



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES RESPECTO AL
TDAH EN EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA ALCALDÍA IZTAPALAPA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
SOFÍA NOEMÍ LÓPEZ DIOSDADO

ASESORA:
MTRA. ROSANA VERÓNICA TURCOTT

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DE 2025



Secretaría Académica

Área Académica 5

Teoría Pedagógica y

Formación Docente

Programa Educativo:

Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, enero 22 de 2025

TURNO MATUTINO

F(04) S(02)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **SOFIA NOEMI LÓPEZ DIOSDADO**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES RESPECTO AL TDAH EN EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA ALCANDÍA IZTAPALAPA"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
Secretaria (o)	ROSANA VERÓNICA TURCOTT
Vocal	MARIO FLORES GIRÓN
Suplente	MARGARITA ELENA TAPIA FONLLEM

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA

Presidente de la Comisión de Titulación

Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Dedicatorias y agradecimientos

A mi maravillosa familia, no encuentro las palabras correctas para expresar lo inmensamente agradecida que estoy por el amor y el gran apoyo que me han brindado en cada etapa de mi vida académica.

En especial, quiero externar mi agradecimiento a mi mamá Ivonne y a mi papá Ataulfo, quienes han sido mi motor más grande en esta vida, por darme todo lo necesario para cumplir mis metas y sueños; de la misma forma, agradezco a mi hermano Andrés y mi hermana Vicky por acompañarme durante todo este proceso y por ser mi inspiración.

A mi tía Rufina y a mi tío Juan por su apoyo incondicional y su motivación constante.

A mi asesora, con profunda admiración, agradezco su orientación, sabiduría y su apoyo, aprecio su tiempo y compromiso.

A mi abuelita Martha, a mi abuelito José Luis y a mi primo Ricardo, les dedico esta tesis con profundo amor y agradecimiento. Su legado de amor y dedicación vive en cada logro alcanzado.

A todas las personas que se cruzaron en mi camino durante toda la travesía de la realización de esta tesis, mi inmensa gratitud siempre.

Esta dedicatoria es un pequeño reflejo de mi inmensa gratitud a cada uno de ustedes.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: TDAH EN NIÑOS Y NIÑAS	8
1.1 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)	8
1.2 Síntomas	12
1.3 Diagnóstico y tratamiento.....	16
1.4 Niños y niñas con TDAH en educación primaria	24
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INCLUSIVA	33
2.1 ¿Qué es la educación inclusiva?.....	34
2.2 La educación inclusiva en México	41
2.3 USAER- UDEEI o CAM	51
2.4 Docentes frente a la educación inclusiva	55
CAPÍTULO 3: FORMACIÓN DOCENTE	62
3.1 Formación Inicial Docente	64
3.2 Formación Continua	79
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	88
4.1 Metodología.....	88
4.2 Análisis de Resultados Obtenidos	91
CONCLUSIONES	107
ANEXO: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	111
REFERENCIAS	114

INTRODUCCIÓN

En nuestro país “entre el 25 y el 50% de las personas con TDAH experimentan ansiedad, y del 32 al 53% tienen problemas de abuso de alcohol y cocaína. También, hasta un 28% padecen alteraciones en la personalidad y conducta antisocial.” (UNAM F, 2019, p.1).

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) puede traer fuertes consecuencias negativas. De acuerdo con datos de la UNAM (2019, p. 1), entre el 25 y el 50% de las personas con este trastorno, también presentan ansiedad, mientras que un porcentaje que va del 32 al 53% tiene problemas con el abuso de alcohol y cocaína.

A estas consecuencias se les suma el comportamiento antisocial y alteraciones de personalidad, que, según datos de la UNAM, afectan al 28% de las personas con TDAH. A esto hay que agregar un menor rendimiento académico e incluso la deserción escolar. Es por esta razón que los y las docentes que están frente a grupo juegan un papel importante puesto que son los principales mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes; por lo tanto, adquieren una responsabilidad crucial para el pleno desarrollo escolar de niños y niñas.

Actualmente en México “existen más de un millón 600 mil niños y niñas que padecen Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), de los cuáles sólo el 8% está diagnosticado y tratado” (Estrada,2022, p.1).

Esto será posible siempre y cuando su formación sea la adecuada para atender todas las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que se puedan presentar, ya que, de lo contrario, se les estaría excluyendo.

La formación docente debe de garantizar una educación de calidad; dicha formación les permitirá adquirir y actualizar conocimientos, habilidades y competencias necesarias para enseñar de manera efectiva. Estas herramientas que van adquiriendo a lo largo de su formación inicial y continua les permitirán adaptar su

práctica a las características diversas del estudiantado y, por ende, podrán atender a niños y niñas que presenten alguna o varias BAP.

Es en este contexto que el presente trabajo estará enfocado en cómo la formación de los y las docentes puede influir en el desarrollo de niñas y niños que presentan la condición de TDAH y como esta misma favorece una educación inclusiva en los espacios educativos.

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es identificar si el tema de la inclusión educativa de niños y niñas con TDAH constituye parte de la formación docente inicial y continua de las y los docentes, tanto de escuelas regulares como de los CAM (Centro de Atención Múltiple). De la misma manera, el objetivo también incluye enunciar las dificultades que presentan los docentes para trabajar con niños y niñas que tienen TDAH, describir la importancia de una adecuada formación docente para que niños y niñas con TDAH no sean excluidos de los espacios escolares.

Con respecto a lo mencionado con anterioridad, la investigación busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera el tema de la inclusión educativa de niños y niñas con TDAH constituye parte de la formación docente inicial y continua de las y los docentes de educación primaria?, seguida de la siguiente pregunta: ¿De qué manera los y las docentes, tanto de escuelas regulares como de los CAM, se interesan por atender las barreras de aprendizaje y de participación de sus estudiantes (BAP)?

La población de estudio son los y las docentes que actualmente se encuentran frente a grupo en el nivel básico, específicamente en primaria regular pública y regular privada dentro de la alcaldía Iztapalapa, incluyendo un CAM. En total se encuestaron a 30 docentes.

La educación escolar de niñas y niños tiene lugar en escuelas regulares, tanto públicas como privadas, y en los CAM. Las escuelas regulares son aquellas que imparten educación a niños y niñas que no presentan discapacidades de alguna índole. Por otro lado, los CAM son aquellas escuelas en las que se trabaja

exclusivamente con niños y niñas con alguna discapacidad o BAP. Es por eso por lo que se trabajó en ambos espacios, justo para diferenciar las formaciones de los y las docentes en espacios totalmente distintos.

En México, “alrededor del cinco por ciento de los niños y adolescentes presentan TDAH, pero su detección y diagnóstico tarda de tres a cinco años porque su comportamiento se confunde con el de menores criados de manera inadecuada e hiperactivos” (Secretaría de Salud, 2017, p.1).

Para tratar de darle una contextualización, un sentido y una respuesta a lo antes expuesto, en el primer capítulo indago en torno al TDAH, iniciando por una serie de definiciones e incluyendo factores como las diversas causas de este. Todo esto con el fin de comprender de una mejor manera el trastorno; de la misma forma, abordo los distintos síntomas que los niños y las niñas pueden llegar a presentar, esto según el tipo de TDAH que tengan. Por otro lado, el diagnóstico, el tratamiento y la forma en la que el TDAH se presenta durante la etapa de la primaria en niños y niñas, así como el papel de los y las docentes, son puntos igualmente importantes que se retoman en el capítulo.

En el segundo capítulo, abordo la educación inclusiva desde su definición y la trayectoria que tiene México con respecto a esta, así como las instancias de educación básica que actualmente son las encargadas de la educación inclusiva, tales como USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y CAM. Además, abordo la formación de los y las docentes como pieza clave dentro de la educación inclusiva y la atención de niños y niñas con TDAH dentro de las aulas.

En el tercer capítulo, abordo la formación docente como proceso y parte fundamental del sistema educativo; dicha formación docente la divido en dos momentos. El primer momento es la formación inicial docente, la cual hace referencia a las licenciaturas y las principales Instituciones Educativas de México, así como sus ofertas educativas. Mientras que el segundo momento se centra en la formación continua que van teniendo quienes ya son docentes. De igual manera se

retoman las instancias o programas que ofrecen formación continua y la importancia de esta tanto en su desarrollo profesional como en el estar preparado o preparada para atender la diversidad que existe en las aulas.

En el último capítulo, en un inicio, expongo la metodología en la que se basa mi trabajo, la cual está compuesta por alcances y enfoques, tales como el alcance de descriptivo, enfoque cuantitativo y el método comparativo, así como el instrumento que se utilizó para obtener los datos, el cual es un cuestionario. Posteriormente, se realizó el análisis de los resultados obtenidos, en donde se revela el tipo de formación inicial de las y los docentes, su formación continua, así mismo sus conocimientos respecto al TDAH y la importancia que le dan al tener las herramientas y estrategias necesarias para que sus alumnas y alumnos con TDAH puedan desarrollarse académicamente y así poder incorporar una educación inclusiva en el aula.

Finalmente, en la conclusión, retomo todos los elementos mencionados en los capítulos anteriores, pero resaltando la importancia de la formación docente y su vinculación con la educación inclusiva y, por supuesto con el TDAH, esto con el fin de crear conciencia en el lector, pero principalmente en los y las docentes frente a grupo, para que logren cuestionarse su proceso de formación y su labor como docentes frente a la diversidad que existe en las aulas escolares.

CAPÍTULO 1: TDAH EN NIÑOS Y NIÑAS

En este primer capítulo conceptualizo el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH, de aquí en adelante), iniciando por una serie de definiciones e incluyendo factores como las diversas causas de este. Todo esto me permite comprender de una mejor manera este trastorno; de la misma manera, considero que la información presentada ayuda a todo aquel que lo lea, incluyendo a los y las docentes, para entender el TDAH. Esto les permitirá implementar estrategias y adaptaciones que faciliten el aprendizaje, la productividad y el éxito en cualquier ámbito, incluyendo el ámbito educativo.

Posteriormente, abordo los distintos síntomas que los niños y las niñas pueden llegar a presentar, en función del tipo de TDAH que tengan. Conocer los distintos síntomas permite entenderlos e identificar el trastorno en etapas tempranas de la vida, lo que facilita un diagnóstico adecuado y la implementación de intervenciones y tratamientos efectivos.

El diagnóstico y el tratamiento los retomo después de los síntomas. Existe un dilema entre las diferentes maneras de diagnosticar el trastorno y los tipos de tratamientos que pueden tomar los niños y las niñas, dependiendo de los y las especialistas. En este capítulo, yo no tomo una postura concreta puesto que no soy especialista, pero sí considero que es importante dar a conocer la diversidad de estos.

Finalmente, abordo la manera en la que el TDAH se manifiesta en los niños y niñas durante su etapa en la primaria; de la misma forma, indago en el papel que juegan los y las docentes ante las diversas dificultades que puedan presentar este tipo de comunidad estudiantil.

1.1 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es considerado un trastorno del neurodesarrollo, con base genética y elevada heredabilidad, en el que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos, que provocan en el niño alteraciones de la atención, impulsividad y sobreactividad

motora. (Barkley,1990; Faraone, 2002) como se citó en (E. Vázquez-Justo & A. Blanco, 2017, p.3)

El TDAH, según un artículo que habla sobre la actualización en el manejo del TDAH de Quintero (2019), “es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la atención, la hiperactividad y la impulsividad debido a dificultades en áreas cerebrales como las prefrontales. Con una prevalencia del 6,8%, es común en la infancia y afecta el normal funcionamiento del sujeto.” (p.1).

Por su parte, Barkley (2011) menciona que:

Actualmente el TDAH se considera un trastorno del desarrollo de capacidades neuropsicológicas. El cual está relacionado con el comportamiento hiperactivo e impulsivo. Esta es una medida que refleja cuestiones relacionadas con el desarrollo de las capacidades motoras y de inhibición cognitiva. Esta dificultad con la inhibición se manifiesta en una conducta verbal reducida, como hablar demasiado o interrumpir a los demás. También se manifiesta por dificultades con retrasos motores, acciones impulsivas y gestos. (p.3)

A menudo, “las personas presentan problemas de inhibición cognitiva y toman decisiones impulsivas sin pensar en las consecuencias futuras, lo que dificulta la gratificación diferida. Buscan gratificación inmediata incluso si es menos importante que una recompensa futura” (Barkley, 2011, p.3).

El TDAH causa

una serie de alteraciones de diverso grado en las áreas comportamental, cognitiva y socioemocional. Se estima que afecta aproximadamente al 3-7% de la población en edad escolar (con más prevalencia en los niños que en las niñas), por lo que es el trastorno más frecuente en la infancia y la adolescencia. (Guía para el profesorado, 2012, p.6)

El Instituto Nacional para la Salud Mental (2012) clasifica el TDAH en tres tipos:

- Predominantemente hiperactivo-impulsivo: los niños y niñas presentan, sobre todo, problemas de comportamiento social y falta de autocontrol.
- Predominantemente inatento: los niños y niñas con este tipo de TDAH tienen dificultades de atención y procesamiento de información, lo que los hace desordenados al recuperarla. Son lentos, tienen respuestas inadecuadas bajo presión y problemas sociales, ansiedad y de aprendizaje frecuentes.
- Combinación hiperactivo-impulsivo e inatento: presentan mayores dificultades de atención sostenida y en el control de la impulsividad. Suelen tener más problemas de conducta, son más rechazados por sus compañeros y compañeras. (p.1)

“Las personas con TDAH no perciben mejor las distracciones que otras personas. No es que tengan un umbral perceptivo más bajo. Lo que notamos es que tienen grandes dificultades para resistir y no responder a elementos de distracción” (Barkley, 2011, p.6).

Normalmente, un niño o niña sin TDAH detectará la distracción, pero no le prestará atención y simplemente la reprimirá y continuará con sus actividades. Hay momentos en los que se distraen, pero luego vuelven a concentrarse. Los niños o las niñas con TDAH tienen dificultades para lograrlo, si se distraen tienen dificultad para volver a lo que estaban haciendo o lo que estaban haciendo, saltan de tarea en tarea sin completar ninguna de ellas.

“Durante al menos diez años, los científicos han demostrado que el TDAH afecta la capacidad de persistir en acciones para lograr objetivos. Este trastorno genera problemas con la atención sostenida en acciones dirigidas hacia el futuro” (Barkley, 2011, p.5).

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Salud Mental (2012), menciona que “los científicos no saben con certeza qué causa el TDAH. Los genes son importantes, pero hay otros factores como lesiones cerebrales, nutrición y entorno social que podrían contribuir al desarrollo del trastorno” (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p.3).

Los genes: los genes son los “planos” de nuestro organismo que heredamos de nuestros padres. Varios estudios internacionales de gemelos demuestran en sus resultados que el TDAH frecuentemente se transmite en las familias.

Los niños que padecen del TDAH quienes tienen una versión particular de cierto gen, tienen un tejido cerebral más delgado en las áreas del cerebro asociadas con la atención, esta investigación del Instituto Nacional para la Salud Mental (2012) demostró que la diferencia no era permanente, sin embargo, y a medida que los niños que tienen este gen crecían, el cerebro llegaba a alcanzar un nivel normal de grosor. (p.4)

Los factores ambientales: Los estudios sugieren un vínculo entre consumo de tabaco y alcohol durante el embarazo y TDAH en niños y niñas. Quienes están expuestos a altos niveles de plomo en edad preescolar también tienen mayor riesgo de desarrollar TDAH.

El azúcar: la idea de que el azúcar refinada causa el TDAH o empeora los síntomas es común, pero la investigación descarta esta teoría en lugar de sustentarla. (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p.3)

Los aditivos alimentarios: puede existir un vínculo entre el consumo de ciertos aditivos alimentarios, como colorantes artificiales o conservantes, y un aumento en la actividad.

Es importante mencionar que:

Si observamos las cifras de prevalencia en niños y niñas a nivel mundial, vemos que aproximadamente el 5,5% de los niños tiene este trastorno, estas cifras son ligeramente menores que las cifras de prevalencia en los Estados Unidos, aparentemente es un poco más prevalente en los países desarrollados, que en países poco desarrollados o subdesarrollados. El motivo puede estar relacionado con una mejor calidad de atención sanitaria, especialmente para neonatos. (Barkley, 2011, p.9).

1.2 Síntomas

“Los síntomas que presentan los niños o niñas no se deben a déficits neurológicos, sensoriales, motores, retraso mental o trastornos emocionales graves, sino a dificultades en seguir conductas regladas y en la atención sostenida” (Barkley, 1990), como se citó en (Vázquez & Blanco, 2017, p.3).

Barkley (2011) nos dice que “muchos síntomas del TDAH relacionados con la falta de atención son en realidad problemas de memoria de trabajo. La inhibición, una función ejecutiva importante, también se ve afectada por este trastorno.” (p.7).

Específicamente, en el TDAH, la falta de atención es la incapacidad de mantener una atención sostenida en tareas y actividades, recordar y seguir reglas e instrucciones, seleccionar estímulos apropiados y resistir las distracciones.

Como ya se mencionó anteriormente los niños y las niñas con TDAH “tienen dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad, frecuentemente relacionadas con otros problemas emocionales, conductuales y cognitivos como dificultades de aprendizaje, trastornos de conducta, depresión, ansiedad y cambios de humor” (Faraone, 2003), como se citó en (E. Vázquez-Justo & A. Blanco, 2017, p.3).

“Los síntomas relacionados con fallos en la inhibición aparecen alrededor de los 3-4 años, y aquellos relacionados con la inatención aparecen entre los 5-7 años, otros como el tempo cognitivo lento que caracteriza el subtipo predominantemente inatento surge más tarde” (Brown, 2000), como se citó en (Carboni, A., 2011, p.101)

Según el Instituto Nacional para la Salud mental (2012) los síntomas se dividen en tres categorías, las cuales son:

Los niños que tienen síntomas de inatención pueden...

- distraerse fácilmente, no percibir detalles, olvidarse de las cosas y con frecuencia cambiar de una actividad a otra
- tener dificultad para concentrarse en una sola cosa
- aburrirse con una tarea después de tan solo unos minutos, excepto que estén realizando una actividad placentera

- tener dificultad para concentrarse en organizar y completar una tarea o en aprender algo nuevo
- tener problemas para completar o entregar tareas; con frecuencia, pierden las cosas (p. ej., lápices, juguetes, etc.) que se necesitan para completar las tareas o actividades
- parecen no escuchar cuando se les habla
- sueñan despiertos, se confunden fácilmente y se mueven lentamente
- tienen dificultad para procesar información de forma rápida y precisa como los demás
- tienen dificultad para seguir instrucciones (p.2)

Los niños que tienen síntomas de hiperactividad pueden...

- estar inquietos y movedizos en sus asientos
- hablar sin parar
- ir de un lado a otro, tocando o jugando con todo lo que está a la vista
- tener problemas para sentarse y estar quietos durante las comidas, la escuela y cuando se les lee cuentos
- estar en constante movimiento
- tener dificultad para realizar tareas o actividades que requieran tranquilidad (p.2)

“Los signos tempranos de hiperactividad incluyen: descargas mioclónicas, alteraciones en el ritmo circadiano, reactividad al sonido, resistencia a cuidados diarios, actividad motriz excesiva, falta de conciencia de peligro, problemas sociales, falta de control motor y agresividad” (Risueño, 2001), como se citó en (E. Vázquez-Justo & A. Blanco, 2017, p.3).

Los niños que tienen síntomas de impulsividad pueden...

- ser muy impacientes
- hacer comentarios inapropiados, mostrar sus emociones sin reparos y actuar sin tener en cuenta las consecuencias

- tienen dificultad para esperar por cosas que quieren o para esperar su turno en los juegos
- interrumpen con frecuencia conversaciones o las actividades de los demás (p.3)

En particular, los niños y niñas con TDAH luchan con: niveles excesivos de actividad, poca capacidad para quedarse quietos cuando se les pide, tendencia a tocar objetos, moverse, correr y trepar, jugar ruidosamente e interrumpir las actividades de los demás. Por otro lado, parecen tener menos capacidad para calcular los movimientos del juego. La familia y docentes los describen como animados, siempre en movimiento e incapaces de esperar los acontecimientos. (American Psychiatric Association, 1994), como se citó en (Carboni, A., 2011, p.100).

Barkley (2011) nos dice que, “en el TDAH, la impulsividad emocional no se destaca en el DSM-IV. Las personas con este trastorno son más impulsivas en pensamientos, habla y comportamiento, lo que también se refleja en la expresión de sus emociones” (p.4) Por tanto, sus emociones se expresan de una forma más intuitiva, descontrolada y directa que otros. Las emociones que experimentan son normales, simplemente no saben regularlas, el problema está en el control, no en las emociones.

Por otro lado, la Guía para el profesorado (2012) menciona que quienes presentan este trastorno “presentan dificultades sociales y emocionales, tienen problemas en relaciones y su desarrollo emocional es menos maduro que sus compañeros” (p.13).

“El TDAH puede ser confundido con otros problemas, los niños con síntomas de falta de atención pueden pasar desapercibidos ya que a menudo están callados y muestran pocos signos. Pueden fingir que hacen los deberes, pero no prestan atención” (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p.3). Los adultos pueden pensar que los niños hiperactivos e impulsivos sólo tienen problemas emocionales o de disciplina.

Por otro lado, según Biederman et al (1992) como se citó en (Carboni, 2011) “existen estudios de comorbilidad del TDAH que han encontrado tasas elevadas de concurrencia entre TDAH y otros trastornos psiquiátricos, encontrando que más de la mitad de los niños y adultos con TDAH cumplen también los criterios para el diagnóstico de otro trastorno psiquiátrico” (p.108). Entre los trastornos relacionados están los siguientes: el trastorno negativista desafiante (TND) y el trastorno disocial (TD), los cuales son los trastornos que de manera más frecuente se presentan en comorbilidad con el TDAH.

En investigaciones de Instituto Nacional de la Salud Mental (2012), algunos niños con el TDAH padecen también de otras enfermedades o afecciones, por ejemplo:

“Un problema de aprendizaje, trastorno de oposición desafiante, trastorno de conducta, ansiedad y depresión, trastorno bipolar, síndrome de Tourette, ya que se presentan conductas desorganizadas, agresivas, antisociales, mal carácter, prepotencia y un mal desempeño escolar” (p.13)

Trastornos del estado de ánimo y de ansiedad: Los trastornos del estado de ánimo en la infancia se caracterizan por la presencia de tristeza o de irritabilidad persistente. Estas se acompañan ocasionalmente de una pérdida de interés por la mayoría de las actividades, disminución de la concentración, sensación de cansancio físico, cambios en el patrón de sueño y alimentación, y presencia de quejas somáticas.

Los trastornos de ansiedad se caracterizan por miedo, preocupación excesiva, episodios de ansiedad aguda y evitación obsesiva.

Un cierto número de niños o niñas con TDAH tienen un trastorno o dificultad de aprendizaje, lo que significa que es probable que tengan problemas en la escuela incluso si su coeficiente intelectual es promedio o alto. Los estudiantes a menudo informan retrasos en la adquisición del lenguaje, problemas con la lectura y la escritura, errores de desempeño, dificultad para resolver problemas y falta de ejercicio o hábitos de trabajo.

“Los síntomas del TDAH generalmente aparecen a una temprana edad, generalmente entre los 3 y 6 años, y dado que los síntomas varían de una persona a otra, el trastorno puede ser difícil de diagnosticar” (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p. 5).

Según Barkley (2011) para realizar un diagnóstico de TDAH, no es suficiente que el individuo tenga los síntomas antes mencionados. Tienen que perjudicar el desarrollo de sus principales actividades vitales. Los síntomas se tienen que haber manifestado antes de los siete años” (p.14).

1.3 Diagnóstico y tratamiento

Diagnóstico

“El TDAH es un trastorno muy heterogéneo y por ello se busca un modelo multidisciplinar e integrador. En la detección, diagnóstico y tratamiento del TDAH deberán ser atendidos por los servicios educativos, sanitarios y, en ocasiones, los servicios sociales” (García et al, 2009, p.30).

García et al (2009) propone un protocolo el cual está compuesto por seis fases:

Detección inicial- sospecha:

- “La identificación comenzará en base a la sospecha de la familia, maestro, docentes o médico de familia. El objetivo de esta etapa es descubrir qué conductas representan que podrían catalogarse como TDAH” (p.30).

En las escuelas, es crucial detectar y comunicar a los servicios de orientación las sospechas de problemas de aprendizaje lo antes posible, ya sea por la familia, el profesor o los servicios médicos para poder intervenir a tiempo y evitar que las dificultades aumenten con el tiempo.

Evaluación- identificación

- “Durante esta fase se confirma o descarta el trastorno con la ayuda del pediatra en los servicios sanitarios y el orientador en los centros

educativos. Si se identifica el TDAH, se continúa con la evaluación a través de la colaboración entre el pediatra o especialista y el orientador” (p.30).

Evaluación - confirmación

- El objetivo de esta fase es profundizar en los diferentes ámbitos para conocer el perfil de cada niño y aplicar un trato individualizado. El orientador evalúa capacidades, estilo de aprendizaje y habilidades sociales. Los servicios de salud realizan un diagnóstico diferencial y pueden intervenir servicios de salud mental o neurológicos si es necesario. (p.31)

Conclusión diagnóstica

- “Tras la valoración de especialistas, se presenta un protocolo diagnóstico que incluye un resumen del problema del niño, posibles causas, factores de riesgo y plan de tratamiento individualizado” (p.32).

Determinación de necesidades educativas

- “En educación, orientadores y profesores identifican necesidades específicas de alumnos y proporcionan respuestas adecuadas, incluyendo modificaciones curriculares y diferentes recursos disponibles en los centros educativos” (p.32).

Si un estudiante con TDAH tiene problemas de conducta, aprendizaje, estado de ánimo, etc. empeora el deterioro en el funcionamiento académico, personal y social que caracteriza al trastorno, el estudiante debe ser considerado un estudiante con necesidades especiales y por tanto con necesidad de apoyo educativo.

Tratamiento

- “Debido a la diversidad en niños con TDAH, el tratamiento debe adaptarse a cada individuo y su entorno. El tratamiento integrativo combina medicación, psicología y tratamientos efectivos. Es importante coordinar a los profesionales para un seguimiento adecuado” (p.32).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Mental (2012), “para recibir un diagnóstico de este trastorno, un niño debe tener síntomas durante seis meses o más y en un grado mayor del que presentan otros niños de la misma edad” (p.2).

Ninguna prueba por sí sola puede diagnosticar el TDAH en niños; los profesionales de la salud deben recopilar información sobre el niño, su comportamiento y su entorno. Un profesional de la salud mental intentará descartar otras causas de sus síntomas, como situaciones, eventos o condiciones médicas específicas.

Comportamiento temporal de niños con TDAH.

“El especialista revisará registros escolares y médicos, evaluará el entorno del niño y recopilará información de padres, docentes y otros adultos cercanos. También se realizarán pruebas sociales, cognitivas y académicas para detectar posibles problemas de aprendizaje” (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p.6).

Mientras tanto, para Carboni (2011) el diagnóstico del TDAH se basa en cinco criterios:

- a) Un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad impulsividad no acorde al nivel de desarrollo del niño;
- b) Aparición de alguno de los síntomas antes de los 7 años de edad;
- c) Evidencia de problemas relacionados con los síntomas en al menos dos ámbitos (ej. escuela y hogar);
- d) Clara interferencia en la actividad social, académica o laboral; y,
- e) El trastorno no aparece en el curso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro estado psicótico, ni se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental. (p.101 y 102)

Para Soteras et al (2022) se deben de retomar los criterios DSM-5 para el diagnóstico de TDAH (**Figura 1**).

Figura 1

Criterios DSM-5 para el diagnóstico de TDAH

A. Patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por:

A.1. Inatención: 6 o más durante al menos 6 meses

- Falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades
- Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente
- No sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales
- Tiene dificultad para organizar tareas y actividades
- Evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido
- Pierde cosas necesarias para tareas o actividades
- Se distrae con facilidad por estímulos externos
- Olvida las actividades cotidianas

A.2. Hiperactividad e impulsividad: 6 o más durante al menos 6 meses

- Juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento
- Se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado
- Es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas
- Está „ocupado” actuando como si „lo impulsara un motor”
- Habla excesivamente
- Responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta
- Con frecuencia le es difícil esperar su turno
- Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros

B. Algunos síntomas estaban presentes antes de los 12 años

C. Varios síntomas están presentes en dos o más contextos

D. Los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral

E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental

Especificar la presentación: inatenta, combinada o hiperactiva/impulsiva

Especificar si está en **remisión parcial**

Especificar la **gravedad actual: leve, moderado o grave**

Soteras et al (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Para realizar un adecuado proceso diagnóstico de TDAH es fundamental una recogida detallada de información que incluya todos los antecedentes familiares y personales, desde el momento de la gestación hasta el de la consulta, con especial atención a posibles factores genéticos hereditarios y gestacionales, como la prematuridad, el bajo peso al nacer y el consumo de alcohol, tabaco y otros posibles tóxicos. También es imprescindible realizar una cronología detallada del desarrollo psicomotor que incluya la progresión del aprendizaje escolar. (p.87)

“Otro de los aspectos fundamentales es la realización de una exploración física general y neurológica que nos permita descartar la existencia de algún tipo de patología orgánica concomitante, directamente relacionada con el propio TDAH” (Soteras, 2022, p.87).

Una vez realizado el diagnóstico se presenta, como bien se mencionó anteriormente este será diferenciado dependiendo del estado y tipo de diagnóstico del niño o niña con TDAH.

Tratamiento

Los tratamientos disponibles en la actualidad se centran en reducir los síntomas del TDAH y mejorar el funcionamiento. los tratamientos incluyen medicamentos, diferentes tipos de psicoterapia, educación o capacitación, o una combinación de tratamientos (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p.6).

Según la guía para profesores (2012) el tratamiento que reciben los niños y las niñas con TDAH debe de ser de tipo multidisciplinar, dicho tratamiento está compuesto por:

Tratamiento farmacológico: con el tratamiento farmacológico se trata de hacer remitir los síntomas básicos del trastorno.

Tratamiento psicológico: Los tratamientos psicológicos que han demostrado mayor eficacia para el TDAH se basan en los principios de la terapia cognitivo-conductual. Dicho tratamiento conlleva las siguientes intervenciones:

- Terapia de conducta con el alumno.
- Entrenamiento en habilidades sociales.
- Terapia cognitiva.
- Entrenamiento para padres.

Tratamiento Psicopedagógico: trabaja sobre la repercusión del TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje, paliando los efectos negativos que puede presentar, así como dotándolo de las herramientas adecuadas para

abordar las situaciones de aprendizaje de un modo más eficaz. La intervención debe incluir diferentes aspectos, como, por ejemplo:

- Hábitos y técnicas de estudio.
 - Estrategias para la preparación de exámenes.
 - Identificación y potenciación de las habilidades positivas del alumno.
- (p.9)

“La medicación es una decisión del médico, quien prescribe el medicamento adecuado según las características del paciente, siendo el metilfenidato el más utilizado y eficaz para tratar el TDAH.” (García, 2009, p.34).

“Los fármacos comunes para el TDAH se llaman "estimulantes" y tienen efecto calmante. Otros medicamentos no son estimulantes y tienen diferentes efectos. Los estimulantes reducen la hiperactividad, impulsividad y mejoran la concentración y aprendizaje.”. (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012, p.7).

Según García (2009) numerosas investigaciones avalan:

la utilización de psicoestimulantes para aumentar los niveles de atención, mejorar el rendimiento en tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido y para disminuir tanto la hiperactividad como la impulsividad. Muchos especialistas consideran que los fármacos facilitan la aplicación y/o permiten mejorar la eficacia del tratamiento cognitivo-conductual. (García, 2009, p.34)

Los medicamentos estimulantes pueden generar efectos secundarios como disminución del apetito, dificultades para dormir, ansiedad e irritabilidad. En general, estos síntomas suelen ser leves y tienden a desaparecer con el tiempo o al ajustar la dosis. También se han reportado molestias leves, como dolores de cabeza o de estómago. (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012).

Los medicamentos no curan el TDAH, pero pueden controlar los síntomas y mejorar la concentración. La terapia conductual, asesoramiento y apoyo práctico también son útiles para los niños con TDAH y sus familias.

Brown (2000) como se citó en Carboni (2011) menciona que el 20-30% de los niños con TDAH no tiene una respuesta positiva al tratamiento farmacológico, es más, hasta puede producirse una respuesta negativa a la medicación” (p.117)

Es importante reiterar que los estudiantes con TDAH necesitan un programa individualizado para controlar su conducta debido a su dificultad para autorregular su atención, conducta y emociones.

En cuanto al tratamiento psicológico, encontramos al cognitivo- conductual, el cual “es efectivo para mejorar el comportamiento de los niños, involucra programas de entrenamiento para padres y maestros, así como técnicas cognitivo-conductuales para los niños”. (Ramírez Pérez, M., 2015, p.46)

Por lo tanto, la terapia conductual tiene como objetivo ayudar a los niños a cambiar su comportamiento; esto puede incluir ayuda práctica, como ayuda con los deberes o tareas escolares, o para afrontar acontecimientos emocionalmente difíciles. La terapia conductual también enseña a los niños a controlar su comportamiento.

Dicha terapia busca que: el menor sea responsable de sus conductas, recompensarle por las adecuadas, ignorar, reconducir-sancionar las conductas inadecuadas, enseñarle conductas alternativas.

“Otro componente de la intervención es la modificación cognitiva de la conducta del propio niño, basada en el entrenamiento en estrategias de autorregulación, con el objetivo de hacer consciente al niño de sus limitaciones y posibilitar así que contribuya de forma activa en su intervención” (Macià, 2012), como se citó en (Ramírez, M., 2015, p.46).

“Con tratamiento, la mayoría de las personas con TDAH pueden tener éxito en la escuela y llevar vidas productivas. Los investigadores están desarrollando tratamientos más eficaces usando herramientas como imágenes cerebrales para comprender y prevenir el TDAH” (Instituto Nacional de la Salud Mental, 2012, p.1)

Otro elemento esencial en el tratamiento es la intervención familiar de los menores con TDAH, ya que la familia es fundamental en ayudar a sus hijos a manejar

conductas disruptivas y accidentes, proporcionándoles conocimientos y habilidades necesarias.

García, (2009) propone las siguientes áreas para trabajar con las familias:

Información- formación para padres

- El orientador deberá comunicar a los padres la evaluación diagnóstica y las necesidades de sus hijos en los diferentes ámbitos.
- Se les debe informar sobre los tratamientos adecuados, así como los profesionales que van a intervenir.
- Explicarles en que consiste el trastorno de tal manera que sea sencillo para ellos comprenderlo.
- Exponerles cómo su forma de actuar puede influir positiva o negativamente en las conductas de su hijo con TDAH.
- Desarrollar habilidades que les permitan abordar de manera correcta a su hijo, así como la adquisición de recursos básicos para el manejo de conductas disruptivas en casa. (p.40)

Todo esto sin pasar por alto el involucramiento del menor durante todo el proceso de su tratamiento, para esto García (2009) propone lo siguiente:

- Informar al niño, de forma ajustada a su edad y características personales, sobre que le está pasando, en qué consiste la intervención y los objetivos que buscamos con ella.
- Dejarle claro que muchos de los problemas que tiene en el colegio, en sus relaciones con los compañeros y amigos o en casa van a mejorar.
- Explicarle que conductas serán objetivo de la intervención; cuáles son adecuadas o inadecuadas y por qué las consideramos así.
- Consecuencias positivas y negativas que obtendrá cuando realice estas conductas. (p.44)

De la misma manera García (2009) menciona puntos a considerar en el trabajo en equipo de docentes y familia, todo esto para que conozcan las dificultades que se

puedan presentar, y posteriormente ver de qué manera se les apoya o ayuda para superarlas.

- Todos los niños, especialmente los que tienen TDAH, necesitan comprensión y amor. Debemos aceptarlos tal como son, con sus cualidades y dificultades, evitando comparaciones con otros hermanos, compañeros o amigos.
 - Cuidar el lenguaje y las etiquetas. Criticar los hechos y no al niño; proponerle mensajes positivos diciéndole lo que deseamos de él.
 - Valorar su esfuerzo y no solo los resultados.
 - Hay que destacar los aspectos positivos, reconocerle y elogiar todo lo que haga correctamente.
 - Establecer normas y límites tanto en casa como en el colegio, asignarle responsabilidades, darle confianza.
 - Favorecer sus relaciones con iguales, ayudarle a conseguir éxito social.
- (p.36 y 37)

1.4 Niños y niñas con TDAH en educación primaria

La participación de los maestros es fundamental en el tratamiento de niños con TDAH, ya que requieren capacitación para comprender el trastorno y saber cómo gestionarlo adecuadamente en el entorno escolar. (Instituto Nacional para la Salud Mental, 2012).

La escuela debe aceptar al estudiante con TDAH con sus características individuales y realizar los cambios necesarios para que obtenga la respuesta que necesita. Por otro lado, los docentes deben disponer de recursos suficientes para afrontar las dificultades que genera el trastorno y dar respuesta a sus necesidades especiales. (García, 2009, p.36)

El alumno con TDAH puede tener problemas en diferentes tareas, como leer, escribir, memorizar, recordar, escuchar, hablar, deletrear, razonar, organizar la

información y aprender las distintas materias, por lo que se ven perjudicados los siguientes procesos de aprendizaje:

- Los adquiridos por textos.
- Los adquiridos por explicaciones orales y escritas.
- Los que requieren solución de problemas matemáticos.
- Los que requieren de una comprensión de las relaciones entre ideas. (FEAA DAH, 2010, p.12)

Las intervenciones pedagógicas de los y las docentes deben adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y a las necesidades de los estudiantes con TDAH para garantizar la colaboración y la eficacia en el trabajo.

La Guía para el profesorado (2012) establece características de la manera en que el TDAH afecta a los menores en la primaria.

Educación primaria:

- Les cuesta adquirir los hábitos, tanto de higiene como académicos.
- Se mueven en exceso durante las clases (levantarse de la silla, ruidos, canturreos, etc.)
- Se distraen con cualquier cosa.
- Realizan comentarios inapropiados que generan conflicto.
- Persisten en los problemas de obediencia.
- Pueden tener problemas de relación con los compañeros.
- Se precipitan a la hora de responder las preguntas.
- Presentan dificultades de organización.
- Tienen problemas para seguir las instrucciones.
- Evitan realizar tareas que precisen de un esfuerzo mental sostenido.
- Presentan las tareas escolares sucias y descuidadas.
- Cometan errores en las tareas escolares por descuido.
- Se resisten a hacer la tarea.
- Pierden u olvidan objetos necesarios.

- Baja tolerancia a la frustración.
- Baja autoestima.
- Sus actuaciones se perciben como intencionadas, aunque sean consecuencia de su trastorno (p.16)

Por otro lado, la guía mencionada enumera características del TDAH, como manifestaciones en el ámbito escolar, pero de acuerdo con la inatención, hiperactividad o impulsividad.

Inatención- manifestaciones más comunes en el entorno escolar:

- Su rendimiento en el trabajo suele ser variable e inconsistente.
- Son niños desorganizados, distraídos, que no completan sus tareas.
- Les cuesta establecer de forma correcta un orden de prioridades entre los estímulos que se les presentan.
- Tienen dificultades para planificar tareas (preparación, previsión...)
- No prestan atención a los detalles.
- Parecen no escuchar cuando se les habla, tienen dificultades para seguir una conversación adecuadamente.
- Se cansan rápidamente en las tareas más largas, aunque sean tareas simples.
- Presentan los trabajos sucios, poco cuidados, con frecuencia rotos o deteriorados.
- Parece que sólo están atentos en las cosas que les gustan.
- Les cuesta seguir las normas de un juego o actividad propuesta, ya que no están atentos cuando se da la consigna.
- Evitan tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido y/o un grado de organización elevado. (p.10)

Hiperactividad- manifestaciones más comunes en el entorno escolar:

- Se levantan constantemente del asiento.

- Se sientan de forma inadecuada, cambian constantemente de postura.
- Corretean por la clase. Deambulan.
- Mordisquean, chupan, muerden las cosas (lápices, gomas...).
- Interrumpen las tareas o actividades de los compañeros y las explicaciones del profesor.
- Se les rompen los materiales, se les caen los objetos, son poco cuidadosos y ruidosos.
- Se implican en actividades más peligrosas.
- Tienen accidentes con más frecuencia.
- Pueden ser molestos e incontrolables. Distorsionan el ritmo de la clase (p.11)

Impulsividad- manifestaciones más comunes en el entorno escolar:

- Carecen de la reflexividad y madurez suficiente para analizar eficazmente una situación, por tanto, su conducta resulta normalmente inmadura e inadecuada.
- Esta falta de reflexividad les dificulta el medir las consecuencias de sus actos y de ahí que tiendan a saltarse las normas.
- Hacen lo primero que se le ocurre.
- Responden sin pensar.
- No hacen caso de las advertencias.
- Tienen poca conciencia de peligro.
- Tienen dificultades para realizar tareas que exijan la aplicación de estrategias de análisis y búsqueda de la alternativa correcta.
- Saltan de una tarea a otra sin terminarlas por falta de constancia.
- Les resulta muy difícil seguir instrucciones por las dificultades para inhibir la conducta.
- Tienen poco control de la expresión de sus sentimientos.
- Los castigos producen poco efecto en su comportamiento, así como las recompensas a largo plazo. (p.11)

Sin embargo, los niños y las niñas con TDAH no solo presentan estas dificultades, sino también presentan dificultades en el funcionamiento cognitivo y en su desarrollo socioemocional.

Manifestaciones del funcionamiento cognitivo en el entorno escolar:

- Les cuesta recuperar la información del pasado y mantenerla en la memoria antes de dar una respuesta.
- Tienen dificultades para discriminar el sentido del tiempo: percepción más prolongada de los tiempos de espera, por tanto, mayor frustración ante la demora de los premios.
- Viven en el presente, no se sitúan en el pasado ni en el futuro.
- Esperan hasta el último minuto antes de iniciar acciones.
- No suelen tener en cuenta las consecuencias futuras de los sucesos.
- Limitada capacidad de aprendizaje por observación.
- Dificultades para aprender de las experiencias.
- Diálogo interno escaso e inadecuado.
- Les cuesta seguir reglas e instrucciones.
- Falta de planificación y respuestas poco estructuradas.
- Dificultades en la resolución de problemas.
- Reflexión escasa sobre las reglas sin la ayuda de otras personas.
- Problemas a la hora de dirigir su propio comportamiento.
- Insuficiente capacidad de adaptación a situaciones nuevas.
- Tienen un estilo cognitivo impulsivo e irreflexivo, utilizan estrategias de ensayo-error.
- Procesamiento poco analítico (p.12)

Manifestaciones del desarrollo socioemocional en el entorno escolar:

- Tienen dificultades para comprender las señales que regulan las situaciones sociales.
- Les cuesta seguir las reglas de los juegos.

- Les cuesta ponerse en el lugar del otro y tener en cuenta sus deseos y sentimientos.
- Se desmoralizan con facilidad.
- No toleran la frustración.
- Cambian frecuentemente de estado de ánimo.
- Suelen desarrollar baja autoestima, inseguridad y excesiva dependencia del adulto.
- Se muestran tercos y malhumorados con frecuencia.
- Pueden presentar emociones extremas y desajustadas.
- A menudo son rechazados por sus compañeros.
- Dependen en mayor medida de formas externas de refuerzo inmediato que les ayuden a ser perseverantes en las conductas objetivo a conseguir. (p.13)

La Guía para el profesorado (2012) proporciona algunos consejos y recomendaciones para ayudar a los profesores a adaptar sus actividades de aprendizaje. Estas recomendaciones ayudan a regular y estimular el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

A la hora de aplicar estas recomendaciones, es importante recordar que cada alumno es un individuo, por lo que las actividades deben adaptarse a las necesidades educativas del alumno y basarse en una evaluación psicoeducativa completa.

Las pautas o consejos son los siguientes:

Orientaciones generales:

Organizativas y metodológicas

- Entorno físico
- Propuestas didácticas
- Organización y desarrollo de las sesiones

Aspectos relacionados con el comportamiento

- Establecimiento de normas y límites que regulen el funcionamiento del aula
- Uso de herramientas básicas para el control del comportamiento

Aspectos socioemocionales

- Baja tolerancia a la frustración
- La autoestima
- Dificultades en las relaciones sociales (p.18, 19 y 20)

Pautas diferenciadas por etapa escolar

Primaria: La educación primaria tiene como finalidad proporcionar a todos los niños y niñas una educación que les ayude a mejorar su desarrollo y bienestar personal, adquirir habilidades verbales y de comprensión lectora, escritura y aritmética, así como desarrollar habilidades sociales. Habilidades, hábitos de trabajo y estudio, talentos artísticos, creatividad y emociones. (Guía para el profesorado, 2012, p.22)

Por sus características, puede resultar difícil para los estudiantes con TDAH alcanzar los objetivos anteriores. Por ello, es importante utilizar pautas específicas en nuestra labor docente para facilitar que los niños alcancen los objetivos de esta etapa y brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades educativas para llegar a la siguiente etapa.

Pautas para atender las manifestaciones del TDAH en niños y niñas de educación primaria en un contexto escolar, según la inatención, hiperactividad e impulsividad

Falta de atención:

- Crear un entorno físico y ambiente estructurado
- Organizar las tareas a realizar y materiales a utilizar
- Asegurarse de que ha entendido la actividad
- Controlar el tiempo dedicado a las actividades
- Desarrollar periodos de concentración cada vez más largos
- Ayudar a planificar su vida escolar
- Aumentar su motivación y capacidad de esfuerzo (p.22 y 23)

Hiperactividad

- Controlar la inquietud y el exceso de movimientos inapropiados
- Fomentar la actividad controlada
- Controlar los estímulos
- Afrontar situaciones generales de manera óptima (p.24)

Impulsividad

- Definir las normas
- Favorecer el autocontrol
- Premiar las acciones adecuadas e ignorar las inadecuadas
- Aumentar su capacidad de reflexión (p.25)

Debido a que los comportamientos asociados con los síntomas del TDAH a menudo se parecen a los de los niños sin el trastorno, es importante señalar que estos comportamientos alcanzan niveles y frecuencias inusuales. Los estudiantes deben descartar otros problemas conductuales o psicológicos que puedan confundirse con el TDAH. Por ello, el profesorado debe consultar los síntomas con los psicólogos educativos del centro y coordinarse con los padres para evitar diagnósticos erróneos. (FEAA DAH, 2010, p.10).

Ya que los y las docentes pasan mucho tiempo con los estudiantes, la intervención puede ser muy útil para identificar a los estudiantes que pueden tener TDAH. Los alumnos y las diversas actividades que organiza con ellos son de gran ayuda ya que pasan muchas horas juntos. Los padres deben consultar a un médico o psicólogo para evaluar el estado de su hijo e iniciar un seguimiento adecuado. Por tanto, este es un procedimiento apropiado que permite un diagnóstico preciso y claro del TDAH.

Por lo tanto, es muy importante que los profesores comprendan los síntomas del trastorno y comprendan las consecuencias del TDAH en los estudiantes para que estén preparados para ayudarlos con diferentes actividades adaptadas a sus necesidades.

Para DuPaul y Power, (2003), como se citó en Ramírez Pérez, M., (2015) “el éxito escolar del niño con TDAH depende fundamentalmente del profesor, de modo que su experiencia, actitud ante el problema, disposición y trabajo serán decisivos. Por lo que es fundamental buscar la implicación activa del maestro informándole sobre el trastorno y sobre las estrategias que puede utilizar para tratarlo” (p.46).

Los profesores deben realizar:

- Detección
- Modificaciones estructurales en el entorno educativo
- Implantación de modificaciones en el estilo educativo adaptándolo a las dificultades específicas de estos niños para mejorar su aprendizaje y rendimiento

Es importante mencionar que tanto los profesores como los padres son actores clave en el manejo del comportamiento de los estudiantes con TDAH y en la reducción del impacto de sus síntomas para mejorar su aprendizaje, sus habilidades sociales y su autoestima.

Los niños y las niñas con TDAH pueden prosperar en la escuela con intervenciones apropiadas en el aula sin dañar a otros estudiantes. Esto no significa reducir las exigencias a los estudiantes con TDAH, sino más bien implementar modificaciones de conducta e intervenciones en el aula adaptadas a sus necesidades específicas. De esta manera, se puede ayudarlos a lidiar con los síntomas y los comportamientos que provocan, prevenir errores por descuido, completar las tareas correctamente y reducir comportamientos no deseados. Todo esto mejorará tu condición, rendimiento académico e integración con los compañeros que contribuyen a un buen ambiente general dentro del aula.

De lo expuesto, puedo concluir que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno de neurodesarrollo que afecta la capacidad de concentración, el autocontrol y el control de los impulsos. Es importante mencionar que los síntomas pueden variar en intensidad y manifestarse de diferentes maneras en cada individuo.

Generalmente ocurre en la niñez, pero puede continuar hasta la edad adulta. Su diagnóstico requiere una evaluación exhaustiva, y el tratamiento puede incluir psicoterapia, intervenciones educativas y, en algunos casos, medicación. Es importante que el diagnóstico sea realizado por un profesional capacitado, ya que los síntomas pueden confundirse con otras condiciones. De igual forma, es importante entender que el TDAH no define a una persona; con el apoyo adecuado, los pacientes pueden desarrollar habilidades efectivas y llevar una vida plena.

La comprensión y el apoyo social son clave para mejorar la calidad de vida de las personas con TDAH, y es por ello por lo que la escuela es un elemento fundamental para el bienestar de los menores.

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este segundo capítulo, abordo la educación inclusiva, iniciando por la definición propia de educación, la cual es vista como un proceso continuo a lo largo del desarrollo de las personas. Dicha educación debe satisfacer las necesidades de estas y, de la misma manera, ajustarse a las diversas necesidades que el ser humano pueda presentar.

Actualmente, la educación presenta diversos desafíos, tales como la diversidad de alumnos y alumnas en el aula. Esto lleva a la educación a promover la igualdad de oportunidades, así como a la construcción de sociedades inclusivas y justas, basadas en el desarrollo sostenible.

Partiendo desde esta perspectiva, abordo la educación, pero ahora desde el enfoque inclusivo, el cual es un modelo de la educación que busca satisfacer las necesidades de la comunidad estudiantil, independientemente de sus diferencias o dificultades. El objetivo principal es garantizar que la comunidad estudiantil reciba una educación de calidad en un ambiente que promueva el respeto, la aceptación y la participación, mediante la eliminación de barreras que pueden impedir que ciertos grupos aprendan y participen, como las personas con discapacidades o con capacidades especiales, tales como niños y niñas con TDAH.

También, retomo las instancias de educación básica encargadas de la educación especial en México, tales como USARER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y CAM (Centro de Atención Múltiple).

Como parte final del capítulo, retomo la formación docente como uno de los pilares más importantes para la implementación efectiva de la educación inclusiva. Los y las docentes desempeñan un papel importante como facilitadores del aprendizaje y agentes de cambio en las comunidades educativas.

Por esta razón, retomar la educación inclusiva y su vinculación con la formación docente se vuelve esencial en esta investigación, ya que dicho enfoque está inmerso en el desarrollo de la comunidad estudiantil que presenta TDAH. Esto implica reconocer sus características individuales, como dificultades para mantener la atención, impulsividad o hiperactividad, y adaptar el entorno educativo y las estrategias pedagógicas para apoyar su aprendizaje de manera efectiva.

2.1 ¿Qué es la educación inclusiva?

La educación es esencial para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que ayudan en el desarrollo personal, social y profesional. Es un proceso continuo que puede ser formal, informal o no formal, y no solo transmite información, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de resolución de problemas para que las personas puedan participar en la sociedad de manera efectiva.

Parra & Jesús (2009) definen a la educación como:

un elemento de calidad, en el desarrollo y en el nivel de satisfacción de las necesidades básicas. La educación, en efecto, constituye un foco de análisis y de intervención para el desarrollo humano, siendo los sistemas educativos potentes vehículos de compensación, de ajuste y de desarrollo de personas y sociedades. La educación genera, tanto en un sentido individual como comunitario, el desarrollo personal, social y moral de la persona, a través de

procesos sistemáticos y organizados dentro de un marco cultural, lo que va a significar la transmisión, el ejercicio y el desarrollo de valores y actitudes. (p.205 y 206)

En esa línea, la educación es una condición necesaria para toda persona, tanto para obtener niveles de autonomía y desarrollo personal.

Como bien lo menciona Maslow (1970) en su teoría de la motivación y el desarrollo humano donde destaca “la importancia de satisfacer necesidades básicas y alcanzar el potencial máximo en un contexto educativo, promoviendo el crecimiento personal y una identidad positiva. Maslow destaca el enfoque humanista en satisfacer necesidades y promover el desarrollo de estudiantes” (p.34 y 35). Esto incluye apoyar las aspiraciones personales, desarrollar la autoestima, la motivación intrínseca y crear un ambiente de respeto y apoyo en el aula.

Para Echeita (2006), “un alumno debe interactuar en un centro escolar positivo y bien estructurado que promueva el aprendizaje de todos con apoyos necesarios para minimizar las dificultades de aprendizaje. La diversidad de alumnos debe ser visualizada” (p.86).

Por lo tanto, la educación tiene como objetivo garantizar que las y los estudiantes, independientemente de las diferencias individuales en capacidad, origen cultural, necesidades especiales, género, etnia, etc., tengan igualdad de oportunidades para aprender y alcanzar su máximo potencial en el entorno educativo.

Desde este punto de vista, es innegable que existen diferencias inherentes entre las personas, y estas diferencias determinan si una persona es aceptada o rechazada por la sociedad. En este sentido, las características personales y el comportamiento, a lo largo de la historia ha conducido a reacciones como el rechazo, el miedo, el disgusto, la confusión y el ridículo. La creciente conciencia de la desigualdad social y el progresivo fortalecimiento de los derechos humanos, especialmente el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la diversidad, contribuyen al surgimiento y uso del concepto de inclusión social en la actualidad.

Es la sociedad la que pauta las necesidades, los valores y los principios inclusivos, es decir, la inclusión no se reduce al contexto educativo, constituye una idea transversal que está presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales (Parrilla, 2002) como se citó en (Dueñas Buey, M. L., 2010), p.361.

La inclusión social la podemos entender como

al proceso de garantizar la participación plena y equitativa de todos los individuos en la sociedad, independientemente de sus diferencias individuales, antecedentes o circunstancias. Implica la creación de un entorno social que promueva el respeto mutuo, la aceptación de la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. (García, 2018, p.49).

Por lo tanto, la educación desempeña un papel crucial en la promoción de la inclusión social al proporcionar a todos los individuos igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial, participar plenamente en la sociedad y contribuir al bienestar común.

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993), como se citó en Moliner García (2013) define la inclusión como

una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde. Tal definición se centra en el emplazamiento de los alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de la integración. (p.10)

La inclusión en la educación también puede entenderse como

un enfoque en el aprendizaje de calidad y el rendimiento académico que requieren las capacidades de cada estudiante. La vida escolar, por otro lado, es un lugar donde todos los estudiantes deben sentirse incluidos en las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus compañeros, no por

separado, porque la mejor inversión de la educación en la integración de alguien es asegurar el mayor logro y nivel académico posible. En este sentido, apostar por la inclusión educativa significa pensar en las condiciones y procesos que promuevan un aprendizaje significativo para todos. (Echeita, 2013, p.107)

También se puede decir que es un proceso de pensar y revisar en qué medida el currículo de la institución está configurado para facilitar el aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes, y si existe un alto grado de evaluación. Reducir los esfuerzos para crear sistemas donde la calidad y la justicia no se consideren opuestos.

En Latinoamérica, (Montoya 2021), como se citó en (Puma et al., 2022) la educación inclusiva se enfoca en la calidad a través del aprendizaje y desarrollo de cada estudiante, respondiendo a la presión internacional para mejorar la educación en el país. Se reconoce la interconexión entre educación y sociedad, pues se complementan. (p.1664)

Según una aportación de la UNESCO (2022) el derecho a la educación busca garantizar acceso a educación de calidad para todos, con un enfoque inclusivo que considera las necesidades de cada persona, reconociendo que todos los niños pueden aprender. Se debe prestar atención especial a aquellos en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, como los niños con discapacidad. No deben ser separados de otros estudiantes y sus evaluaciones deben considerar su discapacidad. (p.1)

De acuerdo con Escobar et al (2020) como se citó en Puma et al., (2022) “el derecho de los estudiantes a la inclusión educativa es una demanda social y una obligación de los centros educativos para crear ambientes libres de exclusión. Identificar y abordar problemas de discriminación es crucial para el rendimiento académico” (p.1664).

Por ende, la educación inclusiva como derecho humano se basa en el principio de que toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad que respete su

dignidad y promueva su desarrollo integral, independientemente de sus diferencias, capacidades o circunstancias individuales. Este enfoque está consolidado en varios documentos internacionales de derechos humanos, incluida la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Es importante mencionar que la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU establece el derecho a la educación para todas las personas, enfocada en el desarrollo personal y el respeto a los derechos humanos. Por otro lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a la educación inclusiva para personas con discapacidad, garantizando su pleno desarrollo y dignidad.

Esto implica entonces garantizar que todos los individuos, incluidos aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales, tengan acceso a una educación que sea adecuada para sus necesidades y que les permita participar plenamente en la vida social, económica y cultural.

De acuerdo con la UNESCO (2022) “la educación inclusiva busca eliminar barreras para acceder a la educación y acoge a todos sin importar su condición social, económica, política, cultural, de género, edad, etnia, abandono escolar, problemas de conducta o necesidades educativas especiales”. (p.1)

El objetivo que persigue la escuela inclusiva es ofrecer educación para todos los demandantes, independientemente de su condición social, para:

- Superar la exclusión social.
- Promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.
- Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad entre los alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo (Cynthia, D., 2000) como se citó en (Fernández, 2003) p.199.

Para la UNESCO (2022) es importante crear un entorno de aprendizaje inclusivo que incluya muchos elementos, incluido el desarrollo de políticas básicas que cumplan con una perspectiva holística, datos relevantes y desglosados sobre los estudiantes, el plan de estudios, las habilidades y actitudes de los docentes, el lenguaje y la comunicación, y la tecnología de asistencia. acceso físico, incluido el transporte y la participación comunitaria y familiar. (p.1)

Es fundamental fomentar una cultura escolar que valore la diversidad, fomente el respeto mutuo y honre las diferencias individuales. Esto puede incluir crear conciencia, capacitar al personal educativo e involucrar activamente a toda la comunidad escolar en la promoción de la inclusión.

Dentro de las funciones de la educación inclusiva está la de realizar transformación profunda en las instituciones educativas para garantizar que sean acogedoras, accesibles y capaces de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Esto puede incluir cambios en las políticas, prácticas, estructuras organizativas y cultura escolar. (Booth, T., & Ainscow, M. 2016, p.17 y 18). Las escuelas deben implementar estrategias para apoyar a todos los estudiantes en su educación, como personalizar la enseñanza, fomentar la colaboración entre profesionales y utilizar recursos educativos y tecnológicos.

Las instituciones pueden enfrentar dificultades debido a la falta de recursos financieros y de personal con la capacitación y el apoyo adecuados para llevar a cabo eficazmente actividades de inclusión.

Esto influye de tal manera que las instituciones no siempre incluyen a estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación o discapacidad en sus procesos de inclusión, por lo que se necesitan mejores enfoques y cambios basados en la calidad de los servicios brindados a los estudiantes, especialmente cuando se ofrece educación inclusiva de esta manera. Por tanto, la educación inclusiva tiene barreras y limitaciones por la distancia, la organización, las barreras físicas y los métodos de enseñanza.

Se necesita compromiso de gobiernos, agencias educativas, instituciones y sociedad para superar obstáculos y garantizar acceso a educación de calidad con recursos adecuados.

La educación inclusiva de calidad podemos entenderla como la capacidad para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan igualdad de oportunidades para aprender, desarrollarse y participar plenamente en la sociedad. Y por lo tanto debe de promover la equidad y la justicia social al reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes y garantizar que todos tengan acceso a oportunidades educativas equitativas. (UNESCO, 2010, p.80, 89 y 106)

El proceso de creación de una educación de calidad nunca terminará. A medida que avanzas unos pasos, la meta se aleja más de ti a medida que el mundo cambia y las necesidades aumentan. No hay progreso sin educación, pero la educación por sí sola no garantiza el progreso, puesto que depende de la calidad de la educación.

En otras palabras, entender que “La educación inclusiva busca atender la diversidad, reconocer barreras para el aprendizaje, involucrar a todos los actores educativos y generar conciencia sobre la normalidad de ser diferente.” (Vergara-Fregoso y Ríos-Gil, 2010; Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.117).

Entonces podemos decir que la educación inclusiva es un enfoque educativo que busca atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, habilidades o características personales. Su objetivo principal es garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que promueva la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

Dicho enfoque reconoce y valora la diversidad en el aula, incluyendo a estudiantes con discapacidades, diferentes habilidades de aprendizaje, antecedentes culturales diversos, y cualquier otra diferencia que pueda existir entre ellos. En lugar de separar a los estudiantes en diferentes grupos o clases según sus capacidades, la

educación inclusiva promueve la integración de todos los estudiantes en el mismo entorno educativo.

2.2 La educación inclusiva en México

La educación inclusiva en México es un tema relevante y en constante desarrollo. A lo largo de los años, el gobierno mexicano ha implementado políticas y programas para promover la inclusión educativa en todos los niveles de enseñanza, desde la educación básica hasta la educación superior. En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha convertido en un tema cada vez más importante en México, en un esfuerzo por garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su capacidad, circunstancias sociales o discapacidad.

El marco político y legal de México establece los principios básicos de igualdad de oportunidades educativas, no discriminación e igualdad. Cuenta con leyes que respaldan la educación inclusiva como La Ley General de educación, la cual aborda la necesidad de brindar educación de calidad a todos los niños, independientemente de su origen socioeconómico, género, raza o discapacidad. Asimismo, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad incluye medidas especiales para garantizar la accesibilidad y la inclusión educativa de las personas con discapacidad, dichas leyes garantizan el derecho a la educación de todas las personas, sin importar sus capacidades o condiciones.

Recordemos que la educación es un derecho humano básico. En nuestro país, el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 establece que

“Toda persona tiene derecho a la educación”. De manera similar, la Parte II(f) establece que uno de los criterios de la educación es que sea “inclusiva”, tomando en cuenta las diferentes habilidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes. Con base en el principio de accesibilidad, se realizarán

ajustes razonables y se tomarán medidas específicas para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación”. (p.1 y 4)

El artículo 3 establece las bases para la educación inclusiva para todos los mexicanos sin importar origen étnico, género, religión, discapacidad o nivel socioeconómico, garantizando acceso a educación de calidad para alcanzar máximo potencial. De la misma manera los principios básicos del sistema educativo mexicano incluyendo la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la responsabilidad de todos los ciudadanos de recibir educación de calidad para promover la inclusión y garantizar igual acceso a la educación para todos los niños y niñas.

No obstante, el Artículo 3 ha sido reformado varias veces para adaptarse a las necesidades de la sociedad mexicana y promover la inclusión y la igualdad en la educación.

Es importante señalar que promover la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también contribuye a mejorar la calidad general de la educación al promover la diversidad, la equidad y el respeto a las diferencias en el entorno escolar. Sin embargo, a pesar de los principios establecidos en el artículo 3, la implementación efectiva de la educación inclusiva en México aún enfrenta diversos desafíos, entre ellos la falta de recursos, la capacitación inadecuada del personal docente y barreras estructurales y culturales.

Por otro lado, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad fue promulgada en 2011 para proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad en México; la cual establece en su artículo 12 lo siguiente:

La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su

discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado. (p.10)

La Ley incluye disposiciones diseñadas para eliminar barreras físicas y sociales, promover el acceso universal, promover la igualdad de oportunidades y proteger los derechos laborales y educativos de las personas con discapacidad. Los principios fundamentales de la ley para personas con discapacidad incluyen no discriminación, igualdad de oportunidades, acceso universal, participación en decisiones y medidas especiales para su integración social.

Por otro lado, la Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad establece que

la SEP promoverá este derecho y prohibirá cualquier discriminación en planteles educativos. Diversos instrumentos internacionales de la ONU han enfatizado la importancia de garantizar la educación a personas con discapacidad. Por su lado el Programa Nacional para el Desarrollo e Inclusión de Personas con Discapacidad describe estrategias para fortalecer la participación educativa de las personas con discapacidad. La educación inclusiva busca proporcionar las mismas oportunidades educativas a todos los niños y adolescentes, generando una sociedad incluyente que valora la diversidad. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2015, p.2)

Sin embargo, la Ley General de Educación y la Ley General de Inclusión de la Discapacidad enfrentan desafíos como falta de recursos y necesidad de concientización social para garantizar inclusión plena de personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida profesional.

Ahora bien, en México, “la educación especial institucionalizada se inició con la creación de la Escuela Nacional de Sordos, en 1861, seguida por la Escuela Nacional de Ciegos, en 1870” (SEP, 2004) como se citó en (Contreras & Cedillo, 2013, p.79).

Posteriormente 100 años después se creó en 1970 la Dirección General de Educación Especial (DGEE), impulsora de las escuelas especiales en nuestro país. La DGEE promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de personas con necesidades educativas especiales en diferentes estados. Su objetivo es brindar educación de calidad para que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial. La DGEE depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y colabora con diversas instituciones en el campo de la educación especial.

Los principales servicios de educación especial estaban organizados de la siguiente manera (SEP, 2006) como se citó en (Contreras & Cedillo, 2013):

Servicios indispensables: atendían a estudiantes que tenían alguna de las siguientes discapacidades: neuromotora, auditiva, visual e intelectual. Estos estudiantes eran atendidos en las escuelas de educación especial (específicas por discapacidad), Centros de capacitación para el trabajo y Grupos integrados (grupos de niños reprobados, con discapacidad intelectual leve o de niños sordos), que estudiaban grupos segregados dentro de las escuelas regulares.

Servicios complementarios: atendían a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, en los Centros Psicopedagógicos. (p.80)

Actualmente los servicios se organizan de la siguiente manera:

Los servicios indispensables se transformaron en los Centros de Atención Múltiple. Ahora atienden a alumnos con distintas discapacidades en la misma institución. En teoría, atienden a niños con discapacidades muy severas o con discapacidad múltiple; organizan los grupos por nivel de edad y se les imparte el mismo currículo que a los alumnos de las escuelas regulares. (SEP, 2006) como se citó en (Contreras & Cedillo, 2013). El CAM es una parte importante del sistema educativo mexicano y juega un papel crucial en la promoción de la inclusión educativa y el desarrollo integral de personas con necesidades educativas especiales. Su trabajo contribuye significativamente a garantizar que todos los estudiantes reciban una

educación de calidad y desarrollen su máximo potencial. Mas adelante se abordará más a fondo todo lo relacionado con el CAM, tal como sus funciones, objetivos y su contribución a la educación inclusiva en México y niños y niñas con necesidades educativas especiales. (p.80)

“Los servicios complementarios son las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER), con un equipo de cinco profesionales que brindan apoyo itinerante a varias escuelas, realizando evaluaciones, apoyando a los docentes en adaptaciones curriculares y orientando a las familias” (SEP, 2006) como se citó en (Contreras & Cedillo, 2013, p.80). La diferencia entre el CAM y USAER es que esta última está dedicada a brindar apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales que están integrados en escuelas regulares. Y de la misma manera que el CAM, USAER es una institución mexicana que forma parte del sistema educativo nacional.

Ahora bien, a partir de la década de 1990, México comenzó a transitar hacia un enfoque más inclusivo en materia educativa, reconociendo la importancia de garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes. Este período estuvo marcado por la adopción de políticas y programas que promovían la inclusión educativa y la diversidad en las escuelas. (Mendoza, M. T., 2019).

Cedillo (2018) menciona que

En México, la educación inclusiva comenzó como integración educativa en 1993 a través de cambios legales. Se realizaron investigaciones importantes para el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), que dio lugar al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) en el 2013, la SEP implementó el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), reemplazando la integración educativa por educación inclusiva. (p.50)

“La integración educativa es un proceso que busca que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no

en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran” (García, et al., 2000) como se citó en (Cedillo, 2018, p.51). Mientras que la educación inclusiva “hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad” (Booth y Ainscow, 2002) como se citó en (Cedillo, 2018, p.51).

El proceso de integración educativa se relaciona con las necesidades educativas especiales (NEE). Las NEE pueden estar asociadas a factores personales, familiares, comunitarios y escolares, no solo a discapacidades. En educación inclusiva se usan Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), que son obstáculos para el aprendizaje y la exclusión. Ambos procesos son situados y varían según el entorno. (Cedillo, 2018, p.51)

Esto quiere decir que la integración educativa buscara que los docentes o instituciones implementen apoyos individualizados a los niños y niñas que lo necesiten, mientras que la educación inclusiva buscara la reorganización del sistema educativo.

Por otro lado, en el Modelo Educativo de la Reforma Educativa del 2016, se enfatiza la “importancia de la educación inclusiva, promoviendo la creación de entornos escolares que respeten y valoren las diferencias individuales para garantizar la participación y el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil” (SEP, 2016) como se citó en (Cedillo, 2018, p.55). De la misma manera las reformas del 2016 aseguran acceso a la educación para todos los estudiantes sin discriminación, eliminando barreras físicas y culturales para estudiantes con discapacidades.

Actualmente en México, la educación inclusiva adquirió centralidad en el actual gobierno (2018-2024), el cual, con el fin de promoverla, impulsó una reforma educativa para crear una Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La NEM tiene como propósito:

Brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos

rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. (Media Superior, S., 2019, p.2)

La NEM, además, “deberá ser nacional, democrática, humanista, equitativa, integral, de excelencia, intercultural e inclusiva. Igualmente, afirman tener interés en desarrollar una propuesta pedagógica congruente, capaz de incidir en los aprendizajes de todos los estudiantes del sistema educativo nacional” (p.7)

Además, “la NEM promueve un enfoque centrado en el estudiante, reconociendo la diversidad de capacidades y contextos culturales. Busca un currículo flexible que integre conocimientos académicos, habilidades socioemocionales y valores éticos, con compromiso en la inclusión y equidad educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.1).

La NEM se basa en principios de justicia social, diversidad cultural, derechos humanos y participación comunitaria. Busca un sistema educativo más inclusivo y centrado en el desarrollo integral de la comunidad estudiantil.

Ahora bien, retomaremos “la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI) la cual transforma el sistema educativo en uno inclusivo y receptivo para promover el crecimiento y aprendizaje de todos los jóvenes del país en igualdad de condiciones.” (SEP, 2019), como se citó en (Solís del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022, p.121).

A partir de estos lineamientos, el objetivo es desarrollar modelos educativos que puedan afrontar la diversidad, repensar las funciones de las escuelas y transformar el sistema educativo nacional. Por tanto, esta visión afirma que la educación inclusiva se basa en valorar a todos los estudiantes, reconocer los derechos humanos, eliminar cualquier forma de discriminación, respetar sus diferencias, involucrarse con estudiantes en situaciones sociales desfavorecidas y cambiar sus estilos de vida, prácticas, cultura y políticas que dificultan la atención a la diversidad.

Es cierto que algunas de las acciones sugeridas son relativamente fáciles de implementar dadas las circunstancias que existen en los diferentes entornos

escolares. Por otro lado, otras acciones son más complicadas, por ejemplo, promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas dependerá del significado que los participantes asignen al concepto (educación inclusiva) o pongan en práctica los temas involucrados una vez que apropien del tema.

La ENEI (Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva) establece las directrices, objetivos y acciones para promover la inclusión educativa de la comunidad estudiantil, con especial énfasis en quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad o con necesidades educativas especiales.

La ENEI tiene por objetivo:

convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible 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. (Secretaría de Educación Pública de México, 2024, p.10 y 11).

Entre sus acciones de la ENEI está la de identificar y abordar las BAP como parte fundamental de su enfoque inclusivo. La eliminación de las BAP es una de las principales acciones contempladas en la estrategia para garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo.

Por lo tanto, “la ENEI define las BAP como obstáculos en el sistema educativo que impiden a los estudiantes acceder, permanecer, concluir y construir sus aprendizajes, clasificándolos en estructurales, normativos y didácticos” (SEP, 2019), como se citó en (Solís del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022, p.128).

Las barreras estructurales son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y desigualdad de personas, grupos o poblaciones de una misma organización política, social o económica. Culturas de desigualdad y valores

profundamente arraigados impiden que estos individuos o grupos ejerzan plenamente sus derechos a la educación y a la no discriminación estructural y sistemática.

Entre éstas figuran las siguientes: Falta de acceso por razones de proximidad escolar, condiciones socioeconómicas que dificultan el acceso, avance, permanencia, aprendizaje y/o la participación de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ), Exclusión o discriminación social y culturalmente normalizada, etc.

Las barreras normativas son el resultado de regulaciones, políticas, directrices, regulaciones administrativas, reglas y programas que obstaculizan, impiden o limitan el acceso a las vías educativas y al aprendizaje y la participación de la comunidad estudiantil.

Entre ellas se encuentran: Ausencia de una perspectiva de inclusión en las leyes educativas vigentes, Contradicciones entre leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, Establecimiento de normas y/o políticas que dificultan o entorpecen el pleno derecho a la educación y a la participación de NNAJ, etc.

Las barreras didácticas son las prácticas y comportamientos educativos que se desarrollan en el ambiente escolar y se caracterizan por bajas expectativas de aprendizaje, son culturalmente inapropiados y no toman en cuenta el ritmo y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, como el uso de métodos de enseñanza unificados, estrategias y materiales.

Entre ellas se encuentran: Actitudes de rechazo, segregación o exclusión por parte de la comunidad educativa, por razones de discriminación, Un clima escolar hostil y que propicia el acoso escolar, Uso de recursos y materiales didácticos homogéneos, Estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad, Planeaciones docentes que no atienden características y/o condiciones diversas del grupo, Prácticas pedagógicas no incluyentes tanto de docentes, como de los demás actores educativos, etc.

Por esta razón, la ENEI considera la necesidad de cambiar y transformar el ambiente de aprendizaje para eliminar BAP y asegurar la inclusión de todos los estudiantes. Estas adaptaciones pueden incluir la adaptación de materiales educativos, la implementación de medidas de extensión en el entorno escolar y la prestación de apoyo especializado a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Se puede observar que el concepto de educación inclusiva ha sufrido un proceso de cambio a lo largo de la historia debido al diferente énfasis que las personas le dan a la diversidad en el aula. Este proceso de cambio es continuo más que definitivo, por lo que es necesario entender su evolución y situar la educación inclusiva en su contexto actual. Sin embargo, el concepto de educación inclusiva solo se menciona en los distintos programas y reformas de manera discursiva, pero difícilmente se llevan a cabo acciones concretas para atender a la población infantil que se encuentren en un estado de vulnerabilidad.

“En México, una gran proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales se educan en escuelas primarias regulares, pero en la mayoría de los casos no reciben educación inclusiva, esta situación se debe a una formación inadecuada de los docentes” (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.122).

A pesar de avances en educación inclusiva, México encara desafíos como la falta de recursos, capacitación inadecuada, discriminación a grupos estudiantiles, y resistencia a la inclusión.

Independientemente de los desafíos, el gobierno, las instituciones educativas y la sociedad deben de estar claramente comprometidos con una educación más inclusiva en México. Esto incluye fortalecer políticas y programas que promuevan la equidad y la diversidad en los sistemas educativos, así como la educación y capacitación continua de los docentes en prácticas inclusivas. Además, es necesario sensibilizar y promover una cultura de inclusión en todos los ámbitos de la sociedad para garantizar que todos los niños y jóvenes tengan la oportunidad de

aprender y desarrollarse plenamente, independientemente de sus características personales.

2.3 USAER- UDEEI o CAM

En México, la educación especial forma parte del Sistema Educativo Nacional (SEN). La educación especial busca eliminar las barreras de aprendizaje y participación de personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes. Educación especial tiene una modalidad en educación básica que brinda servicios educativos por medio de los Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

USAER se define como:

una instancia técnico-operativa de la Educación Especial, conformada por un director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. En el marco de la Educación Inclusiva, proporciona los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión: población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación. (Educación Especial, 2024, p.1).

USAER se encuentra en escuelas regulares y brinda orientación, asesoramiento y apoyo a profesores, directores y padres para desarrollar escuelas inclusivas y minimizar barreras al aprendizaje y la participación.

Entre sus principales funciones de USAER, se encuentran las siguientes:

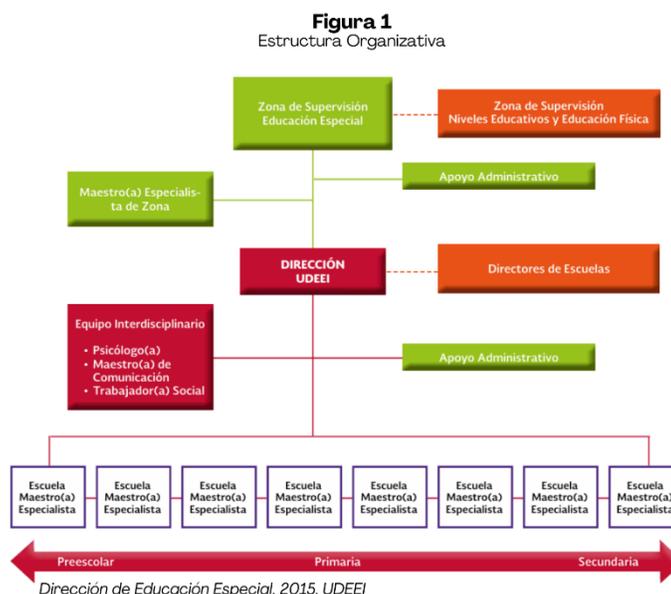
- Realizan evaluaciones para determinar las (BAP) de estudiantes y crean programas de intervención personalizados.

- Asesoramiento y capacitación: apoyo a docentes para adaptar el plan de estudios a necesidades de estudiantes con discapacidades o barreras para el aprendizaje.
- Apoyo directo a los alumnos: servicios personalizados según cada necesidad, como terapia de lenguaje, ocupacional, psicológica, entre otros.
- Colaboración con familias: se trabaja de cerca con ellas para ofrecer información, orientación y apoyo en la educación.

USAER hace contribuciones significativas para mejorar el rendimiento académico y la inclusión social de los estudiantes con discapacidad. Este impacto se debe a la atención individual y al apoyo profesional de estas unidades. De igual forma, USAER tiene un impacto positivo en el desarrollo de la autonomía y autodeterminación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, UDEEI se define como:

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos



escolar, áulico y/o socio-familiar. (Dirección de Educación Especial, 2015, p.11)

“Poblaciones de prioridad para UDEEI: Situación de Enfermedad, Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, Migrantes, Indígenas, Discapacidad, Talentos específicos, Situación de calle” (p.13)

En la **Figura 1** se puede observar de qué manera está organizada la UDEEI, dicha organización responde a dos misiones; primero, brindar atención a todas las escuelas primarias de México y segundo, asegurar, en el marco de la responsabilidad general de la escuela, una educación de calidad basada en la igualdad, garantizando la efectiva implementación de los derechos educativos de todos los estudiantes.

En la **Figura 2** podemos observar las diferencias entre UDEEI y USAER.

Ahora bien, los Centros de Atención Múltiple (CAM) en México son instituciones educativas especializadas que brindan servicios de

educación a estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos con discapacidades o condiciones que requieren apoyos específicos para su desarrollo y aprendizaje.

Figura 2
USAER - UDEEI

de la USAER		a la UDEEI
▶ Instancia técnico operativa de apoyo a la escuela.		▶ Servicio educativo especializado.
▶ Docente de apoyo.		▶ Maestro especialista.
▶ Orientado al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.		▶ Orientado a la inclusión del alumnado en situación educativa de mayor riesgo.
▶ Análisis contextual para la identificación de BAP y alumnos que las enfrentan: Reporte del Análisis Contextual.		▶ Reconocimiento de las poblaciones en prioridad y valoración inicial de la población en situación educativa de mayor riesgo en su interacción con sus contextos: Reporte de Valoración Inicial.
▶ Plan de Mejora/PAT.		▶ Ruta de Mejora de la UDEEI.
▶ Un Programa de Apoyo a la Escuela que organiza la atención de la Unidad en los tres contextos a lo largo de un ciclo escolar.		▶ Un Plan de Intervención que organiza la intervención en los tres contextos y se ajusta mensualmente en función de los avances y la participación en CTE.
▶ Un Plan de Apoyo al Aula por cada aula priorizada y por bimestre o Agenda de Acompañamiento elaborada semanalmente, que incluye la atención a las diferentes aulas priorizadas.		▶ Una Agenda de Intervención por cada profesional que refleja las acciones articuladas en los tres contextos para la atención del alumnado en situación educativa de mayor riesgo.
▶ Atención a la diversidad con énfasis en alumnos con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes, mediante la asesoría y acompañamiento en la implementación de estrategias específicas y diversificadas, recursos especializados y ajustes razonables.		▶ Atención especializada para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado en situación educativa de mayor riesgo, a través de la implementación de estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables. ▶ Vinculación intra e interinstitucional para la Atención especializada en contra turno a casos específicos.
▶ Orientación a la comunidad de padres de familia.		▶ Orientación a padres de familia del alumnado en situación educativa de mayor riesgo.
▶ Evaluaciones bimestrales del impacto en la eliminación de las BAP y los logros educativos del alumnado.		▶ Valoración continua del impacto de la intervención en el aprendizaje y la participación del alumnado en situación educativa de mayor riesgo.
▶ Informes bimestrales y final.		▶ Un reporte intermedio de avances y otro final.
▶ Sistematización en carpetas de escuela y de aulas priorizadas.		▶ Sistematización individual de la atención educativa en la Carpeta Única de la Trayectoria Escolar del Alumno(a).

Dirección de Educación Especial, 2015. UDEEI

En el CAM

se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. En el CAM, la práctica educativa de sus profesionales se enmarca en el Plan y los Programas de estudio vigentes de Educación Inicial, Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y se atiende a población desde los 43 días de nacidos hasta los 18 años. (Educación Especial, 2024, p.1).

Entre las características principales de los CAM se incluyen:

- Atención personalizada: adaptan planes de estudio y enseñanza a necesidades individuales de cada estudiante.
- Enfoque inclusivo: Los CAM promueven la inclusión de estudiantes sin discapacidad, creando un ambiente de convivencia y aprendizaje beneficioso para todos.
- Colaboración con familias: Los CAM colaboran estrechamente con las familias de los estudiantes, reconociendo su papel clave en la educación y ofreciéndoles orientación y apoyo para fomentar su participación en la educación de sus hijos.

Los CAM son parte integral del sistema educativo mexicano y desempeñan un papel crucial en la promoción de la inclusión educativa y el desarrollo integral de las personas. Su labor contribuye significativamente a garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita alcanzar su máximo potencial.

Estas instituciones están diseñadas para ofrecer una atención integral a los estudiantes, adaptando los programas educativos y los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno. Estas instituciones suelen contar con personal capacitado en educación especial, incluyendo maestros especializados,

psicólogos, terapeutas y otros profesionales que trabajan en equipo para proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo y de calidad.

Sin embargo, “si no se capacita a los profesores en atención a la diversidad y necesidades educativas especiales, la educación inclusiva se ve distorsionada y se percibe como una carga de trabajo adicional” (SEP, 2014) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.122).

“Muchas veces los docentes no se sienten capacitados para implementar la educación inclusiva y prefieren mandar a los estudiantes no considerados "regulares" a servicios de educación especial, lo que afecta su actitud hacia la inclusión educativa” (Vega-Godoy, 2009) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.120).

2.4 Docentes frente a la educación inclusiva

Los docentes juegan un papel fundamental en el marco de la educación inclusiva. Son responsables de crear un entorno de aprendizaje que promueva la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, antecedentes o características individuales. En un contexto inclusivo tienen la responsabilidad de promover la equidad y la justicia social en el aula. Esto implica abordar las desigualdades sistémicas que pueden afectar el acceso y el éxito educativo de ciertos grupos de estudiantes, así como fomentar la conciencia crítica y el activismo entre sus estudiantes.

En educación inclusiva, los docentes deben tener competencias especiales que vayan más allá de las habilidades convencionales, como comprender las necesidades de cada estudiante, eliminar barreras al aprendizaje y adaptar los enfoques educativos.

Según la Nueva Escuela Mexicana:

El docente es actor fundamental para el logro de aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, por lo que basa su labor en la realidad de su salón de clase; reconoce su incidencia en el ámbito local y comunitario, y está al tanto de los

principales temas y debates que conciernen a su práctica. (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.18).

La labor docente del día a día se fundamenta en los siguientes principios orientadores:

- El derecho a la educación es para las niñas, niños y jóvenes como sujetos activos en su desarrollo.
- El interés, la actividad y las necesidades de los estudiantes son importantes en el aula.
- Niños y jóvenes de diferentes contextos son considerados igualmente capaces de aprender, con especial atención a los más vulnerables.
- Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales.
- Promoción del trabajo colaborativo mediante la participación de los estudiantes en actividades que fomenten la cultura física, apoyo emocional, desarrollo intelectual y una cultura de paz.
- Organización de información, estrategias y recursos para enriquecer actividades escolares y promover experiencias de aprendizaje.
- Coherencia entre valores, objetivos, estrategias y prácticas en la función docente y directiva.
- Relación con la comunidad local para mejorar la escuela y fortalecer el vínculo social. (p.18 Y 19)

Como bien se mencionó, la transformación de la educación implica una revisión de las normas existentes relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza, lo que deja espacio para una perspectiva dinámica de las normas que intenta aprovechar las posibilidades de formas ilimitadas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, mantener equipos estandarizados y aceptar que los profesores son importantes para lograrlos puesto que desempeñan un papel de liderazgo en el logro de estos objetivos. “La actitud de este tiene un impacto en los demás actores educativos (otros profesores, padres de familia y estudiantes con y sin necesidades educativas especiales), pudiendo facilitar u obstaculizar la integración y aprendizaje de los

estudiantes” (Kim, 2011; Ojok y Wormnaes, 2013; Thaver y Lim, 2014) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.120).

A nivel pedagógico, la política de educación inclusiva requiere que los docentes busquen, creen, encuentren y creen métodos, estrategias y formas de trabajo que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los niños, independientemente del estado de salud del niño, incluidos los niños con discapacidades graves.

Los y las docentes deben estar familiarizados con las leyes, políticas y normativas relacionadas con la educación inclusiva en su país o región. Esto incluye comprender los derechos de los estudiantes con discapacidades, las políticas de inclusión en el sistema educativo y los recursos disponibles para apoyar la inclusión.

Las políticas de inclusión que implícitamente depositan en las escuelas y en sus profesores una gran parte de la responsabilidad por el cambio y la justicia social, sin considerar de manera significativa las condiciones objetivas en que la labor de enseñanza tiene que desenvolverse. “El éxito de la educación inclusiva está sujeto a una disposición favorable de los actores educativos, de manera específica la del profesor” (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.120).

“Una de las cuestiones que preocupan a los profesores de las escuelas regulares y a los profesionales de educación especial es la cuestión relacionada con la terminología” la cual se mencionó anteriormente (García, 2010) como se citó en (García Cedillo et al., 2013, p.2). Parece estar de moda hablar de educación inclusiva, que también implica usar algunos términos que están asociados con esta: barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), comunidades de práctica y trabajo colaborativo, entre otros, sin que resulte del todo claro qué significan y cuáles son sus alcances. Los conceptos que se inmergen dentro de la educación inclusiva implican un cambio fundamental en la forma en que los docentes entienden su rol y su práctica pedagógica.

Tarraga et al. (2020) como se citó en (Puma et al., 2022) menciona que “el compromiso de los maestros es crucial para la educación inclusiva, ya que sus

actitudes y prácticas influyen en la enseñanza y participación de los alumnos con dificultades de aprendizaje”. (p.1669). “Es crucial que los docentes se adapten a las expectativas de la sociedad sobre la educación inclusiva para garantizar la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, involucrando a todos los grupos sociales en esta lucha”. (Mares Miramontes, Martínez-Llamas y Rojo-Sabaleta, 2009) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.121).

Por lo tanto, los y las docentes deben trabajar en estrecha colaboración con otros profesionales, padres y estudiantes para garantizar que todas las necesidades de los estudiantes sean atendidas de manera efectiva. Esto implica comunicación abierta, colaboración interdisciplinaria y trabajo en equipo para abordar los desafíos que puedan surgir.

De la misma manera “la formación inicial, los conocimientos en el área de atención a las necesidades educativas especiales y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje; así como los recursos y apoyos con que cuenten en su institución determinarán la actitud que los profesores puedan tener hacia la educación inclusiva” (Gökdere, 2012) como se citó en (Sevilla Santo et al., 2018, p.120).

Por ende, los y las docentes deben comprometerse a proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Esto implica eliminar barreras físicas, sociales y emocionales que puedan impedir la participación y el éxito de ciertos grupos de estudiantes.

(Ainscow, 2005; Infante-Jaras y Matus-Cánovas, 2009; Mutua y Smith, 2006) como (se citó en Sevilla Santo et al., 2018) afirman que

la formación de docentes es crucial para lograr la educación inclusiva, abriendo espacios de discusión sobre conceptos como inclusión, diversidad y necesidades educativas especiales. Los docentes deben reflexionar sobre sus propias ideas para crear estrategias que no enfoquen en las debilidades de los estudiantes, dejando atrás la idea de que las diferencias son un déficit. (p.120 y 121)

Para que estas capacitaciones se hagan realidad, es importante que la planificación escolar también tenga en cuenta la cooperación mutua de los docentes, para que además de compartir experiencias y discutir las bases teóricas y legislativas de la educación inclusiva, puedan preparar y adaptar sus programas formativos, materiales, actividades y criterios de evaluación adaptados a las características de los estudiantes.

La Nueva Escuela Mexicana, destaca:

la importancia de la formación docente en el desarrollo de competencias para la educación inclusiva. Se reconoce que los maestros deben recibir capacitación y apoyo continuo para poder implementar prácticas inclusivas de manera efectiva, así como también para poder trabajar de manera colaborativa con otros profesionales de apoyo, familias y estudiantes en la atención de las necesidades individuales de cada estudiante. (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.1).

Por tal razón la formación y capacitación docente debe fomentar la reflexión y el desarrollo profesional continuo, brindando oportunidades para que los maestros revisen y mejoren sus prácticas pedagógicas en el contexto de la inclusión educativa.

De igual manera, los y las docentes deben tener una profunda comprensión de la diversidad presente en sus aulas, que va más allá de las diferencias visibles. Esto incluye no solo la diversidad en términos de habilidades y necesidades especiales, sino también la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica y emocional. Esta conciencia les permite adaptar su enseñanza de manera más efectiva para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante. Los y las docentes deberán desempeñar un papel multifacético y fundamental en la promoción de la educación inclusiva. Su compromiso, habilidades y capacidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes son clave para crear entornos de aprendizaje donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

La formación docente en el ámbito de la inclusión educativa es fundamental para garantizar que los maestros estén equipados con los conocimientos, habilidades y recursos necesarios para crear entornos de aprendizaje que promuevan la participación y el éxito de todos los estudiantes.

Entonces podemos decir que los y las docentes en el ámbito de la educación inclusiva desempeñan un papel vital en la promoción e implementación de la educación inclusiva. La educación inclusiva se refiere a un enfoque de la educación que tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o discapacidades, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar en el sistema educativo.

Específicamente los y las docentes pueden contribuir de las siguientes maneras:

- Los y las docentes pueden adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades de varios estudiantes usando diversos estilos y recursos.
- Los y las docentes pueden crear un ambiente de aula acogedor promoviendo la diversidad, el respeto mutuo, la aceptación y la inclusión, y abordando la discriminación y el acoso.
- Colaborar con profesionales de la educación especial, terapeutas y trabajadores sociales para identificar necesidades individuales y crear planes de apoyo personalizados para los estudiantes.
- Los y las docentes pueden adaptar el currículo para que sea accesible a todos los estudiantes, modificando actividades, evaluaciones y materiales para satisfacer necesidades individuales de discapacidades o dificultades de aprendizaje.
- Apoyo personalizado: Docentes brindan ayuda a estudiantes según sus necesidades, mediante tutorías, más tiempo para tareas y materiales específicos.
- Promoción de la participación: Docentes pueden fomentar la participación de estudiantes en el aula, permitiéndoles expresar opiniones, hacer preguntas y contribuir al aprendizaje de los demás.

Todo esto se puede llevar a cabo siempre y cuando los y las docentes tengan una formación adecuada sobre las diferentes temáticas que van implícitas en la educación inclusiva, puesto que la formación es esencial para garantizar que los educadores estén preparados para promover y facilitar la educación inclusiva de manera efectiva.

Los y las docentes necesitan habilidades pedagógicas (planificación del currículo, diseño de planeaciones efectivas, gestión del aula, evaluación y retroalimentación, aprendizaje colaborativo, desarrollo de relaciones empáticas, uso de la tecnología, etc.) adaptadas para satisfacer las necesidades de una amplia gama de estudiantes. Esto implica aprender estrategias de enseñanza diferenciada que puedan adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos y niveles de habilidad presentes en el aula.

Según un informe de la UNESCO (2020), “la falta de formación docente en diversidad, equidad y derechos humanos puede exacerbar la exclusión educativa. Los maestros sin sensibilización en estas áreas pueden tener prejuicios que afectan su enseñanza y excluyen a ciertos estudiantes” (p.15).

Por lo tanto, la formación docente sí puede contribuir a generar exclusión en el aula, puesto que puede dificultar la capacidad de los educadores para atender las necesidades de todos los estudiantes y crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos. Es crucial que los educadores reciban una formación continua y de calidad en prácticas educativas inclusivas para abordar este desafío y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

Como bien se puede observar, la educación se encuentra en constante evolución para adaptarse a las necesidades cambiantes de las sociedades, integrando avances tecnológicos, perspectivas culturales diversas y metodologías pedagógicas innovadoras.

Por su parte, la educación inclusiva debe reforzar el ideal de garantizar que todas las personas, independientemente de sus diferencias y necesidades especiales,

tengan igual acceso a una educación de calidad. Este enfoque reconoce y valora la diversidad como un activo rico y fomenta un entorno educativo que respeta y celebra las diferencias individuales. Por esta razón, la educación inclusiva no solo se centra en la accesibilidad física, sino también en la creación de una cultura escolar que celebre y valore la diversidad, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Como pudimos observar, las unidades y centros especializados en México (CAM, USAER o UDEEI) se enfocan en la educación inclusiva y la atención a estudiantes con necesidades educativas. Su objetivo es garantizar acceso a una educación de calidad que satisfaga sus necesidades, promoviendo su integración a la sociedad a través de programas personalizados y terapias especializadas. Trabajan con profesores, familias y profesionales para brindar apoyo integral a cada estudiante.

Es importante reconocer que la implementación efectiva de la educación inclusiva para estudiantes con TDAH requiere un enfoque colaborativo entre docentes, personal de apoyo educativo, familias y profesionales de la salud.

Por tal motivo, se pudo observar que la formación de los y las docentes en el contexto de la educación inclusiva es importante para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial. Las y los docentes formados adecuadamente no sólo están equipados con herramientas de enseñanza adecuadas para adaptar su práctica docente a las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también pueden ser capaces de crear un entorno de aprendizaje acogedor y de apoyo que promueva la inclusión y el respeto mutuo.

CAPÍTULO 3: FORMACIÓN DOCENTE

En este capítulo, abordo la formación docente como proceso fundamental del sistema educativo, puesto son los y las docentes quienes moldean el desarrollo integral de la comunidad estudiantil.

Este proceso de formación abarca una amplia gama de dimensiones. Desde el aprendizaje de habilidades docentes y el aprendizaje de materias hasta el desarrollo

de habilidades interpersonales y emocionales. La formación docente se centra en preparar a los educadores para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Esto incluye la capacidad de crear un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo que se adapte a las diferentes habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Jiménez (2007) “es de suma importancia el papel del profesorado en un entorno escolar, así como la responsabilidad que tiene a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en el binomio alumno-profesor dentro del aula” (p.328).

Por lo tanto, debe ser completamente consciente de su compromiso educativo con los alumnos y debe, en la medida de lo posible, demostrar el mayor grado de neutralidad hacia ellos para poder trabajar con los niños y niñas en un marco de libertad de pensamiento y desarrollo, y dotarles de un conjunto amplio de conocimientos y perspectivas, que les permitan adquirir una actitud crítica muy deseable, pero a su vez muy escasa en nuestra sociedad actual.

En el capítulo hablamos de la formación docente desde dos diferentes perspectivas. En la primera, abordamos la formación inicial, que corresponde al primer acercamiento profesional de las y los futuros agentes de la educación, todo esto en un ámbito general. Posteriormente, se mencionan las principales instituciones educativas de México y sus ofertas educativas que están a cargo de la formación inicial de los y las docentes. De la misma manera, se habla de la importancia de una formación inicial docente de calidad y de la autorreflexión crítica ante las prácticas educativas de los y las docentes.

En una segunda parte, abordamos la formación como un proceso continuo, ya que la formación de un docente no culmina al terminar una carrera universitaria. Los y las docentes deben comprometerse con su desarrollo profesional continuo y participar en programas de educación continua, investigación educativa y colaboración interdisciplinaria para enriquecer sus prácticas docentes y mejorar los resultados del aprendizaje de la comunidad estudiantil.

3.1 Formación Inicial Docente

La formación Inicial Docente es:

Un conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente (Ávalos y Matus, 2010) como se citó en (Ponce, 2013, p. 129).

Esto quiere decir que se refiere al proceso de formación que atraviesa un individuo al comienzo de una carrera en un campo particular. En el ámbito de la educación, la educación inicial se refiere a la preparación que reciben los futuros docentes en cursos universitarios o cursos especiales de formación docente. Se refiere al conjunto de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y habilidades docentes que los futuros profesores han adquirido como preparación para el trabajo en el aula.

“La formación inicial docente en educación primaria prepara profesionalmente a los futuros maestros para la enseñanza mediante programas especializados que comprenden un ciclo trazado por años o semestres y cuyos estudiantes, al concluirla, obtienen un título o diploma como maestros” (Perrenoud, 1993, como se citó en, Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p.3). La formación inicial docente “prepara para la docencia escolar e inserta a sus estudiantes en el campo pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad” (Sánchez, 2013, pp. 129-130), como se citó en Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p.3).

Podemos entender a la formación docente inicial como un proceso educativo integral que prepara a un individuo para la profesión docente. Incluye aspectos tanto teóricos como prácticos y tiene como objetivo desarrollar las habilidades necesarias

para planificar, implementar y evaluar procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. Este proceso de formación cubre áreas como la comprensión de los conceptos básicos de la educación, el dominio de la materia, el aprendizaje de estrategias de enseñanza adecuadas, el manejo de la diversidad en el aula y el uso de la tecnología educativa.

Gimeno Sacristán (2008) menciona que la formación docente proporciona a los futuros docentes la base teórica y práctica necesaria para comprender los fundamentos de la enseñanza; esto incluye planificación eficaz de lecciones, evaluación del progreso de los estudiantes y gestión del aula (p.177).

La formación inicial docente prepara a los estudiantes para la escuela y los introduce en el campo de la enseñanza a través de programas especiales que les permiten afirmar su condición de docentes ante la sociedad. Este paso se da a través del cumplimiento de actividades llamadas por Tatto et al. (2008) como se citó en (Ponce, 2013) “como oportunidades de aprendizaje, entendidas como experiencias con objetivos de aprendizaje previstos e intencionales y que pueden ocurrir en diferentes puntos de cada programa” (p.130). Por lo tanto, la formación inicial docente es el punto de partida para el desarrollo profesional continuo durante la carrera docente. Proporciona una base para que los educadores participen en actividades de aprendizaje permanente, como seminarios, conferencias y cursos de actualización

Es importante mencionar que no es sólo la sumatoria de ciertas asignaturas, sino también una inserción en actividades que trascienden ese contexto, como son, por ejemplo, las prácticas profesionales, y que pueden ser tan o más importantes que una asignatura en el proceso formativo; estas actividades están contenidas habitualmente en los documentos llamados planes de estudio, los que si bien son sólo la lista de actividades curriculares a realizar, reflejan en su estructura y orden cronológico una serie de relaciones sociales y del conocimiento educativo. (Cox y Gisling, 2008), como se citó en(Ponce, 2013, p. 130)

Los programas de formación docente se ofrecen a nivel internacional, a menudo en el nivel de educación superior, dentro de una estructura y un entorno institucional

específicos. Su duración varía de tres a seis años, según el país y la institución. “Se enseñan principalmente en universidades, pero en América Latina hay escuelas regulares, instituciones que ocupan un lugar inferior al de las universidades de formación docente” (Tatto, 2008), como se citó en (Ponce, 2013, p.130).

Stuart y Tatto (2000), como se citó en (Ponce (2013) señalan que la formación inicial docente es área de conflicto, ya que no existe consenso acerca de cuál es la mejor manera de preparar profesores; los programas se caracterizan por cambiar y desarrollarse a partir de los contextos locales y en respuesta a necesidades de un tiempo y espacio específicos. De hecho, quienes los diseñan, siempre lo hacen al interior de tradiciones específicas, influenciados por conflictos políticos y/o epistemológicos, así como por las condiciones de acceso a recursos humanos y materiales. (p. 130)

“Los debates sobre el conflicto ideológico, las diferencias entre los docentes como técnicos y expertos y las diferencias entre los docentes como conservadores y agentes de cambio social son cruciales en el campo de la educación en los países en desarrollo” (Stuart y Tatto, 2000), como se citó en (Ponce, 2013, p. 130).

La formación inicial docente es, por tanto, un proceso formal en el que el campo de la educación "produce" docentes a través de una planificación formal en la que se pueden percibir dos factores importantes: primero, la experiencia de la formación docente y el papel de los estudiantes. la otra es la forma en que realiza una serie de relaciones sociales, haciéndola parte del ciclo de formación y difusión del conocimiento educativo en las diferentes sociedades. (Ponce, 2013, p.131)

En esta misma línea Braslavsky (2006) nos dice que “la formación inicial del profesorado se centra en enseñar contenidos obsoletos. En muchos países, este enfoque se ve intensificado por la transición hacia la educación universitaria, dejando de lado los aspectos emocionales y prácticos del entrenamiento docente” (p.90). Dicha formación debe fomentar la reflexión sobre la enseñanza y proporcionar tutoría para mejorar y desarrollar estrategias efectivas. La tutoría

personalizada en los primeros años de enseñanza ayuda a los nuevos maestros a ganar confianza para enfrentar los desafíos en el aula.

Según Brady (2020) como se citó en, (Rico-Gómez et al., 2022) se buscan “docentes analíticos, reflexivos y críticos, con habilidades de investigación y trabajo en equipo, responsables y comprometidos, con habilidades de comunicación y civismo, desde una perspectiva democrática y sociocultural, comprometidos con la justicia social en su ejercicio profesional” (p.79).

La práctica docente debe desarrollar estrategias dentro de un proceso de acción y reflexión cooperativa; de indagación y experimentación; de no imposición; de comprensión al alumnado y reflexión sobre su intervención; de experiencias competenciales, estimulantes para facilitar el aprendizaje, el desarrollo personal, vital y profesional (Zabalza, 2012), como se citó en, (Rico-Gómez et al., 2022, p. 79).

También la construcción profesional requiere que se cumplan determinadas condiciones. En primer lugar, una formación inicial o profesional de calidad; en segundo lugar, las actualizaciones y mejoras son bastante periódicas o incluso permanentes y tienen una duración mayor; tercero, liderazgo y control, la formación de docentes es fundamental para garantizar una educación de calidad y desarrollar las habilidades necesarias para afrontar los desafíos.

Dicho esto, es importante reconocer que hay muchos profesores que enseñan bien incluso en un entorno difícil. Hay dos claves para eso; profesionalismo y solidez ética. En otras palabras, valorarse y sentirse valorado por la sociedad, o priorizarse sobre la sociedad. Existe una necesidad de reconocimiento social, integrar los valores de paz y justicia en la propia constelación moral y tener los recursos para lograr resultados eficaces para los estudiantes. Saber relacionarse, saber cómo elegir estrategias didácticas y materiales de aprendizaje, y cómo crear experiencias productivas, creativas y de forma divertida.

Por tanto, estamos hablando de profesores competentes que son capaces de afrontar diferentes situaciones en diferentes contextos y sus conocimientos, desde un punto de vista conceptual o disciplinar.

Ahora bien, en el caso de México la formación inicial de maestros de educación primaria está a cargo del Estado mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), principalmente las escuelas normales tienen la responsabilidad de esta preparación, en menor medida la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y algunas Instituciones de Educación Superior con programas relacionados con la enseñanza (Medrano & Ramos, 2019; SEP, 2018) como se citó en (Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p. 3).

Las instituciones responsables de la formación inicial docente tienen el respaldo del estatus de la profesión y responden, en gran medida, a las políticas educativas en turno. Por lo tanto, dependiendo del país, existen diferentes instituciones que se encargan de dicha preparación, las cuales, generalmente, son de cuatro tipos (OREALC-UNESCO, 2012), como se citó en (Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022)

- Escuelas normales: estas escuelas se han distinguido por su especialización en enseñanza con la inserción de sus estudiantes en prácticas frente a grupo, así como por ofrecer formación continua a los maestros en servicio
- Institutos pedagógicos superiores: inicialmente se trató de escuelas normales básicas que adquirieron el nivel de educación superior y, por consecuencia, sus aspirantes necesitaban contar con bachillerato.
- Universidades pedagógicas: En América Latina cada universidad pedagógica ha respondido a diferentes finalidades (formación inicial, formación continua, nivelación académica, desarrollo de investigación, por mencionar algunas) y por ende ha tenido cursos distintos.
- Universidades: cuyo rasgo característico es que incorporan los conocimientos científicos, el desarrollo y los resultados de la investigación educativa a los planes y programas de estudio de formación docente y cuentan con autonomía en la formulación de su currículum. (p.9)

Como ya se mencionó, México cuenta con Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); que son las escuelas principales que retomaremos. “Las escuelas normales desde finales del siglo XIX preparaban maestros para la educación elemental, pero en 1943 adquirieron la responsabilidad de la formación inicial con diferentes especializaciones, financiadas de manera pública y privada”. (Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p.10).

En 1978, se fundó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, que ofrece licenciaturas especializadas para maestros con estudios de normal básica en áreas como educación de adultos, educación indígena, administración educativa, psicología educativa, sociología educativa y pedagogía. También se creó la licenciatura en educación que se imparte los fines de semana para nivelar los estudios de los maestros de normal básica, junto con la licenciatura en educación primaria en modalidad a distancia desde 2007. (Medrano & Ramos, 2019), como se citó en (Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p.12)

“En México, las escuelas normales y la UPN preparan a los maestros de primaria en respuesta a políticas coyunturales, no de manera planificada. Se busca una profesionalización con énfasis en pedagogía, conocimientos en varias áreas y habilidades didácticas especializadas” (Cattonar, 2010), como se citó en Cuevas (Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p.12).

De igual forma, en México, “se enfocan en los planes de estudio de formación docente, organizando contenidos en asignaturas y prácticas. Es importante considerar el currículum, que incluye elementos como diagnóstico de necesidades, perfiles profesionales, enfoque pedagógico, organización de asignaturas y evaluación del aprendizaje” (Contreras, 1994; Díaz-Barriga, 1997; Moreno, 2016) como se citó en (Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2022, p.13).

Diversos autores proponen que la formación docente inicial en educación primaria se base en cuatro áreas o saberes: formación profesional, disciplinares, curriculares y experiencia. Los saberes van desde conocimientos pedagógicos hasta la práctica en el aula, organización del plan

de estudios y la experiencia práctica con la orientación de un maestro experimentado. (Tardif et al., 1991), como se citó en (Cuevas Cajjiga & Moreno Olivos, 2022, p.14).

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), es la unidad administrativa que dirige, actualiza y coordina los servicios que se ofrecen en las Escuelas Normales y el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM) (Escuelas Normales de la Ciudad de México, 2024)

Las Escuelas Normales son:

- Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN): La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños es una Institución de Educación Superior dedicada a la formación inicial de profesionales para la atención de niñas y niños de 0 a 6 años.
- Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM): Su tarea principal es la formación integral de profesionales de la educación a nivel primaria.
- Escuela Normal Superior de México (ENSM): Se centran en la formación de profesores cuyo ejercicio profesional radica fundamentalmente en la educación de los adolescentes en las escuelas secundarias en la Ciudad de México.
- Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ): Es una institución comprometida con la formación docente que responda a las necesidades y retos de la Educación Especial centrado en el aprendizaje innovador.
- Escuela Superior de Educación Física (ESEF): se caracteriza por formar docentes en Educación Física de calidad.

Para fines de esta investigación solo retomaremos la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y la Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ), puesto que son las instituciones que más se repiten entre los y las docentes que se encuestaron.

Figura 1

Malla curricular- Licenciatura en Educación Primaria- BENM

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	24 hrs.

Psicopedagógico
Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
Práctica Profesional
Optativos

Licenciatura | Benemérita Escuela Nacional De Maestros. (2024). BENM.

Iniciando con la BENM, la cual imparte la Licenciatura en Educación Primaria, la cual tiene una duración de 8 semestres equivalente a 4 años en modalidad presencial. En la **Figura 1** podemos observar la malla curricular de la licenciatura, la cual se conforma por cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación. En total, el plan de estudios comprende 291 créditos.

- El trayecto Psicopedagógico: está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico,

centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje.

- El trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación: se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- El trayecto de cursos Optativos: se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante.
- El trayecto Práctica profesional: está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria.

En el octavo semestre se ubica un espacio curricular denominado Trabajo de titulación, en el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente.

La siguiente escuela es la Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” (ENERSQ) la cual imparte la Licenciatura en Educación Especial, la cual tiene una duración de 8 semestres equivalente a 4 años en modalidad presencial. En la **Figura 2** podemos observar que el mapa curricular cuenta con tres áreas de actividades de formación y tres campos de formación.

Áreas de actividades de formación:

- Actividades Principalmente Escolarizadas: El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la escuela normal.
- Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar: Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestres. Estas actividades

asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial, con la preparación de estas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.

- Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo: El área comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. En estos periodos los estudiantes serán corresponsables de la

Figura 2

Licenciatura en Educación Especial															
Mapa curricular															
Primer semestre	Horas/ créditos	Segundo semestre	Horas/ créditos	Tercer semestre	Horas/ créditos	Cuarto semestre	Horas/ créditos	Quinto semestre	Horas/ créditos	Sexto semestre	Horas/ créditos	Séptimo semestre	Horas/ créditos	Octavo semestre	Horas/ créditos
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I	8/14.0	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas II	8/14.0
Estrategias para el estudio y la comunicación	4/7.0	Neurobiología del desarrollo	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación	4/7.0	Atención educativa de alumnos con problemas en el aprendizaje	4/7.0	Motricidad y aprendizaje	4/7.0	Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación básica I	6/10.5	Propósitos y contenidos de la educación básica II	6/10.5	Enseñanza del español en la educación básica	6/10.5	Enseñanza de las matemáticas en la educación básica	6/10.5	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I	6/10.5	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II	6/10.5	Trabajo docente I	24/42.0	Trabajo docente II	24/42.0
Problemas y políticas de la educación básica	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0				
Introducción a la educación especial	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad visual	4/7.0	Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0	Por área de atención	4/7.0				
Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor	4/7.0	Desarrollo cognitivo y del lenguaje	4/7.0	Desarrollo social y afectivo	4/7.0	Familia y proceso educativo	4/7.0	Asignatura regional	4/7.0				
Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5				
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		32		32

Campos de formación

Formación general de maestros para educación básica
Formación común de maestros para educación especial
Formación específica por área de atención: • Auditiva y de lenguaje • Motriz • Intelectual • Visual

Áreas de actividad

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Escuelas Normales de la Ciudad de México. (2022).

atención de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales –preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan– en uno o más grupos de un servicio escolarizado de educación especial o de un servicio de apoyo a un plantel, en alguno de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados.

Campos de formación:

- Formación general de maestros para educación básica: se refieren a los aspectos siguientes, a) el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; b) la adquisición de un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país; c) el conocimiento de las ideas y los momentos más relevantes en la historia de la educación básica y de la educación especial en México; d) el análisis de temas que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación; e) el conocimiento de las características de organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica; f) el análisis de los propósitos formativos que tiene la educación básica en nuestro país, y g) el conocimiento sistemático de los procesos de desarrollo de los niños y de los adolescentes, así como la comprensión de la diversidad que los caracteriza.
- Formación común de maestros para educación especial: aquí la formación está directamente relacionada con la educación especial. Dicho campo pretende que los y las docentes en formación adquieran ciertas habilidades tales como:
 - Saber para qué y cómo integrarse al trabajo de conjunto que se realiza en los servicios de educación especial –escolarizados y los que brindan apoyo a la educación básica regular.
 - Saber actuar didácticamente, es decir: a) contar con una formación pedagógica, b) saber diseñar y aplicar programas de intervención

educativa, unidades didácticas, planes de clase y estrategias de trabajo, c) utilizar los programas educativos como guías.

- Contar con las herramientas conceptuales para: a) identificar necesidades educativas especiales que manifiesten los alumnos con o sin discapacidad; b) identificar las características de desarrollo, los distintos estilos de aprendizaje y el nivel de competencia curricular de los niños y de los adolescentes.
 - Planificar y poner en práctica estrategias de intervención educativa, incluyendo las adecuaciones al currículum de educación básica.
 - Actuar como un profesional de la educación especial que propicie la integración educativa de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, mediante la promoción del acceso a los propósitos señalados en el currículum y a las escuelas de educación básica.
- Formación específica por área de atención: en este campo se agrupan las asignaturas que ofrecen a los futuros docentes los elementos teóricos y prácticos que les permitirán brindar una respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes que presentan alguna discapacidad. Estas asignaturas definen las cuatro áreas de atención ofrecidas en la Licenciatura en Educación Especial: Auditiva y de lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual. (Escuelas Normales de la Ciudad de México, 2022, p.1).

Ahora bien, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, ofrece la Licenciatura en Inclusión Educativa, la cual tiene una duración de 8 semestres y la cual tiene como objetivo ofrecer al estudiantado herramientas para profundizar en aspectos personales y profesionales relacionados con la docencia en el ámbito de la inclusión educativa, fortaleciendo su desempeño para lograr una educación inclusiva de calidad humana. En la **Figura 3** podemos observar el mapa curricular de la licenciatura.

Figura 3

Licenciatura en Inclusión Educativa – Mapa Curricular

Semestre	No	Cursos	Créditos	Horas por semana	Horas por semestre
1	1	El sujeto y su formación profesional	4.5	4	72
	2	Teorías del desarrollo y aprendizaje	4.5	4	72
	3	Desarrollo neuropsicológico	4.5	4	72
	4	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias	6.75	6	108
	5	Enfoque y propósitos de los programas de educación inicial y preescolar	4.5	4	72
	6	Diseño universal de aprendizaje y ajustes razonables: nociones básicas	6.75	6	108
	7	Lengua de señas mexicana: nociones básicas	4.5	4	72
	8	Braille: bases para su enseñanza y aprendizaje	4.5	4	72
2	1	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4.5	4	72
	2	Desarrollo del lenguaje, de la comunicación y sus alteraciones	4.5	4	72
	3	Desarrollo cognitivo, lógico matemático y sus alteraciones	4.5	4	72
	4	Desarrollo socioemocional y sus alteraciones	4.5	4	72
	5	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	6	Análisis de prácticas y contextos escolares	6.75	6	108
	7	Enfoque y propósitos de los programas de educación primaria y secundaria	4.5	4	72
	8	Lengua de señas mexicana: su aprendizaje y enseñanza	4.5	4	72
	9	Braille avanzado	4.5	4	72
3	1	Flexibilidad curricular	6.75	6	108
	2	Trastornos neuropsicológicos del aprendizaje	4.5	4	72
	3	Trastornos del neurodesarrollo	4.5	4	72
	4	Intervención didáctica pedagógica y trabajo docente	6.75	6	108
	5	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos del lenguaje y comunicación	4.5	4	72
	6	DUA y Ajustes Razonables: diseño curricular	6.75	6	108
	7	Inglés I. Inicio de la comunicación básica	4.5	4	72
	8	Tecnologías Digitales para el aprendizaje y la enseñanza	4.5	4	72
4	1	Flexibilidad curricular	6.75	6	108
	2	Gestión escolar para la inclusión: BAP	4.5	4	72
	3	Estrategias de asesoría y acompañamiento	4.5	4	72
	4	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos	6.75	6	108
	5	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos neuropsicológicos del aprendizaje	4.5	4	72
	6	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos del neurodesarrollo	4.5	4	72
	7	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con trastornos socioemocional	4.5	4	72
	8	Inglés II. Desarrollo de conversaciones elementales	4.5	4	72
5	1	Flexibilidad curricular	6.75	6	108
	2	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	3	Investigación e innovación de la práctica docente	6.75	6	108
	4	Estrategias de intervención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes	4.5	4	72
	5	DUA y ajustes razonables: implementación	6.75	6	108
	6	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	7	Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: Su pedagogía y didáctica	4.5	4	72
	8	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	9	Práctica Profesional desde la Inclusión Educativa: horizontes y posibilidades			
6	1	Flexibilidad curricular	6.75	6	108
	2	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	3	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria	6.75	6	108
	4	Flexibilidad curricular	6.75	6	108
	5	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	6	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	7	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
	8	Flexibilidad curricular	4.5	4	72
7	1	Flexibilidad curricular	13.5	12	216
	2	Práctica Profesional desde la Inclusión Educativa: horizontes y posibilidades	18	16	288
8	1	Flexibilidad curricular	13.5	12	216
	2	Práctica Profesional desde la Inclusión Educativa: horizontes y posibilidades	22.5	20	360
Total			319.5		5112

Licenciatura en Inclusión Educativa. (2022). Gob.mx.

Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece las licenciaturas escolarizadas en Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, para fines de la investigación solo nos centraremos en la Licenciatura en Pedagogía; la cual consta de 8 semestres equivalentes a cuatro años, con un total de 332 créditos repartidos en 40 asignaturas. En la **Figura 4** podemos observar el mapa curricular de la licenciatura.

Figura 4
Mapa curricular

Licenciatura en Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional									
Fase I Formación Inicial			Fase: II Formación Profesional				Fase III Concentración en Campo o Servicio Pedagógico		
1° Sem	2° Sem	3° Sem	4° Sem	5° Sem	6° Sem	7° Sem	8° Sem		
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1837-1920)	Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1960)	Crisis y Educación en el México Actual (1960-1990)	Planeación y Evaluación Educativa	Organización y Gestión de Instituciones Educativas	Epistemología y Pedagogía	Seminario- Taller de Concentración I	Seminario- Taller de Concentración II		
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1502	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1507	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1512	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1512	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1587	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1592	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1532	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1537		
Filosofía de la Educación	Historia de la Educación en México	Aspectos Sociales de la Educación	Educación y Sociedad en América Latina	Bases de la Orientación Educativa	La Orientación Educativa: Sus Prácticas	Curso o Seminario Optativo 7-I	Curso o Seminario Optativo 8-I		
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1571	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1575	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1579	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1583	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1588	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1593	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1533	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1538		
Introducción a la Psicología	Desarrollo, Aprendizaje y Educación	Psicología social: Grupos y Aprendizaje	Comunicación y Procesos Educativos	Comunicación, Cultura y Educación	Programación y Evaluación Didácticas	Curso o Seminario Optativo 7-II	Curso o Seminario Optativo 8-II		
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1572	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1576	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1580	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1584	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1589	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1594	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1534	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1539		
Introducción a la Pedagogía	Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo	Teoría Pedagógica Contemporánea	Didáctica General	Teoría Curricular	Desarrollo y Evaluación Curricular	Curso o Seminario Optativo 7-III	Curso o Seminario Optativo 8-III		
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1573	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1577	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1511	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1585	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1590	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1595	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1597	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1540		
Ciencia y Sociedad	Introducción a la Investigación Educativa	Estadística descriptiva en Educación	Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Seminario de Tesis I	Seminario de Tesis II		
8 créditos 4 hrs.sem Clave 1574	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1578	8 créditos 4 hrs.sem Clave 1581	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1586	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1591	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1586	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1531	10 créditos 6 hrs.sem Clave 1536		

Líneas de formación inicial	}	Linea de Investigación
		Linea Filosófica-Pedagógica
		Linea Psicológica
		Linea Socio-histórica
		Linea Socio-educativa

Campos de formación y trabajo profesional	}	Curriculum
		Orientación Educativa
		Proyectos Educativos
		Docencia
		Comunicación Educativa

Portal, U.P.N (2024). Licenciaturas. UPN.mx.

El mapa curricular está dividido en tres fases, una de formación inicial, otra de formación profesional y la última concentración en campo o servicio pedagógico. De la misma manera está dividido en líneas de formación inicial que son las siguientes:

- Línea de Investigación
- Línea Filosófica y Pedagógica
- Línea Psicológica
- Línea Socio- Histórica
- Línea Socio- Educativa

También se divide en cinco campos de formación y trabajo profesional, que son los siguientes:

- Currículum
- Orientación Educativa
- Proyectos Educativos
- Docencia
- Comunicación Educativa

La licenciatura ofrece optativas dependiendo de los intereses y áreas de especialización del estudiante, se pueden ofrecer una variedad de asignaturas optativas relacionadas con temas específicos dentro de la pedagogía, como educación ambiental, tecnología educativa, educación intercultural, entre otros. Actualmente estas son las optativas que ofrece la licenciatura:

- Práctica Educativa y Pedagogía Social
- Pedagogía Imaginativa
- Atención Educativa a la Diversidad Socio- Cultural
- Educación Matemática
- Procesos Psicosociales
- Proyectos Educativos Innovadores
- Orientación Educativa Desarrollo Humano y Neuro Educación Emocional
- Comunicación Educativa
- Dimensiones Contextos y Prácticas Pedagógicas en el Quehacer Docente
- Adolescencia y Juventud. Estrategias de Orientación Educativa
- Formación Pedagógica y Práctica Docente
- Educación Inclusiva
- Contextos Inclusivos para la Prevención de la Violencia en Educación
- Acompañamiento Psicopedagógico en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Al finalizar el plan de estudios, los estudiantes llevan a cabo un proyecto de investigación o una tesis sobre un tema relevante dentro del campo de la pedagogía, bajo la supervisión de un tutor académico.

La Licenciatura en Pedagogía de la UPN suele tener un enfoque integral en la formación de profesionales dedicados a la educación y el desarrollo pedagógico. El programa busca brindar a los estudiantes los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y la sensibilidad social necesaria para abordar los desafíos contemporáneos en el ámbito educativo.

Entonces, podemos decir que la formación docente inicial se lleva a cabo en la universidad, la cual brinda formación básica y general a los docentes, así como la oportunidad de obtener un posgrado en educación en la universidad. Sin embargo, una formación universitaria no garantiza que el docente tenga un dominio completo de la materia y la manera adecuada para transmitir estos conocimientos a sus alumnos. Durante la educación inicial, los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para el ejercicio docente. Sin embargo, esta formación puede fracasar porque no proporciona los principios psicoeducativos necesarios para la tarea; por lo tanto, los y las docentes deben de estar en constante formación la cual es denominada “formación continua”.

3.2 Formación Continua

La formación inicial del profesorado los prepara para la docencia, pero no es el final de su formación. Es el punto de partida para seguir formándose a lo largo de su carrera, manteniéndose actualizados con tendencias, innovaciones y prácticas educativas, adaptándose a cambios en el plan de estudios, políticas educativas y necesidades del entorno escolar.

“La formación continua es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y, con ello, favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2024, p.2).

La formación continua busca potencializar las capacidades de maestras y maestros, reconociéndoles como personas críticas y emancipadas que construyen relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad; que impulsan el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica,

social, de género, ambiental y territorial donde se encuentran, y con ello contribuyen a la transformación de su vida cotidiana y contexto, para la construcción de una sociedad más democrática y participativa. (SEP, 2024, p.6)

Por otro lado, Dussel (2020) menciona que “la formación docente continua debe ayudar a para mejorar las prácticas y la forma de pensar en la escuela, destacando la importancia de la organización material de la enseñanza” (p.18 y 19).

“La formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los docentes en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva propiciando el desarrollo de competencias profesionales” (Canales et al., 2021, p.102).

La formación continua no solo beneficia a los educadores en su desarrollo profesional, sino que también impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en el fortalecimiento de la profesión docente en su conjunto. Por lo tanto, la formación continua de los docentes les proporciona las herramientas y habilidades necesarias para atender la diversidad de necesidades y contextos presentes en las aulas, promoviendo así una educación más inclusiva, equitativa y efectiva para todos los estudiantes.

La formación continua se lleva a cabo mediante programas, los cuales están diseñados para brindar a los y las docentes oportunidades de desarrollo profesional continuo. Los objetivos a menudo incluyen mejorar los métodos de enseñanza, actualizar el contenido del plan de estudios y fortalecer habilidades específicas como el manejo de la tecnología en el aula.

Los programas de formación continua ayudan a los docentes a adaptar prácticas pedagógicas para atender la diversidad de necesidades, estilos de aprendizaje y contextos de los estudiantes, garantizando oportunidades equitativas de aprendizaje y máximo potencial. Los y las docentes que participan en dichos programas suelen tener un impacto positivo en el rendimiento académico de sus estudiantes. Al mejorar sus habilidades

pedagógicas y su capacidad para atender las necesidades individuales de los alumnos, pueden promover un aprendizaje más efectivo y significativo en el aula (INEE, 2018, p.1).

Es por esto por lo que la formación continua juega un papel tan importante ya que la sociedad busca cada vez más una educación de calidad. Asistir a un curso o seminario de formación continua es una opción para cualquier docente, pero un recurso necesario si se quiere mantener actualizados los conocimientos y desarrollar métodos de enseñanza innovadores y adaptados a la sociedad actual. El desarrollo docente continuo es fomentado por las instituciones educativas o por los propios docentes para mejorar como docentes.

La formación continua de los docentes en México como se mencionó anteriormente se lleva a cabo a través de diversos programas, cursos, seminarios y actividades encaminados a mejorar las habilidades pedagógicas y profesionales de los docentes.

Algunas de las modalidades de formación continua a disposición de los y las docentes en México la cual propone la Estrategia Nacional de Formación Docente y la cual está a cargo de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos perteneciente a la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, de la Secretaría de Educación Pública:

Encuentro

- Se reflexiona sobre la práctica por medio de la interacción y el diálogo entre pares y con otros actores educativos de la comunidad escolar o educativa.
- Es pertinente para abordar principalmente contenidos actitudinales y procedimentales.
- El intercambio con otras y otros permite construir una visión compartida.
- Posibles detonadores: diálogo reflexivo, historia de vida y metáfora.

Tertulia pedagógica

- Se reflexiona sobre la práctica por medio de su contraste con la teoría (a partir de materiales textuales, orales y audiovisuales), para motivar su transformación.
- Es pertinente para abordar principalmente contenidos declarativos y motivar actitudes propicias para movilizar la práctica.
- Los contenidos declarativos permiten generar un contraste con la práctica de las y los participantes, cuestionar y proponer otros modos de actuar.
- Posibles detonadores: diálogo reflexivo, textos, ensayos docentes y metáfora.

Grupo de análisis de la practica

- Se reflexiona sobre la práctica al contrastarla con la de otras y otros.
- Es pertinente para abordar principalmente contenidos procedimentales que den alternativas de atención a los problemas de la práctica cotidiana.
- El intercambio con otras y otros, acompañado de referentes teóricos, permite identificar formas distintas de resolver situaciones que se enfrentan en la práctica.
- Posibles detonadores: observación de la práctica, incidentes críticos, estudios de caso, diarios personales, ensayos docentes y diálogo reflexivo

Taller

- Se reflexiona sobre la práctica a partir de contrastar diferentes “formas de hacer” para aprender y construir, con las y los otros, diversas maneras de desarrollar la práctica docente.
- Es pertinente para abordar principalmente contenidos procedimentales.
- Las acciones sugeridas buscan que las y los participantes construyan alternativas contextualizadas respecto a las técnicas, métodos, habilidades o estrategias utilizadas por las y los docentes.
- Posibles detonadores: observación de la práctica, diálogo reflexivo, estudios de caso, incidente crítico, producciones de las y los estudiantes, instrumentos y herramientas de trabajo.

Seminario

- Se reflexiona sobre la práctica a partir de indagar y construir conocimientos derivados del análisis y discusión de la teoría.
- Es pertinente para abordar principalmente contenidos declarativos, los cuales permiten detonar, mediante el diálogo, un contraste con concepciones y creencias que sustentan la práctica de las y los participantes.
- Posibles detonadores: textos académicos especializados y diálogo reflexivo. (SEP, 2024, p.28)

El gobierno de la Ciudad de México cuenta con la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD) que es una instancia de la secretaría de Educación Pública encargada de normar y formar la orientación hacia el desarrollo profesional de las y los docentes. Dicha dirección ofrece una Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC), la cual actualmente por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye el impulsar la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación, se vuelve un referente fundamental para la construcción de la estrategia antes mencionada.

En la Estrategia tiene por objetivo el “orientar la política nacional de formación continua de maestros de Educación Básica considerando necesidades profesionales y contextos locales para favorecer el desarrollo profesional docente y la mejora continua de la educación” (SEP, 2024, p.5)

Instancias que cuentan con atribuciones en materia de formación continua en México:

- Autoridad Educativa Federal. Secretaría de Educación Pública, a través de la Unidad de Promoción de Excelencia y Equidad Educativa (UPEEE) y la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD).
- Autoridad Educativa Federal. Subsecretaría de Educación Básica.
- Autoridad Educativa Federal. Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico.

- Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Hoy en día, las relaciones mutuas de estas instituciones permiten concluir contratos y decisiones para fortalecer la formación continua de los y las docentes y encontrar puntos de encuentro en los caminos marcados en el marco de cada proceso dirigido.

Ahora bien, para fines de la investigación retomaremos a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), la cual es una institución pública cuya misión es impulsar la mejora continua de la educación básica, media superior, inclusiva y de adultos para contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en sus diversos contextos sociales con un enfoque de inclusión, equidad y excelencia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024). Mejoredu plantea una visión amplia de la formación continua y el desarrollo profesional docente, que reconozca la complejidad y el carácter colectivo y contextualizado del trabajo y la práctica docente. (p.1)

La comisión ofrece los siguientes programas de formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2028:

Programa de formación de docentes en servicio 2022 – 2026: Con este programa, Mejoredu inicia el camino hacia una “formación continua y el desarrollo profesional de docentes con un enfoque de formación situada que reconoce sus conocimientos y saberes profesionales, así como las problemáticas y contextos en los que trabajan, con el fin de mejorar el aprendizaje” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024, p.1). Se propone fortalecer la práctica docente y el desarrollo profesional de maestros en educación básica con intervenciones formativas graduales y progresivas que consideren sus saberes, el contexto escolar y fomenten la reflexión y el trabajo colaborativo.

Algunos elementos del programa son (instrumentos de planeación que define enfoque, objetivo y ruta anual):

Intervención Formativa: Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente, Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias, El aprendizaje en preescolar: Un desafío para la práctica docente, Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad, Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple, Creando culturas inclusivas en la comunidad escolar.

Intervención Formativa Emergente: Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y relaciones e Integración curricular: reto para la práctica de docentes de secundaria.

Sin embargo, esto no es suficiente ya que la formación continua que ofrece el Gobierno de la Ciudad de México es muy mínima con respecto a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad, por lo tanto, es fundamental que se trabaje en el desarrollo de más espacios donde se impartan estas temáticas. Es por esto por lo que es importante investigar qué formación tienen los y las docentes en la actualidad para empezar a erradicar la exclusión en las escuelas de educación básica.

El aprendizaje permanente ayuda a los docentes a crear un entorno inclusivo que atienda a las diversas necesidades de los estudiantes, incluyendo discapacidades, idiomas, culturas y estilos de aprendizaje diferentes.

Sevilla Santo et al (2018) Realiza una propuesta con respecto a la formación/capacitación en materia de educación inclusiva, dicha propuesta contempla un periodo prolongado de tiempo atendiendo los siguientes aspectos:

- Sensibilización. Con este proceso se buscará que los docentes tomen conciencia de las peculiaridades que pueden presentarse en las aulas; de que el proceso de inclusión representa una estrategia fundamental para potencializar las diferencias y las capacidades que cada estudiante; además de que, para llevar a cabo dicho proceso, es necesario la preparación

continúa en aspectos de adaptación, proyección de estrategias, formas de evaluación y dinámicas de control de grupo.

- Reconocimiento de la diversidad. Esta temática deberá constituir el primer tema específico a desarrollar en la formación/capacitación. De manera específica, es necesario que el profesor reconozca la diversidad que se presenta en las aulas, tanto en los estudiantes como en el profesorado en función de ritmos, estilos, intereses de aprendizaje y enseñanza. También debe tenerse conciencia de que, en esta diversidad, todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas en algún momento de su proceso, y algunos de ellos necesidades educativas especiales; y es tarea del profesor estar sensible a identificar dichas necesidades.
- Necesidades educativas. Es fundamental conocer los diferentes tipos de necesidades educativas que se pueden presentar en el aula. En este sentido, se hará referencia a las necesidades educativas vinculadas al proceso del desarrollo, las vinculadas a una discapacidad (necesidades educativas especiales) y las vinculadas al ambiente, a fin de que se conozcan sus características, las formas de detección y los requerimientos de apoyo que implica cada una. (p.137 y 138)
- Atención a las necesidades educativas especiales. Esta temática hace referencia a la identificación de los apoyos que requerirá cada estudiante y en qué área se ubicarán dichos apoyos (cognitiva, social o física), con el objetivo de que el profesor identifique las adaptaciones que requerirá hacer en su programación, implementación o evaluación de sus clases.

Por otro lado, existen instituciones educativas que ofrecen una oferta educativa dirigida a los y las docentes, tales como se mencionó anteriormente con respecto a la formación inicial docente, como la Universidad Pedagógica Nacional

La UPN ofrece en su modalidad virtual un Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio de la UPN, el cual está conformado por las siguientes licenciaturas:

- Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar

- Licenciatura en Educación Primaria
- Licenciatura en Educación Secundaria
- Licenciatura en Educación Media Superior

También ofrece los siguientes posgrados:

Maestrías

- Maestría en Desarrollo Educativo
- Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela

Doctorados

- Doctorado en Educación
- Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE)
- Doctorado en Educación y Diversidad

Especializaciones

- Especialización en Computación y Educación
- Especialización de Género en Educación
- Especialización en Educación Integral de la Sexualidad
- Especialización en Enseñanza del Español en la Educación Básica
- Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de inglés como Lengua Extranjera (Modalidad en Línea) (EEAILE)

Por consiguiente, podemos decir que el proceso de formación docente debe ser totalmente continuo y, por lo tanto, no termina con un título, sino que requiere un compromiso con el aprendizaje permanente y la actualización continua de la práctica docente. Esto garantiza que los educadores estén preparados para afrontar los desafíos de un entorno educativo en constante cambio e integrar eficazmente nuevos métodos y tecnologías.

Es un proceso dinámico y evolutivo que refleja el compromiso constante de los y las docentes con la excelencia, la equidad y el progreso educativo en un mundo en constante transformación.

Este capítulo me hizo reflexionar sobre la importancia de que el gobierno y las instituciones educativas inviertan en una formación docente de calidad y desarrollar políticas que apoyen y fortalezcan la profesión docente. Esto incluye mejores condiciones de trabajo, acceso a recursos adecuados y el reconocimiento del papel fundamental de los y las docentes en el logro de objetivos educativos. Puesto que el capacitar a los y las docentes no se trata sólo de brindar información, sino también de abrir espacios donde puedan hacer lo necesario para promover el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil.

Las condiciones específicas en la formación inicial, ya sea por programa educativo o por institución, dan como resultados variantes en la formación/preparación para atender la diversidad por parte de las y los futuros docentes. Por tal motivo, hay que reconocer la importancia de la formación docente constante, puesto que permite superar las carencias de la formación inicial y preparar a los y las docentes para atender la diversidad que existe en las aulas de modo que la educación inclusiva pueda desarrollarse dentro de un marco de referencia único.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En este capítulo, en la primera parte planteo la metodología que se utilizó para la investigación, así como sus alcances y enfoques, tales como el alcance descriptivo, enfoque cuantitativo y el método comparativo, así como el instrumento que se utilizó. Posteriormente, en una segunda parte se analizan los resultados que fueron obtenidos por medio de un cuestionario.

4.1 Metodología

La investigación de la presente tesis es de alcance descriptivo, ya que busca identificar la formación docente y continua de las y los docentes en torno al tema de niñas y niños con TDAH. La investigación descriptiva según (Sampieri, 2006)

busca explicar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos u otros fenómenos que se analizan.

Es decir, miden, evalúan o recopilan datos sobre diferentes conceptos (variables), aspectos o componentes del fenómeno en estudio. En la investigación descriptiva, se selecciona una serie de preguntas y se mide o recopila información sobre cada una de ellas para (ignorando la redundancia) describir lo que se está estudiando. (p.102)

Por lo tanto, con un alcance descriptivo nos ayuda a documentar las características actuales de un fenómeno o población sin manipular variables. Proporcionando datos de referencia para futuras investigaciones y ayuda en la toma de decisiones, aunque no establece relaciones de causa y efecto.

A su vez se realizará un estudio comparativo, puesto que se busca contrastar la formación de docentes de primarias públicas - privadas con la de docentes de un Centro de atención múltiple (CAM).

El método comparativo es el procedimiento de comparación sistemática de objetos de estudio que, por lo general, es aplicado para llegar a generalizaciones empíricas y a la comprobación de hipótesis. Implica realizar comparaciones en diferentes ámbitos, como comparaciones de gran extensión o comparaciones de segmentos, en el que se pueden utilizar estrategias de investigación contextual. (Nohlen,2020, p.1)

El método comparativo nos permite analizar y comparar factores para identificar similitudes y diferencias, con el propósito de comprender fenómenos y evaluar opciones.

Se realizó la investigación con un enfoque cuantitativo, el cual “utiliza la recolección y análisis de datos para investigación y pruebas de hipótesis mediante medición numérica y estadística, para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población”. (Sampieri, 2006, p.5)

Entonces, el enfoque cuantitativo se centra en recopilar y analizar datos numéricos para obtener resultados precisos y objetivos. Se pueden utilizar herramientas estadísticas para examinar las relaciones entre variables y probar hipótesis, a menudo a través de encuestas, experimentos o análisis de datos. Y se caracteriza

por la objetividad, el diseño riguroso y la capacidad de generalizar los resultados a una población más amplia. Aunque proporciona resultados comprobables y repetibles, es posible que no refleje la profundidad del fenómeno que se está estudiando. Es ampliamente utilizado en ciencias sociales, ciencias naturales y educación.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario. “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Sampieri, 2006, p.310). Un cuestionario es una herramienta de recopilación de datos con preguntas cerradas, abiertas o mixtas y debe ser coherente con los objetivos del estudio.

Posteriormente se realizó un análisis de los resultados obtenidos, en donde se observó el tipo de formación inicial de las y los docentes, su formación continua, así mismo sus conocimientos respecto al TDAH y la importancia que le dan al tener las herramientas y estrategias necesarias para que sus alumnas y alumnos con TDAH puedan desarrollarse académicamente y así poder incorporar una educación inclusiva en el aula.

La población seleccionada para la investigación son las y los docentes de escuelas primarias de la Ciudad de México en la alcaldía Iztapalapa, tanto públicas como privadas. Se seleccionó un CAM de alta demanda que cuenta con primaria, 3 escuelas públicas y 3 escuelas privadas. La muestra total fue de 30 docentes que estén frente a grupo actualmente, de diferentes grados y que se encuentren dentro de la alcaldía e instituciones seleccionadas.

El cuestionario consta de seis categorías de análisis, dichas categorías fueron de suma importancia para darle una estructura al cuestionario y posteriormente poder organizar y comprender de una mejor manera la información obtenida. Las categorías fueron las siguientes:

- Perfiles docentes (son los datos generales)
- Formación inicial docente

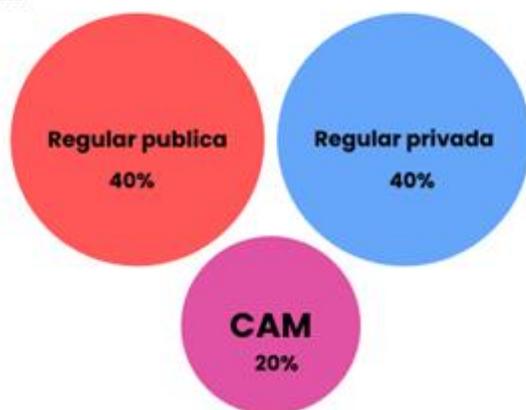
- Formación continua en BAP
- Conocimientos sobre TDAH
- Experiencia con estudiantado que presenta TDAH
- Conocimientos sobre Inclusión Educativa

4.2 Análisis de Resultados Obtenidos

Como se mencionó anteriormente la presente investigación retoma el cuestionario como instrumento para la recolección de datos, dicho cuestionario consta de 14 reactivos los cuales se dividen en 3 partes, la primera parte corresponde a los datos generales tales como sexo, edad, años de servicio, formación profesional inicial, institución educativa superior, si es docente de primaria regular pública, privada o CAM, si es de primaria alta o baja y por último si tienen formación en materia de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); la segunda parte se compone por los conocimientos y perspectivas del TDAH y la última parte va enfocada al conocimiento y perspectiva de la inclusión en el aula.

Los datos obtenidos fueron analizados por medio de la estadística, utilizando las medidas de tendencia central las cuales nos permitieron resumir en un solo valor un conjunto de datos. De igual manera se realizó un análisis reflexivo que nos permitió describir cada uno de los elementos que se retomaron en la encuesta utilizada.

GRÁFICA 3.1 Primaria regular publica, privada o CAM



El cuestionario se realizó a 30 docentes que actualmente se encuentran frente a grupo pertenecientes a la alcaldía Iztapalapa, tanto de primarias regulares públicas y privadas, como de un CAM. En la gráfica 3.1 se muestra qué porcentaje ocupa cada sector,

en donde los y las docentes de primaria regular pública son 12 (40%), al igual que los docentes de primaria regular privada, mientras que los docentes permanentes al CAM son 6 (20%).

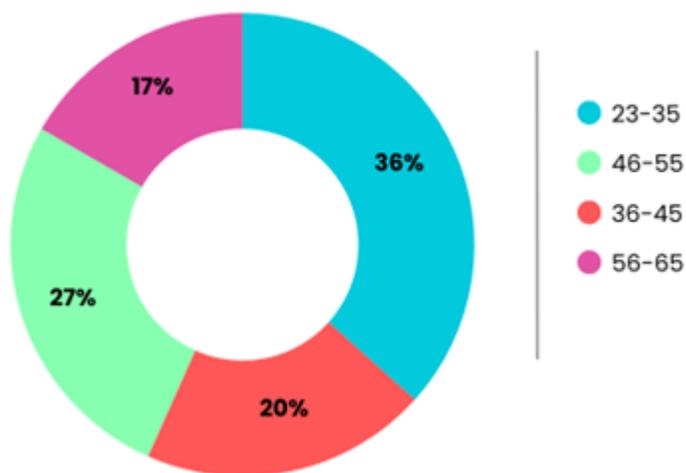
La gráfica 3.2 nos muestra qué porcentaje del personal docente encuestado son del sexo femenino (90%) y del sexo masculino (10%); en los resultados obtenidos predomina el sexo femenino, a esto se le denomina “*Feminización Docente*, entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con los hombres”

GRÁFICA 3.2 SEXO



(Jiménez, 2009, p.748) esto debido a un sesgo de género, en donde se tienen establecidos los roles de género y uno de esos roles son el de la docencia, el cual por muchos años es apropiado por el sexo femenino. Los autores Vasconcelos, Arruda y Souto, (2015) y Ferreira, (2015) como se citó en Dantas & Antloga, (2023) señalaron que “este fenómeno de la Feminización Docente se le atribuyeron las razones a las concepciones del sistema patriarcal sobre la moral imperante, que consideraba la profesión docente como una extensión de la maternidad” (p.143). Dicha feminización se ve reflejada en los resultados, donde de los 30 docentes 27 son del sexo femenino.

GRÁFICA 3.3 Edades

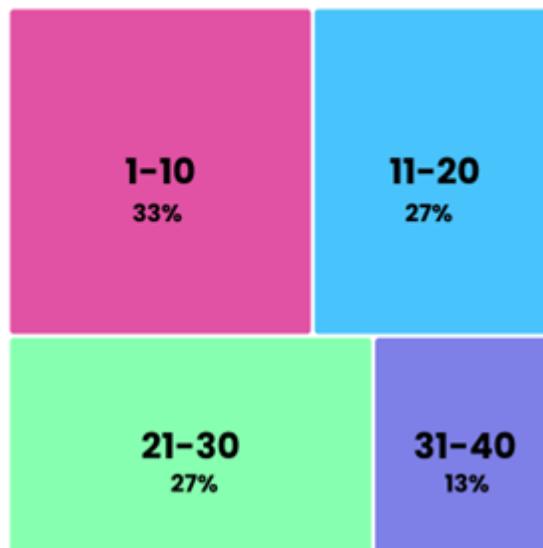


Por otro lado, la edad de las personas encuestadas (gráfica 3.3) van de rangos de 23- 35 años (36%), 36-45 (20%), 46-55 (27%), 56-65 (17%); en donde el rango predominante va de los 23 a los 35 años, a esta le siguen el rango de edades de 46-55 años;

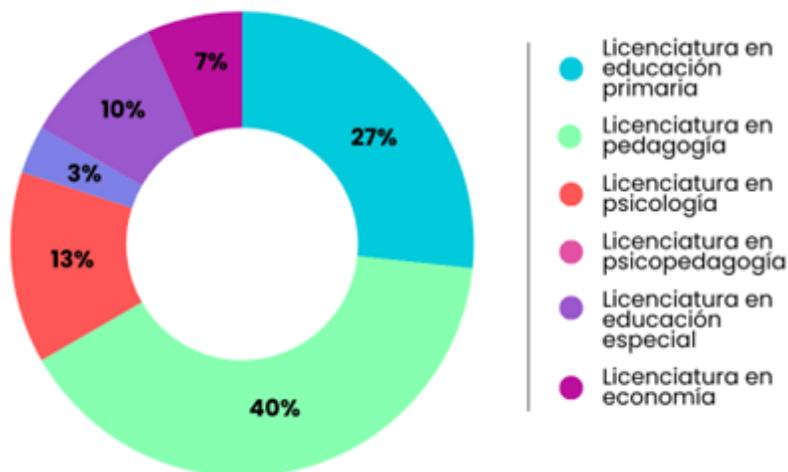
la edad puede ser un factor importante en cuanto a la experiencia y la adquisición de conocimientos.

En la siguiente gráfica 3.4 se muestran los años de servicio que llevan como docentes, que va desde 1 año hasta 40, los años de servicio se dividieron en rangos de 1 a 10, de 11-20, de 21-30 y de 31 a 40, siendo el rango de 1 a 10 (30%) el predominante, de la misma manera que la edad, los años de servicio influyen en la experiencia y adquisición de conocimientos; es más probable que un docente con años de servicio de 31 a 40 obtenga más aprendizajes sobre el TDAH, (Dewey,1938) menciona que “el aprendizaje significativo surge de la experiencia directa y la participación activa en situaciones auténticas” (p.73).

GRÁFICA 3.4 Años de servicio



GRÁFICA 3.5 Formación profesional



La gráfica 3.5 corresponde a la formación profesional que tiene cada docente que fue encuestado, en donde 12 (40%) de los y las docentes estudiaron la licenciatura en pedagogía y 8 (27%) docentes la licenciatura en educación primaria; la formación

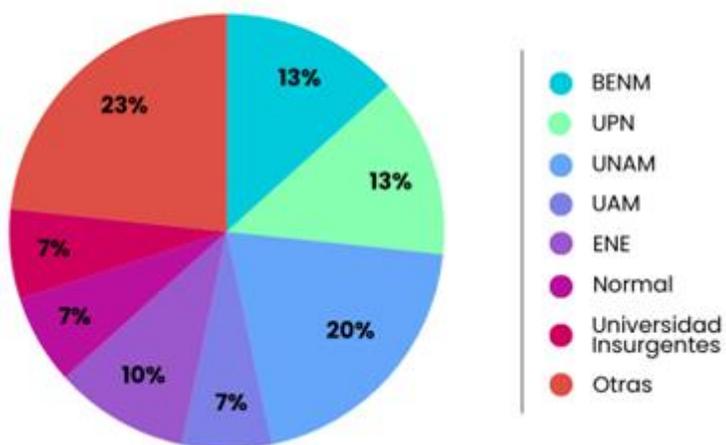
profesional inicial puede definir los conocimientos con respecto al TDAH, puesto que, como se expuso en el capítulo 3, el mapa curricular de cada licenciatura es distinto, podemos decir que un normalista no obtiene los mismos conocimientos que

un pedagogo/a, incluso entre normalistas se puede decir que se preparación es distinta, todo esto como lo pudimos observar en el Capítulo anterior.

Otro factor que influye en la formación de los y las docentes es la institución de educación superior de la que provengan, ya que los planes y programas son distintos, estos planes y programas de formación de docentes establecen las bases del conocimiento y las habilidades que los futuros agentes de la educación deben adquirir, esto incluye aspectos pedagógicos, metodológicos, psicológicos y disciplinares; de igual manera

como lo pudimos observar en el capítulo anterior. En la gráfica 3.6 se muestra que 6 (20%) de los y las docentes provienen de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mientras que solo 4 provienen de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de la misma manera 4

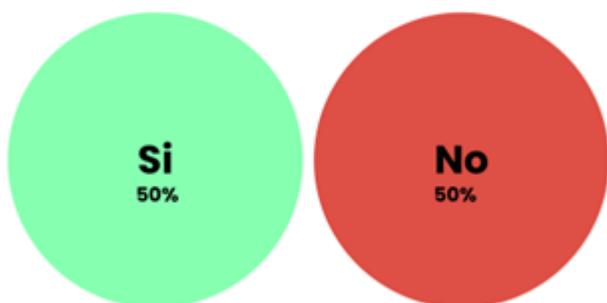
GRÁFICA 3.6 Institución de educación superior



provienen de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM); 7 (23%) de los y las docentes proviene de “otras” instituciones privadas tales como el Instituto Pakal, UNIREM, Anglo Español, Universidad Europea, Universidad Icel, entre otras. Quienes son docentes de primarias públicas y de CAM en su mayoría (98%) provienen de universidades de igual manera públicas, mientras que los y las

docentes de escuelas privadas provienen de universidades privadas (67%).

GRÁFICA 3.7 Formación en BAP

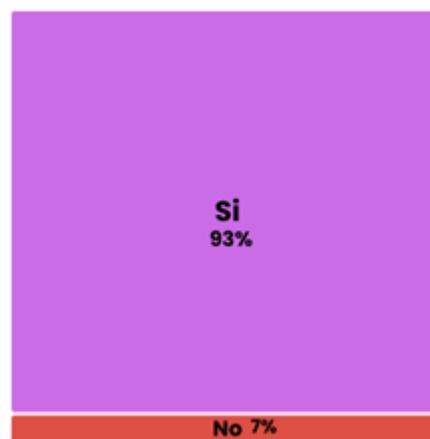


En la gráfica 3.7 se puede observar el porcentaje de docentes que tiene alguna formación en materia de barreras

para el aprendizaje y la participación (BAP), aquí se divide el 50% si tiene alguna formación tal como especialidad, cursos, talleres, maestrías, etc.; el otro 50% no cuenta con ninguna formación en materia de BAP. De los 15 docentes que cuentan con esta formación solo 3 (20%) cuenta con formación con respecto al TDAH, los otros 12 (80%) cuentan con formación en materias de inclusión, bullying, crecimiento humano, dislexia, disgrafia, trisomía 21, TEA, braille, entro otros. De las escuelas regulares públicas, 7 (58%) docentes cuanta con formación en BAP, mientras que, en las escuelas regulares privadas, 6 (50%) docentes cuentan con formación en la misma rama, por otro lado, solo 2 (33%) docentes del CAM cuentan con formación en BAP.

Pasando a la segunda parte de los cuestionarios (gráfica 3.8) podemos encontrar que porcentaje de los y las docentes ha trabajado con niños y niñas con TDAH (93%), entonces podemos decir que la mayoría a lo largo de su trayectoria como docente ha tenido un menor con TDAH en su aula; los 2 (7%) docentes que no han tenido niños o niñas con este trastorno solo tienen 1 año de

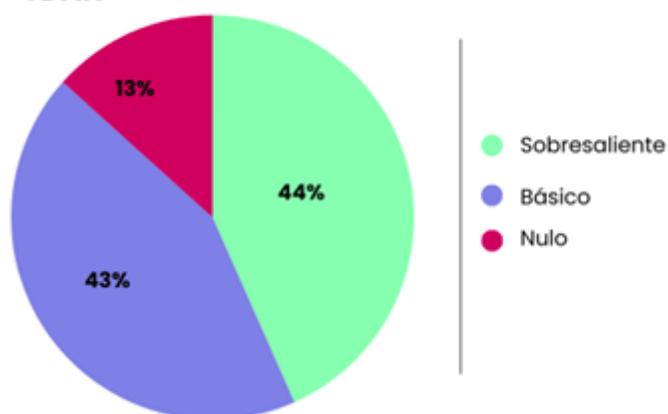
GRÁFICA 3.8 Ha trabajado con niñ@s con TDAH



servicio como docente. De los 28 docentes que, si han tenido niños o niñas con TDAH, solo 15 docentes (54%) tienen formación relacionada con las BAP y de dicha formación solo 3 docentes cuentan con formación relacionada con el TDAH.

En la siguiente gráfica 3.9 se muestra si los y las docentes cuentan con conocimiento sobre el TDAH; el conocimiento se clasifico en tres categorías, la primer categoría es “conocimiento sobresaliente”, se clasifico de esta manera a los y las docentes que fueron capaces de desarrollar una idea clara de lo que es el TDAH, la siguiente categoría es “conocimiento básico” en donde los y las docentes solo fueron capaces de nombrar al trastorno de manera correcta y la última

GRÁFICA 3.9 Conocimiento sobre el TDAH



categoría “conocimiento nulo” en donde los y las docentes no fueron capaces ni de nombrar al trastorno. De los y las 30 docentes 13 (43.3%) de ellos fueron clasificados con un “conocimiento sobresaliente”, mientras que 4 (13.3%) de ellos fueron clasificados con un “conocimiento nulo”. El

estar en primaria regular o CAM cambia la perspectiva en cuanto TDAH, ya que el estar en CAM es estar al 100% con BAP y discapacidades, mientras que en regular son muy pocos o mucho menos que en CAM, pero esto no garantiza que los docentes estén formados en esta área y lo podemos observar a continuación.

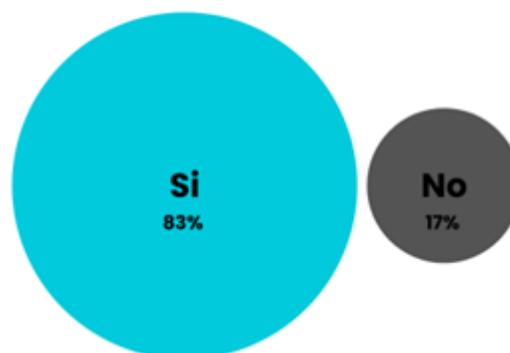
5 (39%) de los y las docentes que se clasificaron en la categoría de “conocimiento sobresaliente” estudiaron la Licenciatura en Pedagogía, mientras que 3 (23%) de los y las docentes estudiaron la Licenciatura en Educación primaria, de la misma manera 3 (23%) de los y las docentes estudiaron la Licenciatura en Educación Especial, estos últimos actualmente ejercen como docentes en CAM. Por otro lado, 8 (62%) de los y las docentes cuentan con alguna formación en materia de BAP; además, el 39% describe su experiencia trabajando con niños o niñas con TDAH como un “Reto”.

Con respecto a los y las docentes que se clasificaron en la categoría “conocimiento básico”, al igual que la categoría anterior la Licenciatura predominante es la de Pedagogía (46%), mientras que con respecto a la formación en materia de BAP, solo el 25% cuenta con ella; además de la misma manera que la categoría anterior el 46% describe su experiencia con niños y niñas con TDAH como un “Reto”. Ahora bien, 2 (50%) de los docentes que se clasificaron en la categoría de “conocimiento nulo” estudiaron la Licenciatura en Educación Primara, el otro 50% estudio la

Licenciatura en Pedagogía, en cuanto a la formación en materia de BAP el 75% no cuenta con ninguna.

Se les pregunto a los y las docentes si consideran necesario atender a niños o niñas con TDAH desde su trabajo como docente (gráfica 3.10), 25 (83%) de ellos dijeron que sí y 5 (17%) dijeron que no. De los 5 docentes que dieron por respuesta “No”, tres de ellos ejercen en escuelas privadas, mientras que solo uno ejerce en CAM.

GRÁFICA 3.10 Atender a niñ@s con TDAH desde el trabajo como docente



Aquellos docentes cuya respuesta fue si, mencionaron los siguiente:

“El alumno no debe de ser separado de sus compañeros, debemos de adaptarlo a ser social con todo tipo de personas (Docente de primaria pública)”,

“Es parte de la atención a la diversidad (Docente de primaria pública)”,

“Nuestra sociedad exige una inclusión y los alumnos que presentan BAP también requieren dotarse de habilidades sociales (Docente de primaria privada)”,

“Cualquier tipo de trastorno es parte de la atención del profesor (a) de educación especial (Docente de CAM)”

Aquellos cuya respuesta fue no, mencionaron lo siguiente:

“Existen diversas situaciones como infraestructura, contexto para brindar el apoyo que necesitan (Docente de primaria pública)”,

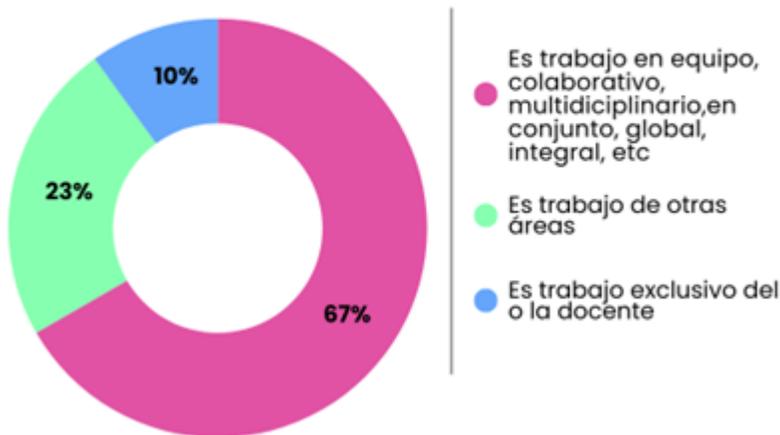
“Considero que los alumnos requieren del apoyo de un profesional capacitado que le brinde las herramientas necesarias para su desarrollo (Docente de primaria privada)”,

“Los alumnos con estas necesidades especiales deberían de ser atendidos por personas capacitadas (Docente de primaria privada)”

“No en Cam ya que no es una discapacidad” (Docente de CAM).

Se observa que no existe realmente una relación entre lo que dicen y la institución en la que laboran, la mayoría está de acuerdo en que el trabajo debe ser colaborativo e integral y quienes no lo están son tanto de escuelas públicas como privadas y CAM, sin embargo, se creería que todos los y las docentes de CAM por ser una institución de educación inclusiva estarían de acuerdo en atender a este grupo de estudiantes, y no es así, hubo quien no está recuerdo en trabajar de esta manera puesto que no considera que al TDAH como discapacidad y debe ser atendido en otra institución.

GRÁFICA 3.11 A tender a niñ@s con TDAH es trabajo de...



También se les pregunto si el atender a niños o niñas con TDAH es trabajo de otras áreas o de la docencia (gráfica 3.11), 20 (67%) de los y las docentes respondieron que es trabajo en equipo, colaborativo,

multidisciplinario, en conjunto, global, integral, etc.; mientras que 7 (23%) respondieron que es trabajo de otras áreas.

Del grupo de docentes que ejerce en primarias públicas (93%) considera que atender a niños o niñas con TDAH debe ser en trabajo en equipo, por otro lado, el grupo de docentes que ejerce en escuelas privadas, el 50% considera de la misma manera que la atención debe de ser colaborativa, mientras que el grupo de docentes de CAM en su totalidad (100%) concuerda en lo mismo.

Aquellos docentes que su respuesta fue trabajo en equipo..., mencionaron los siguiente:

“Debemos unir esfuerzos: padres con terapias, si existe UDEEI en las escuelas y profesores para salir adelante en el trato y éxito en su integración con sus compañeros” (Docente de primaria pública)

“Por la parte del número de niños que hay dentro de un grupo no todos presentan esta condición y a veces podría ser difícil darles toda la atención a los niños con TDAH, creo que si se requiere de un apoyo al docente” (Docente de primaria pública)

“Es una actividad y atención compartida e interdisciplinaria, además de que la familia se tiene que involucrar y cumplir con el tratamiento y acompañamiento a su hijo o hija” (Docente de CAM)

Aquellos docentes que su respuesta fue trabajo de otras áreas..., mencionaron los siguiente:

“Porque no cuento con la preparación para enfrentar estos casos” (Docente de primaria privada)

“Existe la educación especial” (Docente de primaria privada)

Dado que los y las docentes de CAM trabajan con muchos más niños y niñas con alguna discapacidad a comparación de los y las docentes de primarias regulares (privadas y públicas), podemos observar que están más conscientes del que trabajo debe ser integral, no obstante, también docentes de las otras primarias (regulares) consideran que la responsabilidad de atender a niños y niñas con TDAH no debe recaer solo en el docente. Por otro lado, hay docentes que refieren que los niños y niñas con esta condición deben ser atendidos exclusivamente en educación especial, esto se puede deber a la falta de formación respecto al tema, y por lo tanto consideran que en educación especial si hay los conocimientos y herramientas para darles la atención que requieren; sin embargo, esto tampoco garantiza que se lleve a cabo, puesto que, como pudimos observar en la gráfica 3.7 no todos los docentes de CAM tienen la formación adecuada para darles atención y seguimiento.

En la gráfica 3.12 podemos observar de qué manera los y las docentes perciben el trabajar con niño/as con TDAH es...

GRÁFICA 3.12 Trabajar con niñ@s con TDAH es...



trabajar con niño/as con TDAH; 9 (30%) externó que es un reto, 6 (20%) dijo que es frustrante, mientras que 5 (17%) dijo que es desafiante.

Algunas de las docentes mencionaron lo siguiente:

“Lo primero que se siente es impotencia al no saber y no tener la información correcta

sobre la situación del alumno. Cuando ya ha sido canalizado, se buscan estrategias y se trabaja muy bien, siempre y cuando se tenga el apoyo de UDEEI y de los padres” (Docentes de primaria pública)

“Vulnerable al no poder tener el apoyo de padres de familia...” (Docente de primaria pública)

” En muchas ocasiones frustrada, a pesar de tener un poco de conocimiento del tema. Considero debo estar mucho más empapada de como brindar un mejor apoyo...” (Docente de primaria pública)

“Es complejo, debido a las dificultades que surgen en el contexto educativo” (Docente de primaria pública)

Todos los y las docentes refirieron algo negativo dado a todo lo que implica trabajar con niños y niñas con TDAH, algunos durante todo el proceso y otros solo al principio. Los y las docentes de primarias públicas y CAM fueron quienes más externaron el cómo se sentían, los demás limitaron su respuesta a “es un reto, estresante o frustrante”, esto puede deberse a sus años de experiencia y a la cantidad de niños y niñas con TDAH que han tenido a lo largo de su trayectoria como docentes.

GRÁFICA 3.13 Obstáculos o dificultades



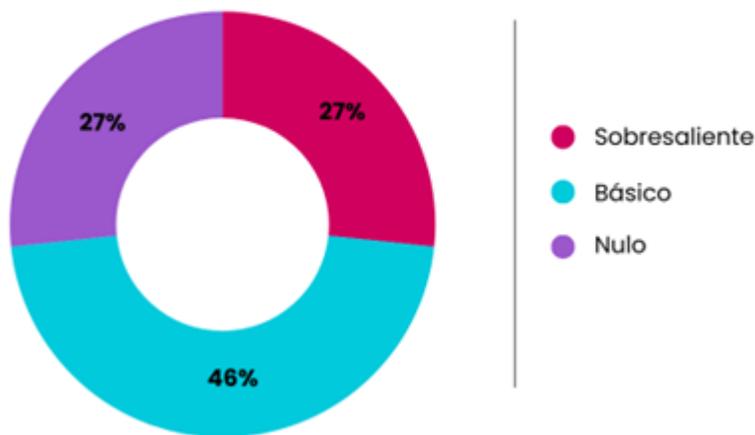
La gráfica 3.13 nos muestra los obstáculos o dificultades que más han presentado los y las docentes al trabajar con niño/as con TDAH, siendo la más repetida (22%) “falta de aceptación y compromiso de los padres, madres o

tutores del menor”. Una de las docentes mencionó lo siguiente: *“En un inicio con falta de formación y conocimiento del TDAH, después con falta de acompañamiento de autoridades y/o familia para contribuir en la formación del alumno”.* (Docente de primaria pública)

La mayoría de los y las docentes se enfrentan con algún obstáculo en su labor de atender a niños y niñas con TDAH, esto por distintas situaciones, pero principalmente por la familia, ya que no aceptan el diagnóstico o no le dan el seguimiento correspondiente; al presentarse algún obstáculo es cuando el trabajo se puede volver difícil, frustrante o tedioso y difícilmente se puede avanzar de una manera satisfactoria y enriquecedora para el niño o niña con TDAH. Sin importar la escuela en donde laboren los docentes encuestados, todos presentan algún obstáculo, esto quiere decir que los obstáculos pueden presentarse en cualquier institución, el pertenecer a cierta escuela (privada, pública o CAM) no garantiza tener o no ciertos obstáculos.

La última parte del cuestionario corresponde a la inclusión en el aula; en la gráfica 3.14 podemos observar que conocimiento tienen los y las docentes con respecto a la temática antes mencionada, el conocimiento se clasificó de la misma manera que se realizó con el conocimiento sobre TDAH, siendo así conocimiento sobresaliente: los y las docentes que fueron capaces de desarrollar una idea clara de lo que es la

GRÁFICA 3.14 Conocimiento sobre inclusión en el aula



inclusión en el aula, conocimiento básico: en donde los y las docentes solo fueron capaces de definir a la inclusión en una característica, conocimiento nulo: en donde los y las docentes no fueron capaces de responder. 14 (46%) de

los y las docentes cuentan con un conocimiento básico, mientras que 8 (27%) cuenta con un conocimiento sobresaliente.

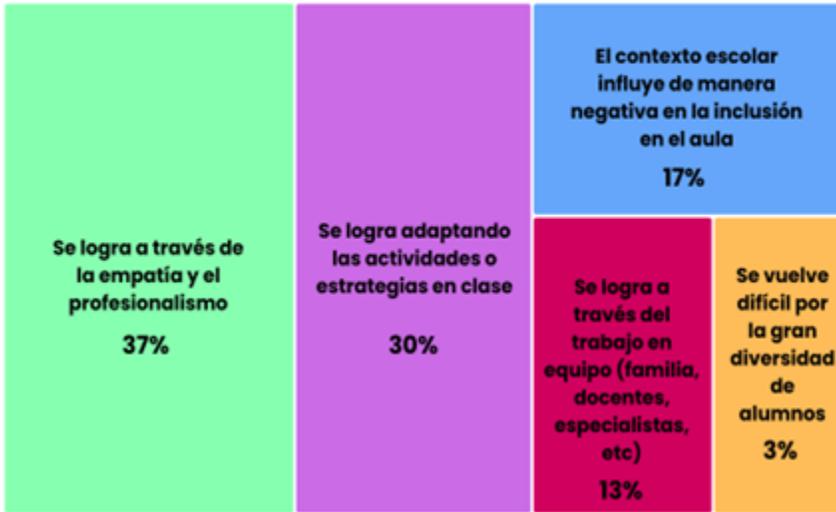
Dos (25%) de los y las docentes que se clasificaron en la categoría de “conocimiento sobresaliente” estudiaron la Licenciatura en Pedagogía, con el mismo porcentaje 2 de los y las docentes estudiaron la Licenciatura en Educación Primaria. Por otro lado, 5 (62%) de los y las docentes cuentan con alguna formación en materia de BAP.

Con respecto a los y las docentes que se clasificaron en la categoría “conocimiento básico”, la Licenciatura predominante es la de Pedagogía con 9 docentes (65%), mientras que con respecto a la formación en materia de BAP, el 43% cuenta con ella.

La gráfica 3.15 nos muestra que porcentaje de docentes ha podido llevar a cabo la inclusión dentro del aula; 23 (77%) de los y las docentes si ha logrado la inclusión en sus clases, mientras que 4 (13%) docentes solo a algunas veces lo logran; los y las docentes mencionan lo siguiente:

“En ocasiones, ya que el contexto muchas veces no lo permite, aunque se busquen las estrategias” (Docente de primaria pública)

GRÁFICA 3.15 Han podido llevar a cabo la inclusión en el aula



*“Es un proceso educativo que no es de la noche a la mañana, se requiere la participación de todos los agentes educativos y de los niveles de gobierno, y seguir un proceso a largo plazo”
(Docente de CAM)*

A pesar de que algunos docentes quieran llevar a cabo la inclusión dentro de sus aulas, no siempre se logra, los y las docentes pueden tener claro que implica la inclusión, pero esto no es suficiente puesto que el contexto de cada niño y niña es distinto, también, es un proceso que lleva una estructura y no solo depende del docente, por ejemplo, el número excesivo de estudiantes en un aula y la falta de atención de los directivos vuelve más difícil el objetivo.

Por último, se les pregunto a los y las docentes si consideraban que la falta de formación sobre TDAH incurre en la exclusión educativa. Podemos observar en la gráfica 3.16 que 24 (80%) de los y las docentes opina que sí, mientras que 4 (13%) de los docentes dicen que no.

Uno de los docentes que dio como respuesta “sí” menciono lo siguiente:

GRÁFICA 3.16 Incurre en la exclusión educativa el no estar capacitado para atender a niñ@s con TDAH



“Quien no se prepara adecuadamente para trabajar con alumnos especiales, en ningún momento podrá desarrollar las competencias de los alumnos mismos” (Docente de CAM)

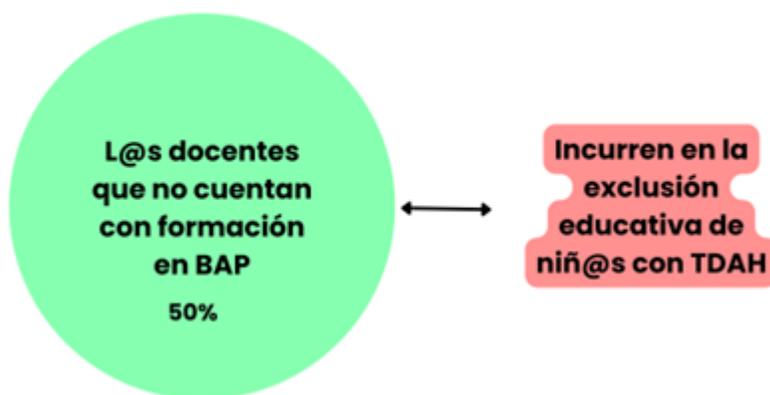
Algunos docentes que dieron como respuesta “no” mencionaron lo siguiente:

“En medida de lo posible se les da la atención y seguimiento...” (Docente de primaria privada)

“La aceptación de la diversidad es un valor importante, aunque no es necesario ser especialista en algún trastorno específico. Los docentes usan herramientas adicionales para ayudar a los estudiantes con TDAH, a pesar de no ser especialistas en la materia” (Docente de CAM)

Dado a las respuestas que dieron los y las docentes podemos decir que consideran que el docente que no tiene las herramientas y conocimientos necesarios para darle la atención necesaria a las y los alumnos, infringe en su labor educativa. De la misma manera consideran que los y las docentes deben aprender e incrementar sus conocimientos para ofrecer un servicio educativo, ya que, si el docente no se prepara adecuadamente para trabajar con alumnos especiales, no podría desarrollar sus competencias y abatir las barreras para el aprendizaje y la participación, y aquellos con TDAH, no podrán tener una educación de calidad.

GRÁFICA 3.17



Basándonos en la gráfica 3.16 y en la gráfica 3.7 podemos decir que aquellos docentes que no tienen formación en BAP o específicamente en TDAH están incurriendo en la exclusión educativa de estos niño/as (gráfica 3.17) y por lo tanto no

pueden llevar a cabo una inclusión dentro de clases, ya que como se muestra en la

gráfica 3.16 el 80% de los docentes opina que la falta de formación o capacitación conlleva a no dar una educación de calidad y a favor de niños y niñas con BAP o discapacidad.

Con los resultados obtenidos nos podemos dar cuenta de que **sí** existe una falta de formación continua de los docentes; dado a que su formación inicial no es suficiente para poder adquirir los conocimientos necesarios para atender a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas escolares; se esperaría que los y las docentes continuaran su formación mediante actualizaciones, cursos, talleres, etc. Pero no es solo la falta de formación docente, también hay una falta de conciencia por parte de los y las docentes con respecto a la inclusión, saben de ella, ubican el término, pero no son conscientes de lo que implica y esto lo podemos observar porque a pesar del tiempo que llevan de servicio siguen sin formarse en estos temas de la diversidad de estudiantes y más específico en el TDAH.

El principal “problema” de su formación inicial que podemos observar está centrado en ver a los alumnos por iguales en cuestión de necesidades, esto en la mayoría de los y las docentes, y quienes tienen formación en educación especial si tienen más conocimientos es temas de discapacidades y BAP, sin embargo, no todos tienen conocimientos en TDAH. Con la formación inicial que están adquiriendo nos damos cuenta de que sigue sin existir una conciencia de lo que debe ser un docente incluyente, puesto que son temáticas que no están siendo retomadas en los planes y programas de las licenciaturas dirigidas a los y las docentes.

Existe una variedad en la formación inicial de los y las docentes encuestados, ya que no todos provienen de las mismas instituciones, ni de las mismas licenciaturas, a pesar de esta variedad, ninguna de estas formaciones cumple con las temáticas de inclusión educativa o TDAH. El quedarse solo con su formación inicial, los y las docentes se ven limitados en su labor como agentes de la educación, ya que, no tienen los conocimientos y habilidades para atender la diversidad en las aulas y en este caso para trabajar con niños y niñas con TDAH.

Los y las docentes encuestadas, son docentes preparados, pero no para atender a la diversidad de estudiantes que se pueden encontrar en las aulas, son docentes

que saben que deben ser incluyentes, pero no logran llevarlo a cabo, no solo por la falta de formación, si no por distintas situaciones que les impide cumplir con esto. Los resultados obtenidos nos permiten observar que a pesar de que los y las docentes tengan la formación en TDAH e inclusión educativa y sepan todo lo necesario para darles atención, no garantiza que los y las niñas con esta condición sean incluidos dentro del aula escolar. Podrán tener los conocimientos, pero no llevarlo a la práctica y no por un problema de estos, si no por los distintos contextos de cada institución en la que laboran y de los mismos estudiantes, así como de la colaboración de los familiares o responsables.

Con todo lo que mencionaron los y las docentes se percibe que es como si los niños y niñas con TDAH estuvieran justo en medio de lo regular y la discapacidad, en el CAM ven al TDAH como algo muy mínimo a comparación de otras condiciones mucho más complejas, mientras que en regular ven al TDAH como algo que debe ser atendido no solo por el o la docente, si no que necesitan apoyo de otras áreas.

Por otro lado, la experiencia de los y las docentes, tampoco garantiza que tengan los conocimientos en TDAH o en otras temáticas de BAP o discapacidades. A pesar de los años que llevan frente a grupo, siguen sin tener una formación continua y si la tienen es muy mínima y muy pocos la tienen es TDAH. Esto nos habla de que no le están dando la importancia que tiene, sumado a que no existen programas específicos por parte de los organismos encargados pertenecientes al gobierno y por ende al sistema educativo.

También es importante mencionar que no importa en que primaria laboren los y las docentes, puesto que esto tampoco garantiza nada, así como hay docentes sin formación en BAP en primarias privadas, también las hay en primarias públicas y CAM.

Al igual que con el tema del TDAH, los conocimientos que tienen algunos de los y las docentes sobre inclusión educativa son muy escasos, muchos no son conscientes de lo que implica, saben que se tiene que llevar a cabo, pero no lo hacen, se queda en la teoría, los que llegan hacer algo al respecto, hacen integración y no inclusión, y esto se puede confundir. Pero esto va más allá de que

tengan la formación o no, ya que no existe una cultura de educación inclusiva, esta implícita en las políticas públicas y actualmente se habla mucho de ello, pero estamos lejos de lograrlo y por tal razón que la falta de formación solo es una forma de exclusión, existen otras formas y otros agentes educativos que incurren en ella y que no permiten al docente llevarla a cabo.

CONCLUSIONES

En un panorama general, nos damos cuenta de que los conceptos como educación inclusiva, TDAH, BAP, que se mencionaron con anterioridad no están implícitos en su mayoría en la práctica docente; son muy pocos los que tienen formación respecto a estos temas. Del 50% de los y las docentes que tienen formación referente con alguna BAP, solo 3 docentes tienen formación en BAP es sobre el TDAH. Por otro lado, solo dos docentes de CAM cuentan con formación en BAP.

Se creería que, por ser docentes de un centro de atención múltiple, tendrían la formación adecuada para atender a niños y niñas con TDAH. Con esto, podemos darnos cuenta de lo escasa que es la formación continua de los y las docentes; que, a pesar de sus años de experiencia, lo cuales en su mayoría son más de 5 años o de la institución en la que imparten clases, no se han ocupado de enriquecer sus conocimientos y habilidades, esto hablando no solo con respecto al TDAH, en general no tienen formación continua en ninguna temática. Este problema no solo recae en los docentes, sino también en las instancias formadoras.

Es increíble que, a pesar de que la mayoría de los y las docentes (93%) han tenido a algún niño o niña con TDAH en su salón de clases, sigan sin tener formación en el tema. Esto se debe a diversas circunstancias, como la falta de reconocimiento de la gran problemática que implica la falta de atención a niños y niñas con TDAH en el aula; al no haber un reconocimiento, no hay acciones concretas para atender la problemática, también la falta de formación y la falta de conciencia de los y las docentes ante la situación influyen en de manera negativa en la formación de estos.

Sin embargo, esta problemática no solo es responsabilidad de los y las docentes. Si bien es cierto que el gobierno y las instancias correspondientes ofrecen ciertos programas de actualización y formación docente, pero estos siguen siendo muy escasos y en algunos casos tienen que buscar por fuera, en instancias privadas; pero esto se vuelve de difícil acceso puesto que algunas actualizaciones, talleres, cursos, etc., son muy costosos y los y las docentes deciden no adquirirlos.

Pero la falta de formación no es el único obstáculo que enfrentan los y las docentes para atender a los y las niñas con TDAH, también se enfrentan con la falta de aceptación, compromiso y seguimiento por parte de los familiares, las convivencias problemáticas que pueden surgir en el aula, la falta de acompañamiento por parte de las autoridades educativas. Los y las docentes refieren que por sí solos no se puede trabajar con niños y niñas con TDAH, puesto que el trabajo debe ser multidisciplinario, en conjunto e integral.

Por otro lado, a pesar de que los y las docentes tienen conocimiento de que la educación debe ser inclusiva, no son conscientes de lo que implica o la importancia que tiene y por ende no la llevan a cabo al 100%, esto no solo por consecuencia de su falta de formación, sino por distintos retos y dificultades que se les presentan, tales como los distintos contextos de cada estudiante, la diversidad de estos, la falta de trabajo en equipo, con padres y madres de familia y con especialistas. Sin embargo, si existe un reconocimiento de que su falta de formación incurre en la exclusión educativa, el 80% de los y las docentes están de acuerdo en que su falta de formación con respecto al TDAH puede caer en una exclusión educativa. Por lo tanto, del 100% de los y las docentes que respondieron el cuestionario, el 50% que no tiene formación con respecto a las BAP incurre en la exclusión educativa.

Con todo lo expuesto anteriormente, rescato no solo la importancia de la formación de los y las docentes sino también, la importancia de crear una conciencia con respecto a estos temas y no solo una conciencia de los y las docentes, las familias, las autoridades educativas, sino de la sociedad en general, ningún niño o niña debe de ser excluido de ningún espacio y en este caso de lo educativo. El que los niños y niñas se encuentren en un lugar seguro y con igualdad de oportunidades nos

competir a cada uno desde nuestro rol o área, no todo es trabajo del docente, debe ser un trabajo en conjunto en donde cada persona se haga responsable de su labor.

Por tal motivo, como pedagogos y pedagogas, es importante que conozcamos los diferentes tipos de formación que tienen los y las docentes actualmente para atender a los y las estudiantes con TDAH, para que posteriormente se puedan proponer modificaciones ya sea en las estrategias de enseñanza, en la didáctica, en los materiales didácticos, en las dinámicas de grupos e incluso en el currículo de todas aquellas instituciones educativas que ofrecen licenciaturas, especialidades, maestrías, doctorados en educación, así mismo en la incorporación de más capacitaciones y talleres sobre BAP y como atenderlas.

De manera más concreta, las futuras líneas de investigación pueden estar dirigidas específicamente a los programas de formación continua, que estén dirigidos a la evaluación de los conocimientos que ya tienen los y las docentes con respecto al tema, para posteriormente implementar nuevos programas, que nos permita enriquecer la formación inicial de los y las docentes.

Además, es importante mencionar que los procesos de formación docente en la materia deben estar dirigidos a la promoción de la educación inclusiva y que entre docentes se genere una red en la que sean guía para otros y poder compartir sus conocimientos con respecto a las temáticas de inclusión, diversidad y TDAH.

Por otro lado, sería importante conocer que creencias y actitudes pueden tener los y las docentes sobre la inclusión educativa y el TDAH, y como esta influye en su quehacer docente.

También, investigar sobre todas las políticas públicas que impulsan la educación inclusiva en México, esto implicaría conocerlas a fondo y ver de qué manera es que se deben de llevar a cabo y si es así como se hace.

Incluso, investigar de qué manera las instituciones a cargo de la formación de docentes, están implementando o no la inclusión educativa como parte de los conocimientos y habilidades que estos agentes educativos deben tener.

De igual modo, investigar cómo es que el contexto (carga de trabajo, el número excesivo de estudiantes, la falta de apoyo de directivos, etc.), en el que se pueden llegar a encontrar los y las docentes frente a grupo, influye en su desempeño como agentes educativos y promotor de la educación inclusiva.

Finalmente, como pedagoga en formación, realizar este trabajo me da la pauta para cuestionarme la formación que he tenido, reconociendo las áreas de oportunidad, y ser consciente de lo que implica tener una buena formación, conocer que es lo que las instituciones ofrecen y de qué manera se puede mejorar esa formación inicial, de la misma forma, me responsabilizo de mi formación una vez concluida la licenciatura.

Pero también, aunque pareciera que este trabajo responsabiliza al docente, no es así, considero que al leer lo expuesto con anterioridad, nos deja claro que el atender a niños y niñas con TDAH o en general niños y niñas con alguna condición o discapacidad y el ejercer una educación inclusiva en el aula, no solo depende del docente frente a grupo, cada agente educativo implicado o familiares deben asumir su responsabilidad y cumplir con su trabajo; así como reconocer que el gobierno o el sistema educativo debe de proporcionar lo necesario para que los y las estudiantes no sean excluidos de los espacios escolares y que los agentes educativos logren sus objetivos para que los y las niñas logren tener un proceso de enseñanza-aprendizaje en igualdad de oportunidades y haciendo valer sus derechos.

ANEXO: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

ENCUESTA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE CON RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AL TDAH

Estimado/a docente

Agradezco su colaboración en esta encuesta, su opinión es muy importante para ayudarme a realizar mi trabajo de titulación. Por favor, responda a las siguientes preguntas de manera honesta y objetiva.

Edad: **Años de servicio como docente:** **Sexo:**

1. ¿Cuál es su formación profesional inicial? (Licenciatura, ingeniería, etc.)

2. ¿En qué institución de educación superior estudio?

3. Actualmente es docente de...

a) Primaria regular publica b) Primaria regular privada c) CAM

4. Actualmente es docente frente a grupo en...

a) Primaria baja b) Primaria alta

5. ¿Tiene alguna formación en materia de necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)?

- Especialidad Especifique cual _____
- Cursos Especifique cual _____
- Talleres Especifique cual _____
- Otros Especifique cual _____
- Ninguna

REFERENCIAS

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Barkley, R. (2011.). *Curso Para Profesionales TDAH: Diagnóstico, Demografía Y Clasificación En Subtipos*. <https://www.aepap.org/sites/default/files/profesionales-cap-01.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). "*Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*". Madrid: Narcea Ediciones
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Carboni, A., (2011). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*.
- Cedillo, I. G. (2018). Educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista De Educación Inclusiva*, 11(2), 50–62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Gobierno | gob.mx*. <https://www.gob.mx/mejoredu>
- Concepción, E., Soteras, Fernández, M., Carme, T., Fenoy, Martín Del Valle, F., Gonzalo, R., Cervera, Sofía, I., Casas, M., Leganés, O., Madrid, Soteras, E., Fernández, F., Del Valle, M., & Cervera, R. (2022). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/09.pdf>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2015). *Educación Incluyente*. gob.mx.
- Contreras, S. R., & Cedillo, I. G. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77–91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Cuevas-Cajiga, Y., & Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial

- docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112)
- Dantas, G., & Antloga, C. (2023). *Mujeres, trabajo docente y feminización*. GIGAPP Estudios Working Papers, 10(248-255), 136-150. <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/309>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Nueva York, NY: Macmillan.
- Dirección de Educación Especial. (2015). *UDEEI* https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/UDEEI_web.pdf
- DODF. (2024). *Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos*. Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- DODF. (2024). *Ley General Para La Inclusión De Las Personas Con Discapacidad*. Gob.mx. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Dueñas Buey, M. L., (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI- DGES* 6 (10). <http://dgescba.edu.ar/wp/wpcontent/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- E. Vázquez-Justo & A. Blanco. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. *Lex – Localis*
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo: “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Educación Especial. (2024). *UDEEI*. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html
- Escalante Puma, A., Villafuerte Álvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Escuelas Normales de la Ciudad de México. (2024). Aefcm.gob.mx.
<https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/quienes-somos/>
- Esther Prieto Jiménez. (2007). El Papel Del Profesorado En La Actualidad. Su Función Docente Y Social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.
- Estrada, A. (2022). En México un millón 600 mil niños y niñas sufren por Déficit de Atención con Hiperactividad. *El Universal*.
<https://www.eluniversal.com.mx/ciencia-y-salud/en-mexico-un-millon-600-mil-ninos-y-ninas-sufren-por-deficit-de-atencion-con-hiperactividad/>
- Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAA DAH). (2010). *Guía de actuación en la escuela ante el alumno con TDAH*.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital Umbral*, 13
- Fundación UNAM. (2018). *TDAH afecta a más de un millón y medio de niños mexicanos*. Org.mx; *Fundación UNAM*.
<https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/trastorno-de-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-afecta-a-mas-de-un-millon-y-medio-de-ninos-mexicanos/>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomelí Hernández, K. A., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1).
<https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- García, F. J. C. (2009). *Déficit de atención: aspectos generales: protocolo de intervención, diagnóstico y tratamiento: guía práctica: hacia una escuela inclusiva*.
- García, J. O. (2018). La inclusión social desde los derechos humanos. *UNAM*.
<https://unam.mx>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata
- González Jiménez, Rosa María. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a

- ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300005&lng=es&tlng=es
- GUÍA PARA EL PROFESORADO. (2012). *Guía TDAH*
https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/guia_tdah.pdf
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de La Investigación*. McGraw-Hill Companies.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2018). *Panorama Educativo de México*.
- Instituto Nacional de la Salud Mental. (2012). Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En *¿Cuáles son los síntomas del TDAH en niños?*
https://www.oecd.org/Downloads/adhd_booklet_spanish_cl5082.pdf
- Licenciatura en Inclusión Educativa. (2022). *Gob.mx*.
- Maslow, A. H. (1970). *"Motivation and Personality"*. New York: Harper & Row
- Media Superior, S. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Mendoza, M. T. (2019). La inclusión educativa en México: avances y retos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-16.
- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicaciones de la Universidad Jaume I
- Nohlen, D. (2020). *El Método Comparativo*. UNAM
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/5.pdf>
- Parra, L., & Jesús, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos (México)*, 39, 201–223.
http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/123456789/329/1/Art_LuqueParra_DJ_NecesidadesEducativasEspeciales_2009.pdf

- Ponce, C. S. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128–148. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71853-1)
- Quintero Gutiérrez del Álamo FJ, García Campos N. *Actualización en el manejo del TDAH. En: Congreso de Actualización Pediatría 2019*. Lúa Ediciones 3.0; 2019. p. 29-36.
- Ramírez Pérez, M., (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Rico-Gómez, María Luisa, & Ponce Gea, Ana Isabel. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Nueva Escuela Mexicana*. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. (2024). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>
- Secretaría De Salud, S. (2017). 035. *Cinco por ciento de la población infantil y adolescente presenta TDA*. gov.mx. <https://www.gob.mx/salud/prensa/035-cinco-por-ciento-de-la-poblacion-infantil-y-adolescente-presenta-tda>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua* <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115–141. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115

- Solís del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos*, 44(176).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- UNESCO (2010). "*Hacia las sociedades del conocimiento*". Informe Mundial de la UNESCO
- UNESCO (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- UNESCO (2022). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*.