educación Básica a partir del 2011, tomando como base los principios de la EI, por tanto, el objetivo de la RIEB fue:

...ampliar la cobertura de los servicios y brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a los grupos vulnerables (alumnos y alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores, con VIH/SIDA), así como aquellos alumnos y alumnas que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 53).

De manera que en el Plan de Estudio 2011 tiene como prioridad generar acciones que permitan avanzar en la equidad educativa, para ello era necesaria la creación de ambientes inclusivos que impulsaran:

...dimensiones de equidad material, sociocultural y pedagógica, asumidas al garantizar el derecho de los sujetos en edad escolar a acceder a la educación básica, al tener la disposición de reconocer la pluralidad social, cultural y lingüística, como un valor para educar desde este posicionamiento a las generaciones futuras y, de igual manera, al contar con la capacidad de generar procesos educativos centrados en el alumnado, reconociendo su individualidad y estimulándola para alcanzar el más alto nivel de dominio de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados en los campos de formación de la Educación Básica (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 54).

Otro sexenio comenzó y con ello se presentó un nuevo *Plan Nacional de Desarrollo* correspondiente al período de 2013-2018. En este Plan se contenían cinco metas nacionales: Un México en Paz; Un México Incluyente; Un México con Educación de Calidad; Un México Próspero y Un México con Responsabilidad Global. Para alcanzar su meta educativa y poder lograr una educación de calidad era necesario establecer como un objetivo primordial *Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo* de manera que pudieran “Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población” (Gobierno de la República, 2013, p. 125). Para ello, las líneas de acción fueron:

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa.
- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.
- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición.
- Fortalecer los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).
- Establecer alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales, con el fin de disminuir el analfabetismo y el rezago educativo.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.
- Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad.



- Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas (Gobierno de la República, 2013, p. 125).

Para apoyar todo lo propuesto dentro del Plan Nacional, en diciembre del 2012 se puso en marcha la Reforma Educativa con el propósito de mejorar la calidad y la equidad de la educación, y de esta forma “...los estudiantes, sin importar su origen, género, condición socioeconómica, o discapacidad alguna, [adquieran] los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para integrarse y participar activamente en la sociedad” (SEP, 2017, p. 44). Como parte de esta Reforma Educativa se realizó una reforma al artículo 3° constitucional, en donde se estableció que la educación obligatoria ahora sería hasta la educación media superior. (SEP, 2017, p. 38). De igual manera se realizaron cambios al artículo 73° constitucional y en la Ley General de Educación en el artículo 12 transitorio.

Dentro de este contexto es que la SEP elabora en el 2016 el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria Educar para la libertad y la creatividad*. La finalidad del Modelo Educativo fue generar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes, en donde se tome en cuenta la gran diversidad que existente en México, con la finalidad de que todos los estudiantes puedan recibir una educación integral. Esto implicó la reorganización del SEN en cinco ejes: Un primer eje nombrado *Planteamiento curricular* esto involucraría “...el reordenamiento y la inclusión de los contenidos, así como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral de las niñas, niños y jóvenes en el contexto del siglo XXI” (SEP, 2017, p. 57). Un segundo eje, el cual lleva por nombre *La escuela al Centro del Sistema Educativo* en donde lo primordial era la creación de escuelas que tuvieran “...una organización fortalecida (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia), recursos, acompañamiento, infraestructura, equipamiento, materiales y servicios que permitan que las aulas se conviertan en auténticos espacios inclusivos de aprendizaje...” (SEP, 2017, p. 97). Un tercer eje llamado *Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros*, el objetivo era que “...los maestros construyan

interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad” (SEP, 2017, p. 53). Un cuarto eje denominado *Inclusión y Equidad*, para tratar de dar respuesta a las inequidades, discriminaciones y exclusiones existentes en el país, se hace un nuevo planteamiento pedagógico con el propósito de que todos los estudiantes sin importar su origen étnico, cultural, su género o condición de discapacidad puedan tener una educación de calidad y esto les permita desarrollar al máximo todas sus habilidades y capacidades. Otro reto que se plantea dentro de este eje era lograr la permanencia de los alumnos hasta que concluyeran con su educación básica, para ello se requería que el sistema educativo “...remover las barreras que limitan la equidad en la ceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos” (SEP, 2017, pp. 151-152). Para hacer realidad estos objetivos fue necesario el reconocimiento de la gran diversidad (cultural, regional, organizacional) existente en México, para dar cabida a las distintas necesidades, capacidades, ritmos y formas de aprendizaje de cada estudiante y comunidad. Un quinto y último eje llamado *La Gobernanza del Sistema Educativo*, donde se indica que es necesario que el SEN debe hacer modificaciones en su gobernanza, decir pasar de un gobierno rígido, vertical y prescriptivo a uno flexible y participativo.

Sin embargo, el modelo educativo no tuvo mucha vigencia, ya que para el sexenio del 2018-2024 fue impulsada la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (ENEI). Su objetivo general era:

...convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, ca. 2019, p. 75).

La ENEI fue resultado del cambio que se realizó al artículo 3° de la constitución, en el que por primera vez el Estado asumiría la responsabilidad de garantizar una cobertura universal en educación, esto implicaba asegurar el acceso desde el nivel preescolar hasta superior; quedando establecido en la fracción II de este artículo que la educación:

- d) contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos
- e) será equitativa, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos
- f) será inclusiva, al tomar en cuenta diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos; asimismo, con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las BAP (SEP, ca. 2019, p. 50).

Derivado de esta reforma, surge la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) con el propósito de reorientar el SEN, así como para impulsar transformaciones dentro de la escuela y su comunidad, con la finalidad de garantizar una educación con equidad y de excelencia (SEP, ca. 2019, p. 50). Para ello la NEM en conjunto con la ENEI pretenden superar "...de manera progresiva la dispersión y precarización que se ha producido por la segmentación del sistema en modalidades y subsistemas para atender a los grupos de mayor pobreza y vulnerabilidad" (SEP, ca. 2019, p. 75). Esta estrategia aún sigue vigente y se espera alcanzar los objetivos para el año 2024.

## CAPÍTULO 2.

### EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Hoy en día el TDAH según la CIE-10 y el DSM-5 es considerado como un trastorno, el que según Parellada se define de la siguiente forma:

...el término “trastorno” se usa a lo largo de la clasificación para evitar los problemas que plantea utilizar otros conceptos tales como “enfermedad”<sup>4</sup>. o “padecimiento” Aunque trastorno no es un término preciso, se usa para señalar la presencia de un comportamiento de un grupo de síntomas identificables en la práctica clínica, que en la mayoría de los casos se acompaña de malestar o interfieren en la actividad del individuo, los trastornos mentales en la CIE-10 no incluyen funciones o conflictos sociales por sí mismos en ausencia de trastornos individuales (2009, p. 27).

El TDAH, es considerada un trastorno del neurodesarrollo<sup>5</sup>, en el que las personas tienen un déficit que de acuerdo con Barkley que afectan, la “...capacidad visual, lenguaje interno, capacidad emocional y la capacidad de innovación” (*Apud.* Brown. En: Martínez-Jaimes *et al.*, 2015, p. 66). Éste tiene como características principales la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, lo que afecta de manera diferencial en cada persona para poder desempeñarse de manera adecuadamente dentro de los ámbitos social, escolar y familiar

---

<sup>4</sup> Recordemos que el concepto de enfermedad alude a: “...un estado en el que el funcionamiento físico, emocional o intelectual de una persona está disminuido o alterado en comparación con su propia experiencia previa y, en esencia, impera la idea formulada en el siglo XVII por Sydenham, que concibió las enfermedades como entidades reconocibles por manifestaciones características, entre ellas, por una evolución o curso natural típico. Hay autores muy influyentes a lo largo del siglo XX que consideran la enfermedad como un estado de desventaja biológica, en el sentido de acortamiento de la vida y reducción de la fertilidad. [Mientras que el...] término síndrome hace referencia a un conjunto de síntomas que suelen aparecer asociados, sin que esto suponga una etiología común, como se inferiría de un concepto como enfermedad (Reséndiz. *Apud.*, Parellada, 2009, p. 43).

<sup>5</sup> “Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo. Los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. El rango de los déficits del desarrollo varía desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o del control de las funciones ejecutivas hasta deficiencias globales de las habilidades sociales o de la inteligencia. Los trastornos del neurodesarrollo concurren frecuentemente; por ejemplo, los individuos con un trastorno del espectro autista a menudo tienen una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) y muchos niños con un trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) también tienen un trastorno específico del aprendizaje. Para algunos trastornos, la presentación clínica incluye síntomas por exceso además de los debidos al déficit y al retraso en el alcance de los hitos esperados” (APA, 2014b, p. 32).

De acuerdo con el DSM-5 el TDAH presenta las siguientes características:

un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad—impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo. La *inatención* se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviaciones en las tareas, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención y desorganización que no se deben a un desafío (*sic.*) o a falta de comprensión. La *hiperactividad* se refiere a una actividad motora excesiva (como un niño que corretea) cuando no es apropiado, o a jugueteos, golpes o locuacidad excesivos. En los adultos, la hiperactividad puede manifestarse como una inquietud extrema y un nivel de actividad que cansa a las otras personas. La *impulsividad* se refiere a acciones apresuradas que se producen en el momento, sin reflexión, y que crean un gran riesgo de dañar al individuo (p. ej., ir corriendo a la calle sin mirar). La impulsividad puede reflejar un deseo de recompensas inmediatas o la incapacidad de retrasar la gratificación. Los comportamientos impulsivos pueden manifestarse como una tendencia a inmiscuirse socialmente (p. ej., interrumpir excesivamente a los otros) y/o a tomar decisiones importantes sin tener en cuenta las consecuencias a largo plazo (p. ej., aceptar un trabajo sin información adecuada) (APA, 2014b, p. 61).

TDAH que, impacta negativamente en la interacción escolar del niño y que a la vez persiste hasta la adultez, contrario a lo que en los inicios de sus estudios se creía.

Trastorno que para su comprensión y atención educativa requiere conocer los aspectos que lo caracterizan y que en el caso del presente capítulo se divide en cinco apartados: un primero sobre el *estudio del TDAH: un análisis histórico*, en este apartado se muestra cómo ha ido cambiando el estudio del trastorno hasta obtener la denominación con la que actualmente se le conoce; un segundo apartado, el cual habla sobre *La etiología* y en el que se explican las principales causas del TDAH; un tercer apartado denominado *El diagnóstico* apartado en el que se hace hincapié en los criterios que los especialistas han de tomar en cuenta para que una persona sea diagnosticada con este trastorno; un cuarto apartado dirigido a *La Evaluación psicopedagógica* en el que se describen cuál es el procedimiento que se tiene que realizar para poder identificar las necesidades básicas de aprendizaje; y un quinto y último, dedicado a *Las Necesidades Básicas de Aprendizaje* donde se explica

cuáles son éstas, pensando en el tipo de ajustes razonables para la atención educativa de los alumnos con este trastorno.

## 2.1. El estudio del TDAH: un recuento histórico

El TDAH es una patología de origen neurobiológico “...con base genética y elevada heredabilidad (*sic.*), en el que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos” (Fernandes, Piñón y Vazquez-Justo, 2017, p. 3). Y que de acuerdo con Ortiz y Jaimes tienen períodos de atención cortos e inatención, hiperactividad e impulsividad, lo que repercute en el desarrollo del educando puesto que presentan:

...dificultades para regular su comportamiento y ajustarse a las normas esperadas para su edad y, como consecuencia presentan dificultades de adaptación en su entorno familiar, escolar y en las relaciones con sus iguales. A menudo rinden por debajo de sus capacidades y pueden presentar trastornos emocionales y del comportamiento” (Alda *et al.* En: González, 2017, p. 11).

Condición del TDAH que ha sido objeto de controversia, pues “...a lo largo de la historia ha ido cambiando su nomenclatura” (Ortiz y Jaimes, 2016, p. 6).

El primer registro que se tiene sobre lo que hoy se conoce como TDAH es del año 1748, cuando el médico Alexander Crichton escribió su obra *Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental*; texto en el que se describían los principales síntomas la inatención que presentaban los niños. A esta sintomatología le dio el nombre de “...*mental restlessness* (inquietud mental)” (Guerrero, 2016, p. 39).

Casi un siglo después, en 1845, el psiquiatra Heinrich Hoffman publicó su libro *Der Struwwelpeter* (Pedro el Desgreñado), conformado por 10 historias en las que se relataban problemas psiquiátricos que se podían presentar en la infancia o la

adolescencia. Una de esas historias la tituló “The Story of Fidgety Philip” (Felipe el nervioso), donde se hablaba de síntomas típicos de la hiperactividad y el déficit de atención. Un cuento en la que se narra la historia de un niño que no podía mantenerse quieto pese que sus padres le pedían que se detuviera (Navarro y García-Villamizar, 2010, p. 25). De manera textual en este cuento se narra:

“Felipe, para, deja de actuar como un gusano, la mesa no es un lugar para retorcerse.” Así habla el padre a su hijo, lo dice en tono severo, no es broma. La madre frunce el ceño y mira a otro lado, sin embargo, no dice nada. Pero Phil no sigue el consejo, el hará lo que quiera a cualquier precio. Él se dobla y se tira, se mece y se ríe, aquí y allá sobre la silla, “Phil, estos retortijones, yo no los puedo aguantar” (Hoffman. En: Guerrero, 2016, p. 40).

Ya para el año de 1887, Bourneville “...describe a ‘niños inestables’ caracterizados por una inquietud física y psíquica exagerada; una actitud destructiva, a la que se suma un leve retraso mental” (Fernandes *et al.*, 2017, p. 4). Y sólo dos años más tarde, en 1889, “Clouston [planteó...] que este trastorno de hiperexcitabilidad se debía a una disfunción en el córtex cerebral” (Guerrero, 2016, p. 40).

En el año de 1901, Demoor introduce el término “Corea mental”, como una manera de referir a niños con desatención y comportamientos hiperactivos; ya que había observado que éstos presentaban las siguientes características: “...(a) Cambios bruscos en el estado de ánimo, (b) déficits en los mecanismos de inhibición conductual y atención sostenida, (c) necesidad constante de movimiento y de cambios en su entorno inmediato y estimular” (Navarro y García-Villamizar, 2010, pp. 25-26).

Sólo un año después, en 1902, el médico pediatra George Still, a través de un artículo publicado en la revista británica *Lancet*, menciona niños que presentan una “...elevada agresividad, conducta desafiante, resistencia a la disciplina, exceso de actividad, labilidad emocional, dificultad para concentrarse y reducida capacidad de control inhibitorio...”(González, 2017, p. 13); lo que lo llevó a referirlos con el

síndrome “Defecto de control moral”, indicando que las causas de sus comportamientos se debían a “...alguna alteración innata o adquirida durante el período perinatal o posnatal...” (González, 2017, p. 13).

Tres años después, en 1905, “J. Philippe y Paul Boncour [publicaron...] el libro ‘las anomalías mentales de los escolares’. En el capítulo [...] titulado ‘los escolares inestables’...” (Delion. En: Gallego y López, 2012, p. 8), refieren a niños con dificultad para aprender, problemas para prestar atención, concentrarse, escuchar y comprender lo que se les decía.

Tres años después, en 1908, Augusto Vidal Perera en su *Compendio de Psiquiatría Infantil*, incluye algunas de las características de la hiperactividad y los problemas de conducta, lo que permitió elaborar diagnósticos; ya que se empezaban a considerar dichos síntomas como una enfermedad y no como problemas “éticos” o “morales” como se había pensado. Compendio que posibilitó dar: “...a conocer a los pedagogos la necesidad de tratar, no castigar, a los niños que hasta entonces eran maltratados en las aulas por motivos diversos: distracciones, ensimismamiento, atolondramiento” (Fernandes *et al.*, 2017, p. 4). Año en el que Tregold consideraba que esas alteraciones en el comportamiento de los niños se debían a un daño cerebral, que pudo haber sido adquirido durante el embarazo o los primeros días posteriores al nacimiento del niño, es decir durante el período perinatal del infante (En: González, 2017, 13).

Fue Durot quien, en el año de 1913, uno de los primeros que se propuso hacer una diferenciación entre lo que es un síntoma<sup>6</sup> y un síndrome<sup>7</sup>, así mismo sostuvo que “...la hiperactividad es un síntoma propio de los niños con retraso mental, anemia,

---

<sup>6</sup> De acuerdo con De la Serna “...son la expresión subjetiva de un paciente sobre un mal funcionamiento de su organismo. Equivaldría a las quejas o dolencias manifestadas por el paciente sobre su enfermedad; así como la intensidad percibida de molestias o dolores” (2018, p. 31).

<sup>7</sup> “En medicina, el síndrome es la constelación de síntomas y/o signos relacionados con un mecanismo anormal, que conducen al diagnóstico de la enfermedad que afecta al paciente” (Reverend, 2000, p. 241).



alteraciones digestivas, cardíacas, epilepsia y corea” (Navarro y García-Villamisar, 2010, p. 26).

Un año después, en 1914, Heuyer planteó en su tesis *Los niños anormales y los delincuentes juveniles*, que la hiperactividad y el déficit de atención podrían estar relacionados con malas conductas que, podrían llevar a los niños y jóvenes a convertirse en criminales. Un planteamiento en el que “El autor destaca los trastornos de conducta y la sintomatología de estos niños, exponiendo sus implicaciones ambientales y sociales” (Gallego y López, 2012, p. 9).

Tres años después, en los Estados Unidos de Norteamérica, durante los años de 1917 y 1918, se dio un brote de encefalitis epidémica causada por influenzavirus, lo que provocó el contagio de un gran número de niños y se pudo observar que los que sobrevivieron tuvieron “...secuelas conductuales y cognitivas con un cuadro caracterizado por retraso mental” (Soutullo y Díez, 2007, p. 7). Fue hasta ese momento en el que por primera vez se relacionaba el daño cerebral con la hiperactividad, por lo que en esa época se le dio el nombre de “Trastorno conductual postencefálico” (Soutullo y Díez, 2007, p. 7).

Tiempo después, a principios de los años 30, Kramer y Pollnow trabajaron con 15 niños, producto de este trabajo se encontró que algunos presentaban de manera persistente problemas del habla, que se distraían con mucha facilidad y mostraban una “inquietud extrema” (En: Navarro y García-Villamisar, 2010, p. 26). Cuadro clínico que denominaron “Trastorno hipercinético”, clasificándolo como parte de la Psicosis Infantil, debido a que no se tenía exactitud cuáles eran las causas de esta sintomatología en ese grupo de niños.

De algún modo esto llevó a que durante las décadas de los 30 a 40 del siglo pasado, se siguieran realizando estudios con pacientes con comportamientos arrebatados y de poca atención. Período en el que se buscó precisar cuáles eran las posibles causas que generaban dicho trastorno, lo que llevó a plantear que era producto de:

“...lesiones cerebrales como las perinatales, otras afecciones del sistema nervioso central (SNC), toxicidad por plomo, epilepsia y traumatismo craneoencefálico”, p. 7). Lo que llevó a que estos autores lo refirieran como “Síndrome del Daño Cerebral” distinguiéndolo de lo que ellos denominaron “formas de dicho síndrome, ya que se pensó que su hiperactividad era reflejo de la mala educación que habían recibido en su hogar (Soutullo y Díez, 2007).

Ya para el año de 1934 Hohman, Khan y Cohen, propusieron que el síndrome era producto una encefalitis o de alguna lesión cerebral. “[Dado que ...] se producían los mismos síntomas observados por Still en sus niños impulsivos, por lo que atribuyeron la hiperactividad a una enfermedad neurológica denominándola síndrome de lesión cerebral humana o síndrome de Impulsividad orgánica” (Polaino *et al.* En: Fernandes *et al.*, 2017, p. 4).

Iniciada la década de los años 50 se fortaleció la idea de que se trataba de un Síndrome producto de una lesión cerebral o Síndrome de Impulsividad Orgánica como un “Daño Cerebral Infantil”, sobre todo porque los niños hiperactivos por lo regular presentaban “Disfunciones cognitivas, especialmente de memoria; problemas atencionales, impulsividad, dificultad para regular el comportamiento” (Navarro y García-Villamizar, 2010, p. 28). Denominación que poco tiempo después se renombró como “Daño Cerebral Mínimo”, para que posteriormente fuera reconocido como “Disfunción Cerebral Mínima”, debido a que se comprobó que los síntomas que presentaban los niños con hiperactividad y desatención no se daban como producto de un daño cerebral (Guerrero, 2016, p. 41).

Ya entrando en la década de los años 60, Stella Chess publicó un artículo en el que hablaba de la hiperactividad, definida “...como el trastorno de conducta de un niño que está constantemente en movimiento o que presenta tasas de actividad y precipitación más elevadas de lo normal” (Warren *et al.* En: Navarro y García-Villamizar, 2010, p. 29). Motivo por el cual ahora se denominaba como: Trastorno Hiperactivo. “Las investigaciones que se realizaron apuntan que la hiperactividad

se debe a problemas fisiológicos asociados con enfermedades como trastorno mental, esquizofrenia, daño cerebral o alteraciones cromosómicas” (Warren *et al.* En: Navarro y García-Villamisar, 2010, p. 29).

Década en la que también “Clements [...] la definió como ‘un trastorno de conducta y aprendizaje que presentan niños con una inteligencia normal pero que padecen disfunciones del sistema nervioso central’, otorgándole mayor importancia a los factores neurológicos como responsables del problema” (*Apud.* Grau. En: Bodoque, 2015, p. 46).

Es a finales de esta década, en 1968, cuando se publicó “...la segunda edición de Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana, segunda edición (DSM-II), [...] primera vez que aparece este trastorno con el nombre de ‘reacción hiperkinética de la infancia’” (Ortiz y Jaimes, 2016, p. 8). Edición en la que se indica que se trata de un trastorno que desaparecía en la adolescencia, lo que fue desmentido un año después, en 1969, gracias a una investigación realizada por Quitkin y Klein, quienes indicaron que se trataba de un trastorno que podía abarcar desde los primeros años de vida y que persistía hasta la edad adulta (En: Ramos, 2009, p. 15).

Ya para la década de los 70, la psicóloga Virginia Douglas por primera vez habla del *Trastorno por Déficit de Atención* (TDA), a la vez se indicó que éste puede o no estar acompañado de la hiperactividad, como una subcategoría del TDA, indicando que “...la mayoría de los problemas que presentaban estos niños eran consecuencia de una autorregulación insuficiente” (En: Bodoque, 2015, p. 47). Denominación que comenzó a utilizarse en las escuelas y sociedad y que captó la atención de los investigadores debido a la: “...limitada capacidad atencional, baja tolerancia a la frustración, distraibilidad e impulsividad” (Navarro y García-Villamisar, 2010, p. 29).

También durante la década de los setenta, Wender realizó investigaciones dirigidas a analizar este trastorno en personas adultas, bajo el auspicio de la Universidad de Utah en los Estados Unidos de Norteamérica; encontrando que los niños y adolescentes presentaban los mismos síntomas de hiperactividad, impulsividad y déficit de atención. De modo que, estos síntomas se relacionaron con una disfunción del lóbulo frontal, por lo que se creía que también afectaba las funciones cognitivas del individuo. Al respecto Wender y su equipo de investigación no creían que los criterios establecidos en el DSM-II fueran los más adecuados para realizar un diagnóstico de los adultos, lo que los llevó a que propusieran otros que según él y su equipo resultarían precisos para el diagnóstico de los adultos, los que se denominaron como “Criterios de Utah”. Protocolo de “...evaluación de adultos con TDAH, en el que se precisaba entrevistar al paciente y a un informante (preferiblemente uno de los padres) para obtener información, de forma retrospectiva, sobre los síntomas del TDAH en la infancia” (Ramos, 2009, p. 16). Criterios que se muestran en el siguiente cuadro.

Criterios de Utah para adultos	Criterios DSM-II
<b>Características en la infancia</b>	
Historia infantil consiste con un TDAH en la infancia. Se recomienda obtener información a través de los padres o hermanos mayores.	Este trastorno se caracteriza por la hiperactividad, inquietud, distracción y corta capacidad de atención, especialmente en niños pequeños; por lo general, el comportamiento disminuye en la adolescencia. Si este comportamiento es causado por daño orgánico en el cerebro, debe ser diagnosticado dentro del adecuado síndrome orgánico cerebral no psicótico <sup>8</sup> .
<b>Características en la edad adulta</b>	
<p>A. Presencia en la edad adulta de las características 1 y 2 (obtenidas mediante la exploración con el paciente o los datos aportados por otros observadores), conjuntamente con dos de las otras cinco características (3-7).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hiperactividad motora persistente</li> <li>2. Falta de atención</li> <li>3. Labilidad emocional</li> <li>4. Irritabilidad y mal carácter</li> <li>5. Mala tolerancia al estrés</li> <li>6. Desorganización</li> </ol>	

<sup>8</sup> Traducción elaborada por la tesista del siguiente texto: “This disorder is characterized by overactivity, restlessness, distractibility, and short attention span, especially in young children; the behavior usually diminishes in adolescence. If this behavior is caused by organic brain damage, it should be diagnosed under the appropriate non-psychotic organic brain syndrome” (APA, 1968, p. 50)

7. Impulsividad

- B. Ausencia de un Trastorno antisocial de la personalidad y de un Trastorno afectivo mayor.
- C. Ausencia de signos y síntomas de Esquizofrenia y de un Trastorno Esquizoafectivo.
- D. Ausencia de un Trastorno Límite de la Personalidad y de un Trastorno Esquizotípico o rasgos de esos trastornos.
- E. Características asociadas: inestabilidad matrimonial, resultados académicos y profesionales por debajo de las posibilidades esperadas en base a la inteligencia y a la educación recibida, abuso de alcohol o de drogas, respuesta atípica a mediaciones psicoactivas, antecedentes familiares de TDAH en la infancia, personalidad antisocial y Síndrome de Briquet.
- F. Cuestionario de temperamento infantil: como el Conners Abbreviated Rating Scale, aunque no es estrictamente necesario para el diagnóstico, una puntuación de 12 o más por parte de los padres es útil para el diagnóstico y puede ser predictivo para la respuesta al tratamiento.

(Tabla elaborada por la tésista. Criterios de Utah retomados de Ramos, 2009, p. 17, Criterios del DSM-II, en APA, 1968, p. 50).

Es para el año de 1975, que la *Organización Mundial de la Salud* (OMS), en su sistema de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-9, en su novena edición) siguió utilizando el término “Trastorno Hiperkinético de la Infancia”, dejando de lado el concepto de Reacción Hiperkinética de la infancia de los psicólogos americanos (Anastopoulos. En: Navarro y García-Villamizar, 2010, p. 30).

Cinco años más tarde, en 1980, fue publicada la tercera edición, DSM-III, en el que se determinó que los criterios para diagnosticar el trastorno eran: hiperactividad, dificultad para poner atención y la deficiencia que presentaban para poder controlar sus impulsos. Razones por la que la conceptualización de este trastorno se vuelve a cambiar, adoptando el término de “...trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad” (Ortiz y Jaimes, 2016, p. 8).

Ocho años después, en 1988, fue publicado el DSM-III-TR, edición en la que ya no aparece el TDA, debido a que “...no se reconoce como entidad clínica al déficit de atención sin hiperactividad que quedó considerado como un déficit de atención indiferenciado y fijó criterios diagnósticos solo para el déficit de atención con hiperactividad” (González, 2017, p. 16). Manual en el que se incluían 14 síntomas que debían ser considerados para poder diagnosticar el TDAH, siempre y cuando se presentaran por lo menos ocho de los síntomas que estaban establecidos.

Ya para finales de la década de los 80, se consolidó la idea de que este trastorno persiste hasta la edad adulta, cuando los "...psiquiatras especializados en la infancia y juventud los que primero alertaron a los psiquiatras de adultos respecto a que el TDAH tenía una evolución crónica..." (Weiss *et al.* En: Ramos, 2009, p. 18).

Una década después, en el año de 1990, se logró un mayor conocimiento sobre la presencia de este trastorno en la edad adulta, al ser publicado en la revista *The New England Journal of Medicine*, un artículo en el que:

...se puso de manifiesto mediante tomografía por emisión de positrones (PET), que los estudiados con TDAH, presentaban diferencias en el metabolismo cerebral de glucosa en el córtex premotor y prefrontal respecto a los adultos sin TDAH. Este estudio permitió validar con una prueba de neuroimagen el diagnóstico del TDAH en la edad adulta y el trasfondo neurobiológico del trastorno (Zametkin. En: Ramos, 2009, p. 18).

En ese mismo año (1990), Biederman (docente-investigador de la Universidad Harvard) realizó diversos estudios, con base en los cuales pudo demostrar que "...la evolución [del TDAH] en la edad adulta, [tenía...] repercusiones sociales, la eficacia de los tratamientos, y las bases biológicas del TDAH en adultos" (Ramos, 2009, p. 18). A su vez en Europa, se comenzó a tener mayor interés por el estudio y tratamiento del TDAH en adultos, siendo los médicos noruegos los pioneros en crear un programa nacional que pudiese ayudar al diagnóstico y tratamiento de adultos con este trastorno. En el caso de Holanda, la psiquiatra Sandra Kooji, a través de sus investigaciones, se incrementó el conocimiento que se tenía sobre el TDAH en adultos, lo que llevó a la creación de una "...una red nacional de especialistas en el trastorno..." (En: Ramos, 2009, p. 19). Mientras que, en Alemania, gracias a las diversas investigaciones que se realizaron por parte de profesionales del área de psiquiatría, "...se dieron aportes para el estudio del TDAH a través de [neuroimágenes...]" (Krause *et al.* En: Ramos, 2009, p. 19). Avances en el conocimiento del TDAH que llevaron a que, en el año de 1992, la OMS publicara el CIE-10, "...donde se recoge el TDAH como una entidad diagnóstica y con el nombre de 'trastorno hipercinético'" (Guerrero, 2010, p. 43).

Sólo tres años después, en 1995, la *American Psychiatric Association* (APA), publicó el DSM-IV, en el que el TDAH puede ser clasificado en tres tipos:

- “1. El TDAH con predominio de déficit de atención.
2. El TDAH con predominio hiperactivo impulsivo.
3. El TDAH combinado” (Ortiz y Jaimes, 2016, p. 8).

Solo siete años después, en el año 2002, se publicó el DSM-IV-TR, en el que se conservaron:

...los tipos de clasificación del trastorno por déficit de atención del DSM-IV e indica una nota de codificación para adultos y adolescentes que actualmente presentan síntomas y no cumplen totalmente los criterios, lo cual debe de especificarse como remisión parcial. Cabe señalar que a pesar de que se menciona la presencia del TDAH en los adultos, esta nota resulta ser poco clara para determinar el diagnóstico en esta etapa de la vida (Ortiz y Jaimes, 2016, p. 8).

Más de diez años después, para el 2013, fue publicado el DSM-5, en el que el TDAH pasó a ser ubicado en la categoría de trastornos del neurodesarrollo, a la vez que se modificaron los criterios de edad de inicio, ya que se consideró que los síntomas deben de aparecer antes de los 12 años de edad y la sintomatología debía prevalecer durante al menos seis meses, así como también cumplir con al menos seis o más criterios diagnósticos; y en el caso de los adolescentes mayores (a partir de los 17 años) y adultos se consideró “...que deben cumplir cinco criterios en al menos una de las áreas de inatención o de hiperactividad-impulsividad presentes durante seis meses” (Ortiz y Jaimes, 2016, p. 9).

Es así como el estudio y explicación del TDAH a lo largo del tiempo ha ido cambiando, como consecuencia de las diversas investigaciones que se fueron realizando; sin embargo y a pesar de que se siguen realizando estudios, a la fecha

no se sabe con exactitud cuál es su etiología, pues sólo se cuenta con algunos indicios e ideas sobre su origen.

## 2.2. Etiología

El TDAH es un trastorno heterogéneo asociado a diferentes factores (genéticos, neurobiológicos, psicosociales y problemas durante el embarazo y parto), lo que dificulta establecer con precisión su etiología. Sin embargo, Soutullo y Díez plantea que la "...causa principal de que un niño presente la sintomatología del TDAH es la genética, [y que las otras se pueden dar en menor medida y...] tener lugar en diversos momentos del desarrollo del niño" (2007, p. 15).

En el caso de los factores hereditarios, Martínez-Jaimes *et al.* establecieron que: "Hay un mayor riesgo [de que se presente el TDAH en los niños, multiplicado éste...] de entre 2 [a...] 8 veces en los familiares de primer grado de un paciente diagnosticado" (2015, p. 63). De manera que es más probable que los padres identificados con TDAH tengan un hijo con este trastorno. También se ha observado que en el caso de "Los hermanos de un paciente diagnosticado de TDAH tienen entre un 30 y un 35 % de probabilidades de desarrollar dicho trastorno" (Martínez-Jaimes *et al.*, 2015, p. 63).

Así mismo Soutullo y Díez plantean que dentro de los factores hereditarios, el trastorno también puede darse por la falta de producción de dopamina, en la que se ven implicados cuatro genes:

[El primero es un...] gen llamado DRD4\*7, que está en el cromosoma 11. El DRD4\*7 es responsable de producir el receptor D4 del neurotransmisor de dopamina. Se activa al unirse con la dopamina, la adrenalina y la noradrenalina [...] Otro gen que se asocia con el TDAH es el DAT1 (gen de la proteína transportadora de la dopamina) [...] Otros genes implicados son el DRD5 y el DBH. (2007, p. 17).



Por su parte Cuevas menciona que pueden influir factores de tipo neurobiológicos, más específicamente a nivel de los neurotransmisores, debido a que éstos son un factor determinante de la etiología del TDAH:

El problema del TDAH es visto como una dificultad al nivel de los neurotransmisores<sup>9</sup> (a nivel de sinapsis) en donde el proceso químico en el cerebro, que permite a las células nerviosas transmitir información a otras células es deficiente o no se da apropiadamente (2017, p. 56).

Mendoza comparte esta idea y plantea que una deficiencia en los neurotransmisores puede llegar a influir en el desarrollo del TDAH, dado que:

...las personas con déficit de atención presentan un mecanismo deficiente de los neurotransmisores que inhiben o detienen la transmisión de los impulsos nerviosos (a nivel de sinapsis neuronal), que evitan que llegue a la corteza cerebral alta y sean integrados y con esto percibidos (En: Del Llano, 2012, p. 33).

Así mismo Soutullo y Diez mencionan que:

...en el TDAH hay problemas en los circuitos reguladores que comunican dos zonas determinadas del cerebro llamadas córtex prefrontal y ganglios basales. Estas áreas se comunican mediante la dopamina y la noradrenalina. [Se hicieron...] estudios en animales que muestran que los niveles bajos de noradrenalina en el cerebro producen hiperactividad e impulsividad (2007, p. 18).

Martínez-Jaimes *et al.*, plantean que dentro de estos factores neurobiológicos se ha encontrado que los aspectos estructurales y funcionales del cerebro pueden influir de manera significativa debido a que:

Los estudios [...] en la morfología cerebral han demostrado que los niños con TDAH tienen un menor tamaño cerebral global o de ciertas regiones cerebrales, sobre todo

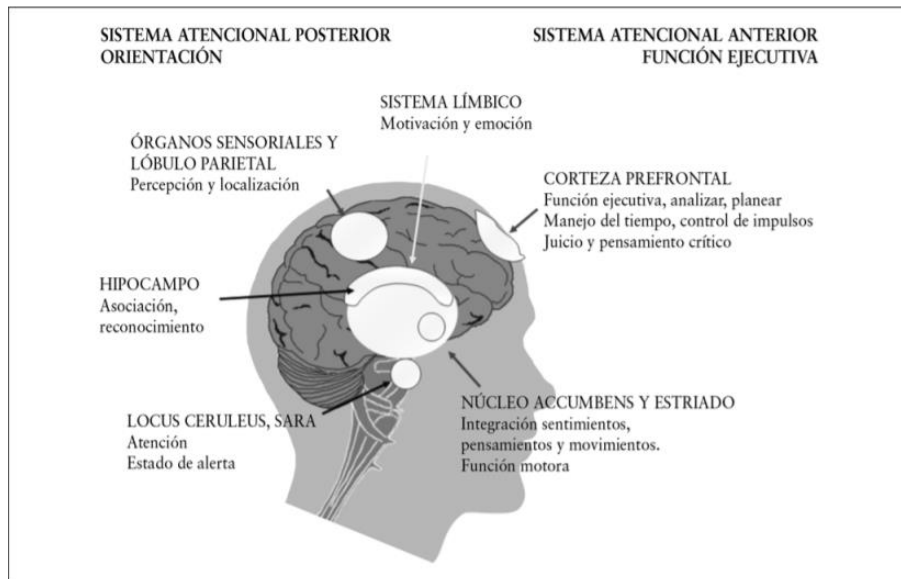
---

<sup>9</sup> "Los neurotransmisores son mensajeros químicos que sirven para que las neuronas se comuniquen entre ellas por todo el sistema nervioso a través de unos receptores. Hay distintos neurotransmisores, unos excitan o activan a la neurona, como la dopamina, la adrenalina o la noradrenalina; otros inhiben la neurona [...]; otros modulan o regulan, como la serotonina..." (Soutullo, 2007, p. 17).

corteza prefrontal, cuerpo caloso, ganglios basales y vérmix cerebeloso relacionados con la función ejecutiva y con el circuito atencional (2015, p. 64).

De igual manera, Rusca y Cortez coinciden en que estas alteraciones estructurales pueden llegar a incidir entre las posibles causas del TDAH, se ha observado que las personas que presentan este trastorno tienen:

...tamaños cerebrales significativamente menores que los controles con zonas más afectadas que otras, como el cerebelo, el cuerpo caloso, el estriado (núcleo caudado, putamen y globo pálido) y regiones frontales (córtez prefrontal dorso lateral); grosor reducido del córtex, especialmente el córtex prefrontal dorso lateral; alteraciones en la integridad de la materia blanca (2020, p. 150). Esto lo podemos ver en la siguiente imagen.



(Martínez *et al.*, 2015, p. 65)

En el caso de los factores prenatales se ha notado que las madres que fuman o consumen alcohol durante el embarazo aumentan el riesgo de que sus hijos presenten TDAH, ya que la exposición a esta sustancia puede producir "...anomalías del cerebro y cerebelo" (Curatolo *et al.* En: Gonzales, 2017, p. 20). Asimismo, "El consumo de algunos fármacos durante la gestación, como el labetalol (antihipertensivo) y el bupropión (antidepresivo), se han asociado a incremento de

TDAH, aunque los datos al respecto no son claros” (Martínez-Jaimes *et al.*, 2015, p. 64). De igual manera, la exposición de sustancias tóxicas, así como de pesticidas durante el embarazo como “...policlorobifenilos y metales pesados, sobre todo el plomo y, en menor medida, el mercurio, [...] han demostrado relación etiopatogénica con el TDAH” (Martínez-Jaimes *et al.*, 2015, p. 64).

También se ha encontrado que puede haber factores perinatales como la prematuridad, el bajo peso al nacer y las complicaciones en el parto “...como oxemia, eclampsia, sufrimiento fetal, duración del parto, bajo peso al nacer y hemorragia antes del parto determinan cierta predisposición al TDAH” (Amor *et al.* En: Rivera, 2013, p. 1081).

Por último, dentro de los factores posnatales se considera que una dieta inadecuada, sobre todo deficiencia en el consumo de yodo, “...la carencia de ácidos grasos esenciales (omega-3 y omega-8) deficiencia de hierro” (Gonzales, 2017, p. 20).

Con base en la información antes presentada, puedo afirmar que son diversos los supuestos que se tienen sobre la etiología del TDAH. No hay evidencias plausibles que permitan identificar de manera precisa el origen del trastorno.

### **2.3. Diagnóstico**

A partir del conocimiento que se ha podido tener respecto del TDAH, se recomienda que el diagnóstico se realice a la edad más temprana posible de acuerdo con el DSM-5 y la CIE 10. De ahí que un buen diagnóstico permitirá tener una mejor intervención en la atención médica y educativa. Para ello, la primera fuente de información son los padres o cuidadores, familiares cercanos y profesores; ya que son ellos los que se encuentran en contacto directo con el niño y pueden identificar e informar sus comportamientos disruptivos. Así mismo los docentes de la escuela suelen ser una fuente de información, debido a lo disruptivos que suelen ser los

niños con este trastorno; a la vez que los médicos con sus exploraciones pueden precisar el diagnóstico, lo que se puede complementar:

Con la información de los padres y del colegio sumado a su evaluación, el médico debe hacer un juicio clínico sobre el efecto de los síntomas cardinales y síntomas asociados de TDAH en su rendimiento escolar, relación con sus pares y su familia, nivel de independencia, accidentabilidad, autoestima y cuidado personal (Rodillo, 2015, p. 55).

Actualmente el DSM-5 y el CIE-10 son los sistemas para la clasificación de trastornos mentales de detección utilizados para el diagnóstico del TDAH. Para ello, en los dos casos, se requiere de la persistencia de ciertos síntomas de hiperactividad e inatención/impulsividad por más de 6 meses y el que éstos presenten ciertos niveles de intensidad que interfieran de manera significativa en el: "...desempeño escolar, funcionamiento cognitivo, habilidades sociales o desempeño ocupacional" (Lopez; Rodillo y Kleinsteuber, 2008, p. 512).

Para el acopio de información se requiere de un registro clínico integral en donde se tomen en cuenta los procesos cognitivos, conductuales y afectivos, realizando:

...entrevistas semiestructuradas para el diagnóstico de trastornos psiquiátricos, entrevista clínica para TDAH y estudios neuropsicológicos para hacer diagnósticos diferenciales con patologías como trastornos del estado de ánimo, trastornos ansiosos y otros que comparten alteraciones cognitivas como decremento de la atención, memoria y síntomas de impulsividad e hiperactividad (Ortiz y Jaimes, 2007, p. 126).

Por su parte Piñón, Vazquez-Justo y Fernandes, consideran que para el diagnóstico del TDAH se deben utilizar diferentes pruebas neuropsicológicas en función de cada caso, "[para contar con...] datos sobre el funcionamiento cognitivo del paciente en los diferentes subprocesos atencionales y ejecutivos, permitir establecer un perfil neuropsicológico de cada paciente y facilitar el diagnóstico de los diferentes subtipos de TDAH" (2017, p. 9).

En el caso del DSM-5 se menciona algunas características que pueden ayudar para que la persona sea diagnosticada, tales como:

Los retrasos leves del desarrollo lingüístico motor o social no son específicos del TDAH, pero frecuentemente concurren. Entre las características asociadas se pueden incluir la baja tolerancia a la frustración, la irritabilidad y la labilidad del estado de ánimo. Incluso en ausencia de un trastorno específico del aprendizaje, muchas veces está deteriorado el rendimiento académico o laboral. El comportamiento inatento está asociado a varios procesos cognitivos subyacentes y los individuos con TDAH pueden mostrar problemas cognitivos en las pruebas de atención, de función ejecutiva o de memoria, aunque estas pruebas no son suficientemente sensibles para servir de indicios diagnósticos (APA, 2014b, p. 61).

Por ello es necesario que el análisis clínico se estructure con base en los siguientes criterios: Se considera que para poder hacer el diagnóstico en niños se deben reunir por lo menos 6 síntomas, mientras que en el caso de los adolescentes y adultos se requiere de un mínimo de 5. Así mismo deben de tener una persistencia por lo menos de 6 meses y deberán presentarse con tal intensidad que esto pueda representar problemas para poder desarrollar sus actividades sociales, académicas y/o laborales de manera que no les permita un desarrollo pleno dentro de estos ámbitos.

A continuación, se muestra de manera detallada lo que se propone para poder detectar el TDAH a través de la sintomatología, la que está dividida en 3 áreas (inatención e hiperactividad e impulsividad) y que se precisan en la siguiente cita textual:

**Inatención**

- a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a los detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades
- b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas
- c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente

- d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales
- e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades
- f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido
- g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades
- h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos
- i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas

**Hiperactividad e Impulsividad**

- a. Con frecuencia juguetea o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
- b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado
- c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.  
(Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.).
- d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
- e. Con frecuencia está “ocupado”, actuando como si “lo impulsara un motor”
- f. Con frecuencia habla excesivamente.
- g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta
- h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno
- í. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (APA, 2014a, pp. 33-35).

Por su parte en el CIE-10 implica los siguientes criterios:

**Déficit de atención**

- a. Frecuente incapacidad para prestar atención a los detalles junto a errores por descuido en las labores escolares y en otras actividades.
- b. Frecuente incapacidad para mantener la atención en las tareas o en el juego.
- c. A menudo aparenta no escuchar lo que se le dice.
- d. Imposibilidad persistente para cumplimentar las tareas escolares asignadas u otras misiones.
- e. Disminución de la capacidad para organizar tareas y actividades.
- f. A menudo evita o se siente marcadamente incómodo ante tareas tales como los deberes escolares que requieren un esfuerzo mental mantenido.

- g. A menudo pierde objetos necesarios para unas tareas o actividades, tales como material escolar, libros, etc.
- h. Fácilmente se distrae ante estímulos externos.
- i. Con frecuencia es olvidadizo en el curso de las actividades diarias

### **Hiperactividad**

1. Con frecuencia muestra inquietud con movimientos de manos o pies o removiéndose en su asiento.
2. Abandona el asiento en la clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado.
3. A menudo corretea o trepa en exceso en situaciones inapropiadas.
4. Inadecuadamente ruidoso en el juego o tiene dificultades para entretenerse tranquilamente en actividades lúdicas.
5. Persistentemente exhibe un patrón de actividad excesiva que no es modificable sustancialmente por los requerimientos del entorno social.

### **Impulsividad**

1. Con frecuencia hace exclamaciones o responde antes de que se le hagan las preguntas completas.
2. A menudo es incapaz de guardar turno en las colas o en otras situaciones en grupo.
3. A menudo interrumpe o se entromete en los asuntos de otros.
4. Con frecuencia habla en exceso sin contenerse ante las situaciones sociales.
  - \* El inicio del trastorno no es posterior a los siete años.
  - \* Los criterios deben cumplirse en más de una situación.
  - \* Los síntomas de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad ocasionan malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social, académico o laboral.
  - \* No cumple los criterios para trastorno generalizado del desarrollo, episodio maniaco, episodio depresivo o trastorno de ansiedad (Piñón *et al.*, 2017, pp. 15-16).

Además de los criterios antes indicados para identificar el TDAH de acuerdo con Bastardas, Ortiz, Sánchez y Sabaté, es importante que se realice un historial clínico, para que de esa manera se pueda identificar alguna comorbilidad<sup>10</sup> y en caso de que sí exista se elaborare un diagnóstico diferencial.

---

<sup>10</sup> “El término ‘comorbilidad’ se aplica cuando una persona sufre dos o más trastornos o enfermedades, que pueden presentarse al mismo tiempo o uno después del otro. La comorbilidad también implica cierta interacción entre las enfermedades, la cual puede hacer que ambas empeoren” (National Institute on Drug Abuse, 2019, p. 1).

En dicho historial se deben considerar los antecedentes familiares, ya que como se mencionó antes, existe una probabilidad alta de que el TDAH sea heredado. Otro elemento que se debe de incluir es el historial clínico del niño y de su proceso de gestación. De manera que se pueda saber cómo fue el desarrollo del infante durante el embarazo, si la madre estuvo expuesta a sustancias como el alcohol u otro tipo de sustancias tóxicas las cuales podrían causar problemas en el desarrollo y con ello aumentar el riesgo de que el niño tenga TDAH. Un tercer elemento que debe de contener esta historia clínica es acerca de la historia del desarrollo temprano (desde los primeros tres meses hasta los dos años), por lo que es necesario acopiar toda la información que se tenga respecto a los hitos del desarrollo (edad en que comenzó a hablar, caminar, control de esfínteres, ciclo del sueño). Como cuarto elemento a considerar se habla de una exploración física y neurológica para que se puedan descartar otras causas que puedan explicar la sintomatología, de esta manera también se descartan algunas comorbilidades. En quinto lugar, aparecen los "...antecedentes médico-quirúrgicos, antecedentes de traumatismos craneoencefálicos u otras posibles causas de daño cerebral adquirido y tratamientos farmacológicos concomitantes..." (Bastardas *et al.*, 2015, pp. 70-71), esto se hace con el propósito de saber si el niño ha tenido enfermedades o ha recibido tratamiento los cuales puedan interferir en su funcionamiento cognitivo. Y, por último, se debe de incluir la historia psicopatológica, en donde se tenga la información sobre los antecedentes de salud mental, si se tuvo algún padecimiento y si recibió tratamiento.

Complementario a este historial clínico Barry, Clarke y Jhonstone proponen que el diagnóstico puede estar acompañada de un encefalograma y otras técnicas neurofisiológicas sobre el funcionamiento del cerebro, ya que estas pruebas "...proveen de [...] manera directa una medida del funcionamiento del cerebro..." (En: Ortiz y Moreno, 2015, p. 130).

Así mismo, se señala que se deben de realizar estudios psicológicos complementarios en el caso que exista la sospecha de alguna comorbilidad, para



ello se podrán apoyar de recursos como una "...valoración de la capacidad intelectual; pruebas de laboratorio; de neuroimagen; de neurofisiología: EEG, polisomnografía, potenciales evocados; genéticas. No se recomienda su realización de forma rutinaria" (Bastardas *et al.*, 2015, p. 72).

La presencia de comorbilidades es un elemento crucial que los especialistas deben de tomar en cuenta al realizar el diagnóstico del TDAH. Esto les permitirá seleccionar las herramientas y métodos adecuados para llevar a cabo una evaluación completa, garantizar un tratamiento oportuno e intervenir de manera efectiva (Del Llano, 2012). De acuerdo con el DSM-5 las comorbilidades que pueden llegarse a presentar son las siguientes:

Entre la población general, el trastorno negativista desafiante concurre con el TDAH en aproximadamente la mitad de los niños con presentación combinada y en cerca de una cuarta parte de los niños y adolescentes con presentación predominantemente inatenta. El trastorno de conducta concurre en aproximadamente una cuarta parte de los niños y los adolescentes con presentación combinada, dependiendo de la edad y el contexto. La mayoría de los niños y los adolescentes con trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo tiene síntomas que también cumplen los criterios del TDAH; un menor porcentaje de niños con TDAH tiene síntomas que cumplen los criterios del trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo. El trastorno específico del aprendizaje frecuentemente concurre con el TDAH. Los trastornos de ansiedad y el trastorno de depresión mayor ocurren en una minoría de individuos con el TDAH, aunque más frecuentemente que en la población general. El trastorno explosivo intermitente ocurre en una minoría de adultos con TDAH, pero a niveles por encima de los que presenta la población general. Aunque los trastornos por consumo de sustancias son relativamente más frecuentes entre los adultos con TDAH que entre la población general, los trastornos están presentes solamente en una minoría de adultos con TDAH. En los adultos, el trastorno de la personalidad antisocial y otros trastornos de la personalidad pueden concurrir con el TDAH. Otros trastornos, que pueden concurrir con el TDAH, son el trastorno obsesivo—compulsivo, el trastorno de tics y el trastorno del espectro autista (APA, 2014b, p. 65).

A la par del diagnóstico clínico es recomendable realizar una evaluación psicopedagógica, de manera que el proceso no quede reducido a valoración

médico-clínica, sino que también incluya el ámbito educativo, con el propósito de poder conocer en qué medida las condiciones orgánicas, personales y sociales del niño "...pueden afectar a su proceso de desarrollo y, por tanto, a su aprendizaje" (Giné. En: Coll y Palacios, 2012, p. 398).

#### **2.4. Evaluación psicopedagógica**

La evaluación psicopedagógica es un proceso en el que se recogen y analizan los datos relevantes del alumno de manera que se puedan identificar los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste se realiza con el propósito de poder identificar cuáles son las acciones que se deben de tomar en cuenta y cuáles deben ser los ajustes razonables que se deben realizar a los programas de estudio, para que dicho proceso responda las *Necesidades Básicas de Aprendizaje* (NBA) de los alumnos. Evaluación se puede realizar a petición de los padres, debido a que han observado que la conducta que manifiesta el niño no es apropiada para su edad. Aunque generalmente se hace porque son los docentes los que la solicitan, debido a que han detectado que durante las clases el alumno manifiesta comportamientos inadecuados y no aprende al mismo ritmo que el resto del grupo, a la vez que sus formas de socialización son conflictivas al igual que sus estilos de aprendizaje (García *et al.*, 2000, p. 77).

Una vez que el docente detecta a los alumnos que presentan problemas de atención, comportamiento y dificultades en su proceso de aprendizaje, lo que procede es "...solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica, pues el profesor o profesora ha hecho lo que estaba a su alcance para ayudar a estos niños con dificultades" (García *et al.*, 2000, p. 78). Proceso que debe ser de carácter interdisciplinar en el que se vean implicados: los padres de familia, los docentes de aula regular, los pedagogos, los psicopedagogos, los psicólogos, los orientadores, y los especialistas. Con la finalidad de poder hacer una recolección y análisis de información que nos permitan saber cuál es el contexto familiar y social del alumno, cuáles son las dificultades que

presenta, cuáles son sus capacidades, competencias y habilidades. Para que de esta forma se pueda realizar la toma de decisiones para "...promover cambios que hagan posible mejorar la [problemática identificada...]" (Colomer, Masot y Navarro, 2005, p. 14).

Una vez que se inició este proceso de evaluación psicopedagógica, de acuerdo con García *et al.*, como ya se indicó, se debe contar con el historial clínico el cual incluye: Datos personales: Datos generales del niños y de sus padres; Motivo de la evaluación: Puede ser por demanda de la escuela, de los padres o del médico; Apariencia física: se deben de registrar los rasgos físicos del niño, destacar señas particulares; Conducta durante la evaluación: Esto nos dará indicadores para saber el grado de interés de los padres, la cooperación del alumno, la disposición que tienen los padres por ayudar a su hijo; Antecedentes de desarrollo: dentro de esta apartado entran como fue el embarazo de la madre, desarrollo motor del niño, desarrollo del lenguaje, familia, antecedentes heredo-familiares, historia médica e historia escolar; Situación actual: donde se tomarán en cuenta los siguientes datos como son los aspectos generales del alumno en cuanto al área intelectual, área de desarrollo motor, área comunicativo-lingüística, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales. También se tomará en cuenta el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y la motivación por aprender. Información relacionada con el entorno del alumno, relacionada con la familia, con el entorno social y con el alumno (pp. 91-105).

En el caso de una evaluación psicopedagógica para niños con TDAH, es conveniente utilizar "...instrumentos de medida dirigidos a padres, maestros y el propio niño, se entrevista a todas las partes y, si se considera oportuno se realiza una observación directa de la conducta del pequeño" (Jané, Ballespí y Dorado, 2005, p. 311). Es por ello por lo que los más adecuado es utilizar los instrumentos

de cribado<sup>11</sup> como el *Early Childhood Inventory-4* (ECI-4)<sup>12</sup> y el *Child Behavior Checklist* (CBCL)<sup>13</sup>. Los que deben ser sometidos a un proceso estadístico de validez y confiabilidad para ser aplicado al contexto al que se vaya a emplear.

Posterior a esas pruebas se procede a realizar la entrevista, la cual es fundamental para establecer un diagnóstico correcto, lo que se busca en esta parte del proceso es obtener datos que nos proporcionen información del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, es por lo que se recomienda que sean entrevista de tipo estructuradas, ejemplo de éstas es la "*Diagnostic Interview Schedule for Children* (DISC-2.3)<sup>14</sup>" (Jané *et al.*, 2005, p. 312).

En el caso que se requiera, se podrán hacer observación al niño, con el propósito de saber cómo son sus conductas en diferentes entornos. Para poder tener un mejor registro de lo que se va a observar "Hay sistemas de observación ya estipulados que describen todos los pasos que hay que seguir y las estrategias de registro [...]. Entre estos se encuentran el *Behavior Assessment System for Children-Student Observation System* (BASC-SOS)<sup>15</sup> y el CBCL-DOF<sup>16</sup>" (Jané *et al.*, 2005, p. 312), los que también deben de ser sometidos a dicho proceso de validez y confiabilidad. Hay instrumentos específicos para afinar la detección del TDAH, aunque cabe recalcar que estas escalas que se presentan a continuación evalúan sólo determinados síntomas y no

---

<sup>11</sup> "Los test de cribado son pruebas que proporcionan una visión general de los posibles problemas que tiene el niño o la niña, tanto conductuales como emocionales" (Jané *et al.*, 2005, p. 311).

<sup>12</sup> "Esta evaluación multiinformante permite conocer la conducta del niño en los distintos contextos en los que se desarrolla e interactúa. Además, proporciona un perfil lo suficientemente amplio, exhaustivo, detallado y completo de su repertorio conductual" (Viñas *et al.*, 2008, p. 481).

<sup>13</sup> "...es un cuestionario que evalúa competencias sociales, problemas de conducta internalizados (ansiedad, depresión, quejas somáticas y aislamiento) y externalizados (conducta agresiva y delictiva) y un factor mixto (problemas sociales, de pensamiento y de atención); es contestado por los familiares de los niños y niñas; la escala proporciona perfiles separados para ambos sexos y rangos de edad, de los 4 a 11 años y de los 12 a 18 años" (Orientrazos, 2015, párr. 1).

<sup>14</sup> "...es una entrevista altamente estructurada diseñada para realizar diagnósticos precisos de acuerdo con los criterios DSM-IV y CIE-10 [...]. Dispone de dos formas, una para padres (DISC-P) y otra para niños (DISC-C). La entrevista con el niño puede aplicarse en una sola sesión de una hora de duración; la forma para padres dura entre 60 y 90 min. Da cuenta también del inicio, duración y severidad del trastorno" (Saldivia, Vicente, Valdivia y Melipillán, 2013, párr. 8).

<sup>15</sup> "...mide numerosos aspectos emocionales y conductuales de los niños y adolescentes. La amplia gama de dimensiones evaluadas ayuda a establecer el diagnóstico diferencial de categorías específicas de trastornos (tal y como se señalan en el DSM-5), así como de categorías generales de problemas. Además, mide tanto las conductas adaptativas como las desadaptativas, lo cual permite tener un mejor conocimiento de los puntos fuertes a potenciar, aspecto fundamental para la planificación de la intervención o tratamiento" (Pearson Clinical, ca. 2018, párr.25).

<sup>16</sup> "...es un cuestionario que evalúa competencias sociales, problemas de conducta internalizados (ansiedad, depresión, quejas somáticas y aislamiento) y externalizados (conducta agresiva y delictiva) y un factor mixto (problemas sociales, de pensamiento y de atención); es contestado por los familiares de los niños y niñas" (Orientrazos, 2015, párr. 1).

el trastorno como tal. Una de ellas es la escala de Conners<sup>17</sup> “...incluyen un índice de hiperactividad que estima la intensidad” (Jané *et al.*, 2005, p. 313). Mientras que para los problemas de atención estos se hacen a través de una valoración de las subescalas de Achenbach. Existen otras escalas que son específicas para la hiperactividad y el déficit de atención, denominadas (CCP por sus siglas en inglés) y EDAH.

También se pueden utilizar pruebas que nos den una idea “...del nivel de competencia curricular del alumno” (Álvarez, 2010, párr. 25). Complementario a ello se pueden realizar pruebas pedagógicas<sup>18</sup> las cuales son utilizadas cuando se requiere de más información “...para la toma de decisiones de adaptaciones curriculares” (Álvarez, 2010, párr. 26).

Posterior al proceso de evaluación se procede a realizar un informe cuyo objetivo es “...determinar cuáles son las necesidades educativas especiales<sup>19</sup> del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares...” (García *et al.*, 2000, p. 106) así mismo se deberán de incluir las recomendaciones para el profesor, es decir las medidas que han de ser tomadas en cuenta como: los recursos, apoyos, materiales, adecuaciones curriculares que el alumno necesita para poder obtener mejores resultados de aprendizaje. Este informe debe de incluir aspectos del contexto escolar del alumno para que se pueda tener más información respecto a aquellos factores que pueden llegar a obstaculizar el proceso de aprendizaje del alumno, un segundo aspecto que se debe de precisar es desarrollo del alumno en las áreas: intelectual, desarrollo motor, comunicativo-lingüística, adaptación e inserción social, esto se hace con la finalidad de que el docente pueda ofrecer una mejor respuesta

---

<sup>17</sup> “...es un instrumento útil cuyo objetivo es detectar la presencia de TDAH y otros problemas asociados, mediante la evaluación de la información recogida de padres y profesores [...] Cada apartado de las escalas contienen descripciones de síntomas que se correlacionan con los criterios diagnósticos del DSM-IV” (Amador. En: Fundación CADAH, 2013, párr. 3-6).

<sup>18</sup> “De acuerdo con Valle y Zúñiga la clasificación de estas pruebas es la siguiente:

- Formales o estandarizadas: Son instrumentos de medida concebida, evaluadas e interpretadas en forma general en base a una norma ya establecida.
- Informales o de aula: Son elaboradas por profesores para resolver problemas como aprovechamiento, clasificar, promover, etc. Estás pueden ser de respuesta abierta (desarrollo de temas, composición o de ensayo) o bien de respuesta cerrada (selección única, completar, asocie, interrogativas o identificación)” (*n.d.*, p. 3).

<sup>19</sup> En la actualidad se utiliza el término Necesidades Básicas de Aprendizaje

educativa. De igual manera se incluye el nivel de competencia curricular con el propósito de saber "...lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar" (García *et al.*, 2000, p. 99). Otro aspecto por considerar es el estilo de aprendizaje y la motivación, es importante saber la manera en cómo hace sus tareas escolares y a su vez como las enfrenta y responde a ellas. Todos estos elementos le ofrecen suficiente información al docente para que pueda hacer los ajustes razonables y con ello atender las NBA del alumno.

## **2.5. Necesidades Básicas de Aprendizaje**

Una forma en la que se puede realizar la detección de las NBA de los educandos que presentan TDAH es la evaluación psicopedagógica, cuyo propósito sería precisar los requerimientos de aprendizaje y las BAP que pudieran afrontar. Se trata de educandos que, por sus problemas de hiperactividad, atención, impulsividad, además de que enfrentan NBA con la interacción con sus pares y con los docentes debido a dicha problemática.

En relación con fallos en el sistema ejecutivo del cerebro, se trata de problemas que de acuerdo Barkley son las siguientes:

Capacidad visual: mirar hacia atrás y ver o rescatar información visual de acciones pasadas y sus consecuencias; Lenguaje interno: voz en nuestro cerebro que nos permite hablarnos a nosotros mismos; Capacidad emocional: controlar las emociones, ajustarlas y moderarlas; La Capacidad de innovación dirigida a un objetivo, planificar una respuesta y elegir la más conveniente, enfrentarnos a problemas, planear nuestra vida y pensar en el futuro (En: Fundación CADAH, 2012b, p. 19).

Esto lleva a que los alumnos con TDAH tengan dificultades para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar su comportamiento en los contextos familiares, escolares y sociales para poder cumplir con las metas que se tengan establecidas en sus escuelas. A su vez, son educandos que presentan problemas de

“Comprensión y fluidez lectora; Cálculo matemático y resolución de problemas; Escritura, ortografía y coordinación; Planificación y organización; Seguimiento de instrucciones y motivación” (Fundación ACODAH, ca. 2017, p. 5).

Los niños con TDAH presentan problemas en la lectura, además suelen omitir, adicionar o sustituir “...grupos consonánticos: tr/bl pr/br, comprensión lectora deficiente. Desmotivación ante la lectura y rechazo” (Fundación CADAH, 2012b, p. 25); razón por la que los docentes deben implementar estrategias que permitan al alumno mejorar su comprensión y fluidez lectora y con ello su lectura en voz alta, habilidades para elaborar síntesis y segmentación fonémica y saber cómo aislar fonemas en palabras. Estrategias que se pueden trabajar en el salón de clases con todo el grupo para mejorar su lectura.

En el caso de la escritura, de acuerdo con la Fundación CADAH se ha encontrado que son educandos que suelen presentar problemas en “Uniones de letras, fragmentaciones, adición de letras, sílabas y palabras, omisión de letras, sílabas y palabras, sustitución de letras, sílabas y palabras, caligrafía pobre y desorganizada, faltas de ortografía” (2012b, p. 25). Para ello es recomendable trabajar en “...las áreas [...] de expresión lingüística (ortografía, expresión, orden lógico de razonamiento lógico (reflexión, resolución, etc.) y a los hábitos de trabajo y de realización y presentación de tareas” (Fundación CADAH, 2012b, p. 31). De igual manera es conveniente trabajar diariamente con el alumno en aquellas palabras en las que cometa errores al escribirlas, lo que debe ser bajo la supervisión del docente para que pueda corregir.

En el caso de las matemáticas, resulta ser todo un reto, pues los alumnos con TDAH, por sus problemas de atención suelen tener serias dificultades para concentrarse en la elaboración de las operaciones matemáticas. De acuerdo con la Fundación CADAH, en educación primaria tienen dificultades en las operaciones con suma, porque no comprenden el concepto de “llevar”, de igual manera tienen dificultades en la resta, multiplicación y división, específicamente en:

Resta: Dificultad para asimilar la posición espacial (restan la mayor de la menor) Cuando tienen que llevar no saben a dónde (minuyendo/ sustraendo) Colocan mal las cantidades Suelen empezar por la izquierda Frecuentemente confunden los signos, y por tanto la operación.

Multiplicación: Memorizar las tablas. Cálculo mental

División: Disposición espacial

No entienden porque tienen que trabajar solo con una cifra dejando otras para más adelante en el dividendo. No saben por dónde empieza, si apartando unas hacia la derecha o a la izquierda (2012b, p. 31).

Para ello, se pueden organizar actividades individualizadas, con pares y en pequeños grupos, de tal manera que se logre captar su atención y se vaya familiarizando con el lenguaje matemático, además se pueden organizar actividades escolares en las que se utilicen objetos que sean manipulables para una mejor comprensión de este lenguaje.

Debido a la impulsividad que presentan los alumnos con TDAH, es común que los directivos, docentes y hasta los compañeros los ubiquen como alumnos con problemas de conducta, para buscar soluciones a esta problemática escolar se recomienda seguir estrategias que ayuden al niño a controlar sus conductas impulsivas. Por ejemplo, permitirle al niño levantarse de su lugar cuando ha pasado un tiempo razonable, para ello el docente puede organizar actividades que permitan el movimiento al grupo y en especial al niño con esta discapacidad, además se le pueden asignar “tareas en clase” que apoyen las actividades (repartir algún material o que le ayude a borrar el pizarrón), de esta manera el docente se anticipa a situaciones que den lugar a conductas disruptivas dentro del aula. Una segunda estrategia es el organizar trabajar técnicas de relajación y respiración, es importante que cuando el docente note que el alumno se encuentra muy activo se lo haga saber al niño y de esa manera puedan poner en marcha esas técnicas. Una tercera estrategia es conveniente enseñar al niño a que él se dé auto instrucciones (hablarse a sí mismo), de esta manera el niño puede ir aprendiendo a autorregularse. Asimismo, se debe de proporcionar a los alumnos un ambiente



estructurado, con rutinas, organizado y motivador, de tal manera que las actividades estén organizadas y focalizadas para mantener la atención del alumno; para ello, el profesor y la familia deberán dar las instrucciones de las actividades de manera verbal asegurándose que el alumno haya entendido las actividades o tareas a realizar (es recomendable pedirle que las repita en voz alta para mejorar su entendimiento). Además, es conveniente “Incrementar el número de situaciones estimulantes dirigidas al alumno y, si es posible, resaltar ante el grupo cualquier pequeño logro o avance que tenga...” (Fundación CADAH, 2012b, p. 34).

Pero no solo se debe de centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas, debido a que los niños con TDAH también tienen habilidades interpersonales deficientes y a su vez existen otros problemas como: “...el reclamo constante e inadecuado de atención social, el escaso conocimiento de sí mismo, la dificultad en el reconocimiento y regulación de sus propias reacciones emocionales, la sobrepersonalización de las acciones de los otros...” (Fundación CADAH, ca. 2012a, párr. 5), esto a su vez genera que tengan relaciones sociales disfuncionales, rechazo social, retraimiento y baja autoestima. Por eso es importante favorecer el desarrollo en habilidades de competencia social, ya que le van a permitir al alumno poder incluirse con sus iguales, padres, profesores y su comunidad, a su vez esto impacta de manera positiva en su autoestima, autoconcepto, expresión emocional y destrezas sociales y como consecuencia el niño se va a sentir acogido, seguro y aceptado. Algunas otras estrategias para trabajar la inclusión de los niños con TDAH y con ello la mejora sus relaciones interpersonales son:

- Dinámicas de grupo para el desarrollo de la autoestima, de la confianza entre los miembros de la clase, de conocimiento entre los alumnos
- Actividades académicas mediante trabajo en grupo cooperativo
- Utilizar a compañeros con mayor competencia social para que formen pareja o equipo en las actividades académicas o en los juegos
- Desarrollo de sistemas de apoyo por parte de compañeros, alumno o alumna ayudante o círculo de amigos
- Evitar que el alumno o alumna sea el centro de atención de sus compañeros y sea etiquetado como el gracioso o el conflictivo de la clase

- Es útil fomentar la relación del alumnado con TDAH con el resto de los compañeros para aprender a convivir y a respetar normas y límites
- Implicarle en responsabilidades controladas en el ambiente de clase puede contribuir a que los demás niños y niñas tengan una visión más positiva sobre él y mayor aceptación (Balbuena *et al.*, 2014, p. 20).

Los docentes de grupo deben apoyar al alumno para que reconozca sus fortalezas y debilidades, haciéndolo consciente de sus capacidades y trabajando sus puntos débiles, de esa manera el docente puede asignarle al alumno un rol positivo dentro del grupo; por ejemplo, si el alumno tiene habilidades informáticas, se pueden aprovechar esos conocimientos para que ayude a sus demás compañeros.

Para el desarrollo de habilidades sociales el docente puede programar un tiempo para la enseñanza de éstas, por ejemplo, que el aprenda a identificar las “señas de su entorno” (las expresiones faciales, gestos, señales de peligro, situaciones emocionales) y de esa forma poder enseñarle al niño que alternativas pueden ser favorables y emitir una respuesta ante estas “señas”, a empatizar, aprender a expresar sus sentimientos y aprender a respetar los de los demás. Aunque este entrenamiento de habilidades también se puede realizar a través de programas de entrenamiento cuyos objetivos son “...aumentar el comportamiento social apropiado y disminuir aquellas conductas sociales inapropiadas con su contexto, extrapolando los aprendizajes a diferentes situaciones reales de la vida del niño/a lo aprendido en clase y, por tanto, mejorar la calidad de vida del niño” (Fundación CADAH, ca. 2012a, párr. 15). Es importante que los profesores se conviertan en agentes activos en este proceso, es recomendable que emplee actividades que permitan la inclusión y el aprendizaje social de todos los niños.

Claro está que mucho de lo aquí indicado no sólo se tiene que hacer con los niños con TDAH, sino para todo el grupo, ya que debemos recordar que en gran medida se trata de habilidades emocionales y esto es importante que todo educando las desarrolle. No en vano hoy en día se habla de la educación emocional como “...la capacidad para conocer y entender qué sentimos y qué sienten los otros, para poder

así gestionar (modificar), y dominar (controlar), las emociones” (Asociación Elisabeth d’Ornano, ca. 2010, p. 1). Además de que no debemos olvidar que la EI es un modelo para todos los alumnos, es una formación en valores para la convivencia con equidad, justicia y respeto.

### **CAPÍTULO 3.**

## **CONDICIONES DE DESARROLLO Y ESCOLARIZACIÓN DE UNA JOVEN CON TDAH**

Partamos de recordar que en la actualidad hay un gran debate entre estos dos grandes paradigmas de la investigación educativa: por un lado, el cualitativo y por el otro el cuantitativo. El primero, caracterizado por seguir un proceso rígido de manera secuencial, siguiendo una serie de fases para lograr la comprobación de hipótesis, empleando marcos teóricos y apoyando los procesos de acopio de información que generen datos que puedan ser sometidos a procesos estadísticos para aprobar o rechazar hipótesis. Se persigue construir un supuesto conocimiento objetivo que:

Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones (Hernandez, Fernández y Baptista, 2014, p. 4).

Mientras que el segundo, el cualitativo, implica un proceso flexible en el que se reconoce que son los sujetos los que construyen el conocimiento, en profundidad y de manera holística, de modo tal que el investigador desarrolla su trabajo a través de un proceso continuo e interactivo. En éste, la información va generando al interactuar con su objeto de investigación, es decir se va complementando y precisando; ya que: “La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien ‘circular’ en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Hernandez *et al.*, 2014, p. 7). Paradigma en el que se busca comprender

la subjetividad de las personas. En correspondencia con el paradigma cualitativo está la hermenéutica:

...la cual busca ser una doctrina de la verdad en el dominio de la interpretación. Se entiende por hermenéutica la interpretación-comprensión de un proceso concreto [...] en la que el intérprete implica una valoración sobre la realidad que delimitó como objeto de investigación (Álvarez, 2001, pp.157-158).

La hermenéutica que como fundamento epistemológico me será de gran utilidad para interpretar la realidad de mi objeto de investigación, articulando el conocimiento y los elementos epistemológicos presentes en los textos, es decir, "...interpretar la lógica que se presenta en los documentos (tesis, reportes de investigación, proyectos, etc.) esto desde la particularidad de nuestro trabajo de investigación" (Martínez, 2011, p. 5).

Un método que se fundamente en la hermenéutica es el estudio de caso, el que de acuerdo con Álvarez y Álvarez se trata de: "...diversas acciones que deben realizarse de manera organizada y sistemática para acopiar información, proceder al análisis e interpretación de esta, posibilitando así la comprensión del proceso, para finalmente construir una explicación que genere conocimiento teórico" (2018 , párr. 2). Estudio de caso que puede ser de cuatro tipos:

- El *descriptivo-interpretativo*, cuyo reporte se hace para explicar de manera pormenorizada el proceso experimentado en alguna etapa de la vida del caso, haciendo énfasis en aquellos aspectos que se hayan establecido en la delimitación e intencionalidad investigativa que se tiene con respecto al caso
- El *evaluativo-interpretativo*, que se orienta a recabar información para posibilitar la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones con respecto a las propuestas de cambio.
- El de *intervención-descriptivo*, en el que se detalla el por qué y para qué intervenir en el caso, así como la organización y planeación a seguir para lograr los resultados previstos.

- El de *intervención-evaluativo*, que implica valorar si el proceso de intervención fue el adecuado y asimismo estimar los alcances y limitaciones de las propuestas de mejora (Álvarez, 2010, p. 11).

Estudio de caso que en mi investigación será de *intervención-descriptivo*, ya que lo que busco es elaborar un programa de intervención en el que una joven con TDAH desarrolle habilidades sociocognitivas para modular su comportamiento, para las actividades que de manera cotidiana realiza en los distintos ámbitos (escolar, familiar y social) en el que interactúa. Recordemos que la inclusión no se limita a los contextos escolares de ahí el sentido que se le da al concepto de BAP. Proceso de intervención en el que recabaré información de manera descriptiva a través de observación participativa, de entrevistas y pláticas informales con informantes clave que me aporten narrativa útil sobre los diferentes apartados que integran el presente capítulo. Intervención que me llevó a elaborar preguntas, en el entendido de que:

Lo que hay al principio es más bien la pregunta que [el caso, mi texto...] nos plantea a nosotros, nuestra propia afección por la palabra de la tradición, de modo que su comprensión implica siempre la tarea de la automediación histórica del presente con la tradición. Así pues, en realidad la relación entre pregunta y respuesta queda invertida. Lo transmitido, cuando nos habla —el texto, la obra, una huella [el caso]—, nos plantea una pregunta y sitúa por lo tanto nuestra opinión en el terreno de lo abierto. Para poder dar respuesta a esta pregunta que se nos plantea, nosotros, los interrogados, tenemos que empezar a nuestra vez a interrogar. Intentamos reconstruir la pregunta a la que lo transmitido podría dar respuesta. Sin embargo, no podríamos hacerlo si no superamos con nuestras preguntas el horizonte histórico que con ello queda perfilado. La reconstrucción de la pregunta a la que se supone que responde el texto está ella misma dentro de un hacer preguntas con el que nosotros mismos intentamos buscar la respuesta a la pregunta que nos plantea la tradición (Gadamer, 1997, p. 452).

Preguntas con base en las que explicó el caso con el que trabajé a lo largo de un año escolar, apoyando sus actividades escolares y que me permiten de manera *aposteriori* elaborar la explicación. Éstas son las siguientes:

1. *¿Cómo fue que elegí mi caso?*

2. *¿Cuáles son los antecedentes familiares del caso?*
3. *¿En qué condiciones se dio el nacimiento y desarrollo del caso?*
4. *¿Cómo se dio la trayectoria escolar del caso?*
5. *¿Cómo fue el proceso de intervención?*
6. *¿Qué prospectiva escolar se puede hacer del caso?*

Conjunto de preguntas que serán transformadas en los enunciados temáticos que han de integrar el presente capítulo.

### **3.1. Elección del caso**

Como parte del último año de formación de la Licenciatura en Pedagogía a los alumnos de 7mo. semestre se nos pidió hacer la elección de una opción de campo, motivo por el cual realicé mi proceso para inscribirme en el de “Educación Inclusiva”. Yo ya tenía un poco de experiencia con personas con discapacidad, ya que cuando realicé mi servicio social, trabajé con niños con TDAH, una niña con hipoacusia moderada y con niños con problemas de aprendizaje. Razón por lo que yo estaba muy interesada en seguir apoyando y ayudando a personas que presenten alguna discapacidad.

Dicha incorporación a la opción de campo Educación Inclusiva, se inició durante la pandemia de COVID-19, motivo por el que mi primer contacto con el responsable de campo el Dr. Álvarez fue a través de un correo electrónico que nos envió el 21 de agosto de 2020, indicándonos:

Querid@s alumn@s me comunico para pedirles que busquen algún niñ@ que tenga problemas de aprendizaje, alguna discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes o de algún otro grupo vulnerable para la elaboración de su tesis de grado. Es importante que piensen que es alguien con quien deberán tener contacto para integrar la información sobre su desarrollo, condiciones familiares, proceso de escolarización y, si

es posible, el realizar intervención (lo que en este momento no sería posible, sino más adelante). La idea es que hemos de trabajar estudio de caso (ANEXO 1).

Situación por la que me fue difícil la elección de mi estudio de caso, ya que no podíamos salir de casa ni podíamos acercarnos a otras personas, teníamos que mantener una sana distancia. Sin embargo, me di a la tarea de ponerme en contacto con una vecina a través de una videollamada y preguntarle si me permitía trabajar con su hija, debido a que ella tenía problemas de aprendizaje de las matemáticas. Motivo por el que me interesé por trabajar con la niña para ayudarle con los problemas de aprendizaje que tenía.

Yo expliqué a su mamá que el trabajo lo realizaríamos a través de videollamadas *WhatsApp* o reuniones virtuales vía *Zoom*, para no exponernos al COVID-19; así mismo, le pedí que las sesiones fueran los viernes, ya que de acuerdo con la organización de la opción de campo Educación Inclusiva, ese día no había clases con la finalidad de poder realizar las prácticas académicas que se nos requerían como parte del trabajo escolar en ésta. En ese momento la señora aceptó, motivo por el que inicié las actividades el día 30 de agosto del 2020 a trabajar.

A partir de ese momento, yo empecé a tener reuniones con la niña para resolverle sus dudas sobre las actividades de matemáticas que le dejaban en la escuela. Todo iba transcurriendo muy bien a lo largo de este mes y dado que había disminuido el nivel de contagios por la pandemia, acordamos tener una sesión presencial al mes; sin embargo, a finales del mes de noviembre se acordó dejar de trabajar con la niña debido a que nuevamente se había generado un nuevo incremento de contagios por COVID-19 y a nivel familiar tuve algunas complicaciones. Esto me llevó a buscar otro caso con él que yo pudiera trabajar y elaborar mi trabajo de investigación. En ese momento, mientras visitaba a mis papás me encontré con una amiga de la infancia, quién me comentó que la habían dado de baja de la universidad y que no sabía cómo decirles a sus papás, a la vez que yo le comenté que estaba buscando una persona que tuviera alguna discapacidad o problemas de aprendizaje. Ella me dijo: *Fíjate que hace 4 meses me dieron de baja de la universidad porque había*



*llegado al número límite de oportunidades para cursar una materia, es decir, por cada materia te permiten cursarla máximo 5 veces. Entonces yo usé todas mis oportunidades y ni así pude aprobar la materia y de acuerdo con los lineamientos que tenía mi escuela, yo ya no podía seguir inscrita. No sé si eso pueda ser considerado como problemas de aprendizaje y yo pueda ser tu estudio de caso y bueno tú sabes que de niña fui diagnosticada con TDAH, el ¿TDAH es considerado como una discapacidad? (Plática informal 14/11/20).*

Yo me entusiasmé y le dije que me ayudaría mucho si ella aceptaba y que, si podíamos reunirnos otra vez, para que ella me platicara con mayor detalle lo que había ocurrido con sus estudios universitarios; a su vez puede platicar con sus papás para informarles el trabajo que realizaría en pro de que Katherin pudiera retomar sus estudios. Asimismo, les pedí a sus papás que me proporcionaran toda la información sobre sus antecedentes escolares y estudios clínicos que le hubieran realizado. Momento en el que decidí tomar a Katherin para realizar mi estudio de caso<sup>20</sup>.

### **3.2. Antecedentes familiares del caso**

De acuerdo con la información que me fue proporcionada ninguno de los padres de Katherin tuvo un diagnóstico con TDAH, en la familia de Katherin, no se tienen antecedentes de este trastorno. Ella es la primera de su familia que lo presentó. De hecho, antes de ser diagnosticada, su mamá no había oído hablar de este trastorno.

Así mismo al preguntarle a la Sra. su infancia, adolescencia y juventud ella me comentó: *Mira de pequeña me gustaba mucho jugar con mis amigos, aunque éstos fueran rudos. Yo me consideraba una niña intrépida y atrevida a la que no le daba miedo hacer las cosas, mi mamá siempre tenía que andar cuidándome porque yo me caía o me golpeaba debido a que muchas veces hacía las cosas sin pensarlo*

---

<sup>20</sup> Por cuestiones de confidencialidad a partir de ahora utilizaré el nombre de **Katherin** para referirme a mi estudio de caso

*mucho y por eso terminaba lastimada. No me detenía ante nada, aunque a mí me dijeran que yo no podía hacer las cosas, yo siempre lo hacía. También recuerdo que no me gustaba estar quieta, no me gustaba jugar con las muñecas o juegos que implicaran poco movimiento, sino al contrario a mí me gustaba salir a correr, brincar, treparme a los árboles (Plática informal, 26/04/22).*

Durante su adolescencia, también le gustaba hacer diversas actividades deportivas como: andar en bicicleta, ir a correr y jugar basquetbol; incluso se inscribió en un equipo para poder ir a competencias, de igual manera le gustaba salir a correr y pasear en bicicleta, al respecto la Sra. me expresa lo siguiente: *me gusta hacer demasiado ejercicio, tenía demasiada energía, me gustaba participar en torneos de basquetbol, atletismo. Por las mañanas jugaba en la escuela y por las tardes después de hacer mis tareas, me salía de mi casa y me iba al deportivo para poder seguir jugando, realmente yo siempre andaba haciendo algo. Así fue también parte de mi juventud, cuando ya me casé y tuve a mis hijas, pues dejé poco lado todas estas actividades (Plática informal, 26/04/22).*

En cuanto al papá de Katherin tampoco hay antecedentes familiares del trastorno o de alguna otra discapacidad. Su familia era de seis miembros (sus padres, tres hermanos y el señor), él es el hijo mayor de sus hermanos. Al preguntarle al Sr., él me comentó: *¡Mira! Cuando yo era niño, era muy inquieto, incluso cuando tenía seis años tuve una caída, porque me subí a una ventana y me resbalé, por lo que tuvieron que hospitalizarme y me tuvieron cuatro días en observación para ver si no había tenido fractura de cráneo, afortunadamente no tuve fractura y me dieron de alta. No me gustaba estar quieto, me la pasaba muy activo. Me salía a la calle, no me gustaba estar en mi casa, ni jugar solo, por lo mismo me salía sin permiso para irme a jugar. Siempre he sido muy apurado, me gusta hacer las cosas muy deprisa y por los mismo a veces siento que quiero abarcar muchas cosas. En ocasiones no acabo una cosa cuando ya estoy haciendo otra. Mi mamá me cuenta que en mi infancia yo siempre estaba corriendo, me subía a los muebles y brincaba en el sofá, me trepaba a los árboles, no podía ver la televisión con tranquilidad.*

*Siempre estaba haciendo algo, tenía mucha energía, era muy insistente hasta que conseguía las cosas. Algunas de las conductas que persisten ahora en mi vida adulta como por ejemplo me gusta hablar mucho, en ocasiones no doy lugar a que las demás personas participen en la conversación. También me he dado cuenta y de hecho la gente me dice que cuando me encuentro sentado no dejo de mover mis piernas, me siento un poco ansioso (Plática informal, 26/04/22).*

Katherin tiene una hermana mayor, de acuerdo con la Sra. fue la primera hija fue muy diferente a ella, de hecho, me dijo: *Su hermana, mi hija mayor era una niña tranquila, muy observadora. Desde bebé siempre estaba muy atenta a las cosas, no fue chillona, comía muy bien y dormía durante períodos largos de tiempo. De hecho, yo la tenía que despertarla para que comiera porque ella ya había dormido mucho y no despertaba. Yo podía incluso dejar a la niña entretenida con un libro, mientras yo hacía las labores del hogar y ella permanecía entretenida. Considero que era una niña inteligente porque aprendía las cosas muy rápido y no había problema con ella, yo no le explicaba muchas cosas, pero aun así ella solita las realizaba, comenzó rápidamente a ser autónoma. Era tímida, callada, le costaba relacionarse con la gente y hacer amigos, la mayor parte del tiempo le gustaba jugar sola, ya que con Katherin no se acoplaban muy bien para jugar, mientras a mi hija mayor le gustaba jugar a las muñecas o juegos más tranquilos o que requirieran mayor concentración. Katherin prefería realizar otro tipo de actividades en las que implicara mayor movimiento como correr o saltar (Plática informal, 26/04/22).* La Sra. me dijo que realmente su hija mayor durante su infancia y parte de su adolescencia fue una niña muy tranquila, se entretenía por mucho tiempo realizando sus actividades, cuando su hija mayor entró a la secundaria sus habilidades sociales mejoraron, ya tenía amigas. Cuando entró al nivel medio superior las cosas cambiaron, su hija cambió totalmente su manera de ser respecto a cómo era de niña, ahora en su adolescencia era muy sociable y tenía muchos amigos, aunque aún seguía siendo bastante tímida. *Fue una niña que la cuidó su abuelita, debido a que yo trabajaba. Ella siempre hacía sus tareas y cumplía con todas sus obligaciones, era muy responsable con la escuela, no quiero hacer comparaciones*

*con mis hijas, pero la verdad si era notoria la diferencia entre su hermana mayor y Katherin. ¡Eran muy opuestas! (Plática informal, 26/04/22).*

Esto me llevó a reconocer que en la familia de Katherin no hay antecedente alguno que pueda ser considerado como factor de su trastorno.

### **3.3. Condiciones de nacimiento y desarrollo del caso**

Katherin es la segunda hija de la Sra. ella nació un año y cuatro meses después de su hermana mayor, en ese momento su mamá tenía 19 años. Esto me lleva a recordar que dentro de los factores psicosociales que se han asociado al TDAH, se plantea que cuando la madre es menor de 21 años, hay posibilidad de que el producto presente TDAH (Rusca y Cortez, 2020, p. 150).

Al respecto la Sra. me indicó que tuvo un embarazo complicado, ya que aún no se había recuperado del primero, debido a que el tiempo que transcurrió entre los dos fue de un año y cuatro meses, lo que repercutió en la salud de su segunda hija. Durante los primeros meses de ese segundo embarazo la Sra. se sentía muy mal, tenía muchos ascos y por lo tanto casi no comía, lo cual la hizo bajar mucho de peso. Un día mientras tenía una de sus revisiones para saber cómo se iba desarrollando Katherin, el médico le comentó que la bebé estaba baja de peso, por lo que le mandaron algunas vitaminas y suplementos para ayudar a que la Sra. ganara peso y también su bebé. Ella me dijo textualmente: *Mira yo realmente no tenía mucho apetito, comía muy poco, cuando yo le comenté esto al médico el me preguntó si a mí no me gustaba comer, si tenía muchos ascos o que si había alguna otra situación que pudiera estarme orillando a no querer comer. Incluso el doctor me comentaba que me veía un tanto deprimida y que eso podía estar causando mi falta de apetito, lo cual estaba afectando a mi bebé. Yo le comenté al médico que sí tenía problemas con mi pareja, casi no dormía, siempre estaba muy nerviosa y pues todos esos factores me tenían en una situación de tristeza constante. El doctor también*

*me dijo que tenía que ir a terapia para poder tratarme porque no era normal que siempre me sintiera triste, pero yo realmente no hice mucho caso porque en la familia no estaba bien visto recibir ayuda psicológica (ANEXO 2).*

En lo que continuó el embarazo, la Sra. siguió tomando las vitaminas y suplementos alimenticios que le recetó el médico y le dio una cita para que nuevamente fuera revisión a los tres meses; sin embargo, esto no ayudó a que la bebé ganara peso, éste seguía por debajo de lo que correspondía a su desarrollo, al cumplir los seis meses de embarazo, el doctor le comentó que lo más conveniente para el nacimiento de su segunda hija era realizarle una cesárea porque el período intergenésico<sup>21</sup> era corto y se corría el riesgo de que la matriz se rompiera por posibles contracciones que llevarían a una ruptura uterina. Esto llevó a que se programara la cesárea para el nacimiento de Katherin, a los ocho meses y dos semanas de gestación. Sobre esto la Sra. me comentó: *El día del nacimiento de mi hija me citaron muy temprano, pues ya me habían programado para ser unas de las primeras en pasar a cirugía, por eso no tardé mucho en la sala de espera, después de eso me pasaron al quirófano, recuerdo que ese día a pesar de conocer el procedimiento que me iban a realizar, yo estaba nerviosa y un poco preocupada por mi hija, ¡yo solo quería que todo saliera bien y que mi bebé naciera sana!* (ANEXO 2). Fue así como Katherin nació con 37 semanas de gestación, con un peso de 2900 gr., no tuvo ninguna complicación al nacer. Los médicos decían que había nacido con un peso normal y que la bebé tenía una buena salud, por lo que la Sra. y Katherin solo estuvieron dos días internadas, para ser dadas de alta el 24 de julio de 1998.

Una vez que la Sra. y Katherin salieron del hospital, se fueron a casa con su esposo y su otra hija. Una semana después del nacimiento de Katherin, sus padres la llevaron a su primera revisión pediátrica. En esa primera cita, el doctor le indicó que su bebé se encontraba bien de salud y que tenía un peso y altura adecuado para su edad. El

---

<sup>21</sup> “Se denomina periodo intergenésico al lapso de tiempo transcurrido entre dos embarazos consecutivos. Un adecuado periodo intergenésico es considerado un factor favorable para la reproducción. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han establecido como adecuado un periodo intergenésico de al menos 24 meses” (Gonzalez, Magali; Gonzalez, María; Pisano, Camila y Casale Roberto, 2019, párr. 1).

pediatra les recomendó a los padres de Katherin que la estuvieran llevando por lo menos cada dos meses para ver que el desarrollo de su hija fuera adecuado.

Cuando Katherin cumplió seis meses de edad, ella no podía sostener su cabeza, no se podía sentar, no comía bien, sudaba mucho y se la pasaba llorando constantemente. Razones por las cuales la Sra. decidió llevar a su hija a una revisión con el pediatra. Al comentarle la Sra. esto al médico, él le indicó que le iban a realizar los siguientes estudios: una citometría hemática<sup>22</sup>, un examen general de orina y una química sanguínea para saber qué era lo que tenía la bebé. Una vez que tuvieron los resultados de dichos estudios, mostraron que la bebé tenía bajo su nivel de hemoglobina, por lo que el pediatra le dijo a la Sra. que tendrían que realizar otro estudio para poder determinar con exactitud qué era lo que tenía su hija, por lo que el siguiente estudio que se le realizó fue un análisis de hemoglobina.

Estudio sanguíneo que demostró que Katherin tenía Anemia Ferropénica<sup>23</sup>, esta situación alarmó al pediatra y le comentó a la Sra., que él no era especialista en el tema por lo que tenía que canalizar con el hematólogo<sup>24</sup> quien a partir de ese momento estaría a cargo de la niña.

Una semana después del diagnóstico del pediatra, la Sra. llevó a su hija con el hematólogo. Al revisar el expediente de la niña, el especialista le dijo a la Sra. que en efecto ella tenía Anemia Ferropénica. Esto llevó a que el médico le recetara suplementos férricos y una dieta rica en hierro, para que ella pudiera obtener esos nutrientes que le hacían falta a su cuerpo. Recordemos, que como se indica en el capítulo 2 de la tesis, uno de los factores que se han identificado como posible

---

<sup>22</sup> “sirve para analizar los componentes de la sangre, con el fin de detectar enfermedades y trastornos sanguíneos, que en su mayoría no presentan síntomas en las personas [...] se analizan los componentes de la sangre como glóbulos rojos, glóbulos blancos, plaquetas, hemoglobina y hematocritos. Una citometría hemática puede detectar: Anemia, leucemia, trombocitopenia, enfermedad cardíaca [...]” (Clínica del diagnóstico moderno, 2020, párrs. 1 y 4).

<sup>23</sup> “La Anemia ferropénica: Como su nombre lo indica, la anemia por deficiencia de hierro se debe a la falta de hierro. Sin el hierro necesario, el organismo no puede producir una cantidad suficiente de hemoglobina, sustancia presente en los glóbulos rojos que les permite transportar oxígeno” (Mayo Clinic, 2022, párr. 2).

<sup>24</sup> “Los médicos hematólogos son los médicos especialistas en las enfermedades de la sangre, tienen una formación basada en conocimientos clínicos (atención de los pacientes), de laboratorio y de banco de sangre. Los hematólogos tratan enfermedades benignas (como la anemia) y [...] como la leucemia” (Nolasco, Diana, 2019, párr. 1).

etiología del TDAH es la deficiencia de hierro en los primeros años; además, cuando un bebé tiene anemia se verá afectada su capacidad “...de sociabilización, su desarrollo psicomotor, su atención y concentración” (Prisma, 2018, párr. 18)

Por su parte el pediatra también seguía revisando a la niña mes con mes y que, para apoyar el tratamiento del hematólogo, era necesario que Katherin realizara ejercicios que estimularan las habilidades motoras de la niña. Dado que para la edad que ella tenía, ya debía poder sostener su cabeza o realizar algunos otros hitos del desarrollo como sentarse, gatear, explorar su entorno.

Con el tiempo, los tratamientos y los cuidados de la Sra., Katherin fue mejorando y pudo tener un adecuado desarrollo, pero seguía con anemia, razón por la que las revisiones médicas continuaron hasta que ella cumplió los cuatro años.

### **3.4. Trayectoria Escolar del caso**

Katherin no recibió estimulación temprana, ni educación inicial. Ella ingresó a la edad de cuatro años al preescolar, por lo que la ubicaron en el segundo año. Tan pronto como ella comenzó a ir a la escuela las quejas y llamadas de atención comenzaron a llegarle a su mamá, le decían que Katherin era una niña muy inquieta, que no ponía atención a las clases, que no se sabía estar quieta en su lugar y que se dispersaba mucho. También habían notado que la niña psicomotrizmente era muy torpe, por lo que constantemente tenía caídas y golpes.

A pesar de las constantes llamadas de atención y las quejas por el comportamiento de Katherin, ella pudo continuar a los cinco años en el mismo preescolar, pero la docente del grado le comunicó a la Sra. que su hija recibiría apoyo de CAPEP<sup>25</sup> una vez a la semana, en donde le realizarían un diagnóstico para identificar el porqué

---

<sup>25</sup> Recordemos que los CAPEP eran los centros de Educación Especial que en ese momento apoyaban el trabajo escolar de los educandos que presentaban alguna discapacidad o problema de aprendizaje, lo que cambió en el año de 2005 cuando en la Ciudad de México se fusionaron los USAER formando las UDEEI.

de su comportamiento; sin embargo, como la mamá de Katherin trabajaba, no estaba en condiciones para poderla llevar a las terapias, razón por la que fue su abuelita materna la que se hizo cargo de llevarla. Al respecto Katherin me comentó que esta experiencia en el CAPEP no fue muy agradable, debido a que la mayoría del tiempo los dejaban solos o únicamente los ponían a ver la televisión, sin que realizaran alguna otra actividad o le dieran terapia. A pesar de ello, siguió asistiendo por varios meses, dados los requerimientos del preescolar en el que estaba.

Katherin también me dijo en una entrevista que si era traviesa y que no le gustaba estar quieta, situación que le molestaba mucho a las educadoras sobre todo a una en especial que no le tenía paciencia (la maestra Alejandra), docente que era muy enojona con ella y que incluso llegó a jalarle sus orejas y el cabello<sup>26</sup>. Ella me comentó lo siguiente: *Yo asistía a un kínder de tiempo completo, por lo que es ese kínder me daban de comer, pero yo muchas veces no tenía mucha hambre y quería levantarme para poder seguir jugando, pero las señoras del comedor y las maestras no me dejaban levantar hasta que no me terminara todos mis alimentos, incluso si yo ya me sentía llena ellas me obligaban a seguir comiendo. Entre 2 personas me agarraban de las manos y los pies para que yo no pudiera moverme y otras personas me tapaban la nariz para que yo pudiera abrir la boca y meterme los alimentos. Esa época fue un poco traumática para mí y fue la razón por la que las maestras decidieron enviarme a CAPEP (Plática informal, 17/09/21).*

Durante su estancia en CAPEP, en algunas ocasiones ella realizaba actividades como: *Entrar a la alberca con pelotas, amarrarme mis agujetas, dibujar en un cuaderno árboles, bolitas, palitos* (Plática informal, 17/09/21). Katherin me dijo que no sabía por qué dejó de ir a CAPEP, sino que un día su abuelita le dijo que ya no iría más.

Al respecto su mamá comentó que era la abuelita de Katherin quien cuidaba de ella y sus hermanos, por tanto, su abuelita la llevaba a las sesiones. Un día mientras ella esperaba a Katherin una docente del CAPEP se acercó a la señora y le dijo que

---

<sup>26</sup> En la actualidad un acto como esto en educación básica implica el cese de una docente, pues



de dónde venían y que por qué era ella quien llevaba a Katherin a sus sesiones y no su mamá, también le dijo que la veía ya muy cansada, pero que ya no se preocupara porque pronto iban a dar de alta a Katherin para que ya no tuvieran que estarse desplazando con su nieta. Así un día al llegar a la sesión de terapia, les informaron que ella ya estaba dada de alta y que ya no era necesario que siguiera asistiendo, que en el kínder le iban a dar seguimiento. Situación que duró muy poco debido a que faltaban dos meses para que ella saliera del kínder e ingresara a educación primaria<sup>27</sup>.

Una vez que Katherin salió del preescolar, su mamá la inscribió a la escuela primaria “Prof. Tomas Fregoso”, donde no había ningún antecedente del comportamiento de ella; sin embargo, al poco tiempo empezó nuevamente a tener problemas de conducta debido a que era distraída e inquieta, razón por la que la docente le llamaba constantemente la atención. Al respecto Katherin me comentó lo siguiente: *Los dos primeros años tuve a la misma maestra, ella me decía que era muy inquieta, que no se sabía estar quieta. De hecho, esa maestra marcó mi vida, le tuve mucho miedo, ella era muy exigente con todos y en general no le tenía paciencia a nadie, nos gritaba e incluso había veces que se desesperaba tanto que yo notaba que nos quería pegar, pero se detenía. Como yo no era buena para las matemáticas ella se desesperaba mucho* (Plática informal, 17/09/21). En ese mismo sentido la Sra. me dijo: *Yo me percataba que muchas veces mi niña no entendía las indicaciones de las tareas y actividades que tenía que realizar, se tardaba mucho en realizarlas. Le costaba mucho trabajo recortar, dibujar, escribir, pero sobre todo las matemáticas era un área que se le dificultaba mucho* (Plática informal, 23/09/21). Una situación que se repitió a lo largo de todo el segundo año de educación primaria.

Al ingresar al tercer año de educación primaria, seguía la problemática de falta de atención e hiperactividad en el salón de clases. Al respecto la docente reportó en la boleta que Katherin: “Debe realizar su trabajo con orden y limpieza. Se distrae con

---

<sup>27</sup> Es conveniente indicar que CAPEP le realizó el diagnóstico a Katherin, sin embargo, sus papás no recordaban que se había indicado en éste y ya no lo tenían. Razón por la que no se proporciona la información.

mucha facilidad en clase [...]. No debes de distraerte en clase, ni en el momento de realizar tus exámenes,” (ANEXO 3) Katherin me indicó: *Yo trataba de portarme bien para que la maestra no se enojara conmigo, pero la maestra le daba la queja a mis papás de que era una niña hiperactiva, que no ponía atención a las clases y yo veía cómo esa maestra no me tenía paciencia* (Plática informal, 17/09/21). A pesar de que la problemática ya tenía tiempo Katherin no recibió apoyo de la psicóloga que había en la escuela y sus papás nunca reportaron el diagnóstico que les habían dado en preescolar.

Al inicio del cuarto año de primaria el profesor titular indicó en la boleta de Katherin que “Es muy distraída y dispersa, no sabe escuchar y atender las indicaciones en clase. Plática mucho y grita en el salón sin motivo [...]. Se para mucho de su lugar [...] juega en el salón” (ANEXO 4). A pesar de lo indicado por el docente, en el hogar de Katherin no buscaron apoyo de especialistas para poder saber qué era lo que estaba pasando con ella. Respecto a lo acontecido en este grado escolar, Katherin me platicó lo siguiente: *En cuarto año mi maestro Edgar se mostraba comprensivo conmigo fue uno de los maestros más tranquilos que llegue a tener, de hecho, ese fue un buen año escolar para mí, ya que él no me regañaba tanto y buscaba que las actividades que fueran atractivas para todos, buscaba que en las actividades participáramos todos, incluso nos daba clases de canto en nuestros tiempos libres y después como vio que todos estábamos entusiasmados con esta actividad nos inscribió en un concurso de una canción regional mexicana, el cual ganamos ¡Me sentí muy feliz!* (Plática informal, 17/09/21). Tal proceder muestra el valor que tiene un actuar docente que busca eliminar o disminuir las BAP<sup>28</sup>.

Al ingresar al quinto año de educación primaria, la docente de Katherin también fue comprensiva y la apoyaba para realizar sus trabajos en el salón de clases. Era paciente y buscaba regular la impulsividad de su comportamiento sentándola cerca de su escritorio, procurando que hubiera el menor número de distracciones posibles

---

<sup>28</sup> En realidad, no se puede afirmar que el docente de educación primaria conociera y comprendiera el concepto de BAP; sin embargo, su acción puede ser interpretada en este sentido que se implica dicho concepto.

y cuando perdía la atención de Katherin y ella iniciaba otras actividades, en una búsqueda por captar nuevamente su atención. Procuraba que Katherin siempre estuviera realizando alguna actividad (en ocasiones extraordinaria al grupo). Al respecto Katherin me comentó: *Me sentía muy a gusto con esta maestra, ella estaba al pendiente de mí y me trataba con respeto, a veces cuando la maestra veía que ya andaba muy inquieta hacíamos pequeños juegos dentro del salón permitiéndonos a todos movernos de nuestros lugares, nos estirábamos un poco y volvíamos a las actividades que estábamos realizando. Cuando mi maestra veía que no le entendía a la actividad se sentaba conmigo a explicarme.* (Plática informal, 17/09/21). Al final de este año escolar la docente reportó en la boleta de Katherin lo siguiente: “Te sugiero que sigas dibujando y coloreando, que realices ejercicios de caligrafía, practicar la lectura en voz alta, así como las operaciones matemáticas aplicadas a solucionar problemas de la vida diaria” (ANEXO 5).

En sexto grado de educación primaria Katherin tuvo la misma docente del anterior ciclo escolar, por lo que siguió con la misma dinámica de trabajo. La sentaba cerca de su escritorio, cuando ya la veía inquieta realizaban actividades para que se pudieran mover o hacían actividades en la que Katherin se mantuviera ocupada y pudiera controlar su hiperactividad, impulsividad y problemas de atención. La mamá de Katherin notó muchos avances en esos dos años que su hija cursó con esa docente. Al respecto ella me comentó: *Yo veía que mi hija se sentía muy a gusto con esa profesora, le tenía mucha paciencia y le explicaba las veces que fuera necesario los temas hasta que mi hija los comprendía. Debo de admitir que mi hija seguía siendo inquieta y que la maestra en ocasiones le llamaba la atención, pero ya no eran tan constantes esas llamadas de atención, creo que la maestra sabía cómo focalizar toda esa energía que tenía mi hija* (Plática informal, 17/09/21). Al respecto Katherin también me dijo: *¡Fíjate que!, los tres últimos años de la primaria fueron los mejores, me gustó mucho tener esos profesores y que fueran tan pacientes conmigo, les estoy muy agradecida porque me trataron bien* (Plática informal, 17/09/21). Al finalizar el ciclo escolar la docente reportó lo siguiente:

“...necesito que mejores la presentación de tus trabajos, que el trazo de la letra sea mejor elaborado [...] y que realices ejercicios de coordinación motriz” (ANEXO 6).

En cuanto a la relación que tuvo Katherin con sus compañeros durante la educación primaria, ella comenta que: *¡Mira!, mi relación con mis compañeros no fue muy agradable, ya que muchas veces [...] me hacían comentarios como que era una “burra” o una “tonta”, ya que a mí me costaba mucho trabajo aprender los temas que veían en la escuela, sentía mucho bullying por parte de mis compañeros* (Plática informal, 17/09/21).

Producto del trabajo realizado por los docentes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria, al ingresar Katherin a educación secundaria empezó a poder regular su comportamiento, sin que hubiera apoyo psicológico y médico alguno; sin embargo, le seguía costando trabajo mantener su atención, pero su hiperactividad si lograba controlarla. Académicamente solo tenía problemas en las materias de Español y Matemáticas. Al respecto su mamá me comentó: *Mi hija ya no era tan hiperactiva, los maestros nos seguían diciendo que ella no atendía todas las indicaciones y que se distraía en clases. A mi hija se le dificultaba mucho realizar operaciones básicas, no podía realizar los cálculos mentales y a veces para hacer sumas o restas tenía que ayudarse con sus dedos para obtener el resultado, pero a veces ni así podía realizarlas, batalló mucho con esa materia, de hecho, en el primer año de secundaria reprobó la materia* (Plática informal, 24/09/21). En el mismo sentido Katherin me dijo: *Cuando ingresé a la secundaria me fue difícil adaptarme a esta nueva etapa, puedo decir que el primer año de secundaria fue duro para mí. En especial con la maestra de matemáticas, puedo decir que fue la segunda maestra que marcó mi vida, era una persona ya bastante grande de edad, era muy enojona y quería que todo lo aprendiéramos a la primera y si no podíamos explicarlo como ella decía se enojaba muchísimo. Pero no solo con ella tenía problemas en general fue con todos los maestros de matemáticas, a veces no podía comprender los temas que veíamos en clase y eso desesperaba mucho a mis*

*maestros, algunas veces se enojaban mucho y me decían que era una “burra” “que no sabía nada” “que no llegaría lejos” (Plática informal 17/09/21).*

Debido a que en el primer año de educación secundaria reprobó la materia de matemáticas, sus papás, por recomendación de la docente, decidieron mandarla a un curso de regularización, para que ella pudiera aprobar el examen extraordinario y así acreditar la materia; sin embargo, como Katherin me dijo: *La persona con la que me llevaron al curso de regularización era mi tío, me tenía paciencia para explicarme y lo hacía las veces que fueran necesarias, pero en ocasiones él le decía a mis papás que me distraía mucho y que no le ponía atención, que tenían que apoyarme ellos en casa y al igual que mi maestra de sexto año de la primaria, tenían que ponerme ejercicios de operaciones básicas pero aplicados a mi vida cotidiana (WhatsApp<sup>29</sup>, 08/06/22).* Situación que por fin empezó a preocupar a los papás de Katherin, ya que ellos veían como su hija se frustraba mucho con las operaciones matemáticas al punto de llorar, incluso llegaron a pensar que su hija no acabaría la educación secundaria porque no creían que fuera a aprobar la materia. Esto llevó a que el papá de Katherin decidiera apoyar su regularización en conjunto con su tío. Al respecto Katherin me platicó lo siguiente: *Era muy feo cuando mi papá quería enseñarme, se desesperaba muy rápido de mí y comenzaba a gritarme muy feo, si había resuelto mal mi ejercicio me borroneaba todo y me decía que hasta que no me saliera bien no podía levantarme. Y así transcurrieron todos mis días hasta que llegó el día del examen extraordinario, por fortuna lo aprobé y solo así mi papá me dejó en paz. Pero siento que a partir de ese momento comencé a odiar las matemáticas (WhatsApp, 08/06/22).*

El segundo año de educación secundaria de Katherin no fue muy diferente del primero, ya que a pesar de que no reprobó la materia apenas si logró acreditarla con promedio de seis (ANEXO 7). Al preguntarle qué pensaba al respecto, ella dijo lo siguiente: *¡Qué te digo!, de igual manera tuve problemas con la materia, recuerdo que la reprobé dos bimestres seguidos y mis papás estaban preocupados porque no quería que se*

---

<sup>29</sup> Es conveniente indicar que los *WhatsApp* se realizaron como audio con el caso de esta investigación.

*volviera a repetir la misma situación del año pasado, por lo que fueron a hablar con el maestro para ver si podían dejarme un trabajo extra o alguna otra actividad, que pudiera ayudarme y así no reprobar la materia (WhatsApp, 08/06/22).*

En su tercer año de secundaria, aún persistían los problemas con la materia de matemáticas, pues como Katherin me dijo: *La maestra que tuve durante ese año, no me prestaba atención, de hecho, a casi nadie del grupo nos hacía caso. Cuando yo le decía que tenía alguna duda ella no me las sabía resolver, sólo me decía: si tienes dudas revisa tu libro ahí viene todo explicado. Y así se pasaban las horas, ella llegaba y nos decía que abriéramos el libro en tal página y que ahí venía todo explicado, que lo resolviéramos en silencio. Entonces yo me empecé a desanimar y ya casi no le preguntaba y me las guardaba para mí, porque no sé si era la maestra la que no sabía explicar o si yo no captaba bien lo que ella me decía. Siento que casi no aprendí nada en ese año, de hecho, no sé cómo aprobé (WhatsApp, 09/06/22).*

Algo similar le pasó con la materia de Español donde también a lo largo de los tres años enfrentó la problemática de desempeño. Sobre esto Katherin me comentó que: *En mi primer año me costó mucho trabajo la materia de Español, de hecho, apenas si la aprobé, pero no entendía ¿Por qué el profesor me ponía esas calificaciones?, si yo cumplía con todos mis trabajos y actividades, reconozco que a veces la presentación de mis trabajos no era la mejor, pero pues yo me esforzaba. Recuerdo que por bimestre nos dejaba leer un libro y entregar un reporte; lo cual era un poco complicado para mí, ya que eran libros muy extensos, por lo que me ponía a leer los libros en mis tiempos libres, pero a veces si me distraía demasiado y realmente no le ponía atención al libro y me ponía a hacer otras cosas. A veces no comprendía muy bien los libros, el que se me hizo más difícil de entender fue el del “Quijote de la Mancha”, porque era un libro que usaba palabras “raras” y que a veces no sabía su significado, además de que no entendía muy bien cómo tenía que hacer los reportes. Situación que hacía que el maestro de Español se enojara mucho conmigo, me decía que estaba mal, que comprendiera lo que él me pedía y que*

*pusiera atención a sus indicaciones, pero yo lo hacía como podía o más bien como lo entendía (WhatsApp, 08/06/22).*

A partir del segundo año de educación secundaria a Katherin y sus compañeros les aplicaron una prueba de “Competencia lectora” cada bimestre, con la que medían “...el nivel de logro que iban teniendo en las áreas de velocidad, comprensión y fluidez de lectura” (ANEXO 8). Situación que de inmediato estresó a Katherin, ella me dijo: *La verdad si me la vi difícil ese año, ya que ahora aparte de la materia de matemáticas tenía problemas en la de Español. Tendría que cumplir con estas pruebas en la que serían evaluados los avances que yo iba teniendo a lo largo de todo el ciclo escolar. Era muy feo cuando nos hacían esa prueba, ya que, aunque no teníamos clases todo el día porque el maestro tenía que dedicarse a realizar la prueba de manera individual, a mí me ponía muy ansiosa, ya que solo nos daban un minuto para realizarla y en ese minuto contaban el número de palabras leídas y también cuanta fluidez teníamos al leer. Por último, nos hacían un examen de comprensión, pero yo por mis prisas de intentar leer muchas palabras la verdad es que no le ponía mucha atención al texto y cuando nos hacían las preguntas pues no ni sabía que contestar (WhatsApp, 08/06/22).*

Durante su tercer año tampoco le fue muy bien con la materia de Español, pues como me comentó Katherin: *El profesor organizó un proyecto en el que cada viernes dedicaríamos las sesiones para la creación de un cuento, en donde aparte de crear la historia tendríamos que dibujar los personajes, esa idea no me agradó mucho, porque yo no soy buena dibujando y no soy muy creativa, pero pues tuve que hacerlo. Recuerdo que el maestro era muy serio y estricto, siempre mis actividades las calificaba con seis o máximo siete, me decía que las volviera a hacer porque todo estaba mal hecho y en ocasiones cuando yo participaba en sus clases yo sentía que no le tomaba mucha importancia a mi participación. Algo que me pasaba con este profesor era que siempre me comparaba con mi hermana, debido a que este maestro le había dado clases a ella un año antes, pues había tenido la oportunidad de conocerla y mi hermana pues siempre fue más aplicada a la escuela,*

*entonces ese maestro quería que fuera igual a ella, me decía que, ¿Por qué yo no podía ser como mi hermana?, que ella si era dedicada. A mí esos comentarios me sacaban mucho de onda porque evidentemente yo no era igual a ella. Ese año fue muy difícil para mí, ya que aparte de ir a mis clases de la secundaria, mis papás me inscribieron a un curso de preparación para el examen de COMIPEMS, entonces a parte de mis tareas de la escuela también tenía que hacer las tareas del curso, sentía que no ponía atención ni a una cosa ni a otra (WhatsApp, 08/06/22).*

La relación que Katherin tenía con sus compañeros no era muy buena, al respecto ella me comentó: *Yo percibía cómo mis compañeros se burlaban de mí y también sentía que me hacían a un lado, porque me decían que no sabía nada. A veces sentía que mi forma de ser no le agradaba a la gente y que por lo mismo me era muy difícil hacer amigos y los pocos amigos que llegué a tener en la secundaria, se sacaban de onda con los comportamientos (los que no me indicó) que a veces tenía y poco a poco se iban alejando de mí, lo cual me empezó a afectar mucho en mi autoestima (Plática informal, 24/09/21).*

Al concluir la educación secundaria, pudo iniciar sus estudios de bachillerato en la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) No. 127, donde la modalidad es Bachillerato General. Según Katherin su primer año en este nivel iba transcurriendo un poco más ameno, ya que, durante su primer año no tuvo problemas académicos, sólo hubo una situación con una profesora de Etimologías Grecolatinas. Al respecto Katherin me expresó lo siguiente: *Hubo una maestra con la que tuve problemas en mi primer año de la prepa, ella impartía la materia de Etimologías Grecolatinas. Esa maestra un día mandó a traer a mis papás, pero ellos no pudieron asistir por lo que fue mi abuela a la escuela y la maestra le dijo que tenían que hablar conmigo, porque yo era muy hiperactiva, que no ponía atención en clase, que era muy distraída y que ya para la edad que tenía esas cosas que hacía ya no eran adecuadas y que mis papás tenían que ver ¿Por qué era yo así? La maestra decía que yo tenía ese tipo de conductas porque quería llamar la atención (Plática informal, 24/09/21). Al respecto la Sra. me comentó: Ese día llegué a casa, después de mi jornada laboral*



*y su abuela de Katherin me estaba esperando para comentarme lo sucedido, después yo hablé con mi esposo y mi hija. Mi esposo se enojó mucho con mi hija y le dijo que ¿Por qué no podía comportarse acorde a su edad?, que ¿por qué seguía actuando como una niña? Que ya tenía que aplicarse porque pronto entraría a la universidad y ahí no le permitirían ese tipo de conductas, no recuerdo muy bien después lo que sucedió, pero creo que castigamos a mi hija y hasta ahí quedó todo (WhatsApp, 22/06/22).*

Al entrar a su segundo año específicamente en su cuarto semestre Katherin empezó a tener problemas con la docente de la docente de Química, porque era muy estricta y exigía a todo el grupo que estuviera en silencio y en su lugar. Al respecto Katherin me dijo que: *¡Mira!, yo recuerdo que en general la materia de Química me costó mucho trabajo, pero uno de los temas que se me dificultó más fue aprenderme la tabla periódica, ya que la maestra nos la preguntaba todas las clases y quién aún no se la supiera por lo menos 60 elementos de la tabla, lo sacaba de su clase; muchas veces no pude estar en las clases porque la maestra me sacaba. Siento que a partir de ese momento comencé a atrasarme mucho con esa materia, por lo que decidí meterme a cursos extracurriculares de Química para poder comprender los temas, pero para mí me era muy difícil porque la maestra nos enseñaba a realizar el procedimiento de una manera y cuando yo tomaba las clases extracurriculares me decían que el procedimiento que me habían enseñado en la escuela no era el correcto y me enseñaban cómo realizarlo de la manera correcta; sin embargo, cuando yo intentaba aplicar lo que había aprendido en mi curso a las clases de preparatoria, la profesora se enojaba y me decía que eso no era correcto por lo cual me empezaba a regañar al punto de hacerme llorar. A veces me sentía muy agobiada porque casi no podía moverme y me estresaba mucho estar en silencio, entonces lo que hacía para moverme un poco era que me salía al baño y me daba un paseo por toda la escuela para distraerme y despejar mi mente un rato (Plática informal, 24/09/21).* El semestre continuó y Katherin seguía teniendo constantes llamadas de atención, a veces era porque ella no ponía atención, en ocasiones eran porque ella olvidaba los materiales para poder realizar sus prácticas

de laboratorio, por su parte Katherin me dijo: ¡Raquel!, debo de aceptar que yo soy muy distraída y olvidadiza, por eso muchas veces olvidaba<sup>30</sup> los materiales o la bata para poder realizar mis prácticas de química, entonces la maestra no me dejaba entrar hasta que consiguiera lo que me hacía falta. Por lo que el primer parcial lo reprobé, pero siento que las asesorías que tomaba por fuera de escuela realmente me sirvieron porque en el segundo parcial me fue muy bien, ¡Saqué diez!, a aparte yo traté de ser más cuidadosa y traté de cumplir siempre con los materiales y mi bata para que pudiera entrar al laboratorio; aunque algunas veces, sí se me seguía olvidando, pero ya no era tan recurrente (WhatsApp, 23/06/22). Esta información la podemos corroborar con la siguiente preboleta de calificaciones de Katherin:

ASIGNATURAS	Promedios		Evaluaciones			Observaciones
	A.S.O	N.D.E	1ra.	2da.	Promedio	
Lenguas y Competencia II			6	6	7	
Inglés IV			6	6	7	
Geometría Analítica			7	7	7	
Referencia y Competencia IV			7	7	6	
Economía			7	7	6	
Historia Universal			8	6	7	
Física I			7	7	6	
Química			8	10	8	
Creatividad			8	10	8	
Proyectos Institucionales III			8	8	9	

(Preboleta de calificaciones de cuarto semestre de preparatoria)

A parte de los problemas académicos que Katherin tenía con la docente de Química, también me dijo que: *Siento que en esta etapa yo me sentía muy intranquila, me gustaba mucho andar de arriba abajo, la verdad si no ponía atención a clases, a veces decía a los profesores que iba al baño y me quedaba ahí en la cafetería un buen rato. Otras veces me saltaba las clases ya que me aburrían, no me sentía*

<sup>30</sup> De acuerdo con Fundación CADAH: "...los estudios muestran como los déficits de memoria de trabajo están asociados con dificultades en el rendimiento académico y comportamiento en niños con TDAH (recuerdos incompletos, fallos al seguir las instrucciones, mantenimiento de los errores, mala comprensión de las instrucciones, baja resolución de problemas matemáticos, mala comprensión lectora, etc.)" (ca. 2012b, párr. 7)

*concentrada. En ocasiones llegaba tarde a las clases y me costaba seguir el hilo de la clase, a parte yo me distraía mucho porque el lugar en el que me tocaba sentarme estaba aún lado de la puerta<sup>31</sup>, entonces luego yo ponía más atención a lo que pasaba afuera que a mis propias clases (WhatsApp, 22/06/22).*

En sexto semestre hubo una materia en la que tuvo problemas, pues como me dijo Katherin: *Con el maestro de Geografía tuve problemas porque era muy estricto y exigente, a veces llegaba al salón y una vez que él entraba no podía pasar nadie más a su clase. Si veía que alguien se distraía o que bostezaba también lo sacaba del salón, ¡yo no iba muy bien en esa materia!, pero afortunadamente regalaba puntos por actividades extraescolares. Por ejemplo, un día nos mandó a un museo y nos dio punto extra, también tuve que pasar a exponer para que me diera más puntos y solo así pude salvar la materia y aunque saqué siete de calificación ¡yo me sentía feliz!, ya que yo había pensado que no iba a sacar el certificado porque estaba segurísima de que iba a reprobarme la materia (Plática informal, 01/10/21).* Dicha información la podemos corroborar con una imagen en la que se muestra su boleta de calificaciones de sexto semestre.

---

<sup>31</sup> Como se explica en el capítulo 1 [de esta tesis](#), se “supone” que los docentes regulares tienen que realizar ajustes razonables y que eso implica eliminar las BAP que puedan afectar la inclusión y el desarrollo escolar de los alumnos. Algo que claramente no se hizo con Katherin al ubicarla en un lugar donde ella no se distrajera.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS "2016. Año del Centenario de la Instalación del Congreso Constituyente" GUANAJUATO

**BOLETA DE CALIFICACIONES**

LA DIRECCION DEL PLANTEL: ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NUM. 127 C.C.T. 15E9H023R  
 ESTABLECIDA EN ALVARO OBREGON, CHALCO  
 HACE CONSTAR QUE SEGUN REGISTROS QUE OBRAN EN EL ARCHIVO DE ESTE PLANTEL:  
 ES ALUMNO(A) DEL SEXTO SEMESTRE DEL **BACHILLERATO GENERAL**  
 EN EL GRUPO **3** SUSTENTO LOS EXAMENES FINALES DE LAS MATERIAS QUE A CONTINUACION SE ANOTAN

MATERIA	CICLO	CALIFICACION	OBSERVACIONES
INGLES VI	2015-2016	8	APROBATORIA
CALCULO INTEGRAL	2015-2016	9	APROBATORIA
PROBABILIDAD Y ESTADISTICA DINAMICA	2015-2016	8	APROBATORIA
ETICA	2015-2016	10	APROBATORIA
NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO	2015-2016	7	APROBATORIA
INNOVACION Y DESARROLLO TECNOLOGICO	2015-2016	7	APROBATORIA
SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE	2015-2016	7	APROBATORIA
BIOLOGIA HUMANA	2015-2016	7	APROBATORIA
PSICOLOGIA	2015-2016	9	APROBATORIA
PROMEDIO:		8.8	

LA CALIFICACION MINIMA APROBATORIA ES DE 6 (SEIS) PUNTOS  
 ESTA BOLETA NO ES VALIDA SI PRESENTA BORRADURAS O ALTERACIONES  
 CHALCO MEX. A LOS 13 DIAS DEL MES DE JULIO DE 2016.

DIRECTOR(A) DE LA ESCUELA  
 PROF. JOSE LUIS LAJA CASTRO

(Boleta de calificaciones de sexto semestre de Katherin)

También en ese semestre cursó la materia de Nociones de Derecho Positivo Mexicano. En relación con dicha materia Katherin me comentó: *¡Mira! Fue una materia que me gustó mucho y me empezó a interesar la idea de estudiar Derecho, principalmente porque en esta carrera no utilizaban mucho las matemáticas, pero también porque me pareció buena idea porque quiero defender a las personas y hacer justicia* (Plática informal, 24/09/21). Al término de sus estudios de Educación Media Superior, Katherin estaba convencida que iba a estudiar la Licenciatura en Derecho, lo que me ratificó al comentarme: *Yo realmente estaba enamorada del derecho. Primero porque el maestro que me impartió esa materia en la prepa lo hacía de una forma tan amena, que yo realmente disfrutaba de sus clases, él me decía que el derecho te ayuda para resolver conflictos y que existen muchos tipos de derechos por ejemplo el aduanero, fiscal, familiar, penal, mercantil, ambiental, etcétera. A mí me interesaba mucho el derecho familiar, porque yo quiero darle voz y voto a todas las personas que siempre han sido violentadas* (Plática informal, 24/09/21).

Durante todo el bachillerato Katherin intentó establecer relación con sus compañeros de clase, pero ella sentía que la rechazaban algunos de sus

compañeros, quienes no comprendían su manera de comportarse en clase y en las actividades escolares. Esto me lo comentó de la siguiente manera: *¡Raquel!, a lo largo de todo el bachillerato, mis compañeros me hacían mucho bullying, me decían que era una “tonta” porque no podía aprender al mismo ritmo que ellos, esto sucedía principalmente cuando los maestros me pasaban al frente a resolver alguna actividad y eso causaba que me exhibieran enfrente de todo el grupo. Algunos compañeros también me decían que, ¿por qué hablaba tanto?, que les desesperaba mucho mi manera de ser, yo sentía que me trataban diferente, no sabía ¿por qué no me podían tratar como una persona “normal” ?, si yo era igual a ellos, solo que a mí me costaba un poco más poner atención y mantenerme quieta durante mis clases (Plática informal, 24/09/21).*

Al concluir sus estudios y obtener su certificado de Bachillerato, Katherin inició su formación universitaria, por lo que se inscribió en la *Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)*, en la que se ofrecía la Licenciatura en Derecho. Cuando Katherin ingresa a esa institución, su problemática de inatención e hiperactividad continuaba, ya que ella se distraía en las clases con facilidad, además de que durante su primer semestre ella no entraba a clases, lo que la llevó a decirme lo siguiente: *La verdad yo casi no entraba a mis clases, porque íbamos a una plaza comercial que quedaba cerca de la Uni, era la primera vez que me daban libertad en una escuela, entonces creo que no supe cómo manejarlo y por eso casi no entraba, eso obviamente comenzó a afectarme en mis materias y estaba a punto de reprobar. Además, cuando entraba a clases no prestaba mucha atención, pero aun así aprobé. También recuerdo que me gustaba andar de un lado a otro, me costaba mucho estar en un mismo lugar mucho tiempo, por eso durante mis clases me gustaba salirme para caminar un rato (WhatsApp, 21/06/22).*

Al ingresar al segundo semestre Katherin, llevó la materia de “Derechos de las Personas y Familia”, materia en la que el docente que la impartía era el profesor Medel, no era paciente con los alumnos, lo que le empezó a generar problemas debido al comportamiento de Katherin (siempre se encontraba distraída en clases),

por lo que en ocasiones cuando el docente le hacía preguntas no sabía qué responder. Al respecto me dijo: *El maestro de “Derechos de las Personas y Familia” siempre nos hablaba con groserías a todos los alumnos y cada que podía nos decía que éramos unos “mediocres”, que no íbamos a llegar lejos si no estudiábamos y aprendíamos. Ese profesor yo lo tenía en dos materias (Lógica Jurídica y Derecho de las personas y Familia). Una de esas materias la cursaba en el turno matutino y otra en el vespertino. Un día mientras el profesor estaba insultándonos (como ya era su costumbre), se dirigió a mí y me dijo que yo no sabía nada y que no entendía qué seguía haciendo ahí, cuestión que me molesto mucho y decidí contestarle al profesor y eso a su vez también enojó mucho al maestro. Yo sentí que a raíz de ese problema que tuvimos el profesor se la agarró contra mí, desafortunadamente lo tuve en otras materias durante el transcurso de mi carrera. Cada que yo participaba durante clases, yo veía como no le tomaba mucha importancia a lo que yo le decía o simplemente me decía que lo que yo decía estaba mal, porque él no lo había explicado así, que ¿por qué no me cambiaba de carrera?, que yo no sería una buena abogada, que no me merecía estar en esa carrera y que él se iba a encargarse de eso. Todas estas cosas me las decía en un tono burlón. Antes de realizar sus exámenes nos daba una guía y yo me la aprendía de pies a cabeza y realizaba mis exámenes, pero al momento de que nos tenía que dar revisión de los exámenes a mí nunca me daba revisión solo me decía que había reprobado los exámenes<sup>32</sup>, me decía que fuera a Control Escolar a pedir esa revisión, por esa cuestión yo siempre terminaba en extraordinarios o exámenes de título, lo cual empezó a afectar mi historial académico (Plática informal, 01/10/21). Historial académico de Katherin que lo podemos ver en la siguiente imagen:*

---

<sup>32</sup> Recordemos que una de las BAP es el proceder de las personas al interactuar con un alumno que presenta alguna discapacidad. Se trata de comprender que la EI tiene implicaciones éticas, lo que le hacía falta a dicho docente.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
 Universidad Autónoma del Estado de México  
 CAEM TRAYECTORIA ACADÉMICA

CLAVE: [REDACTED]  
 NOMBRE: [REDACTED]  
 PLAN: LICENCIATURA EN DERECHO - P. 1

Clave de aula: Per. No. del alumno de la materia

Clave de aula	Per.	No. del alumno de la materia	Materia	Calificación
2018-01-01-10102018	2018	01	01. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DEL DERECHO	010 10 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	010 10 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	5/0 -
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	070 7 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	080 8 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	090 9 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	100 10 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	110 11 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	120 12 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	130 13 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	140 14 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	150 15 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	160 16 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	170 17 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	180 18 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	190 19 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	200 20 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	210 21 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	220 22 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	230 23 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	240 24 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	250 25 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	260 26 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	270 27 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	280 28 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	290 29 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	300 30 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	310 31 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	320 32 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	330 33 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	340 34 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	350 35 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	360 36 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	370 37 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	380 38 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	390 39 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	400 40 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	410 41 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	420 42 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	430 43 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	440 44 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	450 45 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	460 46 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	470 47 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	480 48 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	490 49 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	500 50 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	510 51 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	520 52 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	530 53 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	540 54 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	550 55 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	560 56 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	570 57 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	580 58 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	590 59 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	600 60 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	610 61 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	620 62 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	630 63 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	640 64 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	650 65 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	660 66 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	670 67 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	680 68 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	690 69 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	700 70 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	710 71 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	720 72 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	730 73 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	740 74 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	750 75 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	760 76 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	770 77 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	780 78 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	790 79 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	800 80 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	810 81 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	820 82 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	830 83 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	840 84 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	850 85 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	860 86 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	870 87 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	880 88 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	890 89 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	900 90 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	910 91 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	920 92 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	930 93 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	940 94 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	950 95 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	960 96 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	970 97 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	980 98 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	990 99 0
2018-02-01-010102018	2018	01	01. LÓGICA JURÍDICA	1000 100 0

ASIGNATURAS ACREDITADAS = 19  
 ASIGNATURAS ACREDITADAS OBLIGATORIAS = 2  
 ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DEL NÚCLEO BÁSICO = 19  
 CALIFICACIONES CAPTURADAS = 19  
 MESES DE PERMANENCIA = 1  
 NÚMERO DE ASIGNATURAS EN SEGUNDO CURSO = 122  
 NÚMERO DE CREDITOS ACUMULADOS = 110  
 NÚMERO DE CREDITOS OBLIGATORIOS DEL NÚCLEO BÁSICO = 19  
 NÚMERO DE EXÁMENES REPROBADOS = 0  
 NÚMERO DE INSCRIPCIONES = 1  
 PORCENTAJE DE GRADO DE AVANCE = 29.4  
 PORCENTAJE DE RECAÍDO POR TIEMPO DE PERMANENCIA = 0.61  
 PRIMER PERIODO DE ESTUDIOS = 2018B  
 PROMEDIO ANUAL = 7.66  
 PROMEDIO DEL ÚLTIMO PERIODO = 7.6  
 PROMEDIO GENERAL = 7.6  
 SITUACIÓN DE REGULAR O IRREGULAR = IRREGULAR  
 ÚLTIMO PERIODO DE ESTUDIOS = 2018B  
 ÚLTIMO PERIODO DE INSCRIPCIÓN = 2018B

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO - VALLE DE CHALCO CONTROL ESCOLAR

(Historial académico de Katherin, en el podemos observar las materias que llevaba reprobadas hasta su cuarto semestre)

Además de la situación que estaba pasando con ese docente, Katherin seguía con su déficit de atención, por lo que ella me indicó: *Yo siento que en la universidad ya no era tan hiperactiva, sino más bien era muy distraída y luego no ponía atención a las clases. Había días que tenía que estar en la escuela todo el día, en las mañanas todo bien, pero ya para la tarde me sentía muy harta de la escuela, ya no ponía atención, me sentía muy desgastada. Cuando era época de exámenes me era muy difícil, porque no podía mantener la atención más de 5 min cuando estudiaba, a veces mientras me encontraba repasando los temas me distraía con lo que tuviera en mi escritorio, me ponía a jugar con la pluma o cosas. Y durante las clases era peor, ya que ahí me salía constantemente de mi salón, de hecho, casi la mayor parte del día andaba afuera, la verdad quinto, sexto y séptimo semestre no fueron muy diferentes de los semestres anteriores, pues yo seguía siendo distraída y me salía de mis clases constantemente, por lo que empecé a reprobado cada vez más materias y conforme iba pasando de semestre, iba arrastrando más materias (WhatsApp, 23/06/22).*

Cuando Katherin ingresa a octavo semestre la situación se volvió compleja, ya que estábamos atravesando la pandemia por COVID-19, lo que para marzo de 2020 se agravó, debido a que toda actividad presencial quedaría suspendida hasta nuevo aviso, razón por la que las clases presenciales de todos los niveles educativos fueron suspendidas (implicando educación superior) y los alumnos ahora las tomarían en línea. Al respecto Katherin me comentó: *Fue una situación muy difícil, pues como tú sabes, comenzó la pandemia y las clases tuvieron que ser en línea, cosa que no me gustó para nada, ya que para mí no funciona el sistema a “distancia”. Cuando eran las clases presenciales yo me distraía demasiado, ¿ahora te imaginas en línea?, ¡pues era peor! El ruido del alrededor me distraía mucho y de cierta manera sabía que estando en casa podía hacer otras cosas que normalmente no podía hacer en la escuela, como, por ejemplo: luego tomaba las clases mientras desayunaba y obviamente no le prestaba la debida atención o luego me ponía a hacer otras cosas mientras según yo escuchaba la clase. Además de que el internet que teníamos en casa era pésimo y muchas veces no me podía conectar a toda la clase completa porque a cada rato me sacaba de la sesión. Esto me afectó mucho con las materias y cuando quise ponerme al corriente, ya no había mucho por hacer. Además de que la relación con el profesor Medel era pésima y él se portaba muy grosero conmigo, seguía con la misma situación de años pasados, no me daba revisión de exámenes, siempre que yo intentaba participar no me tomaba en cuenta y cuando por fin podía hacerlo, él me decía que no lo hacía bien. Entonces todos estos factores hicieron que yo me comenzara a atrasar demasiado en mis materias y así comencé a reprobar, además yo ya debía materias de semestres pasados lo que causó quedara fuera del reglamento de la institución y por lo tanto me expulsaron de la escuela (WhatsApp, 23/06/22)*

La problemática escolar de Katherin llegó a un punto que se había vuelto irresoluble en la institución donde estaba realizando sus estudios de licenciatura<sup>33</sup>. A pesar de

---

<sup>33</sup> “La cancelación definitiva de la inscripción del alumno procederá en los siguientes casos:

a) Al no acreditar una unidad de aprendizaje obligatoria en segunda oportunidad,



ello, Katherin llevó un escrito a la rectoría de la UAEMex, solicitando a las autoridades que le dieran otra oportunidad para dar continuidad a sus estudios. Dicho escrito decía textualmente:

Estimado Doctor Rene Guadalupe Cruz Flores

Por medio de la presente me dirijo a usted por la siguiente situación:

Mi nombre es Katherin M. con Número de cuenta XXXXXXX<sup>34</sup> me encuentro cursando la Licenciatura en Derecho, 8 semestre mi avance académico es de 62% con un promedio de 7.3 y recursé 2 materias del 6 semestre de las cuales; la de Derechos Fundamentales impartida por el profesor Medel no logre pasarla y eso hizo que me fuera a extraordinario mi motivo de este escrito es para ver si hubiera una reconsideración hacia mí ya que he llegado al límite de mis extraordinarios como lo marca la legislación. Y poder ver si solo pudiera hacer este extra más y así poder continuar dentro de la escuela porque sistema me dio de baja, pero esperaría una respuesta de su parte sin más por el momento me despido de usted estando al pendiente reciba un saludo cordialmente de mi parte (ANEXO 10).

Escrito que no procedió, por lo que fue notificada a través de un correo electrónico, que estaba dada de baja definitiva y que ya no podría seguir inscrita en la institución. Dicho correo decía lo siguiente:

Estimada Srita Katherin:

Le comento que no es procedente su solicitud, toda vez que su baja es reglamentaria de acuerdo con los lineamientos de la dirección general de control escolar de nuestra universidad y su reglamento vigente.

Lo único que Ud. Puede hacer, es solicitar una revisión de examen, en el caso de que crea que fue mal calificado o que en algún momento violentaron sus derechos como alumna, de otro modo debo decirle que no hay nada que podamos hacer en su caso, debido a que Ud. Acumuló el máximo número de evaluaciones reprobadas que marcan nuestros estatutos.

- 
- b) Al acumular 20 evaluaciones reprobadas en las unidades de aprendizaje obligatorias u optativas a nivel de estudios profesionales de licenciatura, sean de carácter ordinario, extraordinario, a título de suficiencia o especiales, y
  - c) Al acumular 13 evaluaciones reprobadas en las unidades de aprendizaje obligatorias u optativas a nivel de estudios profesionales de técnico superior universitario, sean de carácter ordinario, extraordinario, a título de suficiencia o especiales" (UAEMex, 2004, p. 3)

<sup>34</sup> Para preservar la confidencialidad del caso se omite poner el número de cuenta.

Si va a solicitar revisión de examen, le recomiendo que lo haga a la brevedad pues las fechas están muy juntas por la contingencia de salud.

En otro caso, le pido revise en control escolar el trámite para recoger sus documentos y el historial parcial que le permitirá revalidar sus estudios en alguna otra institución de educación superior (ANEXO 11).

Al enterarse Katherin nuevamente pidió revisión de los exámenes con el docente, pero él se la negó, argumentando que había subido calificaciones al sistema y ya no podía hacer nada. Por lo tanto, lo único que le quedaba a Katherin era pedir sus documentos para poder realizar la revalidación de sus estudios en otra institución.

Esta situación puso a Katherin muy triste, pues como me dijo: *Yo pensé que lo mejor sería dejar de estudiar y que el profesor Medel tal vez tenía razón y yo debía de dedicarme a otra cosa y dejar de perder el tiempo. Aunque todo cambió cuando yo decido hablar con mis papás y les comenté mi situación y la razón por la cual yo había sido dada de baja. Ellos en un principio estaban molestos por lo que había pasado y me dijeron que, por qué no les había dicho antes, para que entre todos buscáramos una solución; sin embargo, ellos decidieron apoyarme para que pudiera terminar mis estudios de licenciatura, por lo que empezamos a buscar otra escuela donde me revalidaran mis estudios* (Plática informal, 01/10/21). Situación que cambió su manera de ver sus estudios, pues como me dijo: *En ese momento, no sé si por todo lo que me estaba pasando, pero yo me sentía muy mal y sin ánimos de hacer mis cosas, aparte de que por la pandemia no podíamos hacer nada fuera de casa y, por eso, yo me la pasaba encerrada en mi habitación, creo que fue la primera vez en mi vida que me estuve quieta. Yo me sentía deprimida y enojada todo el tiempo, de hecho, hasta mi familia me lo decía, porque si fueron muy notorios mis cambios de conducta. Además, estaba estresada porque no podíamos encontrar una escuela en la que me revalidaran la mayor parte de mis materias, ¡la verdad me sentía ya muy mal emocionalmente! Mi mamá estaba muy preocupada por todo lo que estaba pasando conmigo, ella me dijo que tenía el contacto de una psicóloga y que la contactáramos para ver si podía atenderme. Ese mismo día en la tarde yo llamé a la psicóloga y le expliqué mi problemática, le dije*

*si podía atenderme y ella accedió. Lo único que me dijo que como estábamos en pandemia no podríamos tener sesiones presenciales, por lo que todo sería en línea. Ella me preguntó si yo estaba de acuerdo, por lo que decidí empezar a tomar terapia en línea con la psicóloga<sup>35</sup> dos veces por semana (WhatsApp, 23/06/22).*

Por recomendación de la Psicóloga, Katherin fue enviada con el Psiquiatra, ya que la notaba ansiosa en exceso y que los cambios de humor que tenía ya eran muy extremos. Una vez que Katherin comenzó a asistir con la Psiquiatra, ella le comentó que de pequeña había sido diagnosticada con TDAH, razón por la que la especialista le realizó algunas pruebas, entre ellas una entrevista diagnóstica denominada “Síntomas Específicos del TDAH en Población Infantil y Edad Adulta” (ANEXO 12), a parte se le realizó una entrevista clínica, mediante las que se concluyó el siguiente diagnóstico: “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de Predominio Inatento” (ANEXO 13) . Esto llevó a que inmediatamente empezara a recibir tratamiento farmacológico con metilfenidato<sup>36</sup>, además de seguir asistiendo con la Psiquiatra una vez al mes. Al respecto ella me indicó: *la verdad siento que si me ayudó mucho ir a terapia, porque cuando yo llegué ahí me sentía muy insegura, me creía todas las cosas malas que me decían, no creía que fuera capaz de lograr las cosas, mi autoestima estaba muy baja, me sentía muy inconforme en cómo yo era y también con mi apariencia física, siento que me amargué mucho, yo ya no quería saber de nada, pero en el fondo sabía que no estaba bien la manera en la que estaba actuando, por eso a la par que asistía a mis terapias con la psiquiatra, dos veces por semana tenía sesión con la psicóloga. Con el tiempo me comencé a sentir mejor, de nuevo retomé ese valor y coraje para volver a hacer las cosas que me hacían feliz y me hacían sentir bien. Entonces después de dos meses empecé una búsqueda intensa para retomar mis*

---

<sup>35</sup> Es conveniente indicar que el enfoque desde el cual ofreció terapia la psicóloga es el gestáltico, la que se define como: “...el hacer, el vivir y el sentir, como el eje primario del proceso terapéutico. La Terapia Gestalt es un enfoque experimental en el sentido exacto del término: experimental, experimentar en uno mismo, o intentar captar una vivencia del momento actual de la vida por medio de un hecho o hechos” (Santa-Cruz, Valiente, Loreto y Lazcano, ca. 2002, párr. 14).

<sup>36</sup> “...se usa como parte de un programa de tratamiento para controlar los síntomas del trastorno de déficit de atención con hiperactividad [...] en adultos y en niños. El metilfenidato pertenece a una clase de medicamentos llamados estimulantes del sistema nervioso central (CNS). Su acción consiste en cambiar las cantidades de ciertas sustancias naturales en el cerebro” (MedlinePlus, 2022, párr. 7).

*estudios y poder terminar mi licenciatura porque de verdad estaba convencida de que quería ser abogada, porque eso me hacía muy feliz. Un día mientras acompañaba a mi mamá a realizar unos trámites pasamos cerca del Instituto Universitario Anáhuac y vi que tenían la Licenciatura en Derecho, me dio curiosidad y entré a preguntar sobre revalidación de estudios, les explique sobre la situación que había tenido con la UAEMex y ellos me dijeron que si me podían revalidar mis estudios para que yo pudiera seguir estudiando, eso me entusiasmó demasiado y después de platicar con mis papás, decidimos que si me inscribiría en esa escuela para que de esa forma pudiera terminar mis estudios de licenciatura (WhatsApp, 23/06/22).*

Para enero de 2021 retomó sus estudios en el Instituto Universitario Anáhuac, institución en la que le revalidaron sus estudios hasta séptimo semestre de la Licenciatura en Derecho de la UAEMex. Condición que le permitió a Katherin ingresar al octavo cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho en la misma institución. Al respecto Katherin me comentó: *Pues verás, como seguía la pandemia mis clases eran en línea, cosa que no me agradó mucho. La verdad es que me aburría demasiado y por lo mismo me distraía muy fácil, ya que las clases no eran muy interesantes, lo único que hacíamos era sentarnos a escuchar dos horas al profesor. Entonces no eran muy atractivas para mí, pero pues yo sabía que no podía darme el lujo de reprobar ya que no quería que me pasara lo mismo que en la universidad anterior, por lo que empecé a grabar mis clases y a veces cuando terminaban las clases si yo creía que me había distraído mucho me ponía a repasar lo visto en clase. Aunque a veces me daba un poco de flojera hacerlo, pero como mis clases solo eran sabatinas pues tenía toda la semana para repasar. Y así me la pasé lo octavo, noveno y décimo cuatrimestre, hasta que finalmente terminé la carrera. No te puedo comentar mucho respecto a la dinámica que tuvimos con mis compañeros o con los profes ya que como todo eran en línea pues no hay mucho que decir. Respecto a la parte académica te puedo decir que no iba excelente en mis materias, pero me esforzaba para dar lo mejor posible y no reprobar mis materias. Durante mi último cuatrimestre empecé a realizar mi servicio social, el*

*cual, debido a la pandemia lo tuve que realizar en línea. También durante este cuatrimestre empecé a checar mis opciones de titulación y entre las opciones que me ofrecían se encontraba la maestría, es decir me dijeron que si cursaba una maestría con ellos durante un año yo podría liberar mi título de licenciatura, por lo que me pareció una buena opción (WhatsApp, 23/08/22).*

De esta manera para diciembre de 2021 Katherin concluyó sus estudios de Licenciatura en Derecho, lo que le permitió ingresar en enero del 2022 a la Maestría en Derecho Penal como estrategia para su titulación, sin que tuviera que realizar una tesis (algo que considero que es un error, por el valor formativo que tiene hacer una tesis). Actualmente se encuentra cursando de manera presencial dicho programa en el Instituto Universitario Anáhuac; sobre esto me comentó: *Fíjate que yo pensé que iba a ser más complicada, la verdad si tenía un poco de miedo por no poder con una maestría, pero hasta ahorita todo va muy bien. He notado que mi falta de atención y mi ansiedad han disminuido, me siento más concentrada y ya casi no me distraigo de mis clases, procuro poner mucha atención. Además de que yo me siento más segura de mí y de mis conocimientos, el ambiente que tengo con mis compañeros es muy bueno, aquí nadie compite contra nadie, al contrario, entre todos participamos y complementamos las ideas del otro. La verdad me siento muy bien, ya que el diciembre que viene por fin podré comenzar con el trámite de mi título de licenciatura y eso me hace sentir muy orgullosa, porque a pesar de todas las adversidades yo pude terminar mis estudios y podré ser Licenciada (Plática informal WhatsApp, 23/08/22).*

### **3.5. Estrategia de intervención educativa para desarrollar habilidades sociocognitivas en una joven con TDAH**

A partir de conocer las condiciones de Katherin (mi estudio de caso), me planteé la necesidad de diseñar un proceso de intervención, para que ella pudiera ir resolviendo sus problemas de atención e hiperactividad. Propuesta de intervención

que fundamenté en las llamadas habilidades sociocognitivas, entendidas éstas como la posibilidad de desarrollar las capacidades con las que nace un individuo para que:

...este (*sic.*) se vuelva competente y le permiten establecer interacciones sociales constructivas con las personas que lo rodean y con la sociedad en general. Su desenvolvimiento depende de los procesos de aprendizaje que se dan en el inicio de su desarrollo dentro del ámbito familiar. Luego pasa gradualmente a depender de otros ámbitos, como el educativo, el social, el laboral, entre otros en los que el individuo se encuentra inmerso. Son habilidades que generan capacidades muy básicas, como permitirle discriminar entre objetos, estímulos y que, a través del crecimiento, se vuelven capacidades más complejas que permiten resolver de manera positiva los diferentes conflictos generados en la interacción permanente del individuo en el transcurso de su vida (Briz, 2021, pp. 170-171).

Habilidades sociocognitivas como: empatía, escucha activa, autocontrol, compasión, pensamiento creativo, asertividad, razonamiento crítico, autocuidado y la resiliencia (Briz, 2021, pp. 172-173). Por su parte la *Organización Mundial de la Salud* (OMS) nombra a éstas como “habilidades para la vida” y las define como el conjunto de habilidades que una persona tiene para poder “...enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de nuestras vidas a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación (UNICEF, 2017, p. 2).

Habilidades para la vida que de acuerdo con la OMS son las siguientes: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés (Fundación EDEX, ca. 2014, párrs.1 y 3).

A partir de dichos planteamientos, mi proceso de intervención tomó como punto de partida un diagnóstico que se le había elaborado a Katherin en mayo del 2021, en

donde los resultados mostraron que ella tiene TDAH con predominio inatento, diagnóstico en el que se indicaba textualmente: "...acudió con sintomatología ansiosa, inquieta, inatenta, poco tolerante a la frustración, con baja autoestima y con dificultades de sociabilización" (ANEXO 13).

Sin embargo, en su proceso de escolarización, nunca se le realizó una evaluación psicopedagógica, lo que pude realizar a través de la información recabada sobre mi estudio de caso. Recordemos que dicha evaluación implica: "...ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, dificultades, habilidades, gustos e intereses de [la persona a la...] que se evalúa, ya que con esta base se determinan las adecuaciones curriculares<sup>37</sup> pertinentes" (García *et al.*, 2000, p. 89).

De este modo mi intervención tomó como punto de partida toda la información proporcionada por los informantes clave y los anexos que integran esta tesis. Lo que me llevó a dividir la intervención en dos grandes momentos:

1. Una primera para trabajar habilidades cognitivas, que de acuerdo con Rigney se definen como:

...entendidas como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución ... suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol) (En: Herrera, *ca.* 2001, p. 1).

Habilidades que están relacionadas con el procesamiento de la información y por ello son facilitadoras del conocimiento debido a que recogen, analizan, comprenden, procesan y guardan la información en la memoria para posteriormente "...poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga" (Herrera, *ca.* 2001, p. 3).

---

<sup>37</sup> En la actualidad propiamente ya no se habla de adecuaciones curriculares, sino de ajustes razonables.

2. Un segundo sobre habilidades de socialización. Para ello tomé como punto de partida las prácticas informales que tuve con Katherin y la Sra., por lo que decidí que las habilidades que trabajaría con ella serían las siguientes: autoconocimiento, autocontrol, autoestima, empatía, habilidades conversacionales, escucha activa y asertividad. Habilidades que de acuerdo con Dongil y Cano se definen como: “[Un...] conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas” (2014, p. 2). Las habilidades sociales que nos permiten comunicarnos de manera verbal y no verbal.

Una vez establecido lo antes indicado para mi proceso de intervención con Katherin, diseñé mi plan de intervención, el que organicé en 19 sesiones: 7 para trabajar habilidades cognitivas (atención, memoria, comprensión lectora, cálculo y control ejecutivo) y 12 para trabajar habilidades sociales (autoconocimiento, autocontrol, autoestima, habilidades conversacionales, escucha activa y asertividad). Sesiones que tuvieron una duración de entre 45 min. a 90 min., dependiendo del grado de dificultad de las actividades que se tenía que realizar. Para ello, diseñe cuadros en los que establecía: el número de la sesión, la fecha, la habilidad o habilidades, los objetivos y los materiales.



# PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

## PRIMERA ETAPA: HABILIDADES COGNITIVAS.

## PRIMERA SESIÓN

Fecha 21 de mayo de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Atención selectiva y atención sostenida	Mejorar la capacidad de atención y concentración a través de ejercicios que le permitan potenciar su atención selectiva y su atención sostenida	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De manera oral se irá diciendo una secuencia de números, la alumna tendrá que recordar la secuencia en el mismo orden, ampliando de manera paulatina la longitud de la secuencia numérica. La secuencia empezará con una lista de cuatro números y después se irá aumentando hasta que la lista llegué a siete números.</li> <li>2. Presentación de un pequeño fragmento del texto titulado “mariposa blanca”, posteriormente se le pedirá a la alumna que realice la lectura del texto en silencio. Al finalizar la lectura se le harán preguntas relacionadas con el texto. De esta forma se trabaja también la comprensión lectora.</li> <li>3. Se le pedirá a la alumna visualice una imagen. En dicha imagen se muestra un estante, y un espejo. El propósito de esta actividad es poner en orden los objetos que se encuentran dentro del estante, pero acomodarlos tendrá que guiarse del modelo que aparece en el espejo y lograr que su estante quedé igual que en el espejo, pero sin olvidar que como el ejemplo se encuentra en un espejo, ella estará viendo los objetos del lado contrario.</li> <li>4. Se le dará a la alumna una lista de quince palabras, las cuales fueron elegidas al azar. A continuación, se le dará un minuto para que ella las memorice en orden de aparición. Pasado el minuto se le indicará que las repita en el orden que aparecían en la lista.</li> <li>5. Esta actividad va a ayudar a entrenar la atención auditiva y la atención selectiva, para ello vamos a solicitarle a la alumna que ponga su programa de radio favorito. A continuación, se le pedirá a la alumna que elija una palabra que se repita muchas veces durante la emisión del programa, por ejemplo, puede ser el nombre de la emisora. Durante un período de 20 min. aproximadamente, se le pedirá que cuente las veces que se repite la palabra que ella eligió durante ese lapso. A su vez yo también realizaré el conteo de esas palabras para que al final entre las dos digamos cuantas veces se repitió la palabra y podamos ver si las dos tenemos el mismo número.</li> </ol>	<p>Hoja de cotejo</p> <p>Texto “mariposa blanca (ANEXO 14) y bolígrafo</p> <p>Imagen del estante (ANEXO 14) y un bolígrafo</p> <p>Hoja y bolígrafo para elaborar la lista de quince palabras</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La actividad uno la realizó muy entusiasmada, sin embargo, conforme fue aumentando la lista de números ella se comenzó a mostrar nerviosa y preocupada, se mordía las uñas. Cuando la longitud de la secuencia numérica aumentó a seis la alumna ya no pudo concretar el ejercicio, debido a que solo pudo decir correctamente 3 cifras.</p> <p>En cuanto le dije que la actividad número dos era una lectura de comprensión se puso un poco tensa. La dejé terminar la actividad y al final la comentamos, ella me dijo que realizó 2 veces la lectura para poner más atención a los detalles y se memorizó la lectura, le dije que el propósito de la actividad no era que memorizará la lectura, sino que comprendiera, por lo que no se pudo cumplir el propósito de la actividad.</p> <p>La actividad número tres fue en la que más dificultades tuvo, me pidió ayuda para poder terminarla, por lo que yo le expliqué 3 veces como podía realizarla, incluso realizamos una actividad similar frente a un espejo para que ella me pudiera entender. Pero yo noté como no pudo entender el ejercicio, realmente se le dificultó, por lo que no logró concretarlo.</p> <p>La actividad número cuatro resultó más amena para la alumna, en general pudo decir casi toda la lista, le falló solo una palabra que no pudo recordar.</p> <p>La alumna me comentó que se le hizo difícil la última actividad porque cuando estábamos escuchando la radio para poder contar cuántas veces se repetía la palabra que ella había elegido, en ocasiones pasaban canciones que le gustaban y ella las quería cantar, pero sabía que no se podía distraer porque tenía que poner atención a la palabra que eligió para poder contar el número de veces que se repetía. Al cumplirse los veinte minutos, hicimos la comparación entre el número de veces que ella había anotado que se repetía la palabra y las que yo tenía anotadas, yo tenía un número mayor al de ella, por lo que Katherin me comentó que en dos ocasiones si se distrajo pensando en otras cosas y no puso atención.</p>			

## SEGUNDA SESIÓN

Fecha 28 de mayo de 2021			Duración:45-60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Atención selectiva y atención sostenida	<p>Mejorar la capacidad de concentración a través de ejercicios que le permitan potenciar su atención selectiva y su atención sostenida.</p> <p>Trabajar los diferentes procesos de atención (atención selectiva, atención sostenida, velocidad de procesamiento) para mantener un estado de activación cerebral adecuado para el procesamiento correcto de la información.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le presentará a la alumna una serie de seis imágenes, dentro de esas seis imágenes hay dos que son iguales, por lo que ella tendrá que identificar cuáles son iguales.</li> <li>2. El ejercicio consiste en encontrar lo más rápido posible todas las letras T,K y el número 4 que se encuentren dentro de la imagen. Solo se le dará a Katherin un minuto para que pueda completar la actividad.</li> <li>3. Esta actividad nos va a servir para trabajar la atención selectiva, de manera que se presentarán imágenes muy similares y lo que tiene que hacer la alumna es encontrar las diferencias entre las dos imágenes que se presenten. Para esta actividad no hay límite de tiempo, lo importante de esta actividad es que Katherin pueda encontrar todas las diferencias de las dos imágenes.</li> <li>4. Lo que se tiene que hacer en este ejercicio es identificar cuantas letras P y B hay en la tabla. A la vez que se van identificando las letras, debajo de las letras P se va a ir poniendo el número 5, mientras que debajo de las letras B se irá colocando el número 2. Se debe de realizar lo más rápido posible y cometiendo el menor número de errores, por lo que para realizar esta actividad se dará un tiempo de minuto y medio para realizarla.</li> <li>5. Se le presentará a la alumna una tabla en donde vendrán 26 símbolos, cada símbolo representa una letra del abecedario y a continuación se le dará una frase que tendrá que descifrar para encontrar el mensaje que se encuentra oculto, una vez que la alumna pueda descifrar el mensaje, tendrá que decirlo en voz alta para saber si es el mensaje correcto.</li> <li>6. Este ejercicio lo que busca es relajar a la alumna, después de una serie de ejercicios que implican mucha concentración se le pondrá un ejercicio que la ayude a relajarse, por ello este ejercicio consiste en colorear una mandala.</li> </ol>	<p>Imágenes de figuras (ANEXO 15), lápiz</p> <p>Imagen de letras y números (ANEXO 15), lápiz o bolígrafo</p> <p>Imágenes para encontrar las diferencias, lápiz o bolígrafo (ANEXO 15)</p> <p>Tabla con letras y números, lápiz (ANEXO 15)</p> <p>Tabla con símbolos y abecedario para descifrar la frase, lápiz (ANEXO 15).</p> <p>Imagen de una Mandala, marcadores de colores o colores. (ANEXO 15)</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La actividad uno la realizó sin ninguna complicación, fue fácil de resolver</p> <p>Se le dificultó la actividad número dos, porque la realizamos por tiempo, entonces se puso nerviosa por lo que al final se equivocó algunas veces y no la pudo completar. Se le olvidaron cuáles eran las letras y el número que tenía que buscar, por lo que en dos ocasiones mientras resolvía el ejercicio me preguntó cuáles eran las que tenía que buscar.</p> <p>En la actividad número tres se frustró mucho porque las imágenes con las que trabajamos estaban complicadas ya que las diferencias entre imágenes eran mínimas, no terminó las actividades porque no pudo encontrar todas las diferencias de las imágenes, al final yo le ayudé a resolverlo para que lo pudiera completar.</p> <p>La actividad número cuatro la realizó sin mayor problema estuvo fácil</p> <p>La quinta actividad le resultó muy fácil la actividad, la realizó rápido</p> <p>No pudimos concluir la actividad número seis, por lo que se la deje de tarea. Y quedamos en comentarlo al inicio de la siguiente sesión. Sin embargo, cuando le pregunté por la actividad al iniciar la sesión tres, me dijo que se le había olvidado realizarla.</p>			

## TERCERA SESIÓN

Fecha 4 de junio de 2021			Duración: 45-60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Atención selectiva y atención sostenida	Estimular y fortalecer la capacidad de atención selectiva y sostenida.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presenta una imagen modelo junto con otras seis imágenes que son el mismo objeto, lo único que cambia es ligeramente el tamaño o la posición respecto al primer objeto. La alumna deberá identificar la imagen que es igual a la imagen modelo.</li> <li>2. Para esta actividad busqué algunos símbolos al azar de Word, posteriormente escribiré seis símbolos diferentes en hojas blancas y se los mostraré a la alumna uno por uno durante breves segundos y se le pedirá que lo observe con atención, posteriormente se le presentan cinco signos que son muy parecidos al original y ella tendrá que identificar cual era el signo que se le mostró anteriormente.</li> <li>3. En esta actividad se le mostrará una imagen modelo en una cuadrícula a la alumna y ella a partir de esa imagen tendrá que reproducir la imagen en una cuadrícula en blanco, tendrá que fijarse en la proporción y colores, ya que la imagen deberá quedar exactamente igual al ejemplo. Las imágenes que tendrá que reproducir son un barco y un erizo.</li> <li>4. Se le presentarán una imagen modelo y a partir de esa imagen la alumna tendrá que identificar cuál es la sombra que le corresponde a esa imagen, por lo que deberá poner atención, ya que todas las sombras son muy parecidas entre sí, son mínimos los detalles que los diferencian. En total son cinco ejercicios los que tendrá que realizar.</li> </ol>	<p>Imágenes para identificar las que son iguales, lápiz. (ANEXO 16)</p> <p>Hoja con los símbolos, hoja de respuestas, lápiz. (ANEXO 16)</p> <p>Hojas con cuadrícula para reproducir la imagen, colores o plumines, lápiz. (ANEXO 16)</p> <p>Hojas en las se muestra la imagen y las sombras para poder identificar cual es la que corresponde (ANEXO 16)</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La primera actividad la realizó sin ningún problema, empezó muy entusiasmada la sesión. Y realizó rápido la actividad.</p> <p>Solo tuvo un error en toda la actividad número dos, porque al momento de que le estaba enseñando ese símbolo se distrajo con un ruido que venía de afuera de su casa, entonces al momento de tener que elegir cual era el símbolo correcto no supo decirme cual era y solo intento adivinar, por lo que el ejercicio estuvo mal. Al finalizar la actividad le comenté que las actividades las estábamos realizando con la finalidad de poder mejorar su capacidad de atención y concentración, y sí ella se distraía ya no iba a poder entender los ejercicios.</p> <p>La actividad número tres fue su preferida porque a ella le gusta mucho colorear, dice que la relaja mucho. Aunque yo pude observar que al momento de intentar reproducir la imagen tuvo problemas. Por lo que en el ejercicio del barco quedó pequeño en comparación con el original. Pero para el dibujo del erizo, tuvo más cuidado en realizar el dibujo por lo que esta vez sí le quedó del mismo tamaño el erizo.</p> <p>En la actividad número cuatro tuvo dificultades para poder identificar cuáles eran las sombras de las imágenes, ya que las sombras eran prácticamente iguales, solo cambiaban en muy pequeños detalles y esos pequeños detalles eran en los que no se fijaba Katherin, por lo que yo tenía que intervenir y le decía que mirara con atención cada sombra que aparecía en la actividad. Esta fue la actividad que mayor tiempo dedicamos, ya que tuvimos que ir revisando uno por uno hasta que ella se dio cuenta de cuál era la sombra que correspondía a la imagen modelo.</p>			

## CUARTA SESIÓN

Fecha 11 de junio de 2021			Duración: 60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Comprensión lectora	Ejercitar y fortalecer la habilidad de la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La alumna tendrá que leer dos textos, el primero habla del pensamiento popular, posterior a la lectura de ese texto tendrá que responder una pregunta relacionada con lo que leyó previamente, en el segundo texto viene información respecto al cáncer, al terminar este texto tendrá que contestar tres preguntas. Al finalizar discutiremos cada una de las respuestas.</li> <li>2. Se le darán instrucciones de forma verbal a la alumna para que las ejecute. Para hacerlo más entretenido, jugaremos "Simón dice". Este juego consiste en que una persona (en este caso yo) le diré a Katherin una serie de acciones que tendrá que realizar. Por ejemplo, Simón dice que "te toques la nariz con ambas manos mientras te paras en un pie. Simón dice que te pongas la mano derecha en el hombro y la mano izquierdos en el hombro derecho, mientras caminas hacia atrás. Lo que pretendo con esta actividad es ver es cómo comprende las instrucciones verbales Katherin. Por eso me pareció importante realizar este ejercicio.</li> <li>3. Esta actividad se le presentarán a la alumna algunas etiquetas/envases de algunos productos. Estas etiquetas serán productos de abarrotes, como por ejemplo cajas de leche, de cereal, envase de café o cualquier otro producto que Katherin tenga en casa. En total serán 5 etiquetas/envases los que le pediremos a la alumna que busque dentro de su casa. Una vez que los tengamos se le pedirá que lea con atención toda la información de cada uno de los productos. Una vez que haya terminado con la lectura de cada uno de ellos, procederé a realizarle algunas preguntas relacionadas con la información del producto.</li> <li>4. Se le dará a la alumna tres recetas de cocina, una es una receta para preparar un flan, una natilla de chocolate y una compota de frutas. Se le dirá a la alumna que lea detenidamente cada una de ellas, después se le harán una serie de preguntas en relación con cada receta, esto con la finalidad de comprobar si Katherin ha comprendido cada procedimiento que tendría que realizar si ella quiere realizar esas recetas.</li> <li>5. Al igual que las 2 actividades anteriores se realizará el mismo procedimiento, solo que ahora será con noticias. Por lo que le proporcionaremos a Katherin un periódico para que sea ella quien busque tres noticias que a ella le parezcan interesantes. Una vez que Katherin haya hecho la selección de estas, la alumna tendrá que leer cada una de estas noticias para después responder algunas preguntas.</li> </ol>	<p>Lecturas para la comprensión lectora (ANEXO 17)</p> <p>No se necesitan materiales</p> <p>Etiquetas/envases de productos. Hojas blancas, tijeras y pegamento</p> <p>Receta de Flan, de natilla de Chocolate y compota de Frutas, hojas blancas, tijeras y pegamento</p> <p>Periódico, tijeras, hojas blancas y pegamento</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La primera lectura de la actividad número 1 no le entendió muy bien, por lo que la tuvimos que releer entre las 2 detenidamente. Me pude percatar de que la primera vez no la entendió porque el texto "pensamiento popular" hacía referencia algunos refranes que son comúnmente empleados por la sociedad y también como se en algunas sociedades asocian los colores con ciertos sentimientos. Por lo que la pregunta del texto decía que ¿la expresión "color de hormiga" a qué situación se refiere?, Katherin dudó mucho antes de escoger alguna respuesta y cuando finalmente eligió una, no fue la correcta. Por lo que le dije que entre las dos hiciéramos una nueva lectura del texto, yo iba haciendo pausas y le preguntaba si entendía lo decía el texto, al inicio me decía que sí, pero cuando llegamos a la parte de las expresiones populares ella me dijo que no entendía bien lo que quería decir "color de hormiga", por lo que le dije: ¿De qué color son las hormigas?, ella me respondió pues pueden ser negras o rojas, después le dije y ¿cómo son las hormigas rojas?, Katherin me dijo: son muy agresivas cuando las molestas, por último le pregunté y tú ¿Con que sentimiento asocias el color rojo?, creo que el color rojo es como enojo, furia. En ese momento me dijo: aaaah ya sé a qué se refiere de acuerdo con el texto y procedió a escribir la respuesta.</p> <p>En la actividad número dos tuve que realizar los ejercicios con Katherin para que me pudiera entender. Una vez que vi que los podía realizar sola comenzamos a jugar a "Simón dice", fue un juego en el que Katherin se entretuvo bastante y aunque conforme iba avanzando el juego, iba aumentando la dificultad de las acciones que ella tenía que realizar, al final todo salió bien</p>			

Para la tercera actividad Katherin tuvo problemas para resolver una pregunta. La pregunta decía ¿En qué lugar donde se fabrica el producto? Y en lugar de poner el lugar, ella puso el nombre de la empresa. Cuando comenzamos a revisar las preguntas y yo le pregunté porque había respondido eso, ella me dijo que su respuesta era correcta. Por lo que le expliqué que no era lo mismo el lugar donde la fabrican que el nombre de la fábrica. Al final solo me dijo Katherin: entonces no leí bien lo que me preguntaban.

Con la cuarta actividad no tuvimos problema alguno, todo el ejercicio lo realizó correctamente. Aunque yo la noté ya un poco distraída y le dije que si quería ya podíamos parar con las actividades y podíamos retomarlas la siguiente sesión. Katherin me dijo que no había problema que si podíamos continuar pero que si podíamos detenernos unos minutos para que ella se pudiera parar y estirar un poco porque ya se había cansado de estar sentada. Le dije que, sin problemas, que fuera al baño a refrescarse un poco, o que fuera por un poco de agua, el hecho es que ella pudiera moverse durante algunos minutos y despejar un poco su mente. Después de unos 5 minutos aproximadamente Katherin me dijo que ya se sentía mejor y que si podíamos continuar con la sesión.

De igual manera presentó dificultades para poder resolver las preguntas del último ejercicio. No comprendía muy bien que era lo que se le preguntaba y eso hacía que ella se pusiera nerviosa y comenzara a mover sus piernas. Le dije que no se preocupara, que si ella quería entre las dos podríamos realizar la actividad. Por lo que le pedí que me leyera cada una de las noticias, le dije que lo hiciera tranquila. Algo de lo que me había dado cuenta era de que Katherin quería leer todo muy rápido y creo que eso estaba causando que ella no comprendiera bien lo que se le estaba preguntando. Por eso esta vez le pedí que lo leyera con calma, que no había prisa por realizar el ejercicio, cuando iba leyendo había algunas palabras que le costaba pronunciar por lo que le decía que repitiera la pronunciación de las palabras. Al finalizar la lectura de las noticias procedimos a responder cada una de las preguntas. Esta vez pudo responder todas las preguntas correctamente.

## QUINTA SESIÓN

Fecha 18 de junio de 2021			Duración: 45-60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Comprensión lectora	Ejercitar y fortalecer la habilidad de la comprensión lectora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En esta actividad se le pedirá a la alumna que lea tres fábulas. Al término de cada una de éstas Katherin tendrá que ir escribiendo la moraleja de las historias. Una vez concluida la actividad discutiremos las respuestas.</li> <li>2. Se le dará a la alumna las cajas de cinco medicamentos, se le pedirá que lea detenidamente la información y posteriormente se le harán algunas preguntas relacionadas con cada una de las cajas de medicamento.</li> <li>3. Se le dará a Katherin una hoja con trece analogías esto con el propósito de la alumna comprenda cuál es la relación o semejanza entre las palabras que aparecen en cada una de las oraciones.</li> <li>4. La alumna leerá tres textos, uno habla sobre el COVID-19, el segundo habla sobre la tecnología en las últimas décadas. Se le pide a Katherin que lea en voz alta cada uno de los textos, en caso de no entender algunas de las palabras que aparecen ahí ella podrá buscarlas en un diccionario o también podrá preguntarme el significado de estas. También he de indicarle que puede releer los textos las veces que necesite con el propósito de comprender mejor cada uno de ellos, pero sin tratar de memorizar el texto. Al finalizar la lectura resolverá algunas preguntas relacionadas con los textos.</li> <li>5. La alumna leerá 10 refranes y de ahí tratará de explicar el significado de cada uno de ellos.</li> </ol>	<p>Fábulas y bolígrafo (ANEXO 18)</p> <p>Cajas de medicamentos, preguntas y bolígrafo</p> <p>Hoja con las analogías a trabajar y bolígrafo (ANEXO 18)</p> <p>Textos con preguntas y bolígrafo (ANEXO 18)</p> <p>Hoja con refranes y bolígrafo (ANEXO 18)</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>Antes de empezar su lectura de la primera actividad Katherin me preguntó que era una moraleja. Yo le explique que es la "lección o enseñanza" que nos ha dejado la historia. Entonces ella comenzó a leer, la lectura la realizó sin problema, pero al momento de escribir las moralejas se tardó, aunque en general entendió la idea general que se quería transmitir con las fábulas. Cada moraleja iba acordé con las historias.</p> <p>Este tipo de ejercicios los estuvimos trabajando durante la sesión pasada, por lo que cuando Katherin realizó el segundo ejercicio de esta sesión lo hizo más conscientemente y puso atención a cada una de las preguntas. Realizó la actividad sin ningún problema y terminó rápido. Ella se sintió muy orgullosa de que pudo responder correctamente todas las preguntas y me dijo que estas actividades si le gustaban porque a pesar de que eran para que ella trabajara su comprensión de lectura, no las sentía aburridas o tediosas y que eso también le ayudaba a que se pudiera concentrar mejor en los ejercicios, porque muchas veces cuando ella se aburre de las actividades de la escuela, ella simplemente deja de poner atención.</p> <p>En la tercera actividad antes de que Katherin comenzará a resolver los ejercicios yo le pregunté si ella recordaba que eran las analogías, ella me contestó apenada que no recordaba nada sobre ese tema, yo le dije que no se preocupara y le dije que una analogía es el parecido o semejanza que pueden tener dos cosas distintas. Por la expresión de su rostro pude ver que mi explicación no le había sido suficiente para que ella comprendiera el concepto, por lo que tuve que ayudarle con los dos primeros ejercicios una vez que comprendió como tenía que resolverlas, las realizó bien.</p> <p>La cuarta actividad se le dificultó porque había algunas palabras que no sabía que significaban por lo que tuvo que buscarlas en el diccionario y otras se las tuvo que explicar yo, aunque esto resultó contraproducente ya que al estar haciendo dos cosas al mismo tiempo Katherin se comenzó a distraer. Donde la noté más dispersa fue cuando hizo la lectura del texto sobre COVID-19, ella aprovechaba las pausas que hacíamos para buscar el significado de las palabras y se ponía a platicar sobre el COVID y como nos había afectado a todos, yo trataba de redireccionar su atención hacia la actividad por lo que le dije que al finalizar la sesión podríamos hablar más acerca de este tema, por lo que Katherin regresó a sus actividades. Yo pude notar como, aunque ya conocía el significado de las palabras todavía tenía problemas para comprender en su totalidad el texto, así mismo tuvo problemas para responder dos preguntas en las que se le pedía que identificara la idea central de los textos.</p> <p>Para la quinta actividad Katherin tuvo un poco de problemas para explicar uno de los refranes, porque no entendía qué quería decir ese refrán, decía lo siguiente "dinero llama dinero", por lo que le tuve que explicar el significado de ese refrán , pero en general respondió todo muy bien.</p>			

## SEXTA SESIÓN

Fecha 25 de junio de 2021			Duración: 60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Cálculo	Realizar ejercicios que le permitan tener una mejor agilidad y fluidez para el cálculo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le da una lista a la alumna con números, posteriormente se le pide que ordene los números pares de menor a mayor y los números impares de mayor a menor</li> <li>2. La alumna tendrá que restar mentalmente de 6 en 6 desde el número 100, procurando cometer el menor número de errores.</li> <li>3. Se expone un listado en el que aparecen cantidades escritas tanto en dígitos como en letra. Con papel y lápiz, la alumna debe transcribir esas cantidades en lo apuesto que se da en el enunciado, es decir, si aparecen cifras deberá escribir el mismo número en letra y viceversa</li> <li>4. Se le da a la alumna una lista con sumas y restas, ella tendrá que resolverlas mentalmente</li> <li>5. Se le pedirá a la alumna que verbalmente sume de 7 en 7 hasta llegar al 119</li> </ol> <p style="text-align: center;">Resolver una serie de acertijos matemáticos con los datos facilitados en el enunciado</p>	<p>Lista con números (ANEXO 19)</p> <p>No se necesita material</p> <p>Listado con números en dígitos y en letra (ANEXO 19)</p> <p>Lista de sumas y restas (ANEXO 19)</p> <p>No se necesita material</p> <p>Acertijos matemáticos (ANEXO 19)</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>En la primera actividad la realizó con dificultad debido a que no sabía cuáles eran los números pares e impares, por lo que tuvimos que recordar cuáles eran esos números. Tardó mucho tiempo realizando esta actividad</p> <p>Para la segunda actividad también tardó en realizarla porque primero estaba realizando la resta sin ayuda, pero realmente se le estaba complicando mucho, entonces yo le dije que si quería podía ir usando sus dedos para poder ir realizando la secuencia.</p> <p>En la actividad número tres le fue difícil escribir el número cuando se le presentaban las cifras en especial aquellas que tenían punto decimal. Logró terminar la actividad, pero con un poco de dificultades, me dijo que ya se sentía muy estresada y que, si podíamos dejar las otras actividades para la siguiente sesión, porque ya llevábamos una hora trabajando, por lo que la sesión se tuvo que dividir en 2 sesiones.</p>			



## SÉPTIMA SESIÓN

Fecha 02 de julio de 2021			Duración: 60min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Cálculo	Realizar ejercicios que le permitan tener una mejor agilidad y fluidez para el cálculo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le da a la alumna una lista con sumas y restas, ella tendrá que resolverlas mentalmente, solo podrá anotar el resultado en la hoja que se le proporcionará.</li> <li>2. Se le pedirá a la alumna que verbalmente sume de 7 en 7 hasta llegar al 119. Esta actividad tendrá que hacerla mentalmente.</li> <li>3. Resolver una serie de acertijos matemáticos con los datos facilitados en el enunciado</li> </ol>	<p>Lista de sumas y restas (ANEXO 20)</p> <p>No se necesita material</p> <p>Acertijos matemáticos (ANEXO 20)</p>
<p><b>Observaciones:</b>                      La actividad número uno la realizó con dificultad, tuve que apoyarla para que la terminara                      La actividad número dos la realizó rápidamente, sin embargo, cuando llegó los 70 se le comenzó a complicar la actividad. Yo le dije que no se preocupara y que lo hiciera más despacio, ella intento apoyarse de sus dedos para hacer esta actividad, pero yo le dije que para esta actividad si quería que hiciera todos sus cálculos mentales, ya que este tipo de ejercicios le servían, a pesar de que se le dificultó logró termina el ejercicio.                      En total fueron 8 acertijos los que tuvo que resolver, 7 si los pudo resolver, pero el último acertijo si no pudo resolverlo y yo le tuve que explicar y ayudar a terminarlo</p>			

## SEGUNDA ETAPA: HABILIDADES SOCIALES

### OCTAVA SESIÓN

Fecha 09 de julio de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Autoconocimiento	Conocerse cuál es el concepto que se tiene	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le pedirá a la alumna que se coloque frente al espejo y se le dará una hoja con la palabra “yo” escrita siete veces, la finalidad de esta actividad es que la alumna diga cuáles son sus cualidades personales.</li> <li>2. Siguiendo frente al espejo, se le pedirá a la alumna que responda a la siguiente pregunta mientras se mira al espejo: ¿Qué ves en el espejo? Con la finalidad que es ver cómo es que se percibe a sí misma</li> <li>3. Para esta actividad se le pedirá a la alumna que se siente en el suelo y se le pedirá que cierre sus ojos. Ponemos música que le ayude a relajarse. A continuación, le diremos que tiene que imaginar e inventar un personaje, tiene que pensar en cómo es, como es su familia, que cosas le gustan o que cosas no le gustan, si practica algún deporte, entre otras cosas que se le ocurran. Esta actividad nos va a permitir saber un poco más de la alumna.</li> <li>4. Para realizar esta actividad vamos a necesitar hojas cuadriculadas y rotuladores de diferentes colores. En una de esas hojas vamos a hacer un gráfico, cuyo eje Y va a ser la intensidad de nuestras emociones (p. ej., de 1 a 10) y el eje X va a representar el paso del tiempo (p. ej., a lo largo de la semana). La idea es representar cada emoción con un color y dibujarla en el gráfico según la intensidad percibida a lo largo del tiempo, en este caso será a lo largo del día. (Ésta es una actividad que la alumna puede ir realizando a lo largo de la semana para poder ir llevando este seguimiento y ella pueda ir identificando como son sus emociones a lo largo del día).</li> <li>5. Una vez realizada la gráfica la alumna debe de hacer un listado con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• emociones positivas y negativas que frecuentemente sientes en el trabajo o cuando enfrentas un desafío particular.</li> <li>• Identifica en qué momentos aparecen.</li> <li>• Escribe qué reacciones físicas te generan y cuáles comportamientos están asociados a ellas.</li> <li>• Identifica si las personas lo notan y si estas emociones te han traído resultados positivos o negativos</li> </ul> </li> </ol>	<p>Espejo, hoja, bolígrafo</p> <p>Espejo</p> <p>Reproductor para poner música</p> <p>Rotuladores de colores, hojas cuadriculadas</p> <p>Hoja y bolígrafo</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>En la primera actividad antes de comenzar a realizarla Katherin me preguntó: <i>¿Qué es una cualidad?</i> Por lo que le dije las cualidades son las características personales de las personas y que son características positivas. Le dije que para iniciar la actividad quería que ella se viera en el espejo durante algunos minutos. Al cabo de cinco minutos le dije que si estaba lista para empezar la actividad. Ella me contestó que sí, por lo que le di una hoja en donde ella tenía que anotar siete cualidades, sin embargo, Katherin solo anotó cinco cualidades y me dio el ejercicio. Ella me dijo: <i>perdón, pero ya no se me ocurren otras dos cualidades, lo puede dejar hasta ahí mi ejercicio.</i> Yo accedí y le dije que comentaríamos este ejercicio, algo que me llamó la atención fue que a pesar de que le dije que las cualidades son características positivas, Katherin anotó como cualidades “enojona” y “gritona”. Cuando le pregunté porque las había anotado ella me comentó: <i>Es que este ejercicio me fue muy difícil de realizar, generalmente la gente y nosotros mismos siempre ponemos atención a las cosas negativas y dejamos de lado nuestras virtudes y nos creemos lo que nos dicen las demás personas.</i> Yo le comenté que por eso mismo es importante que nos conozcamos a nosotros, para que de esa forma podamos identificar cuáles son nuestras cualidades y defectos y que también era importante dejar a un lado lo que las personas piensen de nosotros y enfocarnos en lo que nosotros.</p> <p>En la segunda actividad Katherin me pidió que no comentara nada acerca de ello. Por lo que respeté su privacidad y decidí omitir las observaciones de esta actividad.</p>			

Cuando le pedí que comentáramos la tercera actividad, ella comenzó a contarme la historia que había inventado, yo dejé que Katherin terminara de contar toda la historia sin hacer alguna intervención. Cuando terminó yo empecé con la siguiente pregunta: ¿Sabías que el personaje no es inventado?, a lo que ella me respondió: *¡Sí, lo sé!, soy yo, en un principio mientras trataba de imaginarme la historia, pensé en cómo me hubiese gustado que mi vida fuera un poco diferente, por eso a este personaje le cree la historia que me hubiera gustado que me pasara en mi vida.*

En la actividad número cuatro Katherin y yo pudimos observar que las emociones que más se repetía a lo largo de su día eran “enojo” y “frustración”. Ella me dijo: *La verdad es que últimamente me siento muy irritada por todo, cualquier cosa me pone de mal humor. No sé por qué estoy tan intolerante, pero la verdad no quiero que esto se siga repitiendo.* Le dije que esta actividad la realizará durante una semana y que la próxima sesión revisáramos una por una sus gráficas y que trataríamos de identificar qué era lo que estaba causando estas emociones y ver cómo podíamos trabajar en ello.

## NOVENA SESIÓN

Fecha 16 de julio de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Autocontrol	Enseñar ejercicios de autocontrol	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboraremos una “tarjeta para volver a la calma”. Lo primero que haremos es en una hoja blanca pedirle a la alumna que dibuje el perfil de su mano, después se le pedirá que enumere cada uno de sus dedos y los coloree. Posteriormente se le pedirá que en cada uno de los dedos ponga cada una de las siguientes cuestiones y las responda: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponle un color a cómo te sientes</li> <li>• Si pudieras cambiar algo de este día ¿Qué sería?</li> <li>• ¿Del 1 al 10 qué tan intenso es tu pensamiento?</li> <li>• Pon una frase que te inspire</li> <li>• Pon 3 cosas que agradeces</li> </ul> </li> <li>2. Método de control de 4 pasos. Para esta actividad nos apoyaremos con unas tarjetas en las que se explica detalladamente los pasos que ha de seguir y que son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo primero que debemos de hacer es identificar la emoción que sentimos en ese momento, después debemos contar del 1 al 10 y nos damos un “tiempo fuera”</li> <li>• Respira. Inhala 4 seg., Sostén 4 seg. y Exhala 4 seg. Repite este ejercicio hasta que se sientas calmado</li> <li>• Nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Lo que piensas es 100% real? ¿Lo que piensas beneficia a alguien? ¿Cuál solución podría darle?</li> <li>• Actúa y valora siempre los Pros, Contras y Consecuencias</li> </ul> </li> <li>3. En esta actividad la alumna tendrá que identificar: ¿Cómo pierdo el control?</li> <li>4. Para esta actividad ocuparemos un cuadro con la finalidad de que la alumna pueda evaluar cómo es que pierde el control y que recursos utiliza para poder solucionarlo.</li> </ol>	<p>Hoja blanca, colores, tijeras, rotuladores de colores.</p> <p>Material didáctico elaborado por: @psico_mporienta</p> <p>Cuadro para identificar ¿Cómo pierdo el control? (ANEXO 21)</p> <p>Cuadro de evaluación de pérdida de control (ANEXO 21)</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Para la actividad número uno decidí iniciar con la “Tarjeta para volver a la calma”, ya que la clase pasada Katherin me había comentado que últimamente se sentía muy enojada por todo, entonces me pareció importante dedicar una actividad en la que pudiera tener algún material didáctico que le ayudará en aquellas situaciones en las que ella sintiera que estaba perdiendo la calma. Le dije que este es un material lo puede ocupar las veces que lo crea necesario durante su día a día.</p> <p>Para la segunda actividad utilizamos el método de los cuatro pasos al principio le costó el ejercicio de la respiración, pues se sentía un poco ansiosa. Poco a poco fue regulando su respiración y se fue relajando. Cuando pasamos a la ronda de las preguntas ella me dijo lo siguiente: <i>creo que muchas veces actúo por impulso y no me pongo a analizar realmente la situación, sino que me dejo llevar por lo que siento en el momento y muchas veces actúo sin pensarlo, creo que debo de ser más consciente de mis acciones, ya que muchas veces me meto en conflictos por mi mal actuar.</i></p> <p>En la tercera y cuarta actividad iban muy relacionadas una de la otra, en la actividad número tres se trabaja básicamente de que la alumna pudiera identificar como es que pierde el control y la cuarta actividad iba más enfocada a que Katherin pudiera explicar qué recursos utiliza cuando siente que perdió el control. Ella me dijo qué: <i>¡Mira! Generalmente cuando pierdo el control me dejo llevar, en ocasiones no sé cómo actuar, no me había puesto a pensar en muchos recursos para remediar lo que hago, solo pido disculpas a la gente si mi comportamiento no ha sido el adecuado, pero solo hasta ahí. Realmente no me había puesto a pensar en qué podía hacer para poder trabajar en mi autocontrol.</i></p>			

## DÉCIMA SESIÓN

Fecha 23 de julio de 2021			Duración: 90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Autocontrol	Mejorar el autocontrol en la alumna  Enseñarle técnicas de relajación a la alumna	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le presentarán a la alumna 15 situaciones de la vida cotidiana en las que ella tendrá que ella tendrá que identificar primero qué es la sensación que le causa esa situación, después tendrá que decir que es lo que piensa y posteriormente como actuaría ante esa situación.</li>   <li>2. Se le dará a la alumna un cuadro en el que tendrá que indicar 5 situaciones que le causaron enojo, frustración, tristeza, etc. y qué fue lo que hizo para mantenerse controlada</li>   <li>3. Técnica de relajación autógena. Esta técnica consiste en repetir palabras o recomendaciones en tu mente que te pueden ayudar a relajarte y a reducir la tensión muscular. Por ejemplo, se puede imaginar un entorno tranquilo y luego concentrarse en la respiración relajada y controlada, en disminuir la frecuencia cardíaca o en sentir diferentes sensaciones físicas, como relajar cada brazo o pierna, uno por uno</li> </ol>	Fichas de trabajo (ANEXO 22)  Cuadro, bolígrafo (ANEXO 22)  No se necesita material
<p>Observaciones:</p> <p>En la primera actividad, Katherin la realizó sin problema una a una situación fue identificando qué sensación le causaba la situación. Posteriormente cuando le iba preguntando como actuaría de acuerdo con las situaciones ella iba contestando según ella fuera lo mejor. A veces dudaba un poco de su respuesta, pero yo no le decía nada, mis comentarios los reservé para el final de la actividad. Una vez que Katherin termino la actividad le hice la observación, le dije que no había respuesta correcta para cada situación, ya que nosotros actuamos de acuerdo con nuestro criterio. Pero que era importante que antes de actuar pensáramos bien las cosas.</p> <p>En la actividad número dos pude percatarme que en la parte que decía, ¿Qué hice para mantener la calma? En tres de cinco situaciones Katherin me dijo que no se había podido controlar y había actuado por impulso. Pero ahora estaba consciente de que antes de actuar tenía que evaluar bien cada una de las opciones para actuar de la mejor manera. Me dijo: <i>Sé que en un principio será un poco complejo para mí, pero estoy dispuesta a trabajar en ello, pero voy a necesitar del apoyo de todos.</i></p> <p>En la actividad número tres a diferencia de la sesión pasada, con esta técnica de relación la alumna se mostró en calma y realmente relajada. Katherin me dijo: <i>me gustó mucho que pusieras música y que me fueras guiando, creo que el lugar que me dijiste me agradó mucho. ¡Gracias! Pondré en práctica esta técnica.</i></p>			

## DECIMOPRIMERA SESIÓN

Fecha 30 de julio de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Autoestima	Desarrollar una buena autoestima	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se reproducirá un vídeo titulado "Yo voy conmigo". Al término del vídeo se le entregara a la alumna unas preguntas en relación con el vídeo.</li> <li>2. Se le pide a la alumna que en una hoja blanca se dibuje en el centro de la hoja y a continuación se le pide que escriba todas las cosas negativas que le han dicho en su vida y que ella considera que le afectaron, después se le pide que tache todas esas frases y posteriormente las sustituya por frases agradables que le han dicho.</li> <li>3. Para esta actividad se le pedirá a la alumna que elabora una lista con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres cosas que hago bien</li> <li>• Un logro reciente</li> <li>• Una frase que me gustaría que me hubieran dicho</li> <li>• Por último, se le pedirá que elabore un reconocimiento hacia ella.</li> </ul> </li> <li>4. Para esta actividad le pediremos a la alumna que se mire en un espejo y que sonría mientras que se diga cosas agradables que la hagan sentir bien.</li> </ol>	<p>Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZnaQN4u6PKI">https://www.youtube.com/watch?v=ZnaQN4u6PKI</a> y preguntas (ANEXO 23)</p> <p>Hoja blanca, colores, rotulador</p> <p>Hojas blancas y bolígrafo</p> <p>Espejo</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>En la primera actividad la realizamos sin problema alguno, ella me comentó que se sintió un poco identificada con el video. Ya que en algún momento durante su trayectoria académica ella había cambiado su forma de ser para tratar de encajar con su grupo de amigos. Al respecto Katherin comentó: <i>¿Sabes? A veces yo por más que me esforzaba en tratar de encajar en un grupo de amigos, no lo lograba. Siempre me he sentido rechazada por todos y que estaba mal intentar cambiar mi forma de ser, quién quiera estar conmigo me va a querer tal y como soy. Física y mentalmente.</i> Al respecto yo le comenté que estaba muy bien que ella estuviera consciente de eso, pero en ocasiones no podíamos decir que "quien quiera estar con nosotros nos va a querer tal y como somos" porque en ocasiones nuestra forma de ser o pensar no siempre era la adecuada, por lo que sí alguien nos hacía la observación de que a lo mejor nuestra manera de actuar no era la correcta deberíamos de tomarlo en cuenta y trabajar en ello para que pudiéramos ser una mejor versión de uno mismo día con día.</p> <p>Cuando le empecé a explicar la actividad número dos, Katherin me dijo que esta era una actividad que ya había realizado con su psicóloga y que le había agradado mucho, por lo que la realizó muy entusiasmada. Al finalizar me dijo: <i>Yo sé que no puedo controlar lo que las personas me dicen y que muchas veces sus palabras pueden ser hirientes, pero depende de mí si yo decido creerme cada una de las cosas malas que ellos me dicen o mejor me quedé con cada una de las cosas agradables que me dicen otras personas.</i></p> <p>Para la tercera actividad, todo se realizó sin ningún problema. Katherin me pidió que no se comentara mucho acerca de esta actividad.</p> <p>En la cuarta actividad al principio Katherin se mostraba un poco tímida, no quería hacerse halagos. Me dijo que no está acostumbrada a mirarse mucho al espejo y mucho menos a dedicarse El tiempo de decirse cosas bonitas.</p>			

## DECIMOSEGUNDA SESIÓN

Fecha 06 de agosto de 2021			Duración: 60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Autoestima	Fortalecer el autoestima	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le pedirá a la alumna que en unas etiquetas adheribles escriba algunos adjetivos que ella crea que la describen sean bueno o malos después se le pedirá que las pegue en su cuerpo y que reflexione qué hacer de ellos y ella tendrá que decir cuáles son las que no quiere. Este ejercicio le va a ayudar a entender lo que vale y que le han puesto etiquetas y las he aceptado, pero que ella tiene el poder de cambiarlas o quitárselas.</li> <li>2. Pedirle a la alumna que redacte una carta a tu yo del pasado.</li> <li>3. Leer la carta "Querido yo merezco que me trates mejor"</li> <li>4. Se le pide a la alumna que elabore una lista con todas las cosas que le guste como por ejemplo escuchar música, pintar, bailar, correr, cocinar, hablar con tus amigos o salir a dar un paseo, después tendrá que hacer diez papelitos y tendrá que colocarlos dentro de en un recipiente. Cada día irá sacando un papelito y la actividad que está escrita en ese papel es el regalo que se dará ella por día</li> </ol>	<p>Etiquetas adheribles, marcador</p> <p>Hojas y bolígrafo</p> <p>Carta "Querido yo merezco que me trates mejor".  <a href="https://lamenteesmaravillosa.com/querido-yo-merezco-que-me-trates-mejor/">https://lamenteesmaravillosa.com/querido-yo-merezco-que-me-trates-mejor/</a></p> <p>Frasco de vidrio, plumones, hojas blancas</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Al término de la primera actividad Katherin pudo observar que la mayoría de las etiquetas que se había puesto eran negativas a pesar de que en la sesión pasada habíamos hablado acerca del tema, ella me dijo: <i>Creo que durante muchos años escuche tantos comentarios negativos sobre mí, que ahora me es muy difícil dejarlos de lado. La verdad cuando realicé esta actividad, solo se vinieron a mi mente comentarios negativos.</i> Cuando yo le dije que si me permitía ponerle algunas etiquetas y vio lo que yo le había puesto, se sorprendió porque Katherin no podía creer lo que le había puesto. Le dije que a veces nos enfocamos tanto en las cosas negativas, que dejamos de prestar atención a nuestras cualidades.</p> <p>En la segunda actividad, la realizó sin problema alguno. No hay más comentarios de esta actividad.</p> <p>Una vez que Katherin terminó de leer la carta de la tercera actividad me dijo: <i>¡Cuánta razón tiene!, siempre me estoy quejando que no me gusta esto o aquello de mi cuerpo, que no me gusta mi cabello, constantemente me repito que sería mejor si fuera delgada. Sin darme cuenta de que también con esos comentarios me hago daño y sobre todo no me valoro. En la medida de lo posible voy a evitar decirme cosas que me hagan sentir mal.</i></p> <p>La cuarta actividad la disfrutó mucho. En un primer momento cuando le comencé a explicar la actividad, no la veía muy convencida. Me dijo: <i>Es que no sé qué poner, no sé qué autorregularme.</i> Yo, le dije que podía regalarse una tarde de películas, o un día en el parque con sus amigas, cosas que le gustara mucho hacer y que la hicieran sentir bien. Después de un rato de pensarlo, yo vi a Katherin muy entusiasmada, realmente se esmeró en hacer esta actividad, decoró muy bonito el frasco en el que puso cada uno de los papelitos con las actividades que quería realizar. De igual manera se esmeró mucho en realizar los papelitos.</p>			

## DECIMOTERCERA

Fecha 13 de agosto de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Habilidades conversacionales	Desarrollar habilidades para iniciar mantener y finalizar una conversación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le proyectará a la alumna una presentación de <i>Power Point</i> sobre habilidades conversacionales</li> <li>2. Se le entregarán algunas tarjetas en donde se explica detalladamente el lenguaje corporal que ella puede adoptar en las conversaciones y que es lo que significan cada uno de ellos</li> <li>3. Posteriormente Se le entregarán otras tarjetas en donde se explica qué significan los volúmenes y tonos de voz y se le pide que actúe una situación para alguno de los ejemplos que se tiene en la tarjeta. Así mismo se le dará una tarjeta que contiene algunas frases que la alumna puede emplear cuando ella quiera interrumpir una conversación.</li> </ol>	Laptop, presentación <i>Power Point</i>  Tarjetas de lenguaje corporal (ANEXO 24)  Tarjeta de tono y volumen de voz (ANEXO 24) Tarjeta con frases para interrumpir la conversación (ANEXO 24)
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>Al principio de la actividad número uno, no comprendía muy bien la finalidad de la presentación, pero conforme fue avanzando se mostró más atenta sobre todo cuando en la parte que le explica cómo podía interrumpir una conversación. Le dije que si surgía alguna duda dentro de la presentación me hiciera saber, para poder aclararla. Solo me interrumpió una vez cuando llegamos a la parte de ¿Cómo mantener una presentación? Ella me dijo: <i>Creo que ese es uno de mis problemas, por lo general no puedo mantener una conversación, porque yo soy de ese tipo de personas que habla de mil temas a la vez, cómo que no me concentro solo en hablar de uno y aparte me cuesta mucho seguir el hilo de las conversaciones, porque a veces me disperso un poco. Entonces me parece interesante que hayas preparado esta presentación y así yo pueda irme apoyando de estas diapositivas.</i></p> <p>En la segunda actividad hablamos acerca del lenguaje corporal, yo le iba haciendo preguntas. Por ejemplo, le decía: ¿Qué pensarías si estás hablando conmigo y yo miro para todos lados y tengo mi cabeza apoyada sobre mi mano? Ella respondió: <i>Pues eso me hace pensar que mi plática te parece muy aburrida y que ya te quieres ir y no sabes cómo decirme.</i> ¡Muy bien! Le contesté y ¿Qué pensarías si muevo constantemente mis pies y mis manos me sudan mucho? <i>Mmm pues eso significa que te sientes nerviosa o ansiosa.</i> Después le dije que si ella podía darme algunos ejemplos de lenguaje corporal.</p> <p>En la actividad número tres una vez que terminamos de leer las tarjetas empecé a preguntarle. ¿Qué tono y volumen de voz utilizarías en una iglesia?, <i>ella me contestó: Pues utilizaría un tono serio y un volumen bajo.</i> ¿Y en un parque de diversiones? <i>Ah pues ahí utilizaría un tono alegre y un volumen alto.</i> Para el caso de la tarjeta con frases para interrumpir la conversación, le comenté a Katherin que, a parte de las frases, también era necesario que con nuestro lenguaje corporal expresáramos que queríamos hacer una interrupción y por último le dije que también debemos saber diferenciar cuando es conveniente hacer esa intervención dentro de la conversación o que incluso en algunos casos no era tan necesario y podíamos esperar hasta que la otra persona terminara de hablar.</p>			



## DECIMOCUARTA SESIÓN

Fecha 20 de agosto de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Habilidades conversacionales	Reforzar las habilidades para iniciar, mantener y finalizar las conversaciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se les dará un repaso a las tarjetas de lenguaje corporal, tonos y volúmenes de voz.</li> <li>2. En esta actividad se le presentarán a la alumna algunas situaciones en las que tendrá que decir como iniciaría ella una conversación</li> <li>3. Siguiendo con la lógica anterior, ahora se le pedirá a la alumna que indique cómo es que ella se presentaría de acuerdo con la situación (de manera formal o informal)</li> <li>4. Para esta actividad se le dará a la alumna que lea atentamente unas conversaciones y ella tendrá que identificar en qué momento y si la manera de interrumpir de las personas es adecuada</li> <li>5. En esta actividad se le dará algún tema al azar a la alumna. Posteriormente ella y yo tendremos que tratar de hablar de ese tema durante 3 minutos y sin desviarnos del tema.</li> </ol>	<p>Tarjetas de lenguaje corporal, tonos y volúmenes de voz (ANEXO 24)</p> <p>Hoja con situaciones de la vida real y como actuarías (ANEXO 25)</p> <p>Hoja con situaciones y como te presentarías (ANEXO 25)</p> <p>Hoja con conversaciones (ANEXO 25)</p> <p>No se necesita material</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>En la actividad número uno solo le dimos un repaso a las tarjetas que habíamos visto la clase pasada, le pregunté si tenía algunas dudas o preguntas respecto a esta información. Ella solo me dijo que aún no le quedaba muy clara la diferencia entre timbre y volumen de voz. Le dije que el tono de voz se refiere a la entonación que le das a tu voz, por ejemplo, tu tono de voz va a ser diferente cuando estas nervioso a cuando estás sorprendido. Mientras que el volumen de la voz es la intensidad con la que dices las cosas, este puede ser bajo o alto.</p> <p>A partir de la actividad número dos y hasta la actividad número cuatro, decidimos que era mejor representar cada una de las actividades. Resultó muy divertido y de esa manera pudimos apreciar mejor cada actividad. Al principio de la actividad número dos la alumna se mostraba tímida al hacer cada una de las presentaciones. Después se le quitó la pena y pudo desenvolverse mejor.</p> <p>La actividad número cinco la realizó muy bien, pudo mantener la conversación sin ningún problema. No se desvió del tema y se mostraba entusiasmada y segura al hablar del tema.</p>			

## DECIMOQUINTA SESIÓN

Fecha 27 de septiembre de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Habilidades conversacionales y escucha activa	Reforzar las habilidades conversacionales y desarrollar la escucha activa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En esta actividad se trata de conocer más acerca de la otra persona, para ello se pueden hacer preguntas abiertas o cerradas sobre qué cosa se prefiere. Por ejemplo, pizza o tacos</li> <li>2. En esta actividad vamos a realizar algunas tarjetas que contengan el nombre de algunos objetos, luego sin ver lo que está escrito vamos a pegarlas en nuestra frente y trataremos de adivinar qué dice nuestra tarjeta</li> <li>3. La alumna tendrá que elegir un tema de conversación, puede preparar algunas preguntas y después ella podrá plantearlas según considere. Durante 5 min. tendrá que poner en marcha la conversación y ponerla activa</li> <li>4. Para esta actividad vamos a requerir la ayuda de las tarjetas de lenguaje corporal, a continuación, se le pedirá a la alumna que escriba algunos ejemplos de una buena comunicación y una mala comunicación</li> <li>5. En esta actividad con la ayuda de la tarjeta de tonos y volumen de voz, vamos a ir preguntando qué tonos y volúmenes de voz adoptaría de acuerdo con la situación en la que se encuentre</li> <li>6. Durante 3 min. la persona va a hablar sobre un problema, la otra persona tendrá que escuchar no la puede interrumpir. Cuando la persona termine de hablar ahora si podrá exponer sus puntos de vista y posteriormente responder las siguientes preguntas: ¿Fue difícil hablar? ¿Por qué? ¿Crees que en la vida cotidiana somos siempre escuchados?</li> </ol>	<p>Hoja blanca y bolígrafo</p> <p>Tarjetas, bolígrafo</p> <p>Tarjetas de conversación</p> <p>Tarjetas de lenguaje corporal, hojas, bolígrafo (ANEXO 24)</p> <p>Tarjetas de tono y volumen de voz (ANEXO 24).</p> <p>No se necesitan materiales.</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La primera actividad no sirvió para conocernos un poco más. Esta es una actividad que puede realizar con sus amigos y le sirve para reforzar sus habilidades conversacionales y su escucha activa.</p> <p>La segunda actividad nos sirvió para que la alumna aprendiera a formular preguntas y con el menor número de preguntas adivinara acerca de qué objeto se trataba, esto también puede ser aplicado a sus conversaciones, es decir se pueden formular preguntas que nos puedan dar la mayor información posible de la persona sin necesidad de realizar tantas preguntas.</p> <p>Al principio de la tercera actividad se le dificultó poner en marcha la actividad, pero una vez que nos adentramos en el tema de conversación todo comenzó a fluir bien.</p> <p>Para la actividad número cuatro. Primero tuvimos que repasar que era lo que considerábamos una buena comunicación y una mala comunicación. Posterior a ello fue más fácil realizar la actividad</p> <p>En la actividad número cinco. Para que la alumna comprendiera mejor este tema decidimos actuar situaciones específicas y que tono y volumen de voz utilizaríamos para cada una de ellas</p> <p>En la sexta actividad, Katherin se sintió incómoda, ya que al estar hablando solo ella y sin que yo le respondiera ella pensaba que yo no le ponía atención y eso la descontroló. Al final del ejercicio me dijo: <i>Yo pensé que el tema del que estabas hablando no te interesaba o te parecía aburrido y por eso no hablabas, eso me empezó a poner nerviosa y no sabía muy bien cómo integrarte a la plática y lograr que hablaras.</i></p>			

## DECIMOSEXTA

Fecha 03 de septiembre de 2021			Duración: 60 min.
Contenido	Objetivos	Actividades	Materiales
Escucha activa	Entrenar la escucha activa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para esta actividad se le pedirá a la alumna que escuché una historia nombrada “el autobús”</li> <li>2. En esta actividad se le pedirá a la alumna que escuche atentamente un audio que contiene una sinopsis de un libro titulado “Boulevard”, posteriormente se le harán algunas preguntas</li> <li>3. Para este ejercicio una persona tendrá que hablar durante 3 minutos sobre algún tema y la otra tendrá que levantar la mano cada que quiera interrumpirla, pero no podrá decir nada. Al final se le preguntará a la otra persona cómo se sintió con todas esas interrupciones, si cree que eran adecuadas.</li> <li>4. Escribir en un papel el nombre de tres personas que consideres que son buenos escuchas, pedirle a la alumna que analice y reflexione cada uno de los nombres que aparecen en la lista. Después he de pedirle que describa cualidades que tienen esas personas y que ella cree que los convierten en buenos escuchas. Posteriormente pedirle a ella que indique si se considera que es una buena escucha, porque y en caso de que responda que no decirle que es lo que debería cambiar para poder lograrlo.</li> <li>5. Esta actividad es un ejercicio de autoconciencia, una persona escoge un tema y posteriormente tendrá que contárselo a la otra persona quien ha recibido instrucciones de no escuchar a la otra persona (mirar el teléfono, sin contacto visual, etc.). Después se invierten los papeles, pero ahora se le pide a la persona que muestre buenas habilidades de escucha activa (asentir con la cabeza, hacer preguntas, lenguaje corporal, expresiones faciales, etc.</li> </ol>	<p>Historia “el autobús” (ANEXO 26)</p> <p>Audio disponible en Spotify “Boulevard” y preguntas</p> <p>Lista en donde vienen algunos temas sugeridos para la alumna</p> <p>Papel y bolígrafo</p> <p>Lista en donde vienen algunos temas sugeridos para la alumna</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>En esta actividad además de la escucha activa lo que se pretendía era trabajar la comprensión y escucha activa. No pudo resolver a la primera la actividad por lo que tuvimos que repetir la actividad dos veces más hasta que comprendió mejor, Katherin me dijo que la disculpara pero que en ese momento no se sentía muy concentrada, le dije que si quería podíamos parar. Pero ella se negó, solo me pidió unos minutos para relajarse y así poder continuar con las actividades.</p> <p>La segunda actividad la realizó sin problema, pudo resolver bien cada uno de los ejercicios.</p> <p>En la tercera actividad la alumna se desconcertó bastante, debido que, aunque yo levantaba la mano para poder interrumpirla en la conversación la indicación fue que yo no podría decir nada hasta que su tiempo de hablar terminara, por ello cuando la alumna terminó de hablar me dijo que ella creía que cada que yo levantaba la mano era porque lo que estaba diciendo era incorrecto y que yo quería corregirla, cuando en realidad a veces solo quería agregar algo al tema o preguntar porque tenía dudas. Al respecto ella me dijo: <i>Me sentí un poco incómoda, ya que yo quería seguir hablando y tu levantabas a cada rato la mano, no me sentía a gusto para hablar y a veces se me olvidaba que era lo que te iba a decir.</i></p> <p>La cuarta actividad le ayudó a reflexionar acerca de cuáles son las cualidades que ella considera que la pueden convertir en una buena escucha.</p> <p>La quinta actividad no le agrado mucho, me dice que ella se sintió mal al no ser escuchada, pero también la hizo reflexionar acerca de las actitudes que tiene ella hacia las demás personas y como se sentían esas personas cuando ella no las escuchaba. <i>Creo que a veces a sí se sienten las personas cuando yo las interrumpo a cada rato. No es muy agradable que tú quieras hablar y las personas constantemente te estén interrumpiendo.</i></p>			

## DECIMOSÉPTIMA SESIÓN

Fecha 10 de septiembre de 2021			Duración: 60min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Escucha activa	Fortalecer la escucha activa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le proyectará un video a la alumna con el propósito de que ella identifique si se está teniendo una escucha activa o no. Después se le preguntará si alguna vez ha sentido que no la escuchan, como se siente cuando no la escuchan y si ella también lo ha hecho</li> <li>2. Para esta actividad se le presentará a la alumna una lista de ejemplos, que van acompañados una lista con sentimientos a expresar. El ejercicio consiste en alternarse en la lectura de las frases de la lista que tiene cada uno (A o B), expresándolas de manera que el otro, en función del lenguaje corporal, reconozca las emociones que le provoca escuchar la frase. Para ello, en primer lugar, debes elegir una lista (A o B) e identificar la emoción que hay detrás, con objetivo de que la emoción que se les transmita a la otra persona sea verdaderamente lo que tú quieres expresar.</li> <li>3. Para esta actividad se le pedirá a la alumna que lea una historieta sobre escucha activa y después que nos indique 2 situaciones de su vida cotidiana en las que haya pasado por algo similar.</li> <li>4. En esta actividad se le pedirá a la alumna que escuche el audiolibro titulado “Flores y vino” y se le dará la instrucción que cada que escuche la palabra gato tendrá que aplaudir, cada que digan la palabra río tendrá que chasquear, cada que diga la palabra flores tendrá que silbar y cuando digan la palabra vino tendrá que ponerse de pie.</li> <li>5. Se le presentará a la alumna un diálogo en el cual tendremos que actuar ambas, esto con el propósito de poder practicar la escucha activa. Se le pedirá que emplee gestos, señas, tonos y volúmenes de voz.</li> <li>6. Para esta actividad se le pedirá a la alumna que vea un vídeo y que después nos diga sobre qué trato ese video, cuáles fueron sus ideas principales.</li> </ol>	<p>Dispositivo electrónico. Link del vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qIfSshMRDR4">https://www.youtube.com/watch?v=qIfSshMRDR4</a></p> <p>Lista A y B (ANEXO 27)</p> <p>Historieta que se encuentra disponible en: <a href="https://www.storyboardthat.com/storyboards/alejandrajimenez/escucha-activa">https://www.storyboardthat.com/storyboards/alejandrajimenez/escucha-activa</a></p> <p>Audiolibro titulado “Flores y vino”. Disponible en Spotify</p> <p>Diálogo para practicar escucha activa (ANEXO 27)</p> <p>Video disponible en: <a href="https://www.facebook.com/Jessicafdzg/videos/273949571554838">https://www.facebook.com/Jessicafdzg/videos/273949571554838</a></p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>La primera actividad la alumna la realizó sin ningún problema, pudo identificar correctamente si en el video estaban teniendo una escucha activa o no y ¿por qué?</p> <p>La segunda actividad fue complicada, ya que en ocasiones lo que la alumna transmitía no era lo que ella realmente quería expresar, muchas veces porque su lenguaje corporal, su tono y volumen de voz no eran los adecuados para expresar ese sentimiento. Y de igual manera me dijo que se le dificultaba identificar el sentimiento que yo le quería transmitir.</p> <p>La tercera actividad consistía en que se le presentaban a la alumna dos historias en las que ella tendría que identificar si había o no una buena escucha activa, por lo que la actividad la realizó sin problema alguno.</p> <p>La actividad número cuatro fue un tanto difícil de realizar, eran muchas cosas las que tenía que realizar al mismo tiempo. Por un lado, tenía que poner atención a lo que decía el audiolibro, por otro tenía que poner atención a las palabras que se decían y realizar el ejercicio que había sido asignado según la palabra. Hicimos la actividad juntas y fue algo que al final ambas disfrutamos.</p> <p>La quinta actividad, al principio fue un poco compleja de realizar, ya que al igual que en la actividad número cuatro Katherin le costó un poco emplear gestos y señas para actuar el dialogo.</p> <p>En la sexta actividad le fue difícil de explicar fueron cuáles eran las ideas principales. Al respecto ella me dijo: <i>Yo me sentía concentrada al momento de ver el vídeo, de verdad que lo escuché y le puse atención, pero no sé porque no pude explicar cuáles eran las ideas principales, creo que eran muy implícitas esas ideas.</i></p>			

## DECIMOCTAVA SESIÓN

Fecha 17 de septiembre de 2021			Duración: 60 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Asertividad	Desarrollar la asertividad para mejorar las relaciones sociales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para esta actividad empezaremos por explicarle a la alumna que es la asertividad y cómo puede trabajar en ella</li> <li>2. Se le pedirá que piense en una situación que le haya hecho enojar mucho y situación que la haya hecho sentir triste y se le pedirá que nos indique cómo fue que solucionó esas situaciones</li> <li>3. En esta actividad con la ayuda de unas tarjetas se le ira preguntando a la alumna como reaccionaria ante tal situación y cómo lo resolvería</li> <li>4. En esta actividad se le darán unas imágenes a la alumna y ella tendrá que inventar que es lo que sucede en cada situación y que es lo que dice cada uno de los implicados en esa imagen</li> <li>5. Se le irán presentando situaciones en las que la alumna tendrá que aprender a decir no</li> </ol>	<p>Necesitamos el apoyo de la siguiente página web: <a href="https://www.ayudartepsicologia.com/juegos-fomentar-asertividad/">https://www.ayudartepsicologia.com/juegos-fomentar-asertividad/</a></p> <p>No se necesita material</p> <p>Tarjetas ¿Qué harías si...? (ANEXO 28)</p> <p>Imágenes (ANEXO 28)</p> <p>Hoja con situaciones en las que ella tiene que aprender a decir que no (ANEXO 28)</p>
<p><b>Observaciones:</b></p> <p>En la primera actividad la alumna escuchó atentamente la explicación y hacía preguntas cuando no entendía algunas cosas. Sobre todo, cuando le estaba explicando cómo podría resolver los problemas de manera asertiva, ya que ella lo ligó con las sesiones de autocontrol. Ella me dijo: <i>Recuerdo que en las sesiones de autocontrol me decías que no debía de dejarme llevar por las emociones, que primero debía de tranquilizarme y una vez que ya me sintiera más tranquila yo podía ver cómo resolver los problemas, ¿cierto? ¿Entonces aquí es igual?</i> Yo le dije que sí, que ser asertivo implicaba expresar tus ideas y desacuerdos de forma eficaz, por lo que primero que tiene que hacer es guardar la calma, después hablar sobre la emoción que está causando el conflicto, posteriormente revelar la causa de ese problema y por último recomendar soluciones para resolverlo.</p> <p>En la actividad número dos realizó la actividad sin problemas. Le dije que recordara esta pequeña fórmula antes de comenzar a resolver esta actividad Emoción+ Causa+ Solución= Asertividad. Y que esta formulita la podía ocupar en la resolución de conflictos de su vida cotidiana.</p> <p>En la tercera actividad resultó un poco compleja, ya que en ocasiones la reacción de la alumna no era la esperada, por lo que tenía que apoyarla para que tomara una mejor decisión respecto a la situación de las tarjetas</p> <p>La cuarta actividad la realizó bien, cada una de las historias que inventó fueron resueltas de manera asertiva.</p> <p>En la quinta actividad al principio le costaba decir que “no”, dice que es algo a lo que ella no está muy acostumbrada, debido a que piensa que si les dice a las personas que “no” ellas se molestaran con ella. Yo le dije que está bien algunas veces decir no, que es totalmente válido y que no pasara nada si ella no quiere hacer las cosas y que nadie tiene porque obligarla a hacer o decir cosas que ella no quiera y que justo ahí entra su capacidad de resolución de conflictos.</p>			

## DECIMONOVENA SESIÓN

Fecha 24 de septiembre de 2021			Duración: 60-90 min.
Habilidad	Objetivos	Actividades	Materiales
Asertividad	Reforzar la comunicación asertiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se le pedirá a la alumna que doble una hoja blanca en 4 partes, con la finalidad de formar 4 columnas a continuación se le pedirá que en la primera columna escriba el nombre de 10 personas con las que convive frecuentemente. En la segunda columna tendrá que escribir porque está resentida con esa persona. En la tercera columna escribir que es lo que quieres que hagan esas personas, es decir un requerimiento. Finalmente, en la última columna se le pedirá a la alumna que haga un reconocimiento, es decir que intente escribir los aspectos por los que las personas actúan así y apreciar las razones de su comportamiento.</li> <li>2. Para esta actividad la alumna tendrá que identificar los 3 estilos de conducta con sus características es decir pasivo, agresivo o asertivo. Al estilo pasivo se le asignará como animal un ratón por las características de este estilo, al agresivo un león y una persona para el estilo asertivo. Posteriormente se le pedirá que dramatice cada uno de los 3 estilos de conducta. Una vez que nos aseguramos de que la alumna ha entendido bien los 3 estilos se le dará una tabla en la que ella tendrá que identificar qué tipo de estilo de conducta se presenta en cada situación.</li> <li>3. En esta actividad se introducirá la técnica del banco de niebla, la cual es muy eficaz cuando nos insultan o critican. Es como si las palabras entraran en una nube que te protege y no resuenan en tu interior haciéndote sentir culpable o desdichado. Se reconoce que puede ser verdad o probable lo que el otro dice, sin negarlo, sin contraatacar, pero sin ceder a sus presiones. Con esta técnica le das de cierta forma la razón a la otra persona y parece que aparentemente está cediendo. Debe utilizarse un tono de voz sereno y reflexivo. Para ello se le pedirá a la alumna que dramatizemos un guion que se le proporcionará.</li> <li>4. Se le leerá a la alumna un pequeño fragmento de un texto y a continuación se le pedirá que nos indique cómo es que ella actuaría ante tal situación, nos puede dar varias respuestas todas son válidas, Después se le pedirá que las respuestas que dio las clasifique en asertivas, pasivas o agresivas</li> <li>5. Para esta actividad se le pedirá a la alumna que escriba una queja de acuerdo con la situación y el estilo de comunicación que se le presenta</li> <li>6. En esta actividad se escogerá un tema de interés de la alumna y posteriormente haremos un debate en donde se hará dudar de la postura de la alumna, incluso trataremos de hacerla cambiar de opinión. El propósito es que ella se pueda mantener firme a su postura sin dudar y siendo asertiva.</li> </ol>	<p>Hojas blancas, bolígrafo</p> <p>Plantilla con 3 estilos de conducta (ANEXO 29)</p> <p>No se necesita material</p> <p>Texto con conversaciones (ANEXO 29) Lista de temas en los que la alumna tendrá que formular la queja de acuerdo con la situación que se le presente (ANEXO 29)</p> <p>Lista de temas de interés</p>
<p><b>Observaciones:</b>                      La actividad número uno se realizó sin problemas.                      La actividad número dos la realizó bien. Ella me dijo: <i>Creo que para esta actividad me ayudó que a cada uno de los estilos se les asignará un animal, ya que así pude identificarlo más fácil, el ratón al ser pequeño lo relacioné con el estilo pasivo y al estilo agresivo con el león. Al momento de representar cada una de las situaciones me fue más fácil de actuarlo gracias a que lo relacioné con las características de cada uno de estos animales.</i></p>			

La tercera actividad le gustó mucho, ya que dice que es una técnica muy útil y que puede aplicar a su vida diaria. Que ahora entiende que debe de tener más autocontrol y que puede responder de una manera asertiva y sin ser agresiva o demasiado pasiva con las personas.

En la actividad número cuatro se hizo más consciente de cómo es que ella reacciona ante las situaciones y que en la mayoría de las ocasiones reacciona de manera pasiva y eso le puede traer problemas al no expresar que es lo que realmente quiere. Al respecto ella me dijo: *Creo que ser demasiado pasiva no es bueno, ya que por eso luego la gente se aprovecha de ti, porque cómo tú no expresar de manera clara lo que quieres pues las personas creen que siempre vas a hacer lo que ellos quieran, debo de comenzar a ser más asertiva para que ya no me pasen estas situaciones.*

En la cuarta actividad pudo escribir bien la queja, tomando en cuenta las observaciones que le hice en el ejercicio anterior. Al momento de leer la queja se mostró firme y segura, expresó de manera clara sus ideas y el ¿Por qué? de su queja.

Para la quinta actividad alumna mantuvo firme su postura, no la hice cambiar de opinión, no dudo en ningún momento de lo que ella decía.

## **Resultados del proceso de intervención:**

Producto de este proceso de intervención, Katherin logró ser tolerante y manejar la frustración, ya que al inicio de la intervención ella se desesperaba rápido cuando los ejercicios presentaban cierto grado de dificultad, razón por la que prefería dejar de hacerlos y quería pasar a la siguiente actividad. Por mi parte yo la incentivaba a que terminara las actividades, al sentarme al lado de ella para ayudarle a resolver las actividades. Conforme avanzó en sus estudios ella fue tolerante, cuando no podía realizar los ejercicios, al intentar más de una vez solucionarlos y si en una segunda ocasión no podía resolverlo me pedía ayuda para realizarlo. Esto a su vez fue ayudando en su atención y concentración porque yo podía percatarme que cuando un ejercicio le resultaba difícil y requería de su concentración ella poco a poco comenzaba a dejar de prestar atención. Entonces comencé a emplear como estrategia darle tiempo de descanso, cuando yo veía que Katherin comenzaba a distraerse. En ese momento yo le decía que si quería cinco minutos para estirarse o ir al baño y cuando ella regresara terminar sus actividades. Después de algunas sesiones ya no fue necesario que yo se lo repitiera a Katherin, que se tomara el tiempo, pues ella solita lo fue haciendo. Y a su vez yo notaba como sus periodos de atención iban aumentando.

En el caso de la comprensión lectora faltó reforzar esta habilidad ya que la alumna siguió presentando dificultades al momento de realizar algunas lecturas, sobre todo cuando las lecturas presentaban preguntas capciosas, a ella se le dificultaba mucho entender. Otra cosa que también pude notar es que luego no comprendía bien los textos porque no sabía el significado de las palabras por lo que lo primero que ella hacía era darle una lectura general y las palabras que no sabía que significaban las iba anotando, posteriormente las buscaba en un diccionario o en ocasiones yo le explicaba el significado que no lograba comprender. Yo le dije que a partir de ahora cada que ella realizara una lectura podía tener a la mano un diccionario o buscar el significado de las palabras en su celular para así poder mejorar su comprensión.



En cuanto al cálculo matemático no pude obtener resultados favorables. Principalmente en los ejercicios donde se requería que Katherin hiciera cálculos mentales ella no podía realizarlos a pesar de que eran ejercicios en los que se ocupaban operaciones básicas como la suma y la resta, a pesar de que le dije que no podía ocupar sus dedos para realizar las operaciones, al final decidí dejarla que se apoyara, pero incluso con ese apoyo se le dificultaban las actividades. También en el ejercicio en el que se le presentaban las cifras y ella tenía que poner el número con letra, en especial cuando las cifras tenían punto decimal.

Dentro de los logros que se obtuvieron en las habilidades sociales, la primera que se trabajó fue el autoconocimiento. Uno de sus principales logros fue tener seguridad en sí misma, de igual manera Katherin pudo identificar cuáles son sus cualidades. En el caso del autocontrol la alumna se hizo más consciente de sus emociones y cómo actuar ante como el enojo o la frustración. A si mismo comprendió que no es bueno dejarse llevar por sus impulsos y emociones, ya que eso puede traer situaciones no deseadas. Dentro de los logros que obtuvo cuando se trabajó la autoestima tuvo mejoras en su cuidado físico, comenzó a hacer ejercicio y a llevar una vida más saludable, también mejoraron su estado de ánimo y su estabilidad emocional ya que antes de comenzar las sesiones Katherin me decía que ya se sentía muy mal, que la mayor parte del tiempo se la pasaba de mal humor o irritable y ahora ya no se deja llevar por los sentimientos negativos e intenta solucionar sus emociones de manera positiva.

Donde se obtuvo un mayor logro fue en las habilidades conversacionales, ya que Katherin aprendió algunas pautas para tomar y ceder la palabra. De igual forma también aprendió ejemplos de cómo podía iniciar, mantener y finalizar sus conversaciones de manera educada. También aprendió que el lenguaje corporal tiene un gran valor dentro de estas habilidades, ya que forma parte del lenguaje no verbal y como es que algunos gestos o posiciones del cuerpo pueden darnos información respecto a cómo se siente la persona hablando con nosotros, es decir si se encuentra aburrida, si se encuentra enojada o triste, aunque todavía le falta

afinarlos, ya que en un ejercicio que realizamos el tono de voz que empleaba para decir las oraciones y su lenguaje corporal no concordaban, por lo que el mensaje que quería transmitir resultaba un tanto confuso, por lo que dije que este tipo de ejercicios como por ejemplo ella podía ir realizándolos y con ayuda de alguien de su familia podía practicar como lo hizo conmigo hasta que pudiera perfeccionarlos. A la par de estas sesiones se comenzó a trabajar la escucha activa, Katherin se hizo consciente de que para tener una buena comunicación es fundamental escuchar a las otras personas, así mismo comprendió que no es lo mismo escuchar que oír y como podía mejorar esta parte y convertirse en una buena escucha. Por último, trabajamos asertividad. En esta habilidad su mayor logro fue aprender a decir sus ideas o desacuerdos de manera efectiva, así mismo comprendió que a veces está bien decir que “no” y que está bien expresarlo sin sentirnos culpables.

### **3.6. Prospectiva del caso**

Como se explicó anteriormente en la trayectoria académica de Katherin, ella a lo largo de toda su vida escolar sufrió de exclusión y discriminación por parte de sus docentes y compañeros. Esto fue producto del desconocimiento sobre este trastorno, ya que los docentes al no estar informados y capacitados para poder hacer frente a las necesidades educativas que presentaba Katherin no pudieron hacer los ajustes razonables pertinentes, lo cual trajo repercusiones en su rendimiento académico y en sus habilidades sociales. Debido a la exclusión que sufría por parte de sus compañeros esto comenzó a afectar su sociabilización con sus pares y con ello su autoestima. Por eso era importante reforzar estos aspectos, para que pudiera mejorar estas habilidades tanto sociales como cognitivas con la ayuda de profesionales de la salud y de la familia.

En la actualidad Katherin ha podido regular su hiperactividad y su inatención gracias a la atención psiquiátrica y psicológica que ha recibido durante estos dos últimos años, lo cual ha tenido resultados positivos en Katherin, ya que su rendimiento académico ha mejorado. Además de que su autoestima ha aumentado y sus

problemas de ansiedad han ido disminuyendo, producto del trabajo que se ha venido realizando pues, aparte de la atención psicológica y el proceso de intervención que se realizó con ella, por iniciativa de Katherin ella comenzó a realizar actividades deportivas, lo cual ha resultado muy beneficioso, no solo para su estado de salud, sino también para su salud mental y emocional. Esto es porque de acuerdo con Winter *et al.* "...el ejercicio físico mejora los niveles de serotonina, dopamina y norepinefrina, neurotransmisores que regulan la agresividad y el comportamiento hiperactivo, mejoran el nivel de atención y de concentración, y disminuyen el nivel de distracción mejorando la memoria y la función ejecutiva" (En: Lomas y Clemente, 2017, p. 66). *El realizar ejercicio también ha tenido resultados positivos en su autoestima, debido a que Katherin me comentó: Desde que yo comencé a realizar ejercicio me siento mejor, me gusta más como me veo y eso también se ve reflejado en mí estado de ánimo, ya que ya no me pongo tanto de mal humor, me siento más feliz y con mayor energía para realizar mis actividades* (Plática Informal WhatsApp, 23/08/22).

Durante el proceso de intervención que realicé con Katherin, pude reconocer que ella puede concluir sus estudios de posgrado, ya que pude identificar que había desarrollado las habilidades necesarias para mantener la atención y controlar su hiperactividad (todo ello producto de los comportamientos durante el proceso de intervención). Pero para ello es necesario que ella tome en cuenta que debe de sentarse en la primera fila lejos de la ventana y de las distracciones que pueda haber en el exterior, de manera que ella pueda poner mayor atención a sus clases. Cuando ella sienta la necesidad de estar en constante movimiento puede salirse un momento de su aula y tomarse 5 minutos para poder tranquilizarse.

Así mismo, Katherin cuenta con todo el potencial necesario para poder ejercer profesionalmente. De hecho, durante este último año ella ha estado buscando empleos, pero como aún no cuenta con su título no ha podido acceder a alguna oferta laboral de su carrera, además de que le han dicho que le falta experiencia laboral. Circunstancias que la han llevado a buscar ofertas laborales en otros

campos, sin embargo, Katherin ha notado que cuando ella les dice que tiene TDAH la gente no reacciona bien y creen que no está apta para poder laborar. Por ello es importante que las personas se informen sobre lo que implica inclusión laboral y que las personas con discapacidad también tienen derecho a desempeñarse en este ámbito, así como también recordad que toda persona tiene derecho al trabajo para vivir con dignidad.

## CONCLUSIONES

En sí cada uno de los capítulos que conforman mi trabajo de investigación me fueron de gran utilidad para poder conocer qué implica y cuál es la importancia de la EI. Sobre todo, en el capítulo uno en donde puede aprender cómo era la concepción que antecedieron la atención educativa de las personas con discapacidad y la discriminación que caracterizaba algunas de éstas, pues se creía que eran sujetos incapaces de ser independientes; así mismo se creía que no podían acceder a los conocimientos educativos y por ello eran enviados a escuelas de EE. Lo que se favoreció con el cambio hacia el modelo de la IE y su fundamento en el principio de normalización, al favorecer que las personas con discapacidad o una condición vulnerable fueran integradas a las aulas regulares, para que una década después se impulsara el modelo de la inclusión educativa con el que se planteó que no sólo se les debería integrar a estos educandos, sino que además se les debería incluir en toda actividad escolar y el que se buscara minimizar o eliminar las BAP que los contextos escolares, familiares y sociales les imponían. Modelo educativo que se mundializó a partir del 2000, pero que aún ha quedado como propuesta sin que propiamente se logre su consolidación y que requiere de la participación de padres de familia, personal docente, administrativos, alumnos y sociedad en general para que se logre.

A su vez con el capítulo dos me permitió conocer lo que implica el TDAH y a comprender cuáles son sus necesidades básicas de aprendizaje que pueden llegar a presentar las personas con este trastorno, para poder pensar pedagógicamente cómo se les puede apoyar a resolver éstas y lograr sus aprendizajes. De hecho, en la actualidad esta discapacidad es poco comprendida y limitadamente atendida, pues se cree que el comportamiento hiperactivo es por mala conducta. Algo que con este trabajo de investigación me permitió comprender que no es correcto, que

los niños no se comportan de esta manera por razones conductuales, sino por un problema orgánico que, sobre todo en los primeros años de su vida, no logran controlar y son disruptivos de acuerdo con las normas escolares. Una investigación que el conocimiento adquirido, puedo afirmar que hay falsedades que se limitan a un conocimiento empírico, despojado de lo que hoy en días se sabe del TDAH.

Con el capítulo tres, con mi estudio de caso, me permitió profundizar el conocimiento de la discapacidad a través de la particularidad de un caso; lo que además me llevó a poner en práctica el conjunto de conocimientos adquiridos en la Licenciatura en Pedagogía. Sobre todo, los adquiridos en los seminarios de la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, donde de manera precisa y profunda los docentes me fueron proporcionando los conocimientos y experiencias para lograr mi formación en este contexto educativo; asimismo el saber cómo organizar, realizar y concluir una investigación de intervención-descriptiva como integro en la presente tesis, en la que organicé y realizar un proceso de intervención con Katherin una persona con TDAH.

De hecho, el poder elaborar un trabajo escrito como éste, representó para mí todo un reto, ya que los estudiantes del programa educativo no estamos acostumbrados a redactar, leer y buscar información, organizarla y seleccionar; lo que al final nos sirve para consolidar nuestra formación como futura pedagoga. Elaborar una tesis requiere disciplina, constancia y sistemático; pues de lo contrario será muy difícil su elaboración y culminación. Pero considero que es un proceso necesario ya que de esta manera pude adquirir nuevas habilidades y conocimientos, que de otra manera no lo habría logrado, para que en un futuro yo pueda realizar trabajos escritos y de investigación. Así mismo adquirir estas habilidades de investigación nos ayuda a los pedagogos a mejorar nuestras prácticas de enseñanza, nos brinda herramientas para la toma de decisiones informadas, apoya nuestro desarrollo profesional y promueve la innovación en el aula. La investigación también nos permite contribuir al campo educativo y abogar por mejoras en la educación en general.

Poder terminar mi tesis ha sido una grata experiencia para mí. Aunque resultó algo complejo, ya que una de las primeras dificultades a las que me pude enfrentar fue que debido a la pandemia tuve que realizar las búsquedas de mis referencias a través de internet y en ocasiones los textos que necesitaba no se encontraban disponibles; asimismo las reuniones que tenía con mi asesor para poder revisar mis avances ser realizaban a través de *Zoom* y en ocasiones la señal de internet no era buena otras veces la aplicación se trababa y eso dificultaba mucho el poder trabajar en las correcciones, lo cual en ocasiones me frustraba mucho y me hacía sentir desanimada debido a que creía que no podría terminar mi trabajo. Otras dificultades a las que me enfrente durante la elaboración de este trabajo fue que en ocasiones me distraía cuando comenzaba a leer algún texto y por consiguiente no entendía lo que había leído y tenía que comenzar de nuevo sobre todo en las referencias que se referían a la etiología del TDAH ya que algunas incluían mucha terminología que yo no entendía, razón por la cual tenía que hacer una lectura más profunda para poder comprender la información. De igual manera me pude percatar que en ocasiones los autores caían en contradicciones y entonces a mi también me causaba conflicto ya que tuve que aprender a discriminar información para saber cual era la que realmente me iba a ayudar en la elaboración de mi tesis. Pero sin duda el mayor reto para mi fue el poder realizar mi proceso de intervención, no sabía por donde empezar y como comenzar a planear mis sesiones o si las habilidades que yo estaba trabajando con mi estudio de caso eran las adecuadas y si la duración de estas era también la correcta, por lo que tuve que hacer una ardua investigación y apoyarme de otras tesis en donde sus intervenciones que realizaron eran similares a la mía y de esa manera pude estructurar mi estrategia de intervención.

Finalmente, mismo considero que mi último año formación dentro de la Opción Campo "Educación Inclusiva" me dejó todo un aprendizaje profesional. Ya que actualmente me encuentro laborando como tallerista en una institución pública donde han asistido a las clases personas con discapacidad y aunque no soy especialista en el tema de la EI, ahora puedo darme una idea de lo que implica

trabajar con personas en situación vulnerable o marginadas y así mismo poder lograr su inclusión social y educativa. Pues, aunque yo actualmente me dedico a la educación informal trato de que los cursos que le doy a mis alumnos se puedan adaptar a sus necesidades, que los ayude a potencializar sus habilidades, capacidades, gustos e intereses aplicando estrategias de intervención que sean acordes a lo requerido por las personas con este trastorno. Sin embargo, creo que es necesaria que se les brinden las herramientas necesarias a todo el personal que labora dentro de esa institución, ya que mis compañeros talleristas me han externado su preocupación por que muchas veces no conocen nada acerca de la EI y sus implicaciones.



## REFERENCIAS:

- Aguilar, Luis (1991). "El informe Warnock". En Revista: *Cuadernos de pedagogía*. España, núm. 197. (Consultado 13/08/23).
- Álvarez, Arturo (2001, enero-junio). "La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos". En Revista: *Caleidoscopio*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, vol. 5, núm. 9, pp. 155-175. [Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.33064/9crscsh326>]. (Consultado 04/10/20).
- Álvarez, Arturo (2010, abril). "El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa". En Revista Electrónica: *educ@upn*. México: UPN-Ajusco, núm. 3. [Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev3/alvarez-003.pdf>]. (Consultado el: 04/10/20).
- Álvarez, Arturo y Álvarez, Virginia (2018, enero-junio). "Cómo organizar un estudio de caso". En Revista Electrónica: *educ@upn*. México: UPN-Ajusco, núm. 23. [Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/expediente/16-expediente/301-como-organizar-un-estudioi-de-caso>]. (Consultado 04/10/20).
- Álvarez, Arturo; Álvarez, Virginia y Escalante Iván (2016). "¿Cómo avanza la educación inclusiva en nuestras escuelas?". En *Revista: educ@upn.mx*. México: UPN-Ajusco; núm. 10, pp. 1-17. [Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev10/alvarez-010.pdf>]. (Consultado el 18/11/21).
- Álvarez, Juan (2010, marzo). "La evaluación psicopedagógica". En: *Revista digital para profesionales de la Enseñanza*. Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, España; núm. 7.

- APA (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental DSM-II*. Washington D.C: APA.: [Recuperado de: <https://www.madinamerica.com/wp-content/uploads/2015/08/DSM-II.pdf>] (Consultado el 10/08/23).
- APA (2014a). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, D.C/London: England: APA. [Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>]. (Consultado el: 15/04/21).
- APA (2014b). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Washington D.C.: APA. [Recuperado de: [https://www.academia.edu/50002540/DSM\\_V\\_Manual\\_Diagnostico\\_y\\_Estadistico\\_de\\_Trastornos\\_Mentales\\_5ta\\_Edicion](https://www.academia.edu/50002540/DSM_V_Manual_Diagnostico_y_Estadistico_de_Trastornos_Mentales_5ta_Edicion)]. (Consultado el: 10/08/23).
- Arnaut, Alberto (2008). “La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992”. En: Didriksson, Axel y Ulloa Manuel (coords.). *Descentralización y reforma educativa en la Ciudad de México*. México: Secretaría de Educación del Distrito Federal, pp. 145-152.
- Asociación Elisabeth d´Ornano (ca. 2010). *Guía breve de educación emocional para familiares y educadores*. España: Madrid, Elisabeth d´Ornano. (Consultado el: 24/10/21).
- Balbuena, Aparicio *et al.* (2014) *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. España: Gobierno del principado de Asturias. [Recuperado de: <http://www.feaadah.org/es/sobre-el-tdah/winarcdoc.php?id=705>]. (Consultado el: 14/10/21).
- Bastardas, J.; Ortiz, J.; Sánchez, V. y Sabaté, J. (2015, marzo-abril). “Diagnóstico del TDAH”. En: *Revista Española de Pediatría*. España: ERGON; vol. 71, núm. 2, pp. 69-74. [Recuperado de: <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2015/REP%2071-2.pdf>]. (Consultado el: 17/04/21).

- Bodoque, Ana (2015). *Detección de la condición TDAH en niños/as de la Provincia de Cuenca mediante la Escala Magallanes de Detección de Déficit de Atención (EMA-DDA)*. España, Valencia: Universidad de Valencia. Tesis que para obtener el grado de Doctora. [Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71048521.pdf>]. (Consultado el: 29/03/21).
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (comp.) (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusión in Education*. Reino Unido: Routledge. [Recuperado de: <https://books.google.com.gt/books?id=PAmGAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>]. (Consultado: 28/11/22).
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: Bristol. [Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ieazVhK8gQIThFPVmZZUbSvdG27ePawg>]. (Consultado el: 11/12/21).
- Briz, María (2021, enero-junio). “Las habilidades sociocognitivas como herramientas en el proceso de mediación”. En Revista científica: *Ciencias sociales y Educación*. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay, vol. 10, núm. 19, pp. 167-188. [Recuperado de: [https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/article/view/3623](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3623)]. (Consultado el: 11/05/22).
- Carranza, José (2017). *112 años de educación en México*. México: Limusa.
- CDNH (2018). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México: CNDH. [Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>]. (Consultado el: 20/12/21).
- Clínica del diagnóstico moderno (2020). “¿Qué es la biometría hemática?”. [Recuperado de:

<https://www.clinicadediagnosticomoderno.com/blog/articles/Que-es-la-biometria-hematica>]. (Consultado el: 26/04/22).

Colomer, Teresa; Masot, Maria Teresa y Navarro, Isabel (2005). "La evaluación psicopedagógica". En: Sánchez-Cano, Manuel y Bonals Joan (coords.). *La evaluación psicopedagógica*. España: Graó, pp. 13-32.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales Presidencia de la Nación (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. La Cumbre del Milenio y los compromisos internacionales*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales Presidencia de la Nación. [Recuperado de: <https://transparenciaelectoral.org/escuela/wp-content/uploads/2020/02/La-cumbre-del-milenio-y-los-compromisos-internacionales.pdf>]. (Consultado el: 14/12/21).

Cuevas, Laura (2017). *Situación actual de la inclusión de alumnos con Trastornos de Atención e Hiperactividad (TDA-TDAH) en educación básica: retos y oportunidades en México*. México: UPN-Unidad 095. Tesis que para obtener el título de Maestra en Educación Básica. [Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/33852.pdf>]. (Consultado el: 20/04/21).

Del Llano, Vania (2012). *La atención de USAER para el caso de Karen, una niña que presenta TDAH*. Ciudad de México, México: UPN-Unidad 092 Tesis que para obtener el grado de licenciada en Pedagogía. [Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/28542.pdf>]. (Consultado el: 21/04/21).

De la Serna, Juan (2018). "Diferenciación entre signos y síntomas en Psicología Clínica". En: Juan, De la Serna. *Fundamentos de la Psicología Clínica*. Hackensack: Babelcube Inc., pp. 30-51. [Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/347841248\\_Diferenciacion\\_en\\_tre\\_signos\\_y\\_sintomas\\_en\\_Psicologia\\_Clinica](https://www.researchgate.net/publication/347841248_Diferenciacion_en_tre_signos_y_sintomas_en_Psicologia_Clinica)]. (Consultado el: 01/08/23).

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida*

por Jacques Delors. Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Dongil, Esperanza y Cano Antonio (2014). "Habilidades sociales" [Recuperado de: [https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia\\_habilidades\\_sociales.pdf](https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf)]. (Consultado el: 23/04/22).

Echeita, Gerardo (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Editorial Narcea.

Fernandes, Sara; Piñón, Adolfo y Vazquez-Justo, Enrique (2017). "Concepto, evolución y etiología del TDAH". En: Enrique, Vazquez-Justo y Sara Piñón (Eds.) *TDAH y Trastornos asociados*. Eslovenia: Lex Localis Press, pp. 3-6. [Recuperado de: <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/2091/1/Concepto%2c%20evoluci%c3%b3n%20y%20etiolog%c3%ada%20del%20TDAH.pdf>]. (Consultado el: 22/02/21).

Fundación ACODAH (ca. 2017). "Estrategias de intervención en el aula para niños con TDAH". [Recuperado de: <http://www.infocoonline.es/pdf/estrategias-de-intervencion-en-el-aula-para-alumnos-con-tdah.pdf>]. (Consultado el: 10/06/21).

Fundación CADAH (ca. 2012a). "Habilidades sociales y TDAH". [Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/habilidades-sociales-y-tdah.html>]. (Consultado el: 12/06/21).

Fundación CADAH (2012b). "TDAH en el aula 'Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad'. Guía para docentes". [Recuperado de: [https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id\\_doc=46](https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id_doc=46)]. (Consultado el: 11/06/21).

Fundación CADAH (2013). "En qué consisten las Escalas de Conners para evaluar el TDAH" [Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/en-que-consisten-las-escalas-de-conners-para-evaluar-el-tdah.html>]. Consultado el: 11/06/22).

- Fundación EDEX (ca. 2014). "Habilidades para la vida". [Recuperado de: <https://www.habilidadesparalavida.net/>] (Consultado el:12/06/21).
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme, tomo I.
- Gallego, Johana y López, Natalia (2012). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, intervenciones en Psicología Clínica*. Colombia Cali: Universidad del Valle. Tesis que para obtener el grado de Licenciadas en Psicología. [Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/8743/TRASTORNO%20POR%20DEFICIT%20DE%20ATENCI%20CON%20HIPERACTIVIDAD,%20INTERVENCIONES%20EN%20PSICOLOGIA%20CLINICA.pdf;jsessionid=0B8CD373507A3EAA9C9B967C16D33D54?sequence=1>]. (Consultado el: 19/03/21).
- García, Ismael et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Giné, Clement (2012). "La evaluación psicopedagógica". En: Marchesi, Álvaro; Coll, Cesar y Palacios, Jesús (coords.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo de necesidades educativas y especiales*. España: Alianza Editorial, pp. 389-410.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República. [Recuperado de: [https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf)]. (Consultado el: 19/01/22).
- González, Claudia (2017). *TDAH: nuevas estrategias de diagnóstico e intervención*. España: Punto rojo libros, pp. 13-17. [Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iWpTDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=historia+del+TDAH&ots=T050nYxpYs&sig=NtNKWKPe\\_xEMCpttbvk0txDtNL8#v=onepage&q=historia%20del%20TDAH&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iWpTDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=historia+del+TDAH&ots=T050nYxpYs&sig=NtNKWKPe_xEMCpttbvk0txDtNL8#v=onepage&q=historia%20del%20TDAH&f=false)]. (Consultado el: 24/02/21).

- Gonzalez, Magali; Gonzalez, María; Pisano, Camila y Casale Roberto (2019).” El Período Intergenésico Breve ¿Es un Factor de Riesgo? Un Estudio Transversal Analítico”. En *Revista FASGO*. Argentina: Buenos Aires, núm. 1. [Recuperado de: [http://www.fasgo.org.ar/images/RF\\_2019\\_N1\\_Mencion\\_Trabajo\\_Libre\\_de\\_Obstetricia.pdf](http://www.fasgo.org.ar/images/RF_2019_N1_Mencion_Trabajo_Libre_de_Obstetricia.pdf)]. (Consultado el: 09/04/22).
- Guerrero, Rafael (2016). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Entre la patología y la normalidad*. España: Editorial Planeta. [Recuperado de: [https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/33/32150\\_T\\_D\\_A\\_H.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/33/32150_T_D_A_H.pdf)]. (Consultado el: 22/02/21).
- Hernandez, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. [Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>]. (Consultado 04/10/20).
- Herrera, Francisco (ca. 2001). “Habilidades cognitivas”. [Recuperado de: <https://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%203.pdf>]. (Consultado el: 19/05/22).
- Jané, M. Claustre; Ballespí, Segi y Dorado, Monse (2005) “La evaluación psicopedagógica del alumnado con problemas y trastornos emocionales y conductuales”. En: Sánchez-Cano, Manuel y Bonals, Joan (coords.) *La evaluación psicopedagógica*. Graó, España, pp. 293-329.
- Lomas, Axel y Clemente, Ángel (2017). “Beneficios de la actividad físico-deportiva en niños y niñas con TDAH”. En *Revista digital de educación física*, núm. 47, pp. 63-78. [Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5807535>]. (Consultado: 25/05/22).
- López, Manuel y Rodríguez Rosa (2005). “Educación y necesidades especiales; atención a la diversidad. Una aproximación a la Educación Especial en Extremadura: del siglo XX al siglo XXI”. En: *Revista de estudios extremeños*. España: Centro de Estudios Extremeños; vol. 61, núm. 3,

pp. 1209-1252. [Recuperado de: [https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex\\_digital/reex\\_LXI/2005/T.%20LXI%20n.%2003%202005%20sept.-dic/RV000305.pdf](https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXI/2005/T.%20LXI%20n.%2003%202005%20sept.-dic/RV000305.pdf)]. (Consultado el: 09/08/21).

López, Margarita; Rodillo, Eliana y Kleinsteuber, Karin (2008, noviembre). “Neurobiología y diagnóstico del trastorno por déficit de atención”. En: *Revista Médica Clínica Las Condes*. Chile: Revista Médica Clínica Las Condes; vol. 19, núm. 5, pp. 511-524. [Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-X0716864008322099>]. (Consultado el: 10/10/20).

Martínez, Rigoberto (2011). *La hermenéutica y las bases epistemológicas de la investigación educativa*. En Hugo Casanova (Presidencia), XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en México, UNAM. [Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_1/0910.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_1/0910.pdf)]. (Consultado 17/10/20).

Martínez-Jaimes, N. et al. (2015, marzo-abril). “Etiología y patogenia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”. En: *Revista Española de Pediatría*. España: ERGON; vol. 71, núm. 2, pp. 62-68. [Recuperado de: <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2015/REP%2071-2.pdf>]. (Consultado el: 24/02/21).

Mayo Clinic (2022). “Anemia por deficiencia de hierro”. [Recuperado de: <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/iron-deficiency-anemia/symptoms-causes/syc-20355034>]. (Consultado el: 09/04/22).

MedlinePlus (2022). “Metilfenidato”. [Recuperado de: <https://medlineplus.gov/spanish/druginfo/meds/a682188-es.html>]. (Consultado el: 04/11/22).

National Institute on Drug Abuse (2019). “Comorbilidad los trastornos por consumo de drogas y otras enfermedades mentales” [Recuperado de:



<https://nida.nihi.gov./sites/default/files/drugfacts-comorbidity-sp.pdf>.  
(Consultado el: 10/08/23).

Navarro, María y García-Villamizar, Domingo (2010, diciembre). “El concepto de hiperactividad infantil en perspectiva: Breve análisis de su evolución histórica”. En: *Revista de Historia de la Psicología*. España: Universidad Complutense de Madrid; vol. 31, núm. 4, pp. 23-46. [Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3399009>]. (Consultado el: 22/02/21).

Nolasco, Diana (2019). “¿Qué hace un hematólogo? y ¿Qué es la hematología?”. [Recuperado de: <https://dnmhematologia.com/el-blog/f/%C2%BFqu%C3%A9-hace-un-hemat%C3%B3logo-y-%C2%BFqu%C3%A9-es-la-hematolog%C3%ADa>]. (Consultado el: 09/04/22).

Orientrazos (2015). “Inventario de Conducta Infantil (CBCL). TRF: Teacher’s Report Form/5-12”. [Recuperado de: <https://orientrazos.wordpress.com/2015/01/05/inventario-de-conducta-infantilcbcl-trf-teachers-report-form5-12/>]. (Consultado el: 11/06/22).

Ortiz, Silvia y Jaimes Aurora (2007, mayo-junio). “El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes universitarios”. En: *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. México, Ciudad de México: UNAM; vol. 50, núm. 3, pp. 125-127. [Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2007/un073g.pdf>]. (Consultado el: 09/05/21).

Ortiz, Ana y Moreno Inmaculada (2015, julio). “Perfil encefalográfico de niños con TDAH”. En: *Revista de Psicología Clínica con Niños y adolescentes*. España Sevilla; vol. 2, núm. 2, pp. 129-134. [Recuperado de: [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/05-8\\_ortiz-perez\\_et\\_al\\_electro.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/05-8_ortiz-perez_et_al_electro.pdf)]. (Consultado el: 09/05/21).

- Ortiz, Silvia y Jaimes Aurora (2016, septiembre-octubre). "Trastorno por déficit de atención en la edad adulta y en universitarios". En: *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. México, Ciudad de México: UNAM; vol. 59 núm. 5, pp. 6-14. [Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=67893>]. (Consultado el: 30/09/20).
- Parellada, Mara (2009). "Concepto y antecedentes históricos". En: Parellada, Mara (coord.). *TDAH Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, de la infancia a la edad adulta*. España: Alianza.
- Parra, Carlos (2010, diciembre). "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos". En: *Revista ISEES*. Chile: Fundación Equitas; núm. 8, pp. 73-84. [Recuperado de: <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/8/3777544.pdf>]. (Consultado el: 09/08/21).
- Person Clinical (ca. 2018). "BASC-3. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes" [Recuperado de: <https://www.pearsonclinical.es/mwdownloads/download/link/id/936/#:~:text=El%20BASC%2D3%20es%20un,sobre%20conducta%20adaptativa%20y%20desadaptativa.>]. (Consultado el: 11/06/22).
- Pichardo, Blanca (2014). *Eventos históricos que llevaron a la inclusión educativa en México*. México: UPN-Ajusco. Tesis que para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. México: UPN-UA [Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30509.pdf>]. (Consultado: 10/08/21).
- Piñón, Adolfo; Vázquez-Justo, Enrique y Fernandes, Sara (2017). "Diagnóstico y Comorbilidad Del TDAH". En: Enrique, Vazquez-Justo y Sara Piñón (Eds.) *TDAH y Trastornos asociados*. Editorial Lex Localis Press, pp. 7-20. [Recuperado de: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/2090/1/Diagn%C3%B3stico%20y%20comorbilidad%20del%20TDAH.pdf>]. (Consultado el: 22/04/21).

Prisma (2018). "Cinco consecuencias graves de la anemia en los niños y las gestantes". [Recuperado de: <https://www.prisma.org.pe/blog-ninos/cinco-consecuencias-graves-de-la-anemia-en-los-ninos-y-las-gestantes/#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20con%20anemia%20van,Tienen%20un%20bajo%20rendimiento%20escolar>]. (Consultado el: 27/04/22).

PROMEDLAC (2001, marzo) *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba: PROMEDLAC. [Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>]. (Consultado el: 18/11/21).

Ramos, Josep (2009). *TDHA en adultos: Factores genéticos, evaluación y tratamiento farmacológico*. España, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Psiquiatría y Psicología Clínica. [Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0526110-151835/jarq1de1.pdf>]. (Consultado el: 22/02/21).

Reverend, Héctor (2000). "Una reflexión sobre el concepto de síndrome". En: *Revista de la facultad de medicina*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, vol. 49, núm. 2, pp. 241-242. [Recuperado de: <bing.com/ck/a?!&&p=135167b582495c18JmldHM9MTY5MDg0ODAwMCZpZ3VpZD0xMzU4NmYwMS1IMTBiLTZjOGMtMTI1Zi03YzJhZTA2MDZkZmUmaW5zaWQ9NTI2OQ&ptn=3&hsh=3&fclid=13586f01-e10b-6c8c-125f-7c2ae0606dfe&psq=concepto+de+síndrome+pdf&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhcy51bmFsLmVkdS5jby9pbmRleC5waHAvcmlvZmFjbWVkl2FydGlibGUvZG93bmxvYWQvMTk2NDEvMjA3MDUvNjUxMzg&ntb=1>]. (Consultado el 01/08/23).

Rivera, Gladys (2013). "Etiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Características Asociadas en la Infancia y Niñez". En:

Revista *Acta de Investigación Psicológica*. México: UNAM; vol. 3, núm. 2, pp. 1079-1091. [Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007471913709530?token=F5B8F4E1C14DF16D8E485590E34CD061B1F1976CBD353EBCC9DF7174E0356D2D4A353F42C262098F6E758E8993A0BCA0>]. (Consultado el: 24/02/21).

Rodillo, Eliana (2015, enero-febrero). “Trastorno Por Déficit De Atención E Hiperactividad (TDAH) En Adolescentes”. En: *Revista Médica Clínica Las Condes*. Chile: Revista Médica Clínica Las Condes; vol. 26, núm. 1, pp. 52-59. [Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000097?via%3Dihub>]. (Consultado el: 20/04/21).

Rusca, Fiorella y Cortez, Carla (2020). “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica”. En: *Revista de Neuro-psiquiatría*. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia; vol. 83, núm. 3, pp. 148-156. [Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v83n3/0034-8597-rnp-83-03-148.pdf>]. (Consultado el: 25/02/21).

Saldivia, Sandra; Vicente, Benjamín; Valdivia, Mario y Melipillán, Roberto (2013). “Validación de la entrevista diagnóstica estructurada DISC-IV para la identificación de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes en Chile”. En: *Revista Chilena Neuro-psiquiatría*. Chile: Santiago; vol. 51, núm. 1. [Recuperado de: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-92272013000100009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272013000100009)]. (Consultado el: 11/06/22).

Santa Cruz, Valiente, Loreto y Lazcano, (ca. 2002). “Introducción a la terapia Gestalt”. [Recuperado de: <https://clasepatxi.files.wordpress.com/2011/02/introduccion-terapia-gestalt.pdf>].

Secretaría de Gobernación (1993). *Ley General de Educación*. México: Secretaría de Gobernación. [Recuperado de: [https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado\\_TFJ\\_FA/OAEC\\_LeyGeneralEducacion.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJ_FA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf)]. (Consultado 13/09/21).

Secretaría General Iberoamericana (2010). *XX Cumbre Iberoamericana Argentina. Memoria Secretaría General Iberoamericana 2010*. Argentina: Secretaría General Iberoamericana.

SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP. [Recuperado de: [https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNACIONAL%20COMPLETA/\(03\)%20NORMAS%20SEP/\(31\).pdf](https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNACIONAL%20COMPLETA/(03)%20NORMAS%20SEP/(31).pdf)]. (Consultado el: 07/09/21).

SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP. [Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1UEI2-OjMGqzcyoUyuHFrsycVUuY6KXCZ>]. (Consultado el: 20/01/22).

SEP (ca. 2019). *Acuerdo Educativo Nacional Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.

SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE (2011). *Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.

SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP-DEE. [Recuperado de: <https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>]. (Consultado el: 15/08/21).

Soutullo, Cesar y Díez, Azucena (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. España, Madrid: Editorial Panamericana. [Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5mcc0E\\_r6DkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=historia+del+TDAH&ots=9fSRy2-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5mcc0E_r6DkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=historia+del+TDAH&ots=9fSRy2-)

nGA&sig=qDnHMmx7cJYFq4hoia2bLufD3gM#v=onepage&q=historia%20del%20TDAH&f=false]. (Consultado el: 22/02/21).

UAEMex (2004) *Bases normativas bajo las cuales se regirá el ingreso, la permanencia y la promoción de alumnos que cursen Planes de Estudio Flexibles del Nivel Profesional*. UAEMex. [Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/abogado/doc/0069%20Bases.pdf>]. (Consultado el: 16/06/22).

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Tailandia, Joemtien: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. España, Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal, Dakar: UNESCO.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

UNESCO (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción Hacia una educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.

UNESCO-OREALC (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables de Políticas Educativas*. Chile, Santiago: OREALC-UNESCO.

UNICEF (2017). "Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia" [Recuperado de: <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>]. (Consultado el: 11/05/22).

- Valle, Marianella; Zúñiga, Tatiana (n.d.) "Pruebas pedagógicas y pruebas psicológicas" [Recuperado de: <https://www.studylib.es/doc/155601/pruebas-pedagógicas>]. (Consultado el: 21/08/23).
- Viloria, María (2016a). "El derecho social fundamental de la educación para escolares con discapacidad en Venezuela". En Revista: *Universidad, Ciencia y Tecnología*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonino José de Sucre"; vol. 20, núm. 80, pp. 94-105. [Recuperado de: <http://ve.scielo.org/pdf/uct/v20n80/art01.pdf>]. (Consultado el: 13/08/21).
- Viloria, María (2016b). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*. España: Universidad de Girona. Tesis que para obtener el grado de Doctora en Educación. [Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>]. (Consultado el: 12/08/21).
- Viñas et al. (2008). "Evaluación de la psicopatología del preescolar mediante el Early Childhood Inventory-4 (ECI-4): concordancia entre padres y maestros". En Revista: *Psicothema*. España: Universidad de Oviedo; vol. 20, núm. 3, pp. 481-486. [Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720323>]. (Consultado el: 11/06/22).
- Warnock, Mary (1987). Encuentro sobre las necesidades de educación especial. En *Revista de Educación*. España, Madrid: SGE-MEC; núm. Extraordinario, pp. 45-73. [Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71463/00820073002966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]. (Consultado el: 22/10/21).
- Warnock, Mary et al. (1978). *Special Educations Needs*. Londres. [Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.htm>]. (Consultado el 21/10/21).

# ANEXOS



# ANEXO 1

COMUNICAR Recibidos x



**Alvarez Balandra Arturo Cristobal** <calvarez@upn.mx>

vie, 21 ago 2020, 12:31



para coronaoswa@gmail.com, joseelynavilau@gmail.com, valeriapuma-unam@hotmail.com, gabie.16cast@gmail.com, lisetcruz1175@gmail.com, vanessagrc.07@gmail.com, alondraenriquez7

Querid@s alumn@s me comunico para pedirles que busquen algún niñ@ que tenga problemas de aprendizaje, alguna discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes o de algún otro grupo vulnerable para la elaboración de su tesis de grado. Es importante que piensen que es alguien con quien deberán tener contacto para integrar la información sobre su desarrollo, condiciones familiares, proceso de escolarización y, si es posible, el realizar intervención (lo que en este momento no sería posible, sino más adelante). La idea es que hemos de trabajar estudio de caso, para comprender lo que implica este método pueden revisar los artículos de las siguientes direcciones electrónicas:

- <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hemeroteca/21-hemeroteca/revista-num-3/46-el-estudio-de-caso-una-estrategia-ideal-para-realizar-investigacion-de-procesos-de-integracion-educativa>
- <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/expediente/16-expediente/301-como-organizar-un-estudio-de-caso>

Aprovecho para darles la bienvenida a la Opción de Campo "Educación Inclusiva", en donde esperamos que el trabajo fortalezca su formación y favorezca su pronta titulación.

Les anexo el número de mi celular para que lo tengan y se puedan comunicar vía telefónica o a través de WhatsApp.

ATTE. DR. ARTURO CRISTÓBAL ALVAREZ BALANDRA

...

[Mensaje acortado] [Ver mensaje completo](#)

## ANEXO 2

Entrevista a la mamá de Katherine

### **Antecedentes Familiares**

1. ¿Hay antecedentes de TDAH en su familia? No, ninguno

### **En qué condiciones se dio su nacimiento y desarrollo**

2. ¿Cuándo nació Katherine tuvo alguna complicación? Mi embarazo considero que fue difícil, mi hija nació antes de la fecha prevista por cesárea, debido a que aún no me había recuperado del todo de su primer embarazo cuando ya me había embarazado de mi segunda hija. Durante los primeros meses de mi embarazo yo me sentía muy mal, tenía muchos ascos y casi no comía, lo cual me hizo bajar mucho, un día mientras tenía una de sus revisiones para saber cómo se iba desarrollando su bebé, el médico me dijo que mi hija tenía bajo peso, por lo que tuvieron que me mandaron algunas vitaminas y suplementos a la mamá para poder ayudarle a su bebé a ganar peso, sin embargo, no resultaron muy efectivos ya que subía muy poco de peso, yo realmente no tenía mucho apetito, comía muy poco, cuando yo le comenté esto al médico el me pregunto si a mí no me gustaba comer, si tenía muchos ascos o que si había alguna otra situación que pudiera estarme orillando a no querer comer. Incluso el doctor me comentaba que me veía un tanto deprimida y que eso podía estar causando mi falta de apetito, lo cual estaba afectando a mi bebé. Yo le comenté al médico que, si tenía problemas con mi pareja, casi no dormía, siempre estaba muy nerviosa y pues todos esos factores me tenían en una situación de tristeza constante. El doctor también me dijo que tenía que ir a terapia para poder tratarme porque no era normal que siempre me sintiera triste, pero yo realmente no hice mucho caso porque en la familia no estaba bien visto recibir ayuda psicológica.
3. ¿Cuántos años tenía usted cuando nació su hija? Tenía 19 años

4. ¿Tuvo usted alguna complicación durante el embarazo, parto?

Un día lleve a revisión a mi hija y el pediatra me dijo que mi hija sudaba mucho y que no era muy normal para su edad de la bebé, también casi no dormía la niña y se la pasaba llorando mucho. Por lo que me pidió que la tuviera en observación y que tenía que estarla llevando a revisiones constantes para ver cómo se iba desarrollando. Cuando mi bebé cumplió 6 meses ella aun no podía sostener su cabeza, mucho menos podía sentarse; situación que le llamo mucho la atención al pediatra y me comento que tenían que realizarle algunos estudios en los que se determinó que la niña tenía anemia, por lo que el pediatra la recomendó con otro médico especialista. Cuando la revisó ese médico en efecto me dijo que mi hija tenía anemia ferropénica

5. ¿A qué edad Catherine comenzó a gatear? Ella gateo al año y dos meses
6. ¿A qué edad comenzó Catherine a decir sus primeras palabras? Al rededor del año
7. ¿A qué edad comenzó Catherine a caminar? Al año y medio
8. ¿Presentó su hija alguna enfermedad o accidente previo al diagnóstico de TDAH?

Era muy inquieta y seguido se caía, no de gravedad, pero casi del diario se caía. Cuando yo la llevé a revisión el médico me comento que mi hija tenía pie plano y por eso sus constantes caídas. Además, yo veía que como que no coordinaba muy bien sus movimientos, era muy distraída.

## Diagnóstico del TDAH

9. ¿Cuántos años tenía Katherine cuando le informaron que su hija tenía TDAH? Iba en el kínder, ella tenía 5 años y me llamaron para informarme que mi hija sería canalizada a CAPEP para que mi niña pudiera recibir sus terapias.
  
10. ¿Quiénes realizaron el diagnóstico a su hija? ¿Tiene el diagnóstico que le realizaron? Cuando llegamos a CAPEP ellos le realizaron el diagnóstico y nos informaron que mi hija tenía TDAH. Ya no cuento con ese diagnóstico.
  
11. ¿Cómo reacciono usted y su esposo cuando les informaron que su hija tenía TDAH? A mí en lo personal siempre me ha preocupado mi hija, yo veo como a ella le ha costado más tener una vida más normal. Cuando me informaron yo por fin le podía dar una explicación al comportamiento que tenía mi hija, porque se caía tanto porque le costaba mucho concentrarse, porque le costaba mucho trabajo realizar las mismas cosas que los niños de su edad. Entonces cuando a mí me informaron del trastorno de mi hija seguí todas las instrucciones que me dieron en CAPEP, mi mamá era quién la llevaba a sus terapias y estaba un poco más pendiente de mis hijas porque yo tenía que trabajar y no me daba tiempo de llevarla por lo que le pedía de favor a mi mamá que si la podía acompañar. Su papá, no le dio mucha importancia.
  
12. ¿Recibió su hija tratamiento médico para el TDAH? No, nada más iba sus terapias a CAPEP, recuerdo que el médico le había mandado un medicamento, pero la verdad no se lo compramos porque pensábamos que eso se le iba a pasar.

13. ¿Cuánto tiempo asistió a CAPEP? Casi un año, luego la dieron de alta y nos dijeron que le iban a seguir dando el seguimiento en el kínder al que asistía
14. ¿Asistió a algún otro centro, asociación, fundación o escuela para recibir atención? No, nosotros ya no hicimos caso por seguir con el tratamiento y las terapias
15. ¿Actualmente su hija recibe algún tratamiento farmacológico y/o atención? Si, ella ahorita asiste una vez al mes con su psiquiatra, actualmente también recibe tratamiento farmacológico y tiene sesiones con su psicóloga, 2 veces a la semana con ella. Yo veo como todo esto le ha servido mucho a mi hija, la veo un poco mejor, más tranquila y feliz.

### **Escolarización**

16. ¿Qué edad tenía su hija cuando entró a preescolar? Cuando entro a preescolar tenía 4 años
17. ¿Cómo fue su escolarización de su hija en preescolar? ¿Alguna vez le informaron que su hija tuviera problemas de aprendizaje o de conducta en la escuela?

Pues en cuanto a aprendizaje si, le costaba mucho realizar las actividades, en comparación con sus compañeros, a ella le costaba mucho trabajo realizarlas, la profesora nos decía que era muy inquieta, le costaba mucho controlarla, se movía mucho no se podía estar quieta, se salía mucho del salón.

18. ¿Cómo fue su escolarización de su hija en la primaria?

Cuando ingreso a la primaria fue la misma situación, no hacía todas las actividades que le decían porque a veces no las entendía también se tardaba mucho tiempo en realizarlas. Le costaba mucho trabajo recortar, dibujar, escribir, pero sobre todo las matemáticas era un área que se le dificultaba mucho. Había una maestra en lo particular que no le tenía paciencia, a cada rato nos decía que no terminaba las actividades, que era muy inquieta, yo podía notar cierta desesperación con esa maestra.

19. ¿Cómo fue la escolarización de su hija en secundaria?

En la secundaria, pues ya estaba un poquito más adaptada pero aun así le costaba mucho atender indicaciones, de hecho, tuvo problemas con la materia de matemáticas, la reprobó porque operaciones tan básicas como la sumas o restas ella no las podía realizar, muchas veces se apoyaba contando con los dedos, pero a veces ni así podía realizarlas, batallo mucho con las matemáticas. Veíamos que tenía muchos problemas de aprendizaje, de hecho, su papá lleo a pensar que ella no iba a terminar la secundaria. También persistía el problema de que se caía muy seguido, yo veía que era un poco torpe con sus movimientos y si no se caía ella a veces tiraba algunas cosas.

20. ¿Cómo fue la escolarización de su hija en la preparatoria?

En la preparatoria, yo veía que se volvió un poco más extrovertida, empezó a hablar con más compañeros. Ya no le daba tanta pena hablar o pedir ayuda. Poco a poco ella misma ella se tenía que valer por sí misma, ya no era tan dependiente de mí, si a ella no le parecía algo expresaba su opinión

21. ¿Cómo es la escolarización de su hija en la universidad?

Ah sido difícil, ella estuvo inscrita primero en una universidad en la carrera de derecho, cuando yo le pregunte a mi hija porque se había decidido por esa licenciatura me dijo que era porque en esa carrera no llevaban matemáticas,

entonces ella considero que derecho era la carrera ideal por eso. En esta etapa yo la deje un poco más libre, yo la veía que se dedicaba mucho a la escuela, pero ya cuando iba en el tercer año de la carrera mi hija me comento que tenía problemas en algunas materias y que las había reprobado. Ella me decía que había un maestro que lo tenía en varias materias y que había estado teniendo problemas con él y que como ya lo tenía en varias materias empezó a reprobar sus materias, después de determinado tiempo ella ya había excedido el número máximo de materias reprobadas y la tuvieron que dar de baja, yo no supe que ya tenía muchas materias reprobadas hasta que nos dijo que ya no iba a poder seguir estudiando en esa universidad. Cuando mi hija nos comentó su situación, de momento si me preocupe mucho porque ella ya había cursado tres años de la carrera y de un momento a otro ya la habían dado de baja, por lo que comenzamos a buscar otras opciones para que ella seguir con sus estudios, entonces encontramos esta universidad y le revalidaron sus materias para que ella pudiera seguir con su carrera.

22. ¿Cuáles eran las expectativas que usted tenía de la escolarización de su hija?

Sinceramente eran muy bajas, yo veía como batalla con la escuela, sin embargo, yo lo que quería era que ella estuviera tranquila, me conformaba con que ella terminara su educación básica. Pero ella fue avanzando y fue pasando de nivel y verla ahora en la licenciatura es muy grato y me siento muy feliz de que hubiera llegado hasta aquí.

23. ¿Cómo fue el apoyo que usted y su familia le brindaron a su hija durante toda su trayectoria académica?

Yo trabaja por jornadas largas, prácticamente llegaba en la noche, a veces cuando yo llegaba mi hija ya estaba dormida y la misma situación con su papá, quien realmente la apoyaban eran sus abuelos maternos, ya que ellos eran los

que se quedaban al cuidado de mi hija, ellos eran quienes la ayudaban a terminar sus tareas, quienes les revisaban sus actividades y tareas.

## **Desarrollo**

24. ¿Cómo fue su hija durante la infancia? ¿Cómo la recuerda de niña?

Era una niña que jugaba mucho, le gustaba mucho jugar al aire libre y no se sabía estar quieta. No le afectaba tanto el trato que le daban los demás hacia ella, a pesar de que muchas veces la regañaban o le decían de cosas, mi hija trataba de hacer su vida normal. Yo le veía como a veces se ponía a jugar solita, a veces se aislaba un poco porque sus juegos no les agradaban mucho a los demás niños.

25. ¿Cómo fue su hija durante la adolescencia?

En la adolescencia la seguían regañando mucho, algo muy característico de ella es que durante las conversaciones era muy impulsiva al hablar, hasta la fecha cuando estamos hablando ella interrumpe mucho o por ejemplo luego estamos hablando de un tema y ella habla de otras cosas que no tienen que ver con lo que nosotros estamos diciendo. Yo me percataba como las demás personas pensaban que mi hija era muy imprudente al hablar.

26. ¿Cómo es su hija ahora durante su vida adulta?

Ahora la veo un poco mejor, desde que ella está asistiendo a sus terapias y recibiendo su tratamiento noto que ella está de un mejor humor, además ahora hace ejercicio y toma clases de inglés entonces yo creo que todas esas actividades le ayudan para su desarrollo.



### ANEXO 3

Boleta de tercer año de primaria

0	DEBE REALIZAR SU TRABAJO CON ORDEN Y LIMPIEZA. SE DISTRAE CON MUCHA FACILIDAD EN CLASE
1	NO DEBES DISTRAERTE EN CLASE NI EN EL MOMENTO DE CONTESTAR TUS EXAMENES. MEJORA LA PRESENTACION DE TU TRABAJO.
0	DEBE ESTUDIAR EN CASA LO VISTO EN CLASE, PARA MEJORAR SUS RESULTADOS EN EL EXAMEN.
0	ESTUDIA MAS PARA LOS EXAMENES Y NO TE DISTRAIGAS AL RESOLVERLOS.
0	LA ALUMNA ES CONSTANTE EN SU TRABAJO. SIN ENBARGO NECESITA HACERLO CON ORDEN Y LIMPIEZA Y PONER ATENCION A LAS CLASES

## ANEXO 4

Boleta de cuarto año de primaria

OBSERVACIONES DEL MAESTRO
En caso de requerir un espacio mayor al señalado, el maestro enviará una nota adicional.
ES MUY DISTRAIDA Y DISPERSA NO SABE ESCUCHAR Y ATENDER LAS INDICACIONES DE CLASE.
PLATICA MUCHO, GRITA EN EL SALON SIN MOTIVO. MEJORAR LA LETRA.
NO PONE ATENCION, SE PARA MUCHO DE SU LUGAR, TRABAJAR CON LIMPIEZA Y CALIDAD.
TIENE PROBLEMAS PARA ATENDER CIERTAS INDICACIONES, JUEGA EN EL SALON.
APOYAR EN ESTE RECESO ESCOLAR EN LA PRACTICA DE DIVISIONES, MEJORAR LA LETRA Y HACER FLUIDA LA LECTURA
SUERTE

## ANEXO 5

Boleta de quinto año de primaria

PROCURA MEJORAR LA PRESENTACION DE TUS TRABAJOS, TE SUGIERO QUE SIGAS DIBUJANDO Y COLOREANDO, QUE REALICES EJERCICIOS DE CALIGRAFIA, PRACTICAR LA LECTURA EN VOZ ALTA, ASI COMO LAS OPERACIONES MATEMATICAS APLICADAS A SOLUCIONAR PROBLEMAS DE LA VIDA DIARIA.

## ANEXO 6

Boleta de sexto año de primaria

MUY VALIOSO Y ENCANTADOR, NECESITO QUE MEJORES LA PRESENTACION DE TUS CUADERNOS, QUE EL TRAZO DE LA LETRA SEA MEJOR ELABORADO, QUE DIBUJES Y COLOREES MUCHO, Y QUE REALICES EJERCICIOS DE COORDINACION MOTRIZ.

# ANEXO 7

Boleta de primer año de secundaria

MESES ASIGNATURAS	CALIFICACIONES					CALIFICACIÓN FINAL
	SEPTIEMBRE OCTUBRE	NOVIEMBRE DICIEMBRE	ENERO FEBRERO	MARZO ABRIL	MAYO JUNIO JULIO	
ESPAÑOL I	8	5	6	6	6	6.2
MATEMÁTICAS I	6	6	5	5	6	5.6
CIENCIAS I	7	7	6	7	7	6.8
GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y DEL MUNDO	7	6	5	5	9	6.4
LENGUA EXTRANJERA I	6	6	6	9	10	7.4
EDUCACIÓN FÍSICA I	9	9	7	10	10	9.0
TECNOLOGÍA I	10	6	6	9	8	7.8
ARTES	8	8	7	10	7	8.0
ASIGNATURA ESTATAL	6	6	7	6	6	6.2

PROMEDIO GENERAL ANUAL

LENGUA EXTRANJERA I CLAVE: 1  
 NOMBRE: Inglés

TECNOLOGÍA I CLAVE: 164  
 NOMBRE: Cultura de belleza

ARTES  
 NOMBRE: Música

ASIGNATURA ESTATAL  
 NOMBRE: Aprender a Aprender

ESTA BOLETA NO ES VÁLIDA SI PRESENTA BORRIADURAS O ENMENDADURAS

## ANEXO 8

### Prueba de competencia lectora

<b>OBSERVACIONES DEL(DE LA) MAESTRO(A) SOBRE COMPETENCIA LECTORA: VELOCIDAD, COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ DE LECTURA</b>					
El(la) Maestro(a) registrará en el momento correspondiente los Niveles de Logro de la Competencia Lectora, rellenoando el círculo que describa la situación del(de la) alumno(a). El único objeto de estas observaciones es <b>brindar mayor información</b> sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desempeño académico de los propios educandos. Estas observaciones no deberán condicionar por sí mismas la promoción de grado.					
Momento	Diagnóstico Inicial (Agosto)	Noviembre	Marzo	Final Junio	
<b>VELOCIDAD DE LECTURA</b> ¿Cuántas palabras lee por minuto?					
<b>Nivel de Logro</b> ▲	Avanzado/Mayor que 154	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar/De 145 a 154	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al Estándar/De 135 a 144	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	Requiere Apoyo/Menor que 135	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Palabras leídas por minuto</b>		120	120	130	140
<b>COMPRENSIÓN LECTORA</b> ¿Qué tanto entiende lo que lee?					
<b>Nivel de Logro</b> ▲	Avanzado Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al Estándar Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	Requiere Apoyo Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>FLUIDEZ LECTORA</b> ¿Qué tan bien lee?					
<b>Nivel de Logro</b> ▲	Avanzado Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	Se acerca al Estándar Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCR

## ANEXO 9

Universidad Autónoma del Estado de México

Ciudad de México a 6 de julio de 2020

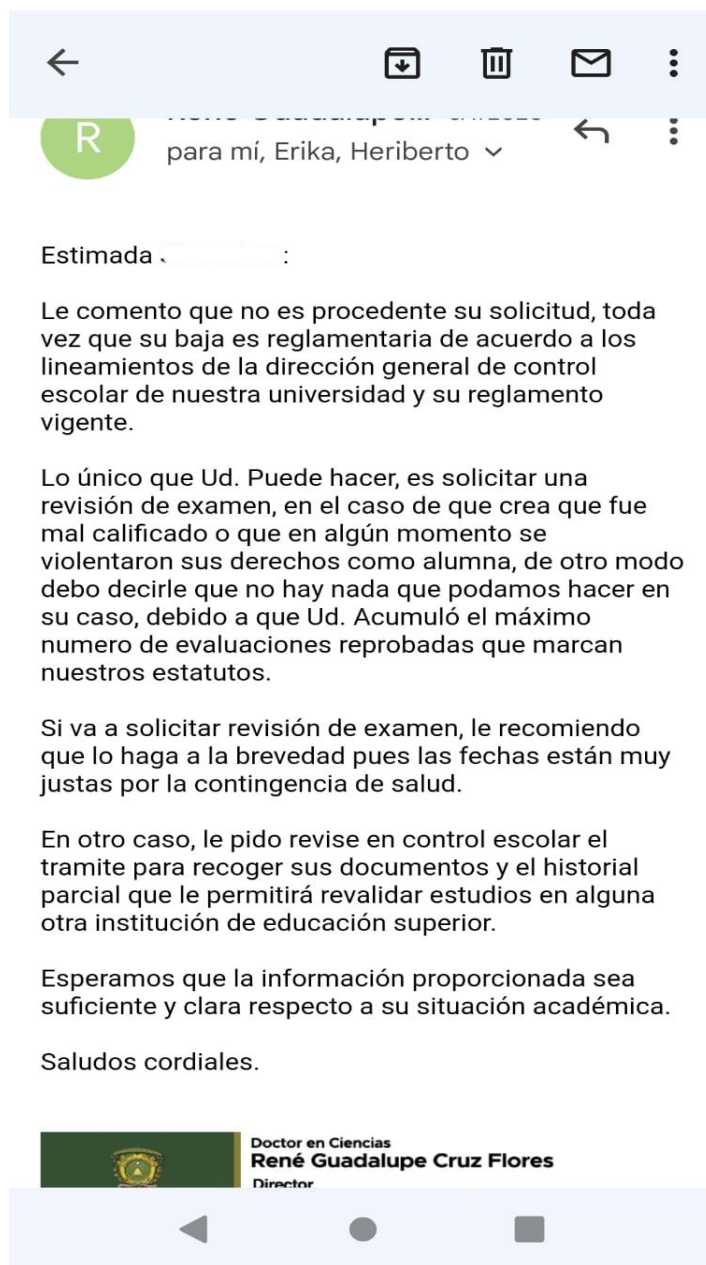
Doctor Rene Guadalupe Cruz Flores

Por medio de la presente me dirijo a usted por la siguiente situación:

Mi nombre es Katherin M. con Número de cuenta XXXXXXXX me encuentro cursando la Licenciatura en Derecho, 8 semestre mi avance académico es de 62% con un promedio de 7.3 y recurse 2 materias del 6 semestre de las cuales; la de Derechos Fundamentales impartida por el profesor Ángel Medel Infante no logre pasarla y eso hizo que me fuera a extraordinario mi motivo de este escrito es para ver si hubiera una reconsideración hacia mí ya que he llegado al límite de mis extraordinarios como lo marca la legislación .

Y poder ver si solo pudiera hacer este extra más y así poder continuar dentro de la escuela porque sistema me dio de baja, pero esperarí una respuesta de su parte sin más por el momento me despido de usted estando al pendiente reciba un saludo cordialmente de mi parte

## ANEXO 10



## ANEXO 11

### SÍNTOMAS ESPECÍFICOS DEL TDAH EN POBLACION INFANTIL Y EN LA EDAD ADULTA.

Los síntomas en la edad adulta deben estar presentes al menos durante un periodo de seis meses. Los síntomas en la infancia deben referirse al periodo entre los cinco y los doce años. Para que un síntoma sea atribuido al TDAH debería presentar un curso crónico, no episódico.

#### Parte 1: Síntomas del Déficit de Atención

**A1**

¿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? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Comete errores por descuido
- Debe trabajar más espacio para evitar cometer errores
- No lee detenidamente las instrucciones
- Dificultad para trabajar con detalle
- Necesita dedicar demasiado tiempo a los detalles
- Se atasca en los detalles
- Trabaja demasiado rápido y por eso se equivoca

Ejemplos en la infancia:

- Errores por descuido en sus tareas escolares
- Errores por no leer bien las preguntas
- Preguntas sin contestar por no poder leerlas bien
- Dejar sin contestar al reverso del examen
- Recibir comentarios de otros por presentar un trabajo descuidado
- No comprobar las respuestas de los deberes
- Demasiado tiempo para completar tareas muy detalladas

**A2**

¿A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- No puede mantener la atención durante mucho tiempo en las tareas.
- Se distrae fácilmente por asociaciones y pensamientos propios.
- Le resulta difícil terminar de ver una película o de leer un libro
- Se cansa rápidamente de las cosas
- Hace preguntas sobre temas que ya se han discutido

Ejemplos en la infancia:

- Dificultad para mantener la atención en las tareas escolares.
- Dificultad para mantener la atención en el juego
- Se distraía fácilmente
- No se podía concentrar bien
- Necesitaba mucha estructura para no distraerse
- Se cansaba fácilmente de las actividades

Dr. Albano de Mendonça Machado  
Psiquiatría y Salud Mental



**A3**

¿A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Está ausente o distraído
- Le resulta difícil concentrarse en una conversación
- Después de una conversación no sabe decir de qué iba
- Cambia a menudo el tema de una conversación
- Los demás dicen a menudo que está distraído

Ejemplos en la infancia:

- No sabía lo que sus padres o profesores le acababan de decir
- Estaba ausente o distraído
- Escuchaba sólo si había contacto visual o levantaban la voz
- A menudo tenían que dirigirse a usted varias veces para llamar su atención
- Debían repetir las preguntas varias veces

**A4**

¿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)? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Hace varias cosas al mismo tiempo sin terminar nada
- Le resulta difícil terminar algo cuando ya no es una novedad
- Necesita tener una fecha límite para terminar algo
- Le cuesta trabajo terminar las tareas de tipo administrativo
- Le cuesta seguir las instrucciones

Ejemplos en la infancia:

- Le costaba seguir las instrucciones
- Le resultaba difícil hacer las tareas que constaban de más de un paso
- No terminaba las cosas
- No acababa los deberes o nos los entregaba
- Necesitaba mucha estructura para terminar las tareas

**A5**

¿A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Le cuesta trabajo planificar las tareas diarias
- Su hogar y/o su lugar de trabajo están desordenados
- Planea demasiado o no planea de forma eficiente
- Tiene a menudo dos citas al mismo tiempo
- Llega tarde
- No es capaz de utilizar su agenda de forma consecuente
- Es inflexible porque necesita seguir esquemas
- No es consciente del tiempo
- Hace esquemas que no sigue
- Necesita de otros para estructurar las cosas

Ejemplos en la infancia:

- Le costaba estar listo a tiempo
- Su habitación o su escritorio estaban desordenados
- Le costaba jugar de forma autónoma
- Le costaba planear las tareas o los deberes
- Hacía varias cosas al mismo tiempo
- Llegaba tarde
- No era consciente del tiempo
- Le costaba entretenerse solo

Dr. Albano de Mendonça Medeiros  
Psiquiatría y Salud Mental

**A6**

¿A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o deberes)? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Intenta hacer primero lo que le parece más fácil o entretenido
- Aplaza a menudo las tareas difíciles o aburridas
- Postpone las tareas de modo que no cumple en el tiempo acordado
- Evita hacer el trabajo monótono como por ejemplo las tareas administrativas
- No le gusta leer debido al esfuerzo mental
- Evita hacer tareas que le exigen mucha concentración

Ejemplos en la infancia:

- Evitaba o le disgustaba hacer los deberes
- Leía pocos libros o no tenía ganas de leer porque le suponía un esfuerzo mental
- Evitaba hacer cosas que le exigían mucha concentración
- Le disgustaban las asignaturas que exigían mucha concentración
- Aplazaba las tareas difíciles o aburridas

**A7**

¿A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas)? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Pierde la cartera, las llaves o la agenda
- Se deja a menudo las cosas
- Pierde los papeles del trabajo
- Pierde mucho tiempo buscando las cosas
- Se angustia si otros cambian de lugar las cosas
- Guarda las cosas en lugares inapropiados
- Pierde listas, números de teléfonos o notas

Ejemplos en la infancia:

- Perdía agendas, bolígrafos, bolsa de deporte u otras cosas
- Perdía las prendas de ropa, los juguetes o los deberes
- Perdía mucho tiempo buscando las cosas
- Se angustiaba si otros cambiaban de lugar las cosas
- Sus padres o profesores le decían a menudo que perdía las cosas

**A8**

¿A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Le cuesta aislarse de los estímulos externos
- Le cuesta retomar el hilo después de haberse distraído
- Los ruidos o lo que pasa a su alrededor le distrae fácilmente
- Sigue las conversaciones de otros
- Le cuesta trabajo filtrar o seleccionar información

Ejemplos en la infancia:

- Miraba a menudo por la ventana estando en clase
- Se distraía fácilmente con los ruidos o con lo que pasaba a su alrededor
- Le costaba retomar el hilo después de haberse distraído

Dr. Albano de Mendonça Meléndez  
Psiquiatría y Salud Mental

A9

¿A menudo es desatendido en las actividades diarias? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Olvide las citas u otras obligaciones
- Se le olvidan las llaves, la agenda, etc.
- Necesita que le recuerden a menudo los compromisos
- Vuelve a menudo a casa para recoger las cosas olvidadas
- Tiene esquemas rígidos para no olvidar las cosas
- Olvide escribir o consultar su agenda

Ejemplos en la infancia:

- Se le olvidaba a menudo lo acordado o los tareas
- Necesitaba que le recordaran a menudo las cosas
- Olvidaba lo que tenía que hacer a media tarea
- Se olvidaba llevarse a la escuela las cosas que necesitaba
- Se olvidaba las cosas en la escuela o en casa de los amigos

## Parte 2: Síntomas de hiperactividad-impulsividad

H/1

¿A menudo mueve en exceso manos o pies, o se revuelve en su asiento?  
¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- No puede estarse quieto
- Mueve las piernas
- Juega con el bolígrafo o con algún objeto
- Se muerde las uñas o juega con el cabello
- Puede dominar estos movimientos, pero le causa tensión

Ejemplos en la infancia:

- Sus padres le decían a menudo que se estuviera quieto o algo similar
- Movía las piernas
- Jugaba con el bolígrafo o con algún objeto
- Se mordía las uñas o jugaba con el cabello
- No podía estar sentado tranquilamente
- Podía dominar estos movimientos, pero le causaba tensión

H/2

¿A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Evita los simposios, conferencias, la iglesia, etc.
- Prefiere deambular que estar sentado
- No está sentado durante mucho tiempo, siempre está en movimiento
- En tensión, porque le cuesta quedarse quieto
- Da excusas para poder moverse

Ejemplos en la infancia:

- Se levantaba a menudo de la mesa o durante la clase
- Le resultaba muy difícil estarse quieto durante las clases o en las comidas
- Le mandaban quedarse sentado
- Daba pretextos para poder caminar un poco

Dr. Albano de Mendonça Melender  
Psiquiatría y Salud Mental

**H/I 3**

¿A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en las que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud)? ¿Y cómo era en su infancia?

**Ejemplos en la edad adulta:**

- Se siente intranquilo o agitado interiormente
- Tiene la sensación de que debe mantenerse ocupado constantemente
- Se relaja con dificultad

**Ejemplos en la infancia:**

- Estaba siempre corriendo
- Se subía a los muebles o saltaba encima del sofá
- Se subía a los árboles
- Se sentía agitado interiormente

**H/I 4**

¿A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio? ¿Y cómo era en su infancia?

**Ejemplos en la edad adulta:**

- Habla durante actividades que exigen silencio
- En compañía de otros, quiere llevar la voz cantante
- Es ruidoso en todo tipo de situaciones
- No puede hacer las actividades con tranquilidad
- No puede hablar bajo

**Ejemplos en la infancia:**

- Era ruidoso al jugar o en clase
- No podía ver una película o la televisión con tranquilidad
- Le mandaban estar más callado y más tranquilo
- Se agitaba rápidamente en compañía de otros

**H/I 5**

¿A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor? ¿Y cómo era en su infancia?

**Ejemplos en la edad adulta:**

- Siempre está ocupado haciendo algo
- Tiene mucha energía, siempre está haciendo cosas
- No respeta sus límites
- Le resulta difícil dejar que pasen las cosas, es demasiado controlador

**Ejemplos en la infancia:**

- Siempre estaba haciendo algo
- Era muy activo en clase y en casa
- Tenía mucha energía
- No dejaba de insistir, de dar la lata

Dr. Albano de Mendonça Meléndez  
Psiquiatría y Salud Mental

H/1 6

¿A menudo habla en exceso? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Habla tanto que llega a cansar a la gente
- Lo conocen por ser muy hablador o charlatán
- Le resulta difícil dejar de hablar
- Tiene la tendencia a hablar demasiado
- No da lugar a que otros participen en la conversación
- Necesita muchas palabras para explicar algo

Ejemplos en la infancia:

- Le conocían por ser muy hablador
- Los profesores y los padres le pedían a menudo que se callara
- En las notas, habla anotaciones sobre que era muy hablador
- Le castigaban por hablar demasiado
- No dejaba trabajar a sus compañeros porque hablaba demasiado
- No daba lugar a que otros participaran en la conversación

H/1 7

¿A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Tiene problemas para mantener la boca callada
- Dice cosas sin pensar
- Da una respuesta antes de que la gente termine de hablar
- Termina las frases de otros
- No tiene tacto

Ejemplos en la infancia:

- Tenía problemas para mantener la boca callada
- Siempre quería ser el primero en dar la respuesta en la clase
- Soltaba la respuesta el primero, aunque fuera errónea
- Interrumpía a los demás antes de que terminaran la frase
- Resultaba hiriente

H/1 8

¿A menudo tiene dificultades para guardar turno? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Le cuesta trabajo esperar su turno en la cola, se cuele
- Le cuesta trabajo mantener la paciencia en el tráfico/ en un atasco
- Le resulta difícil esperar su turno en una conversación
- Es impaciente
- Inicia o deja relaciones/trabajos por impaciencia

Ejemplos en la infancia:

- Le costaba esperar su turno jugando o haciendo deporte
- Le resulta difícil esperar su turno en clase
- Siempre estaba el primero
- Se impacientaba rápidamente
- Cruzaba la calle sin mirar

Dr. Albano de Mendonça Meléndez  
Psiquiatría y Salud Mental

¿A menudo interrumpes o te involucras en las actividades de otros (p. ej. se entromete en conversaciones o juegos)? ¿Es importante? ¿Y cómo era en su infancia?

Ejemplos en la edad adulta:

- Se entromete fácilmente con los demás
- Deja a los demás con la palabra en la boca
- Interrumpe sin que se lo pidan cuando los demás están ocupados
- Recibe comentarios de los demás que le acusan de entrometido
- Le resulta difícil respetar los límites que le imponen los demás
- Tiene una opinión sobre todo y no se la calla

Ejemplos en la infancia:

- Interrumpía el juego de los demás
- Interrumpía las conversaciones de los demás
- Reaccionaba ante todo
- No podía esperar

## ANEXO 12

DRA. MONICA PALOMA SANTILLAN  
REYES. PSIQUIATRA/  
PAIDOPSIQUIATRA CED.PROF. 3154106  
CED. ESPC. 6249819.

Cholco Estado de México a 27 de septiembre del 2021

Informe Médico.

Por medio de la presente informo a usted que la Srta. Katherin de 23 años y quien actualmente curso educación universitaria (5 cuatrimestre de Derecho), soltera; acudió a consulta con la que suscribe desde mayo del presente año.

Contaba antecedente de ser diagnosticada con TDAH desde la infancia, pero sin tratamiento. Acudió a consulta con sintomatología ansiosa, inquieta, inatento, poco tolerante e la frustración, con baja autoestima, dificultades para la socialización.

Se realizó una entrevista clínica, así como Entrevista Diagnostica del TDAH en adultos. Se concluye los siguientes diagnósticos:

TRASTORNO DE DEFICIT DE ATENCION E HIPERACTIVIDAD DE  
PREDOMINO INTATENTO.

Actualmente tiene manejo con Metilfenidato de liberación prolongada dosis de 36 mg/día, con evolución favorable, su última consulta a fue el 23 de septiembre del presente año. Continuara con apoyo terapéutico y farmacológico.

Se extiende la presente a solicitud de la paciente.



## ANEXO 13

### La mariposa blanca

“Había una vez en Japón un anciano cuyo nombre era el de Takahama, y que vivía desde su juventud en una pequeña casa que él mismo había construido junto a un cementerio, en lo alto de una colina. Era un hombre amado y respetado por su amabilidad y generosidad, pero los lugareños a menudo se preguntaban por qué vivía en soledad al lado del cementerio y por qué nunca se había casado.

Un día el anciano enfermó de gravedad, estando cercana ya su muerte, y su cuñada y su sobrino fueron a cuidarle en sus últimos momentos y le aseguraron que estarían junto a él todo lo que necesitara. Especialmente su sobrino, quien no se separaba del anciano.

Un día, en que la ventana de la habitación estaba abierta, se coló una pequeña mariposa blanca en el interior. El joven intentó espantarla en varias ocasiones, pero la mariposa siempre volvía al interior, y finalmente, cansado, la dejó revolotear al lado del anciano.

Tras largo rato, la mariposa abandonó la habitación y el joven, curioso por su comportamiento y maravillado por su belleza, la siguió. El pequeño ser voló hasta el cementerio que existía al lado de la casa y se dirigió a una tumba, alrededor de la cual revolotearía hasta desaparecer. Aunque la tumba era muy antigua, estaba limpia y cuidada, rodeada de flores blancas frescas. Tras la desaparición de la mariposa, el joven sobrino volvió a la casa con su tío, para descubrir que este había muerto.

El joven corrió a contarle a su madre lo sucedido, incluyendo el extraño comportamiento de la mariposa, ante lo que la mujer sonrió y le contó al joven el motivo por el que el anciano Takahana había pasado su vida allí.

En su juventud, Takahana conoció y se enamoró de una joven llamada Akiko, con la cual iba a casarse. Sin embargo, pocos días antes del enlace la joven falleció.

Ello sumió a Takahama en la tristeza, de la que conseguiría recuperarse. Pero sin embargo decidió que nunca se casaría, y fue entonces cuando construyó la casa al lado del cementerio con el fin de poder visitar y cuidar todos los días la tumba de su amada.

El joven reflexionó y entendió quién era la mariposa, y que ahora su tío Takahama se había reunido al fin con su amada Akiko.”

Un hermoso cuento de origen japonés que nos habla sobre el amor, concretamente de un amor capaz de trascender el tiempo e incluso la muerte. Un amor eterno.

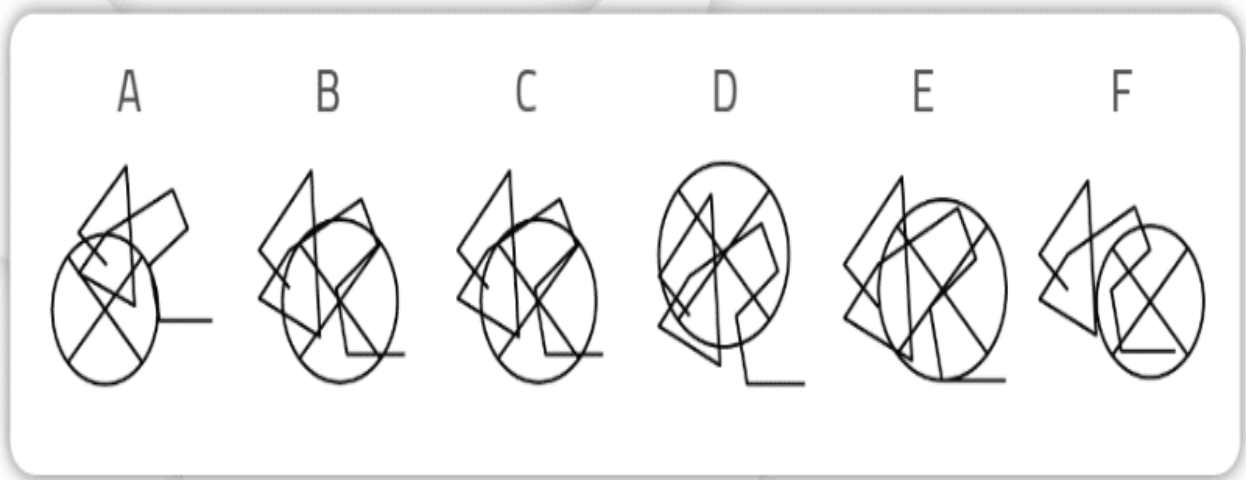
Preguntas:

1. ¿Cuál era el nombre del anciano?
2. ¿Dónde había construido su casa?
3. ¿En dónde estaba la ventana por la que entro la mariposa blanca?
4. ¿Cómo era la tumba en la que desapareció la mariposa?
5. ¿Por qué motivo el anciano había construido su casa en ese lugar?
6. ¿Cómo se llamaba la novia del anciano?



**ANEXO 15**

**ANEXO 15**



5 R 4 T 6 F 5 D 4 E 6 R 5 4 T 6 6 E 5 R 4 T  
6 R 5 E 4 R 6 T 5 E 4 R T E 6 R 5 4 T 6 I F  
A S F F 4 F 6 A 5 S 4 F 6 A 5 S 4 Q W E 5 R  
4 T 6 Q 5 W 4 R 6 Q 5 W E 4 R 6 Q 5 W I  
R Q 3 W 2 E I R Q 3 W 2 I R Q 3 2 W I 5  
I T A 5 4 S 6 F 5 A 4 F I A 3 B A 3 B A B 4  
C 4 D 5 E F 4 G 6 5 H 4 Y 4 J U 6 5 I O 4 P  
6 L I O 5 I U 6 5 Q 5 E 4 R T 4 U 5 I 4 O 4  
K 4 J 4 Y U 4 O 4 L 5 I 4 O 5 L 4 K P 4 4 O  
5 I 3 O 2 I Ñ 3 K 4 L 4 A 5 S 4 I F D E 5 R  
4 F I B I C 5 D E 5 R 4 F 4 E 5 R 4 A 6 S 5  
E 4 R 6 E 5 R I F 3 A 2 S I F 3 A 2 I F 3 A  
2 Q 4 W 5 E 4 R 6 T 5 R 4 T 4 Y 4 U 5 I 4  
O 4 L 4 K 4 J 2 M I N H 2 Y 4 J 4 U 5 I 4 O  
4 L I K 3 K 5 K 4 L 6 Y 5 U L 4 Y 9 U 8 I 7  
O A S 5 D 7 4 F 4 E 6 R 5 T 8 G 7 R E 5 R





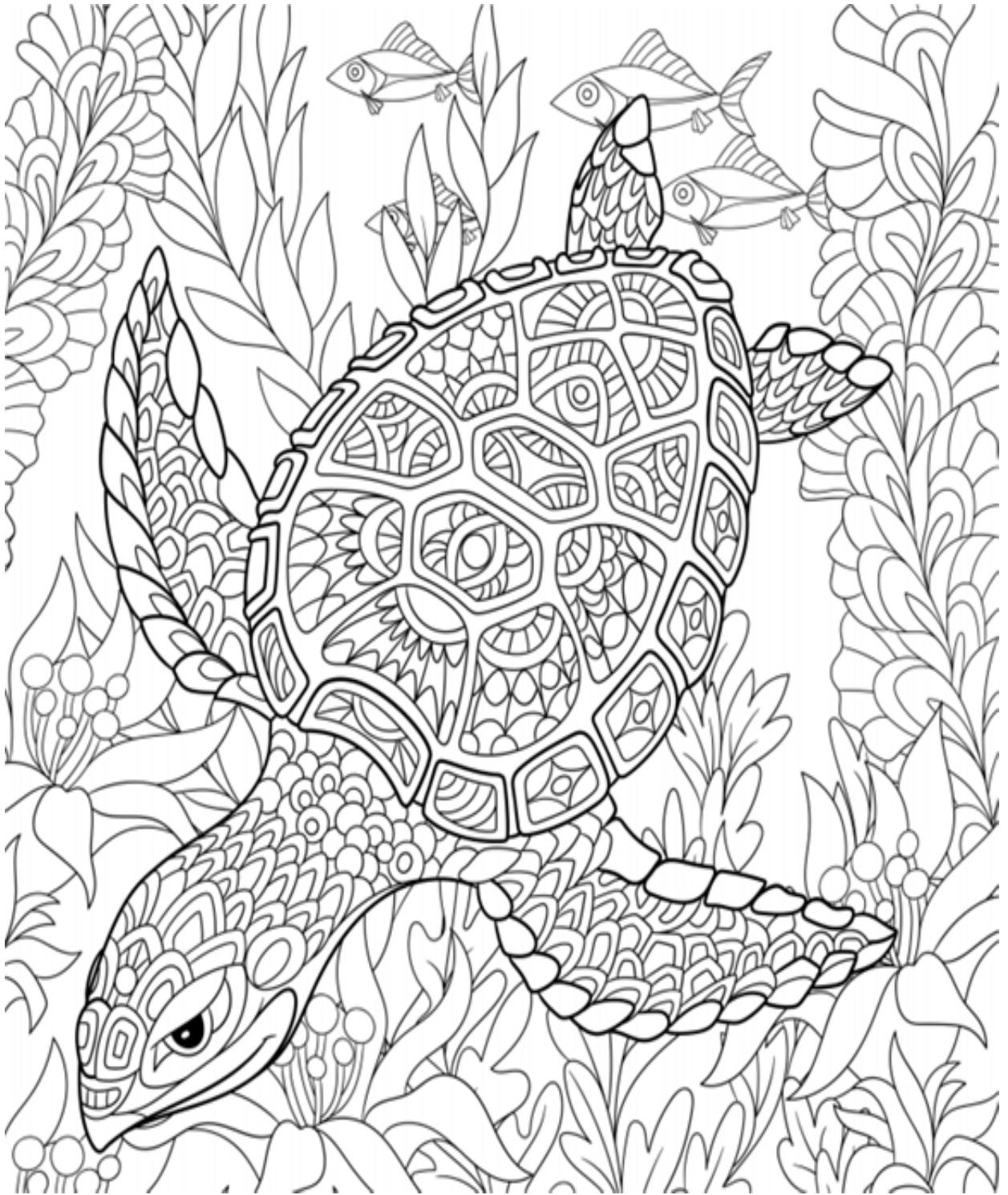
P	B	R	B	P
B	R	P	B	R
P	P	B	R	B
R	B	P	P	R
R	B	P	B	B
B	P	R	P	B
B	P	B	R	P

ϕ	£	α	¬	˙	ϣ	Ö	β	ρ
A	B	C	D	E	F	G	H	I
∂	∩	∂	γ	∩	∩	∩	∩	∩
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
‡	∫	∩	∥	∩	∩	∩	∩	
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

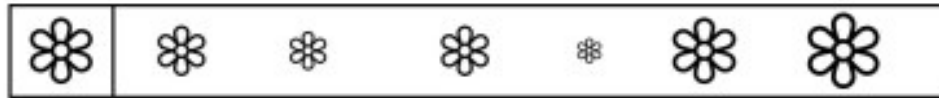
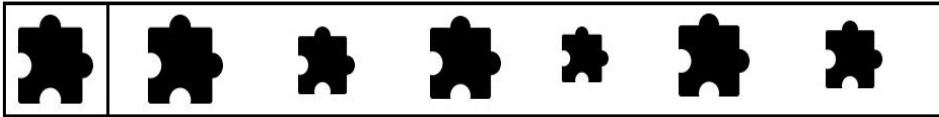
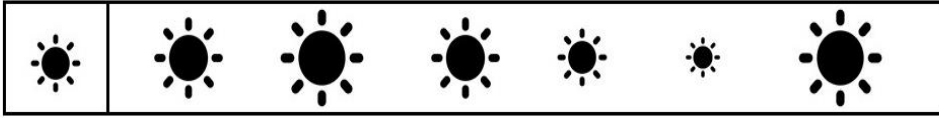
Descifra el mensaje:

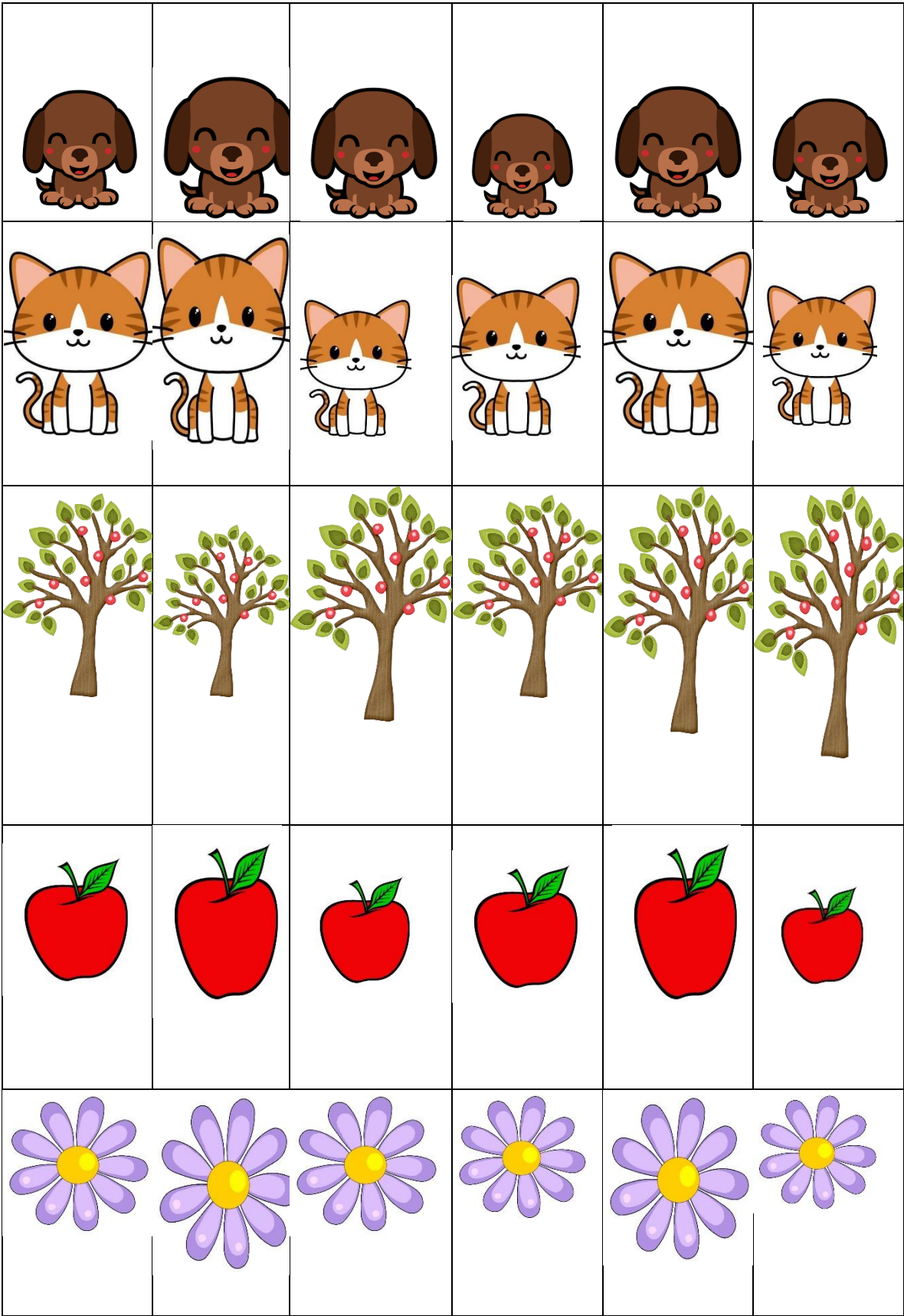
$\dot{x}\partial$   $\dot{x}\partial\int\cap$   $\dot{x}\partial$   $\partial\phi$   $\int\partial\gamma\phi$   $\neg\dot{x}$   $\dot{x}\int\cap\partial\dot{x}\partial\cap\partial\int\partial$   $\partial\dot{x}\partial\int\dot{x}\int\partial\neg\partial\int$   
 $\neg\partial\phi$   $\int\partial\phi\int$   $\neg\partial\phi$





# ANEXO 15





Identifica cual es el símbolo:

ω	ψ	ω	ψ	ψ
---	---	---	---	---

Identifica cual es el símbolo:

ö	õ	ö	Ö	ö
---	---	---	---	---

Identifica cual es el símbolo:

ȳ	ȳ	ÿ	ÿ	ÿ
---	---	---	---	---

Identifica cual es el símbolo:

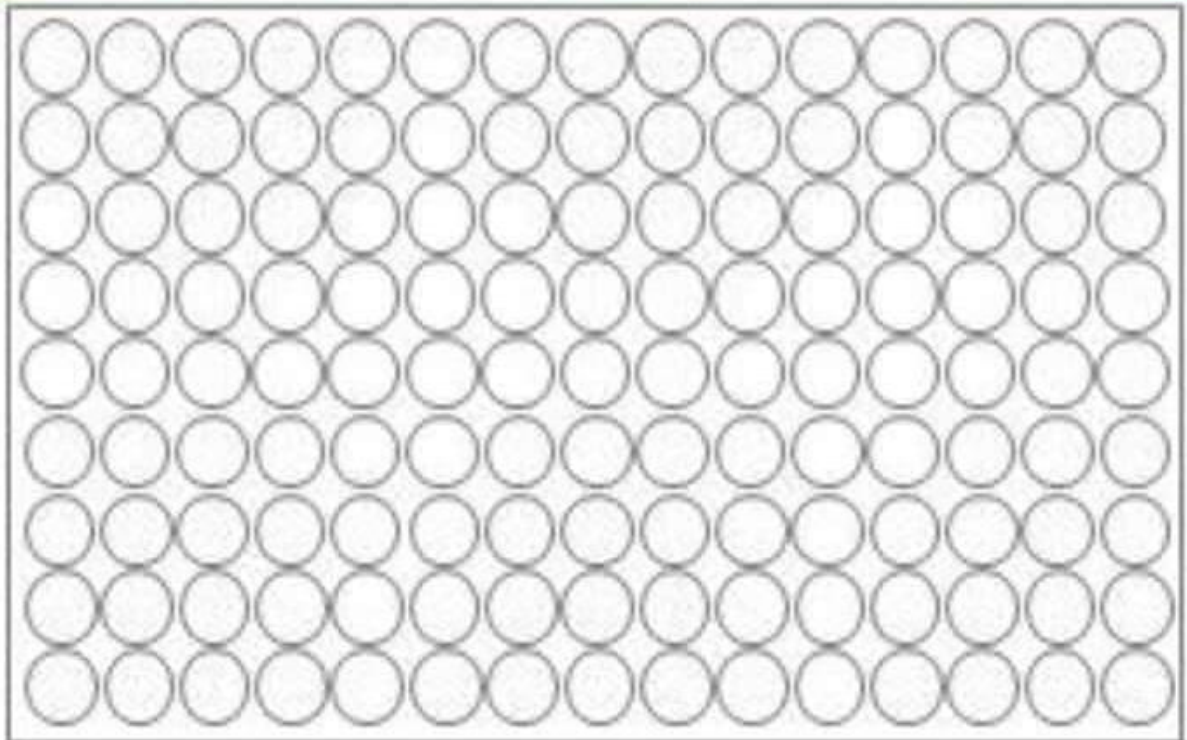
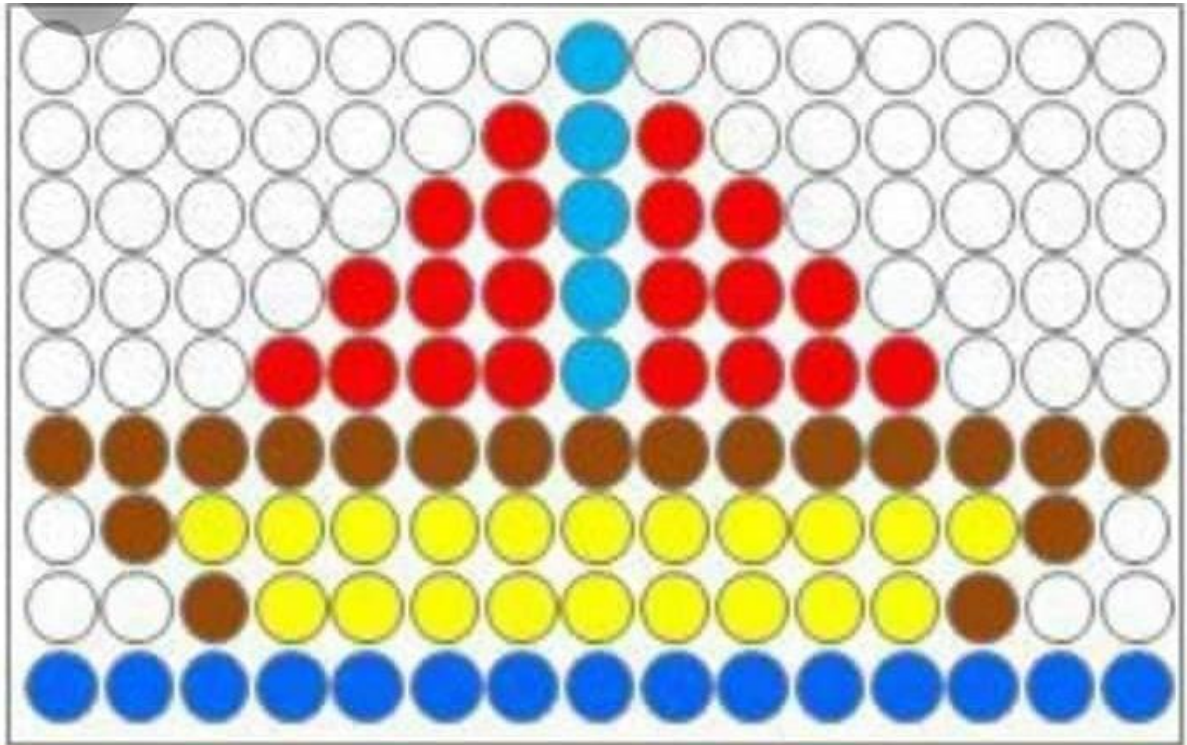
ƣ	ƣ	ƣ	ƣ	ƣ
---	---	---	---	---

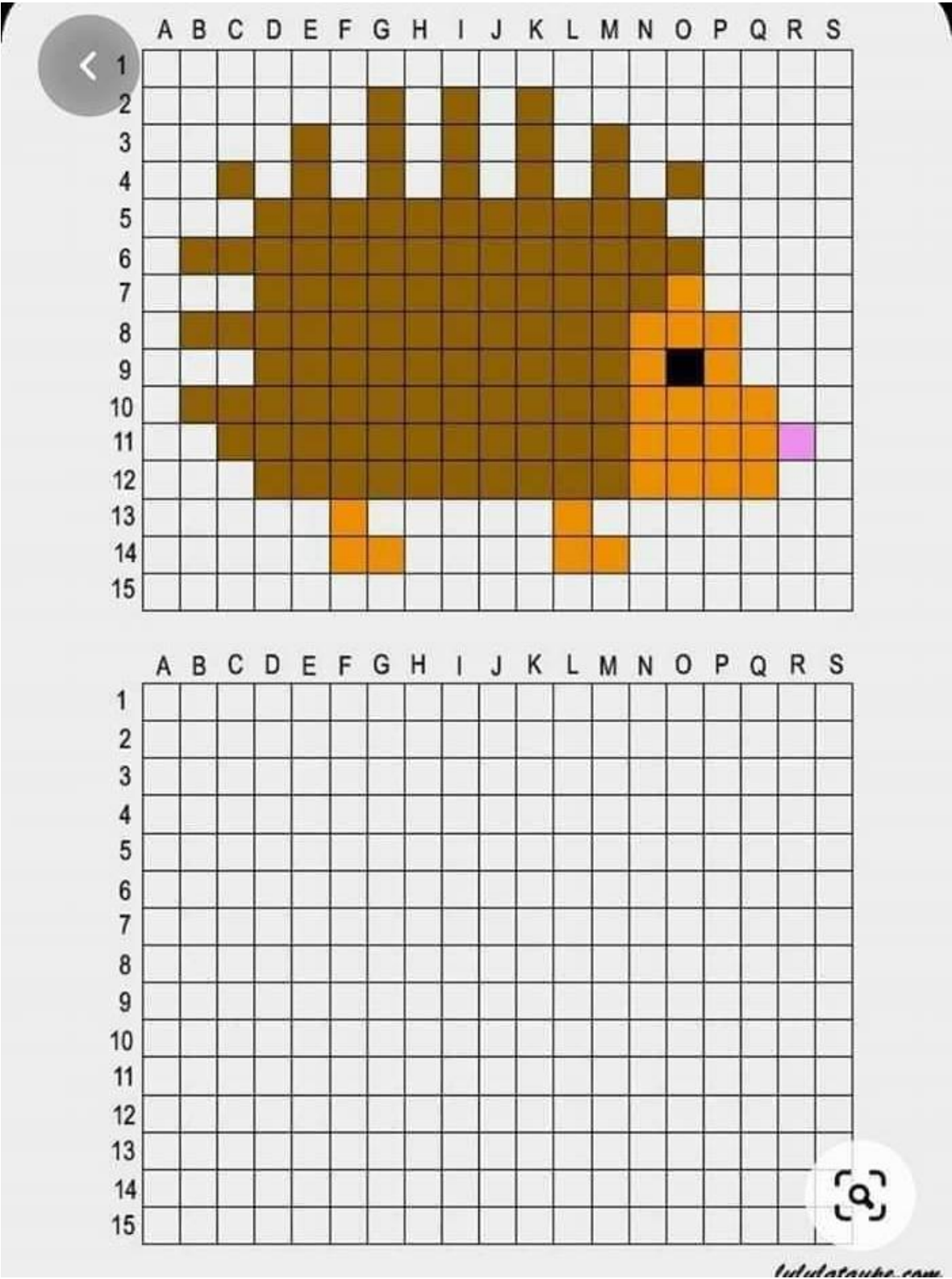
Identifica cual es el símbolo:

Ɔ	Ɔ	Ɔ	Ɔ	Ɔ
---	---	---	---	---

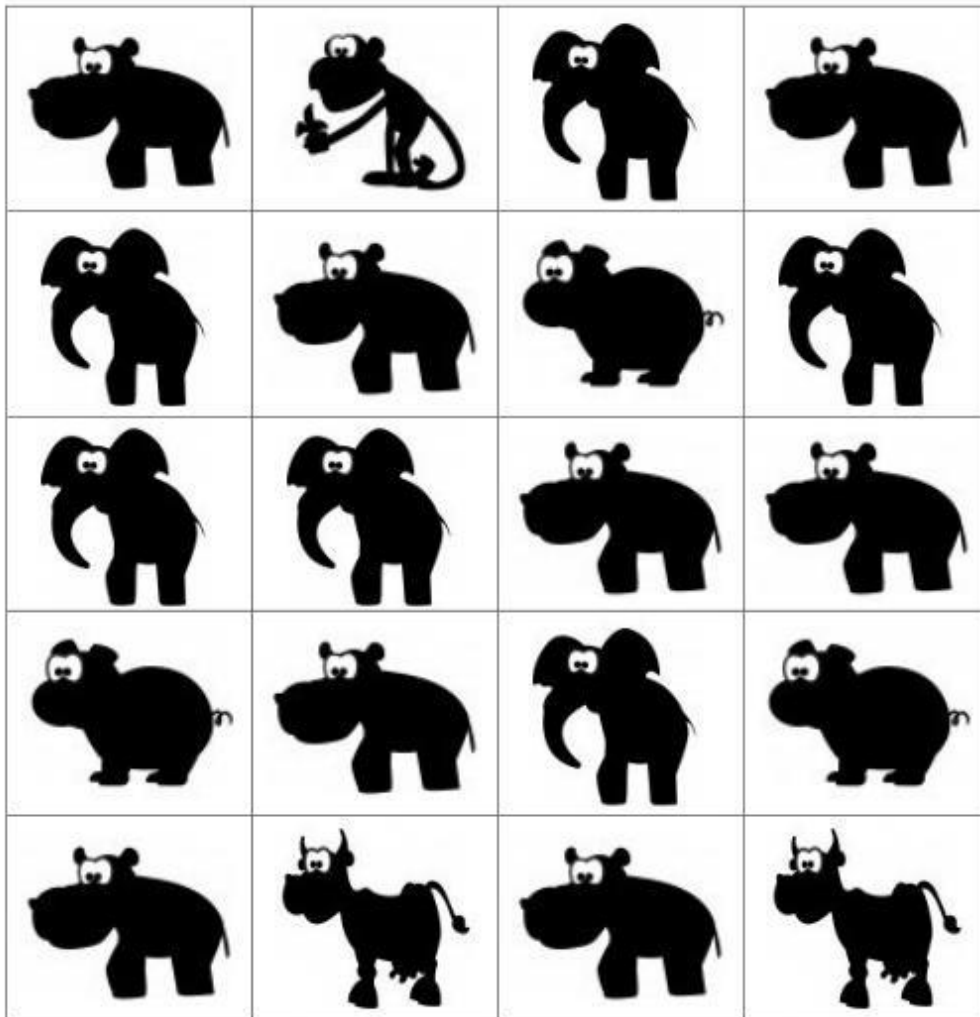
Identifica cual es el símbolo:

ℒ	ℒ	ℒ	ℒ	ℒ
---	---	---	---	---





Tacha lo más rápido posible, las imágenes que son iguales que el modelo. ¿Qué animal es?





Señala la sombra correcta

Encuentra la sombra correcta





Encuentra la sombra correcta



Encuentra la sombra correcta



## ANEXO 16

### Lectura 1

El **pensamiento popular** está pletórico de creencias como “el asunto se pone **color de hormiga**”, “el que quiere azul celeste que le cueste”, “antes todo era color de rosa”, “de noche todos los gatos son pardos”. Definitivamente, los refranes populares están llenos de color y eso indica el arraigo cultural de aquél entre las gentes.

Cada sociedad usa determinados colores para sus símbolos representativos y sus señales convencionales. A veces, los colores se asocian con ciertos sentimientos, por ejemplo, en muchas comunidades vestir de negro significa luto; el blanco, pureza y castidad; el verde, esperanza; etc. Pero aparte de los patrones convencionales, los científicos han descubierto otros secretos del fantástico mundo de los colores.

### PREGUNTA 01

La expresión “**color de hormiga**” alude a una situación

- A) diversa.
- B) difícil.
- C) lúdica.
- D) difusa.

### LECTURA 2

El cáncer es un conjunto de más de 200 enfermedades diferentes caracterizadas por un crecimiento celular incontrolado. Se estima que una de cada tres personas desarrollará algún tipo de cáncer a lo largo de su vida, y en la actualidad representa la primera causa de muerte en la mayor parte de los países europeos, habiendo superado a las enfermedades cardiovasculares. Esto hace que su estudio constituya una prioridad, con el objeto de desarrollar nuevos métodos de diagnóstico precoz, tratamientos específicos o medidas de prevención. El cáncer surge por la acumulación progresiva de mutaciones en nuestro genoma. A lo largo de nuestra vida, los más de 100 billones de células que constituyen nuestro organismo van acumulando mutaciones. Cada día se producen cientos de mutaciones en una célula, las cuales alteran la secuencia de algunas de las más de 6 mil millones de bases que constituyen nuestro genoma diploide. Por suerte, la mayor parte de ellas son corregidas por los sistemas de reparación del DNA, un conjunto de cientos de proteínas que se encargan de detectar, eliminar y corregir la mayor parte de estas mutaciones. Sin embargo, estos sistemas no son infalibles, por lo que algunas de estas mutaciones no son reparadas y quedan fijadas en el

genoma.

**PREGUNTA**

Según el contenido del texto, en nuestro organismo, algunas proteínas tienen como función

- A) detectar, eliminar y corregir las mutaciones de algunas células.
- B) recibir una copia de los genomas, incluyendo las mutaciones.
- C) ir acumulando cientos o miles de mutaciones a lo largo de la vida.
- D) hacer que la célula comience a dividirse de manera autónoma.
- E) mutar su función, por lo que se habla de supresor tumoral.

**PREGUNTA**

El texto trata sobre:

- A) una breve descripción, las causas y el diagnóstico del cáncer.
- B) el crecimiento celular incontrolado de algunas células.
- C) el cáncer como la primera causa de muerte en Europa.
- D) nuevos métodos para diagnosticar y prevenir el cáncer.
- E) la acumulación progresiva de mutaciones del genoma.

**PREGUNTA**

En el texto, el término PRECOZ significa:

- A) reciente.
- B) naciente.
- C) temprano.
- D) último.
- E) actual.

Textos extraídos de: <https://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2021/02/10-ejercicios-de-comprension-lectora.html>

## ANEXO 17

### La zorra y la cigüeña

Cuenta la historia que una zorra invitó a una cigüeña a comer en su casa, pero cuando esta llegó, se encontró con que la zorra había servido sopa en platos hondos. De ese modo, se aseguraba que la cigüeña no pudiera comer.

La cigüeña se entristeció, pero no dijo nada. A la primera oportunidad, convidó a la zorra a su casa. Esta vez, le sirvió jigote en un recipiente de cuello largo y estrecho, en el que la zorra no podía meter su hocico. La zorra no pudo más que resignarse, mientras la cigüeña decía:

—Amiga, me hiciste pasar hambre deliberadamente cuando me invitaste a tu casa, y hoy has sido tratada de la misma manera en que me trataste.

#### **Moraleja:**

### Tío Conejo, Tío Tigre

En una mañana cálida, Tío Conejo recolectaba zanahorias para preparar su comida preferida, cuando escuchó por cerca de él un gran rugido que lo asustó. Era Tío Tigre, que estaba buscando algo para cazar. Tío Tigre era un felino grande y fuerte, que atemorizaba a los animales pequeñitos del monte, pero no al astuto Tío Conejo, conocido en todas partes por su ingenio.

Al ver a Tío Conejo, Tío Tigre exclamó:

—¡Te encontré, Tío Conejo! No podrás escapar de mí esta vez, y serás mi almuerzo del día.

Pero Tío Conejo no estaba dispuesto a dejarse comer, así que comenzó a pensar en una solución. Miró alrededor y divisó en la cima de una colina unas grandes rocas, y tuvo una idea. Entonces, le dijo a Tío Tigre:

—Yo soy una presa pequeña y con poca carne. ¿Para qué conformarte conmigo cuando puedes obtener un banquete mayor y más succulento, siendo tú tan grande

y fuerte? Verás, en la colina hay un rebaño de vacas. Puedo subir hasta allá rápidamente y lanzarte una novilla para ti.

Tío Tigre alzó la mirada y, como la luz del sol le daba directo en los ojos, solo pudo divisar la sombra de unos bultos a lo lejos. Confiado en las palabras de Tío Conejo, a quien tomaba por débil y cobarde, aceptó la oferta.

Ni corto ni perezoso, Tío Conejo subió a la colina y arrastró una de las pesadas rocas hasta el borde del precipicio, y desde allí gritó a Tío Tigre:

—¡Tío Tigre, abre los brazos para que agarres a la novilla!

Entonces el gran y feroz Tío Tigre abrió sus brazos, y la roca le cayó encima, dejándole un enorme chichón en su cabezota que le impidió cazar por varios días. Y una vez más, a Tío Conejo lo salvó su astucia y no la fuerza bruta.

**Moraleja:**

### **La zorra y el león**

Un anciano león, incapaz ya de obtener por su propia fuerza la comida, decidió hacerlo usando la astucia. Para ello se dirigió a una cueva y se tendió en el suelo, gimiendo y fingiendo que estaba enfermo. De este modo, cuando los otros animales pasaban para visitarle, los atrapaba inmediatamente para su comida.

Habían llegado y perecido ya bastantes animales, cuando la zorra, adivinando cuál era su ardid, se presentó también, y deteniéndose a prudente distancia de la caverna, preguntó al león cómo le iba con su salud.

- Mal -contestó el león, invitándole amablemente a entrar.

- Claro que hubiera entrado --le dijo la zorra-- si no viera que todas las huellas entran, pero no hay ninguna que llegara a salir.

## Moraleja:

**Textos extraídos de:** <https://www.culturagenial.com/es/fabulas-con-moraleja/#:~:text=Las%20f%C3%A1bulas%20con%20moraleja%20son,que%20debemos%20evitar%20o%20imitar.>

## Analogías

- **Blanco** es a **negro** como el **día** es a la
- **Caliente** es a **frío** como luz a la
- **Calzado** es al **pie** como guante es a
- **Capitán** es a **barco** como alcalde es a
- **Conductor** es a **automóvil** como presidente es a
- El **artículo** es a la **constitución** como el versículo a la
- El **automóvil** es a **garaje** como avión es a
- El **chamán** es a la **tribu** como el doctor a sus
- El **champagne** es a **licor** como la *leche* es a
- El **escritor** es a **libro** como un pintor es a una
- El **hambre** es a **comida** como sed es a .
- El **pez** es al **agua** como el pájaro es al
- El **rector** es a la **universidad** como director a la

## Lecturas:

Un brote epidémico es una clasificación usada en la epidemiología para denominar la aparición **repentina** de una enfermedad debida a una infección en un lugar específico y en un momento determinado. Por su parte, se cataloga como epidemia cuando una enfermedad se propaga activamente debido a que el brote se descontrola y se mantiene en el tiempo. De esta forma, aumenta el número de casos en un área geográfica concreta. Para que se declare el estado de pandemia se tienen que cumplir dos criterios: que el brote epidémico afecte a más de un continente y que los casos de cada país ya no sean importados sino provocados por transmisión comunitaria.

El 30 de enero, la Organización Mundial de la Salud declaró el Estado de Emergencia Global por el coronavirus. Al respecto, el actual director general, el etíope Tedros Adhanom, afirmaba que una de las preocupaciones del organismo es que el COVID-19 se propague «a países con sistemas de salud más débiles (que los de China), que no están lo suficientemente preparados para hacerle frente».

Este gráfico de Statista muestra los resultados del índice 'Seguridad Sanitaria Global', métrica usada en un estudio que compara a los países según su capacidad de respuesta ante una epidemia o pandemia, como en lo respectivo a si podrían prevenirla o los recursos de su sistema de salud para tratar a los enfermos.

Tal y como se ve en el mapa, el continente más débil ante la propagación global de una enfermedad sería el africano. Dentro de Europa, España ocupa el puesto número 15 de la clasificación global, con 65,9 puntos de los 100 posibles. El Estado mejor preparado es Estados Unidos, con 83,5 puntos.



### PREGUNTA 01

**Determine el tema central del texto.**

- A) La reacción de diferentes países ante el COVID-19, según un estudio.
- B) Las principales diferencias entre brote, epidemia y pandemia en 2019.
- C) Los países mejor preparados ante una eventual pandemia mundial.
- D) La capacidad para reaccionar ante una epidemia o pandemia en 2019.

### PREGUNTA 02



**El término REPENTINO implica:**

- A) imprevisibilidad.
- B) desenfreno.
- C) impetuosidad.
- D) inclemencia.

### **PREGUNTA 03**

**Tomando en cuenta la infografía y el texto, se infiere que, ante una epidemia, un país africano como Tanzania**

- A) es posible que tenga menor capacidad de reacción que uno europeo como Dinamarca.
- B) solo incrementaría sus niveles de mortalidad debido a la dejadez de sus autoridades.
- C) se posicionaría en varios puestos por debajo de Somalia, debido a su condición económica.
- D) sería apoyado por países opulentos con el fin de detener los efectos letales de una epidemia perniciosa.

### **PREGUNTA 04**

**Se condice con la imagen que los países sudamericanos**

- A) son, junto con los europeos, los mejor preparados para enfrentar una crisis.
- B) en el ranking, se encuentran indefectiblemente entre el puesto 10 y el 193.
- C) presentarían idénticos problemas que los asiáticos ante una inminente crisis.
- D) en su mayoría se encuentran medianamente preparados para una pandemia.

### **PREGUNTA 05**

**Si una epidemia que se inició en un continente llegara a otro por medio del turismo,**

- A) sin duda, esta sería denominada pandemia por Tedros Adhanom.
- B) países como EE. UU. serían indiferentes ante tal acontecimiento.
- C) aún habría reticencias en considerarla como una real pandemia.
- D) podrían colapsar los sistemas de salud y previsión del mundo.

La **tecnología** hace posible la entrega **rentable** tanto de la educación básica como de la superior, amplía el acceso a ella, mejora su calidad y asiste en la formación de docentes y en el desarrollo profesional. Asimismo, puede desempeñar un papel central en el desarrollo de las capacidades necesarias para el siglo XXI y mejora el acceso a las oportunidades de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. El crecimiento de los **recursos educativos abiertos** (REA) y los cursos gratuitos en línea impartidos por universidades e instituciones de **enseñanza y formación técnica y profesional** (EFTP) están cambiando la educación de forma radical. Más allá de su alcance en la mejora del aprendizaje en contextos escolares, las TIC permiten el aprendizaje formal y no formal.

### PREGUNTA Nº 1

**En el texto, el tema central es**

- A) el uso de la tecnología y su necesidad en la educación del siglo XXI.
- B) la tecnología y el acceso a las oportunidades laborales profesionales.
- C) los cursos virtuales gratuitos impartidos por universidades e institutos.
- D) las TIC y el aprendizaje formal y no formal en el proceso educativo superior.
- E) el fácil acceso a la educación gracias al uso de las TIC y los cursos gratuitos

### PREGUNTA Nº 2

**En el texto, la palabra alcance se puede reemplazar por**

- A) distancia.
- B) longitud.
- C) complejidad.
- D) extensión.
- E) impacto.

Textos extraídos de: <https://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2021/02/10-ejercicios-de-comprension-lectora.html>

1. De tal palo, tal astilla.  
Significado:
  
2. Al mal tiempo, buena cara.  
Significado
  
3. A llorar al valle.  
Significado:
  
4. No es oro todo lo que reluce.  
Significado:
  
5. Dinero llama dinero.  
Significado:
  
6. A la tercera va la vencida.  
Significado:
  
7. Más vale prevenir que lamentar.  
Significado:
  
8. Al que madruga, Dios lo ayuda.  
Significado:
  
9. Tira la piedra y esconde la mano.  
Significado:
  
10. El hábito no hace al monje.  
Significado:

## ANEXO 18

Ordena de menor a mayor los números impares y de mayor a menor los números pares

1. 24
2. 56
3. 44
4. 91
5. 77
6. 35
7. 23
8. 67
9. 81
10. 90
11. 55
12. 45
13. 34
14. 11
15. 80
16. 42
17. 22
18. 37
19. 73
20. 89

Escribe el número o la cantidad según corresponda

567,092. 45

Doscientos cincuenta mil setecientos veintitrés

56,417

Tres millones novecientos cuarenta y cinco mil ciento cincuenta y cuatro

3,049,267. 76

19,204

Diez mil trescientos sesenta y siete

20948483

3,954,854

35,689

Mil doscientos ochenta y nueve

Tres mil quinientos cuarenta y seis

23,045,865.57

Novcientos cuarenta millones trescientos veinte mil setecientos ochenta y ocho

89,302,848

Resuelve las siguientes operaciones mentalmente

1.  $23+34=$
2.  $567+24=$
3.  $78-54=$
4.  $345-67=$
5.  $568+90=$
6.  $342+89=$
7.  $453-74=$
8.  $67-27=$
9.  $290+48=$
10.  $197+18=$
11.  $45-7=$
12.  $85-47=$
13.  $46-23=$
14.  $79+86=$
15.  $124-70=$

Resuelve el siguiente cuadro, recuerda que cada fila debe de sumar el mismo valor

27		25
	24	

23		21
----	--	----

Acertijo con símbolos. Calcula el valor de cada icono para que tenga sentido.

$$\square + 9 = \star$$

$$\star - 3 = \bigcirc$$

$$\bigcirc + 1 = \text{😊}$$

$$\text{😊} - 7 = 3$$

# Acertijo matemático

¿Cuánto vale cada dibujo?

$$\text{☀} + \text{☀} + \text{☀} = 12$$

$$\text{☀} + \text{☂} + \text{☂} = 18$$

$$\text{☾} + \text{☾} - \text{☂} = 11$$

$$\text{☂} + \text{☀} \times \text{☾} = 43$$

# AcertiC10 matemático

$$\text{lemon} + \text{lemon} + \text{lemon} = 18$$

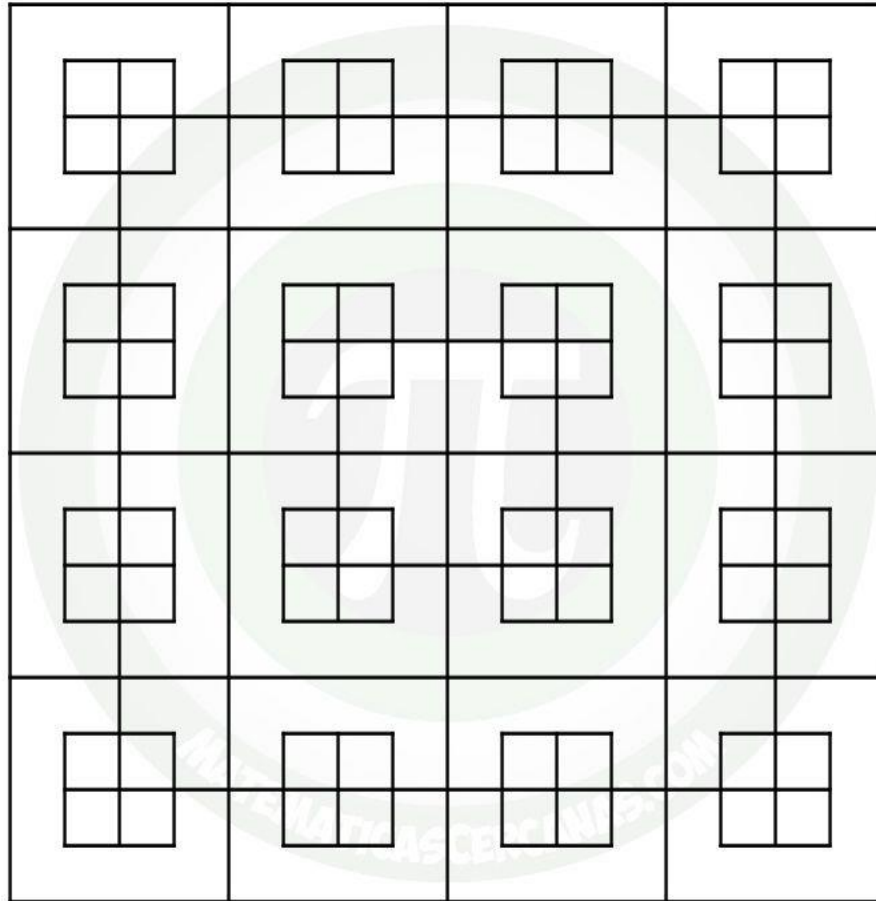
$$\text{lemon} + \text{lemon} - \text{apple} = 10$$

$$\text{orange} - \text{apple} + \text{orange} = 12$$

$$\text{apple} + \text{orange} \times \text{lemon} = ?$$



¿CUÁNTOS CUADRADOS HAY EN LA IMAGEN?



MatematicasCercanas.com

Adivinanzas matemáticas. Colocar los signos aritméticos para que sea correcta:

$$1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7\ 8\ 9\ 10\ 11\ 12 = 40$$

Secuencia de sumas. Encuentra el número que falta

$$3+1=4$$

$$5+2=37$$

$$7+2= 59$$

$$8+1= 79$$

$$7+5=212$$

$$15+3= ¿?$$

Resuelve el siguiente acertijo

Dos madres y dos hijas se sentaron a desayunar huevos. Cada una se comió un huevo y en total se comieron 3 huevos. ¿Cómo lo hicieron?

## ANEXO 19

Describe dos ejemplos en los que hayas perdido el control. Procura que sean recientes y explica a detalle lo que sucedió.

Situación ¿Qué fue lo que sucedió?	Situación 1	Situación 2
Personas involucradas		
Lugar y momento		
Tu proceso de pérdida de control		
Como acabó		
Consecuencias		

¿Cómo es que pierdo el control?

Que noto de mi cuerpo	Que pienso	Que hago

## Anexo 20

Te acaban de robar un objeto personal de importante valor sentimental	Acaban de anunciarte una mala calificación de un trabajo al que le has dedicado mucho tiempo y esfuerzo	Tu hermano menor te ha destruido un proyecto escolar que debes de entregar hoy	Tu compañero/a de clase o trabajo te roba una de tus maravillosas IDEAS y se lleva una excelente valoración	Llegas a casa después de un día intenso y te encuentras tu habitación toda desordenada
Vas a comprar al supermercado, cuando intentas coger algo de una estantería, de repente, alguien te empuja	Tu mejor amigo/a cuenta un SECRETO que le habías contado hace poco	Alguien te insulta a través de REDES SOCIALES y comparte el mensaje	Alguien te pide algo prestado y jamás decide devolvértelo	Te has quedado sin las entradas de ese concierto que llevas un año esperando
Has realizado una excelente ENTREVISTA de trabajo, pero han elegido a la sobrina del jefe/a	Se acaban de colar a la fila y llevabas horas esperando para entrar a esa tienda	Tu padre/madre te quita el móvil y, además, no piensa devolvértelo hasta mañana	Tu mejor AMIGO/A te deja plantado y te quedas sin salir	Llegas tarde a una entrevista de trabajo porque tu amigo/a te indica mal la hora

¿Qué sucedió?

¿Qué hice?

Situación 1		
Situación 2		
Situación 3		
Situación 4		
Situación 5		

## ANEXO 21

Responde las siguientes preguntas:

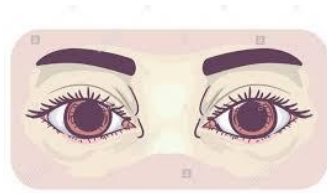
1. ¿Está bien cambiar solo porque los demás nos dicen?
2. ¿Crees que deberías de cambiar solo para gustarle a alguien?
3. ¿Crees que se ve feliz con todos los cambios que ha hecho la niña?
4. ¿Alguna vez intentaste cambiar porque alguien te dijo que no le gustaba algo de ti?
5. ¿Alguna vez intentaste cambiar para agradarle a alguien?
6. ¿Te has dicho alguna vez a ti misma comentarios negativos? ¿Cuáles han sido esos comentarios?

- ¿Cuál es el concepto que tienes ahora mismo de ti?
- ¿Qué aspiraciones tienes a nivel personal y profesional?
- ¿Cómo percibes y valoras a quienes te rodean?
- Describe al menos cinco rasgos positivos de ti mismo



## ANEXO 22

### *Lenguaje Corporal en las conversaciones*



#### Tamaño de las pupilas

Es uno de los grandes conocidos dentro del lenguaje corporal. La **disminución puede significar desagrado** por lo que se está viendo, en cambio el aumento significa agrado. Este efecto en muchas ocasiones es imperceptible porque las pupilas también se adaptan a los cambios de entorno.



#### Contacto visual

Este factor depende, en gran medida, de la persona que lo recibe y por lo tanto dentro del lenguaje no verbal puede tener una lectura positiva o negativa. **Depende de los sentimientos que haya provocado la reacción en la persona.**

## Contacto visual prolongado

Mirar a los ojos de una persona durante un largo periodo de tiempo puede significar que se **está mintiendo a esa persona**. De esta forma, mantiene la mirada, a veces sin pestañear, para evitar ser descubierto en el engaño.



## Mirar hacia los lados

Es una acción que puede tener un significado negativo, ya que en el lenguaje no verbal **significa aburrimiento** y que buscas vías de escape para distraerte.



## Tocarse la nariz

Es otro de los grandes conocidos en el lenguaje corporal. El principal significado es que la persona que realiza el gesto **está mintiendo**, pero en ocasiones puede significar que la persona **está enfadada o molesta**

## Ocuparse la boca

Es una acción inconsciente y la persona lo realiza debido a que **tiene inseguridad o necesita tranquilizarse**. Este gesto de ocupar la boca es porque busca volver a la seguridad de la madre.



## Sonrisas falsas

Otro de los grandes conocidos del lenguaje corporal que consiste en detectar cuando alguien está forzando una sonrisa. Una sonrisa verdadera es aquella en la que te salen arrugas en las zonas cercanas a los ojos. Por esto las sonrisas falsas son las que **no tienen esas arrugas**.



## Reírse contigo

Cuando mantienes una conversación, con una persona, y se produce una risa conjunta, significa que la persona **está interesada en la conversación**. Si ocurre en grupo tiene el mismo significado.

## *Apoyar la barbilla sobre las manos*



Es un gesto que dentro del lenguaje no verbal puede tener varias lecturas **según la posición** de la palma de la mano, el contacto visual y su expresión facial

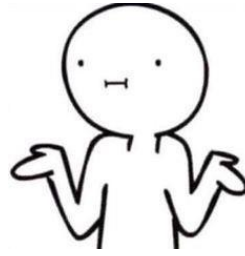
## *Cabeza alta y barbilla hacia adelante*

Cuando una persona realiza este gesto, se lee en comunicación no verbal como un signo que expresa **agresividad y poder**.



## *Rascarse el cuello*

Que una persona realice este gesto mientras te habla significa que **no está seguro de lo que te está diciendo**.



## *Encoger los hombros*

Es un movimiento universal dentro del lenguaje no verbal y significa **no saber lo que está ocurriendo**. Generalmente este movimiento de hombros está acompañado por tener las palmas abiertas, ligero encorvamiento de la espalda y una ceja levantada



## *Brazos cruzados*

Es una postura de lenguaje corporal defensiva muy conocida que **significa rechazo o desacuerdo**. Pero hay que tener cuidado con este gesto porque puede significar que la persona tiene frío, por lo que debes tener en cuenta el contexto.

## **Mover las piernas constantemente**

Cuando una persona tiene temblor en las piernas puede significar que se encuentra con **ansiedad, irritación** o ambas.

## Tono y volumen de voz

- **Tristeza:** Se produce cuando hay un volumen bajo y un tono solemne en la voz.
- **Alegría:** Se produce cuando hay un volumen alto y un tono duro en la voz.
- **Desinterés:** Se produce cuando hay un volumen y tono bajo en la voz.
- **Nerviosismo:** Se da cuando hay un volumen medio-alto y se habla de forma rápida.
- **Sorpresa:** Ocurre cuando hay un tono alto, velocidad rápida y una pronunciación acentuada en la voz.
- **Confianza:** Se produce cuando hay un volumen alto, un tono decidido y se habla a una velocidad media.

# CÓMO INTERRUMPIR EN ESPAÑOL



## Frases para interrumpir

Ya, pero ¿y si...?

Déjame decir una cosa...

Ya, perdona que te interrumpa pero...

Una cosa rápida, ...

¿Puedo decir algo?...

Solo una cosa,...

Espera que voy a hacer una aclaración,...

¿Puedo decir una cosa?...

Ya, pero te digo una cosa, ...

Ahora que sacas el tema, me gustaría decir que...



## Para bloquear una interrupción

Espera, que ya estoy terminando

Espera, deja que termine

Un segundo que ya acabo

Espera, déjame terminar si no te importa

Espera, que esto es importante

## ANEXO 23

Lee atentamente cada situación que se presenta a continuación y con base en la información leída anteriormente responde según sea el caso

Imagina que vas entrando a una cafetería, estás formada en la fila y de repente ves a una chica con unas gafas que te gustaron mucho por lo que quieres saber en donde es que las compro. ¿Cómo iniciarías la conversación?

Imagina que te encuentras en el gym y llevas toda la semana intentada hablarle a un chico que te parece agradable. ¿Qué es lo primero que le dirías para entablar una conversación?

Imagina que estas en un restaurante y tienes que reunirte con un socio de la empresa para la que trabajas, por lo que te han dicho no es una persona muy amistosa ¿Qué es lo que haces tú?

Imagina que entras a un bar y hay una persona al lado de ti que parece que no la está pasando muy bien sola. ¿Cómo iniciarías la conversación?



Ahora imagina que te encuentras en cada una de estas situaciones. ¿Cómo te presentarías?

Te estas mudando a un nuevo vecindario, por lo que no conoces a nadie. ¿Cómo te presentarías con tus vecinos?

Entra a tu trabajo una persona nueva a laborar, por lo que no conoce a nadie. ¿De qué manera te presentarías?

Tienes una entrevista para un empleo, entras a la sala y se encuentra ahí la reclutadora ¿Cuál consideras que es la manera adecuada de presentarse?

## Identifica que frase utilizan para interrumpir

**Helen:** Es realmente asombroso lo hermoso que es Hawaii. Quiero decir, no podrías pensar en ningún otro lugar más hermoso.

**Anna:** Disculpe, pero Tom está al teléfono.

**Helen:** Gracias, Anna. (A Greg) Esto solo tomará un momento.

**Anna:** ¿Puedo traerte un café mientras atiende la llamada?

**George:** No gracias, estoy bien.

**Anna:** Ella regresará enseguida.

Interrumpir para unirse a una conversación y compartir una opinión

**Marko:** Si seguimos mejorando nuestras ventas en Europa, deberíamos poder abrir nuevas sucursales en otros lugares.

**Stan** (que todavía no forma parte de la conversación) : No pude evitar escucharte hablar sobre la apertura de nuevas sucursales. ¿Te importa si agregó algo?

**Marko:** Por supuesto, adelante.

**Stan:** Gracias, Marko. Creo que deberíamos abrir nuevas sucursales pase lo que pase. Deberíamos abrir nuevas tiendas, mejoren o no nuestras ventas.

**Marko:** Gracias, Stan. Como decía, si mejoramos las ventas, *podemos permitirnos* abrir nuevas sucursales.

## ANEXO 24

El autobús

“Imagina que conduces un autobús. Inicialmente el autobús va vacío. En la primera parada suben cinco personas. En la siguiente parada tres personas se bajan del autobús y dos suben. [Por lo general, la gente comienza a hacer cálculos matemáticos de cuántos pasajeros hay en el autobús.] Más adelante, suben diez personas y bajan cuatro. Finalmente, en la última parada bajan otros cinco pasajeros.”

La pregunta es: ¿Qué número de calzado utiliza el conductor del autobús?

**Enlace:** <http://elblogdelmandointermedio.com/2016/01/11/juegos-practicar-escucha-activa/>

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se llama el libro?
2. ¿Quién es ingiere sustancias tóxicas?
3. ¿Por qué ingiere estas sustancias?
4. ¿Cómo se llama la chica de la historia?
5. ¿Cómo describen a esa chica?
6. ¿De quién estuvo enamorada antes la chica?

## ANEXO 25

Frases	Emoción
Ayer estuve haciendo cola para comprar una entrada de cine, llegó una persona y se metió en la fila	Irritación
He quedado con Lourdes para la presentación de la próxima semana Y ahora me dice que está enferma. ¿Qué hago?	Indecisión
Ha dicho el profesor que no haremos el examen que de mañana. ¡Bien!	Entusiasmo
Llegas a casa después de un día intenso y te encuentras tu habitación toda desordenada	Enojada
¡El sábado ganamos el partido! ¡Y por más de 20 puntos! No hemos perdido ningún partido desde que empezamos.	Orgullo

Frases	Emoción
Me duele la cabeza. Estoy mareado y sudo demasiado...	Enfermedad
Mis padres me dan propina por trabajar con ellos un par de horas el fin de semana, pero normalmente hay tanto trabajo que se convierten en 5 horas. ¿Qué hago?	Desorientación/ duda/ Indecisión
Hablando con Sergio, de repente estalló y se me puso a hablar como un loco. ¡Y yo no tenía la culpa!	Dolor
Ayer, cuando salí a comprar el pan, me asaltó de pronto un perro y me asusté muchísimo	Susto
Ya estoy bien otra vez con Ana. Por fin hablamos y resolvimos los malentendidos.	Alegría

**Compañero A:** “Para esta iniciativa, presentaremos a diferentes clientes en el Instagram de nuestra empresa. Cada mes, alinearemos al cliente destacado con el tema general del mes. Por ejemplo, podríamos presentar a una creadora de Contenido durante el Mes de la Historia de la Mujer en febrero, o a un creador de Contenido afroamericano durante el Mes de la Historia Negra en octubre”.

(Para practicar la escucha activa en esta conversación, comienza por parafrasear lo que escuchaste)

**Compañero B:** “Entonces, lo que dices es que quieres presentar un cliente diferente en nuestro Instagram cada mes y alinear ese programa con un tema mensual más amplio, como el Mes de la Historia de la Mujer...”.

(Luego, haz una pregunta abierta para profundizar en el tema)

**Compañero B:** “¿Cómo serían estas publicaciones?”

**Compañero A:** “Se me ocurre que cada invitado podría tomar el control de nuestro Instagram por un día. De esta manera, podemos amplificar sus voces y permitirles mostrar el trabajo que crean”.

Confirma que estás escuchando lo que te dice:

**Compañero B:** “Ya veo, suena realmente genial...”.

Luego, profundiza en los detalles para demostrar interés:

**Compañero B:** “Cuéntame más sobre cómo conseguirías a estos creadores de contenido”.

**Compañero A:** “Bueno, el próximo mes es el mes del orgullo LGBTQIA+, así que, si obtengo el visto bueno de nuestro gerente, estoy pensando en hablar con una mujer que es abiertamente queer y a quien ya he contactado por Twitter, para ver si estaría interesada”.

Confirma que escuchaste lo que dijo:

**Compañero B:** “¡Contactarte a través de Twitter con una mujer que es abiertamente queer suena increíble!”

(Luego, haz una pregunta abierta)

**Compañero B:** “¿Qué puedo hacer para ayudar?”

Texto extraído de: <https://asana.com/es/resources/active-listening>

## ANEXO 26

**Pasiva**

Defiende siempre sus derechos pero de una manera incorrecta ya que piensa que siempre tiene la razón y lo hace sin respetar a los demás.

**Agresiva**

Se respeta a sí misma y a los demás y actúa en consecuencia para no ofender a nadie pero tampoco para que nadie se aproveche de ella de manera directa y equilibrada.

**Asertiva**

No quiere molestar a los demás, no defiende sus derechos y deja que otros se aprovechen de ella.

**3. Seleccione ¿Cuáles son consejos para una comunicación asertiva?**

Identifica lo que no te gusta y descríbela de forma objetiva.

Defiende tus derechos a toda costa de forma agresiva si es necesario.

Explica tus sentimientos de forma sincera, clara y objetiva.

Quédate callado y deja que otros tomen decisiones por ti para no ofender a nadie.

Expresa de forma concreta como quieres que cambie esa situación

Refuerza las consecuencias positivas de manera amable.

¿Qué harías si alguien se mete a la fila?	¿Qué harías si tu hermana te agarra tu blusa favorita sin pedírtela?	¿Qué harías si tu novio no llega a la cita?	¿Qué harías si te toca trabajar con alguien que te cae mal?	¿Qué harías si un amigo no te invita a su fiesta?
¿Qué harías si tu hermano te quita de tu cena?	¿Qué harías si tienes que realizar una tarea que te ha pedido el profesor, pero no te concentras porque un grupo de compañeros están molestando y alborotando?	¿Qué harías si vas por la calle con un grupo de amigos y ven a una persona con discapacidad y ellos se comienzan a burlar de esa persona?	¿Qué harías si tu mejor amiga siempre te interrumpe al hablar?	¿Qué harías si tienes una amiga que todos los días te pide de tu comida?
¿Qué harías si tu vecino pone la música a todo volumen en la madrugada?	¿Qué harías si tu jefe se roba tu trabajo y lo presenta como suyo?	¿Qué harías si tu jefe te grita enfrente de todos tus compañeros de trabajo?	¿Qué harías si te culpan de algo que tu no hiciste?	¿Qué harías si un amigo te pide dinero prestado?



Aprende a decir no. ¿Como reaccionarias ante cada una de las situaciones?

1. Un vendedor a domicilio te manipula para que tus padres compren un producto
2. Un sábado por la tarde un amigo te propone hacer algo que a ti no te gusta
3. Mis amigos quieren ver una película que no me gusta
4. Un comerciante quiere convencerte para que compres algo que no te gusta
5. Tu madre o padre quiere imponerte lo que tienes que estudiar en el futuro



## ANEXO 27

### PLANTILLA DE LA ACTIVIDAD:

Relaciona las características con el estilo de conducta que corresponda:

	PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO
No tiene en cuenta a los otros			
Se deja manipular			
No sabe pedir ayuda			
Defiende sus derechos con valentía y seguridad			
Impone sus opiniones, sin escuchar las de los demás			
Su voz es firme y clara y su mirada directa			
Se siente inferior a los demás			
Escucha y participa sin miedos			
Critica siempre, insulta y humilla			
Sabe decir NO a algo, que no quiere hacer, sin sentirse culpable.			
No defiende sus derechos			
Habla gritando, con mirada desafiante			
Su mirada es cabizbaja y huidiza y su voz baja			
Los otros se aprovechan de él			
Sabe ser crítico, sin humillar			
Se mete en líos			
No se siente aceptado por los demás			

Plantilla obtenida de:

[https://docs.google.com/document/d/1xh8\\_T9hTPaUzeBktKOEcm0FikOWZmep5/edit](https://docs.google.com/document/d/1xh8_T9hTPaUzeBktKOEcm0FikOWZmep5/edit)

Se analizará el siguiente caso el cual puede dramatizarse:

Sandra y Mónica son amigas.

Mónica: ¡Qué gorda estás!

Sandra (Banco de niebla): Si es verdad, podría estar más delgada

Mónica: Deberías ponerte a régimen

Sandra (Banco de niebla): Si, tal vez comiendo un poco menos estaría menos gorda

Mónica: Bueno y no olvides el deporte

Sandra(Banco de niebla): Sí, a lo mejor me decido por alguno

Mónica: Pues yo te aconsejo que te decidas ya, porque francamente estás gorda.

Sandra (Banco de niebla) Sé que podría estar más delgada

Texto obtenido de:

[https://docs.google.com/document/d/1yQg\\_hf9rHCyinhmlhqRoKxJsBUiPK3wE/edit](https://docs.google.com/document/d/1yQg_hf9rHCyinhmlhqRoKxJsBUiPK3wE/edit)

Lee este pequeño fragmento y contesta

“Va Pepe muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy rara. Pepe se pregunta que le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Pepe le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pepe...”

Fragmento obtenido de:

[https://docs.google.com/document/d/1yQg\\_hf9rHCyinhmlhqRoKxJsBUiPK3wE/edit](https://docs.google.com/document/d/1yQg_hf9rHCyinhmlhqRoKxJsBUiPK3wE/edit)

Formula una queja de acuerdo con la situación que se te presenta:

1. Un producto que adquiriste viene en mal estado
2. Situación entre novios
3. El profesor te puso mal una calificación
4. Uno de tus compañeros te aventó en el patio y te caíste
5. Tu jefe te ha despedido injustamente
6. Quieres cancelar un servicio de internet