



SEDUC
GOBIERNO DEL ESTADO
DE CAMPECHE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”

**Percepción docente sobre los alumnos con Trastorno por
Déficit de Atención e Hiperactividad.**

Georgina Delgado Balandrán.

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2022.



SEDUC
GOBIERNO DEL ESTADO
DE CAMPECHE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”

**Percepción docente sobre los alumnos con Trastorno por
Déficit de Atención e Hiperactividad.**

Georgina Delgado Balandrán.

**Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Integración Educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2022.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

San Francisco de Campeche, Cam., 19 de enero de 2021.

**C. GEORGINA DELGADO BALANDRÁN
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: **"Percepción docente sobre los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad"**, asesorado por la Dra. Juana Zárate Domínguez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

Atentamente
"Educar para Transformar"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
CLAVE: 04DUP00030

[Handwritten signature]
Dr. Juan Manuel Pat Yah
Presidente de la Comisión de Titulación

Dedicatorias

A Dios que me acompaña y siempre me levanta de mi continuo tropiezo, a mis hijos y esposo por su paciencia y soporte en este camino para poder lograr este trabajo, a mis padres por haberme forjado como una persona con reglas y que me motivaron constantemente para alcanzar mis anhelos.

Agradecimientos

Agradezco a la vida por darme la oportunidad de ver terminado este proyecto, a mi familia que siempre tuvo la paciencia de esperar a que tuviera un tiempo para ellos, a mis padres y amigos que me apoyaron siempre y muy en especial a los maestros involucrados por todo su apoyo.

Al Colegio Xail por permitirme elaborar este trabajo.

Y al más importante de todos mi Dios que siempre me estuvo dando la fortaleza para continuar y no dejarme vencer en los momentos difíciles.

Resumen

La presente investigación se realizó con el propósito de saber la percepción de los docentes del Colegio Xail de la sección primaria sobre su preparación para atender alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), se aplicó este estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, de diseño transversal aplicado a 26 docentes mismos que contemplan el total de la plantilla de este nivel educativo. Se utilizó como instrumento adaptado un cuestionario elaborado y validado, obteniendo como resultado que en percepción de los docentes no se sienten preparados para atender niños con TDAH para lograr una inclusión educativa. Por lo tanto, se concluye que en general los docentes necesitan de un mayor apoyo de personal especializado en el conocimiento del manejo de niños con este trastorno, de diversas estrategias pedagógicas que le ayuden a la inclusión de estos alumnos al aula regular, así como de una constante capacitación y actualización sobre el mismo.

Abstract

The present study was conducted with the purpose of knowing the perception of the teachers from Xail Elementary school, about their training as professionals educators to attend students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This descriptive study of quantitative approach, of non-experimental transversal design, was applied to 26 teachers who are contemplated as the total staff of this educational level. It was used as an instrument of research and was adapted from a questionnaire developed and validated, obtaining as a result from teacher's perception they do not feel enough prepared to care for children with ADHD and work with them in a total inclusive way in the classroom. Therefore, it is concluded in general, elementary teachers from Xail School need more support from specialized professionals in the knowledge of the management of children with this disorder (ADHD). They also need a wide variety of pedagogical strategies which can help them integrate those students into the regular class as well as a constantly training and updating on this topic.

Índice General

Dictamen.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice General.....	viii
Introducción	1
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Descripción de la situación problema.....	5
1.2 Pregunta de investigación.....	7
1.3 Objetivo.....	8
1.3.1 Objetivos Específicos.....	8
1.4 Justificación o importancia del estudio.....	8
1.5 Supuestos.....	10
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Conceptual.....	11
2.1.1 Las necesidades educativas especiales.....	11
2.1.2 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.....	15

2.1.3	Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).....	18
2.1.4	Educación Inclusiva.....	19
2.1.5	Rol de los Profesores.....	28
2.1.6	Estrategias aplicables para alumnos con TDAH en el aula.....	29
2.2	Referencial.....	33
2.3	Contextual.....	51
CAPITULO 3. METODOLOGÍA.....		54
3.1	Tipo de estudio.....	54
3.2	Ubicación y tiempo de estudio.....	55
3.3	Sujetos (Población y muestra).....	55
3.4	Instrumentos.....	58
3.5	Procedimiento.....	60
CAPITULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y		
RECOMENDACIONES.....		63
4.1	Análisis de los resultados.....	63
4.2	Discusión.....	73
4.3	Conclusiones.....	75
4.4	Recomendaciones.....	80
REFERENCIAS.....		82
ANEXOS.....		85

Introducción

El trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños de nivel primaria, frecuentemente presenta dificultades de aprendizaje, es por ello que este trabajo de investigación se enfoca a la percepción que tiene el docente sobre su capacidad para atender a niños con este trastorno.

Según Esther Chiner Sanz (2011), la tendencia actual hacia la educación inclusiva basada en el reconocimiento de las diferencias individuales y en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo ordinario, es el resultado de un cambio gradual, a veces errático, en la evolución de las actitudes hacia la educación del alumnado que fracasa en la escuela o se encuentra con una barrera para el aprendizaje y la participación por tener Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Dichas actitudes se han visto influidas por las tendencias sociales, políticas y educativas del momento que, sin lugar a dudas, han determinado el trato que las personas con algún tipo de necesidad educativa especial han recibido a lo largo de la historia.

El Colegio Xail es una institución educativa de sostenimiento particular, incorporado a la Secretaría de Educación del Estado de Campeche (SEDUC) y a la Organización de Bachillerato Internacional (OBI), tiene como misión, ser una institución de excelencia que promueve la formación integral de seres humanos felices con valores sólidos y deseo continuo de aprender, capaces de ser agentes de cambio y servir positivamente a la sociedad global.

Su objetivo es ser excelente en el proceso del desarrollo integral de sus miembros, donde éstos se sentirán orgullosos y felices de participar auxiliando de forma colaborativa en su comunidad.

El compromiso con la educación, las artes, el deporte y el aprendizaje lúdico, apoyado con infraestructura y metodología de vanguardia, formarán agentes de cambio participativos, con valores sólidos, que serán los nuevos artífices de la mejora continua de la sociedad.

La misión de la Organización de Bachillerato Internacional (OBI), organismo cuya misión es crear un mundo mejor a través de la educación; por lo que privilegia la calidad, excelencia y liderazgo pedagógico. Este objetivo se logra a través del trabajo en colaboración y haciendo partícipes activamente a todos quienes integran esta organización, particularmente a los docentes.

Tiene como meta formar niños solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En colaboración con los educadores de otros colegios, se desarrollan programas de educación intercultural que contribuyen al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de una comunidad de alumnos, diversa e incluyente, para influir en la manera de pensar sobre la educación internacional en todo el mundo.

La idea de un continuo educativo y de un currículo internacional coherente, con una base amplia de conocimientos, se materializó en 1997 con la introducción del Programa de la Escuela Primaria (PEP), cuyo análisis de este trabajo se basa exclusivamente en la sección primaria del Colegio.

Partiendo de esto, se determina que es importante mostrar la percepción que tienen los docentes de su preparación para atender alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de este Colegio.

Para dar recuento del trabajo realizado en la presente tesis, se presenta en cuatro Capítulos de manera que se exponga de forma secuencial y metodología el proceso seguido para dar respuesta a la problemática descrita.

En el primer Capítulo se presenta el Planteamiento del problema donde se describe el compromiso que tiene el personal docente ante los desafíos de actualización profesional ya que el Colegio Xail está certificado a nivel internacional por el Programa IBO (2012) el cual presenta requerimientos a nivel preparación y exigencia escolar.

En el segundo Capítulo contiene en la fundamentación teórico referencial; lo trascendente del tema, desde las perspectivas de expertos en el tema y de lo que origina que un docente pueda estar desinformado y desactualizado en la problemática que viven los alumnos con TDAH, así como del manejo dentro del aula.

El tercer Capítulo, se enfoca en la metodología aplicada desde la perspectiva de las ciencias sociales, en este caso, se trata de una investigación con tipología descriptiva, no experimental, desde el enfoque cuantitativo. Se aborda en esta sección la contextualización de tiempo y ubicación del estudio, los sujetos que componen el universo y la herramienta utilizada en el acopio de información en el proceso.

El capítulo 4, es la que exhibe los resultados en la primera parte obtenidos por medio del cuestionario aplicado a los docentes del Colegio; dividido en tres bloques, en el primer bloque aparecen los datos generales de los docentes, el segundo bloque dedicado a la inquietud del docente al tener alumnos con TDHA en el aula; el tercer y

último bloque donde se analiza la percepción de los docentes sobre su preparación en la atención de alumnos con este trastorno dentro del aula. La segunda parte de este capítulo, ofrece un análisis, discusión, conclusiones y recomendaciones, donde se presentan los argumentos sobre los mismos y a partir de una propuesta que se presenta a la administración general del colegio, área que toma las decisiones que regulan el ambiente laboral del Colegio como centro de trabajo.

Poco antes de concluir el documento, con los apartados referenciales y anexos; presenta el primero la información bibliográfica que sustentó la parte metodológica de la investigación; en el apartado de anexos se muestran las herramientas empleadas para la recogida de datos, es decir el cuestionario aplicado a los maestros, gracias a los cuales se pudo desarrollar esta investigación.

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problema

La plantilla docente del Colegio Xail enfrenta el desafío de actualización internacional por lo tanto, los docentes de nuevo ingreso no se encuentran al margen de los cambios en la educación del Siglo XXI, pues formar parte de un organismo educativo de sustento particular, implica un alto ejercicio profesional; por otra parte, el que el Colegio esté certificado a nivel internacional por el Programa IBO (2012), incrementa considerablemente el nivel preparación y exigencia del Centro escolar para mantener la certificación vigente; esta situación ha llevado a investigar la percepción de los docentes sobre su preparación para atender a alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación principalmente por Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad dentro del Aula.

De ahí la importancia de profundizar en este tema con el objeto de identificar las necesidades de los programas formativos que los docentes manejan y así indagar sobre los conflictos que puedan surgir en su labor como docente.

De acuerdo con Daane, Beirne-Smith y Latham, 2000; Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996, mencionan que para que una inclusión sea efectiva y responsable requiere no sólo de buenas disposiciones (valores/creencias/actitudes positivas y profesionalidad), sino también de buenas prácticas; es decir, de un grupo docente competente capaz de atender las necesidades diversas de su alumnado.

Sin embargo, los docentes tienen serias preocupaciones respecto a la puesta en práctica de la inclusión y dudan de su capacidad para llevar a cabo una enseñanza basada en el principio de igualdad de oportunidades para todos McLeskey y Waldron, 2002; Scott, Vitale y Masten, 1998.

Es por ello que la comunidad educativa del Colegio Xail y los responsables de la política social, económica y educativa local, regional y nacional deben tener un rol activo y promover la atención a la diversidad de manera que los centros puedan progresar de la exclusión a la inclusión. El impulso de políticas inclusivas nacionales, de sistemas de apoyos locales, y formas de evaluación apropiados son importantes si se quieren establecer contextos que propicien el desarrollo de la educación inclusiva. A su vez, la implementación de métodos educativos más inclusivos será posible siempre que las escuelas se comprometan a trabajar en pro de la inclusión.

La enseñanza inclusiva significa incorporar jóvenes y adultos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje en la sociedad; escuelas inclusivas que ayudan al desarrollo de comunidades donde todas las personas son igualmente apreciadas y tienen las mismas oportunidades de colaboración; un proceso en marcha no un estado fijo; niños y jóvenes con discapacidad aprendiendo juntos desde la educación infantil hasta la universidad, con apropiadas redes de apoyo y capacitar a los estudiantes para participar en la vida y en el trabajo de los centros de educación regular (CSIE, 2005), está claro que se necesitan contextos de aprendizaje más ricos y manejables que vislumbren la diversidad como una fuerza positiva que debe ser reconocida, celebrada y atendida.

Se demandan, en consecuencia, escuelas que se aparten del aprendizaje memorístico y que destaquen aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Entre ellos cabría destacar, en percepción de la UNESCO (2003), la necesidad de superar obstáculos en los centros cuando deciden iniciar procesos de cambio que conducen hacia planteamientos más inclusivos. Otras tareas imprescindibles serían el apoyo a los docentes, el establecimiento de procesos de enseñanza - aprendizaje manejables y afines a las habilidades e intereses de una población tan diversa como la que hoy en día está escolarizada en los centros, y la formación de toda la colectividad educativa.

Se trata de avalar que la evolución hacia la educación inclusiva no sea considerada como un cambio técnico o un mero cambio estructural sino como, un movimiento con una tranquila dirección filosófica que asegure acciones educativas con enfoques comprensivos que consideren las necesidades de los grupos normalmente alejados y excluidos, como se observa ocurre en el Centro educativo Xail, en el nivel primaria, que a los alumnos que padecen ciertos trastornos principalmente TDHA, en repetidas ocasiones por desconocimiento de los docentes, son excluidos de algunas actividades escolares, lo que complica el manejo de la inclusión dentro de las aulas.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál es la percepción de los docentes de nivel primaria del Colegio Xail, sobre su preparación para atender alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), en el Ciclo escolar 2018-2019?

1.3 Objetivo

Establecer si los docentes de nivel Primaria del Colegio Xail, se sienten preparados para atender a los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

1.3.1 Objetivos específicos

Así, este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar cómo es su sentir docente atendiendo alumnos con TDAH en el Aula.
2. Analizar la percepción docente del Colegio Xail, sobre su preparación para atender alumnos con TDAH.
3. Determinar si el docente se siente respaldado por autoridades del Centro Educativo Xail de nivel primaria en su proceso de inclusión y atención de los alumnos que presentan TDAH.

1.4 Justificación o importancia de estudio

La justificación se realiza considerando que las nuevas generaciones de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación con TDAH se integren a los nuevos espacios sociales y sobre todo académicos para educarlos y favorecer los procesos de aprendizaje.

Debido al hecho que actualmente un niño que es inquieto o se distrae, no se debe considerar que realmente padezca este trastorno, por lo que el maestro se encuentra comprometido a ser más observador y poder apoyar a estos niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que lleva a tener la inquietud de que los docentes se encuentren debidamente informados - capacitados y reciban la formación eficiente sobre este trastorno.

Los maestros que cuentan con un alumno con TDAH en el aula deben, en cualquier caso, elaborar sus adecuaciones curriculares con el fin de que el alumno logre aprendizajes esperados al igual que sus compañeros.

Saber qué importancia tiene que el docente conozca y utilice las técnicas adecuadas en el manejo de niños y niñas con TDAH para identificar: la percepción de los mismos sobre su preparación para la atención de alumnos en el Colegio Xail en el nivel Primaria.

Indagar los tipos de TDAH con los que ha trabajado en su vida profesional docente, para poder saber qué características son las más recurrentes en los alumnos de este Centro Educativo.

Los docentes que cuentan con un alumno con TDAH en el aula deben, en cualquier caso, adaptar su enseñanza a las necesidades que presenta, sin olvidar que el resto de estudiantes también tienen sus propias necesidades educativas personales, que igualmente deberán ser atendidas. La diversidad siempre debe ser tomada como elemento enriquecedor en clase, del que poder aprender y compartir. Resulta necesario identificar el estilo de aprendizaje de cada alumno y ofrecer recursos que respondan a las distintas inteligencias múltiples.

Además de conocer el nivel de ayuda con el que cuentan los docentes en el manejo de niños con este trastorno y poder dar la información a las autoridades correspondientes para que tomen las medidas necesarias en cuanto a la capacitación que consideren puedan apoyar.

Respecto al impacto del estudio, se obtendrán datos relevantes y necesarios para la comprensión del TDAH desde la perspectiva de la preparación docente; permitirá

conocer la percepción propia del docente en cuanto a sus habilidades y conocimiento para la atención e inclusión de alumnos con TDAH en el aula; esto permitirá a la institución a la que pertenecen evaluar las medidas necesarias para atender las necesidades docentes, sean a nivel de prevención y/o corrección; diseñar y desarrollar modelos de capacitación y mejora continua de su personal lo que se traducirá en un mejor servicios a los usuarios. Por otro lado, se establecerá un modelo de análisis de la percepción docente cuya metodología puede ser replicada en otras instituciones a fin de ampliar el alcance de los datos que en este estudio se presentarán.

1.5 Supuestos

Los docentes de nivel Primaria del Colegio Xail, en su percepción, se sienten preparados para atender a los alumnos con TDAH.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptual

2.1.1. Las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Para dar inicio a este apartado, es necesario definir el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo. Se entiende por alumnos con necesidad específica de apoyo educativo aquel que solicite, de forma temporal o permanente, soportes o abastecimientos educativos diferentes a los habituales por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por incorporarse tardíamente al sistema educativo o por contextos personales y/o escolar.

Si se estudia cuidadosamente a las personas de una familia, se distinguirá que entre padres e hijos o entre hermanos, no desarrollan las mismas habilidades. Como, por ejemplo: el padre puede mostrar gusto o facilidad para el arte, al hijo no le gusta o no muestra habilidades para ello, sin embargo, puede destacar en alguna disciplina o en el estudio de alguna materia. Entre hermanos puede ser que alguno posea destrezas para el baile, mientras que otro muestre problemas de coordinación motriz. Esencialmente los contrastes individuales confirman el carácter irrepetible de cada ser y que cada uno tiene su propia historia.

Un estudiante tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo cuando presenta problemas mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se establecen en el currículo que le pertenece por su edad (bien por orígenes internos, por dificultades o por una historia de aprendizaje desajustada, o faltas en el ambiente socio familiar) y requiere, para remediar dichas dificultades, adecuaciones en el proceso de aprendizaje.

Un punto de vista consiste en reflexionar como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo aquellas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de la clase es decir que se necesita la intervención o apoyo del profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno.

Aquél que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y distintos recursos a los que la escuela ordinaria ofrece al alumnado para que logre los fines y propósitos educativos.

Según estudios se cree que el 20% de los niños necesitan algún tipo de educación específica a lo largo de su vida escolar. La mayoría de ellos tienen dificultades que se resolverán dentro de las escuelas comunes; sólo una pequeña parte de las ayudas educativas especializadas pueden requerir, por su mayor grado de exigencia y complejidad, la presencia de medios y un conjunto de servicios que permitan aseverar que la valoración se ajuste a las necesidades de esos niños.

Existen cambios en el manejo de los conceptos en el caso del concepto de Necesidades Educativas Especiales por el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, recogiendo una gran variedad de alumnado con necesidades educativas.

Establece una definición de este tipo de alumnado como aquellos alumnos que requieren, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ésta, determinados apoyos y atenciones, que como bien indica el nombre, son atenciones específicas, todas éstas derivadas bien de discapacidad o de trastornos graves de conducta.

El Índice de Inclusión figura un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, una vez que se renunció la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para ir hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, el concepto de necesidades educativas especiales ya no se emplea por creerse una orientación con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Por lo que cambiar a los conceptos de inclusión y de barreras para el aprendizaje y la participación involucra un proceso de evolución permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la multiplicidad de los alumnos y las alumnas que acuden a ellas.

La inclusión escolar es una serie de pasos que permiten la incorporación de los alumnos con necesidades educativas específicas a los entornos normalizados; pero, ¿qué es lo normal? Normal es la forma en que la mayoría de los niños logran aprender, en correspondencia con el tiempo, el ritmo y peculiaridades en el proceso educativo.

La inclusión educativa, no es, ni debe ser, un acto compasivo, sino la voluntad para crear las condiciones que admitan que los niños asimilen de acuerdo con sus potencialidades; aunque para lograrlo es preciso superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

Para ello, las adaptaciones curriculares, evaluaciones diferenciadas, etc., precisan a modificar la perspectiva de la enseñanza homogeneizadora, de manera que reúna acciones que manifiesten en esencia a las necesidades individuales y se establezcan como innovaciones en la práctica docente.

Conviene sentar las bases para que el docente perciba a los niños y su diversidad, de esta manera será competente para adaptar el currículo en el manejo de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y proporcionarles las herramientas para que accedan al desarrollo de sus potencialidades en su integración e inclusión dentro del aula escolar.

Como se sabe la familia establece el primer entorno educativo en el que se desenvuelve el alumno, es la base de la formación inicial de éste y sobre los cuales el docente partirá para lograr el desarrollo de sus potencialidades.

La familia deberá acompañar junto con la escuela para que el niño con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo alcance su propio aprendizaje en el logro de los objetivos educativos comunes.

En lo que refiere a la sociedad civil se necesita la aceptación de la diversidad en las personas y con ello tomar el compromiso de todos sobre vigilar que el gobierno en todos sus niveles verifique con lo establecido y propuesto en las leyes, tratados, etc., apegándose al deber de cumplir con la parte que les corresponde como ciudadanos integrantes de la misma sociedad.

Para alcanzar una escuela con inclusión se demanda de manera enfática la óptica fundamental en los maestros, del derecho a que todos los seres humanos tengan, de aprender y gozar de los privilegios del aprendizaje.

Aunque no se pueda ofrecer la equidad en la sociedad a todos y cada uno de los niños y adolescentes, se debe por lo menos hacer lo que está a su alcance educarlos innovadoramente, para obtener de ellos lo mejor de sus potencialidades; deben darles las herramientas para que puedan luchar en una sociedad que en papel ofrece todo, pero que en la realidad segrega por múltiples razones y situaciones.

Si en el mundo moderno solo han existido leyes para regular los sistemas de segregación, ¿por qué no reemplazarlos por leyes que promuevan la integración?

Se debe ser consciente de esto, y dar, aunque sea un paso de pigmeos en la inmensidad del universo para promover entre los niños y adolescentes sus derechos a estudiar y a ser tratados por igual.

2.1.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es el eje vertebral para el progreso de los procesos educativos perfeccionados en los diferentes contextos y una columna de la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva reclama la edificación de una comunidad educativa respaldada en valores, preocupados por desarrollar una escuela para todos y organizada para tener en cuenta la diversidad, además de activar sus recursos para organizar el proceso de aprendizaje. Teniendo como punto de partida la elaboración de estrategias de análisis, identificación y clasificación de los factores (barreras) que obstaculizan o limitan el total acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos, con el propósito de proceder proactivamente para su minimización o exclusión.

Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la contemplación a un “otro” que implica la situación

humana, de la preparación de políticas, del arreglo de la cultura y de las prácticas creadas en la institución, así como de las situaciones sociales y económicas que impactan sus vidas.

En otras palabras, pueden estar presentes en todos los contextos de interacción y, por ello, su localización implica efectuar un profundo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las clases pueden apartar o descartar a los alumnos. La apremiante correspondencia entre el modelo social de la discapacidad, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación implica percibir que actualmente los entornos físicos, sociales y culturales son incorrectos para permitir el aprendizaje y la colaboración de las personas con discapacidad, por lo que la presencia de barreras en estos ambientes delimita o restringen el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

Las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos primordialmente se encuentran agrupadas a aspectos de infraestructura, al uso de bienes y servicios, de acceso a la información, de comunicación, así como con las formas discriminatorias o estereotipos culturales nocivos en torno a los trastornos de aprendizaje. Por ejemplo, una práctica docente que tiene como base la homogeneidad, que pide a todos los alumnos un mismo compás y estilo de aprendizaje, que maneja los mismos materiales para todos, que se desenvuelve en una sola metodología, que se evalúa a través de un mismo instrumento, es crecidamente probable que forme una barrera para el aprendizaje y la participación en las oportunidades que ofrece el currículum para los alumnos con trastornos de aprendizaje. Debido a esto, una vez identificadas las barreras en los contextos, es necesario instaurar las estrategias oportunas para menguarlas o eliminarlas.

La tipificación en los contextos de las barreras para el aprendizaje y la participación y las acciones para su minimización o eliminación forman la coyuntura para que la escuela y las aulas se introduzcan a un incesante proceso de mejora y desarrollo, para crear contextos idóneos de atención a la diversidad y ofrecer los recursos para proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los alumnos. En otras palabras, constituyen anhelos para superar las desigualdades y avanzar hacia sociedades más equitativas, justas y democráticas.

Las barreras para el aprendizaje y la participación que alumnos con trastornos de aprendizaje pueden enfrentar en la escuela son de diversa índole:

»» Ideológicas: Tienen en común la idea de que un niño con trastornos de aprendizaje no es capaz de aprender algo o que no tiene sentido que lo consiga.

»» Actitudinales: Las barreras de este tipo se refieren a la forma en que docentes, padres/madres, directivos y compañeros/compañeras se relacionan con el alumnado con trastornos de aprendizaje. El rechazo, menosprecio, la discriminación y la sobreprotección son actitudes que imponen barreras, entre otras.

»» Pedagógicas: Tienen en común que la concepción de las y los educadores y sus acciones de enseñanza y fomento de prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo y el estilo de aprendizaje del alumnado con trastornos de aprendizaje. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea; el docente no ofrece apoyos al alumno con trastornos de aprendizaje porque piensa que, si lo hace, el resto del grupo se retrasa y no cubrirá el programa. Otro ejemplo es cuando la o el docente excluye al alumno con trastornos de aprendizaje de las actividades que realiza el resto del grupo, y le pide que realice otras correspondientes a grados escolares.

»» De organización: Las barreras de este tipo se refieren al orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y el mobiliario. Por ejemplo: los cambios abruptos en las actividades, el desorden en el acomodo del material didáctico o un alto nivel de indisciplina obstaculizan el aprendizaje de cualquier alumno; y se agudiza en el caso de quienes presentan trastornos de aprendizaje.

2.1.3 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Ciertos autores, subrayan las dificultades de autocontrol como eje central de este trastorno.

Algunas definiciones del TDAH, en 1968, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, conocido por sus siglas en inglés como DSM-II (1968) lo circunscribió como reacción hipercinética en la infancia y posteriormente el DSM-III (1980) manejó el término Trastorno por Déficit de Atención hasta llegar al DSM-IV-TR (2001) como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). lo incluyó como reacción hipercinética en la infancia y posteriormente el DSM-III (1980) manejó el término Trastorno por Déficit de Atención hasta llegar al DSM-IV-TR (2001) como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

El DSM-5 decide separar el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de los trastornos de conducta perturbadora (trastorno negativista desafiante y trastorno disocial) y crear un grupo centrado en el TDAH dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Formando así un grupo que incluye 3 trastornos:

1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad
2. Otro trastorno por déficit de atención con hiperactividad especificado

3. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado.

Las sospechas de inatención, hiperactividad e impulsividad, no se deben a perturbaciones del estado de ánimo, de personalidad, mental o de intoxicación por sustancias, están presentes de alguna manera y de forma persistente desde temprana edad, sin embargo, se hace más evidente en los escenarios en las que la exigencia social les demanda estar concentrado, sereno, tranquilo o realizando alguna actividad que resulta pesada o poco interesante.

No obstante, el tratamiento incluye fármacos y se considera que no es una enfermedad, por lo que no hay cura, se trata de un estado que afecta a la persona en todos los ámbitos y medios de su vida.

2.1.4 Educación inclusiva

La normatividad vigente abre las puertas de los colegios e instituciones de educación Básica Regular, a toda la comunidad incluyendo a los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas en especial. Porque la educación es un Derecho de todas y todos.

Según lo marca nuestra legislación mexicana en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3o. que textualmente dice: todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -federación, estados, distrito federal y municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

En México, se han alcanzado importantes logros en las últimas décadas. La cobertura en educación primaria en México ha llegado a ser casi universal, lo que representa un indudable logro de la política pública nacional en los últimos años.

Con respecto a la formación inicial y la integración educativa se llevó a cabo para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, del cual se derivó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señalando consolidar a las escuelas normales, mejorando su funcionamiento. Este Programa se propuso seguir formando a los docentes de educación básica respondiendo a las demandas emanadas de la necesidad de una educación suficiente para todos, con calidad formativa y distribuida con eficacia. Este programa se puso en marcha en dos etapas: En la primera, la reforma curricular se aplicó en las escuelas normales que forman maestros para el nivel de educación primaria, empezando a partir del ciclo 1997-1998, en la segunda se aplicó a las demás Escuelas normales en el siguiente ciclo(SEP,1997).

En el plan de estudios para la formación inicial de los docentes de primaria (1997), se vislumbran los estudios normalistas como una formación inicial considerando que poco tiempo de formación no es posible abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. Aunado a ello se adoptan definiciones de los rasgos que el docente de este nivel requiere, rasgos que además de observar las necesidades de conocimiento y competencia profesional, consideran a las actitudes y a los valores que caracterizan a un buen educador (SEP, 1997).

Una de las particularidades de la inclusión es su compromiso por tener en cuenta la aplicación de una educación de calidad a todos los alumnos, lo que involucra la atención de cualquier particularidad o circunstancia que puedan plantear sus estudiantes. Esta individualización educativa garantiza que todos los alumnos consigan de la mejor manera las competencias previstas en el sistema, a través de la organización curricular establecida (Casanova, 2011).

Las competencias que fueron incluidas como necesarias se agruparon en cinco campos que definen el perfil de egreso, en ello se puede encontrar aspectos que se incluyen en el proceso de integración educativa como son:

- Identificar las diferencias individuales y hacer hincapié en beneficiar el aprendizaje de los alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso escolar.
- Reconocer y atender, las barreras para el aprendizaje y la participación de la educación que se puedan presentar en los alumnos mediante propuestas didácticas particulares y poder identificar donde se puede hacer de esta información para lograrlo.

El reto de lograr una educación inclusiva y de calidad supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima de tolerancia y respeto en el ámbito escolar; el combate a todo tipo de discriminación; el establecimiento de canales de participación, sobre todo para los adolescentes, así como de mecanismos efectivos de participación de los niños, niñas y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan. Este reto se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre todos los actores de la comunidad educativa, particularmente acercando a los padres de familia a la escuela en un necesario proceso de fortalecimiento democrático de la educación.

Por ello en el proceso de inclusión, se debe contemplar cual es la fin de la formación continua del docente en el aula. Únicamente si se promueve un mejor desarrollo de los profesionales, una variación en el concepto del currículo, en los colegios y en el clima de ellos, la inclusión logrará un sentido. Desde este punto de vista (López, 1996) plantea que estos profesionales han de recibir en las escuelas de formación

docente los conocimientos básicos, al menos, en disciplinas que hagan mención a las dificultades de aprendizaje (trastornos de lenguaje, de lecto-escritura, sensorio motor, etc.) conocimientos de las circunstancias que favorezcan el retraso escolar.

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde una labor fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población concerniente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. Es preciso recordar que, al excluir barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se favorece a algún alumno en particular, sino que se consigue impactar en todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad. Si es conveniente cierto decir que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es preciso implantarlas para promover ante quien concierna la eliminación o minimización de las mismas. Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras se encuentran los siguientes:

- *El aula.* Dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; por tanto, es el primordial contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación. El aula es el sitio en donde se agrupan los procesos de enseñanza, de aprendizaje, interacciones, agrupaciones, evaluación, colaboración entre otros.
- *La escuela.* La evolución de las escuelas a centros inclusivos demanda de un contexto en el que todos los segmentos participen y colaboren desde la organización hasta la elaboración de los componentes de trabajo colaborativo.

Cualquiera que sea el tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se instaure entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia determinará en gran medida los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.

- La familia. La colaboración activa, informada y regularizada con la familia del alumnado es esencial para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desarrolla el alumno puede estar formando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar –sea cual sea la disposición del mismo– es un ambiente en el cual se puede intervenir con las labores que emanen desde la escuela misma.
- La comunidad. La comunidad en general es uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de los docentes; no obstante, se demandan procesos de gestión y vinculación para descubrir y descartar las barreras que puedan generarse en este ámbito. El entorno social, económico y cultural que rodea la escuela, y por ende a la población de alumnos, puede establecer las posibilidades de desarrollo de los mismos.

Las aportaciones de carácter teórico y práctico que plantea la educación inclusiva parecen de interés para avanzar y tratar de mejorar las instituciones escolares y, por ende, sus prácticas. No cabe duda que el movimiento de la inclusión ha abierto un horizonte hacia donde avanzar y como dar, al menos, los primeros pasos para ello.

La escuela inclusiva ofrece a los niños y niñas: aceptación, comprensión, adaptaciones curriculares, infraestructura, metodologías, buen trato, expectativas de desarrollo (de acuerdo a las potencialidades de los niños y niñas).

Indicadores de una Escuela Inclusiva:

- En cada una de las aulas hay niños y niñas, de diferente procedencia, cultura, situación física o mental, idioma, etnia. etc.

- Los niños y niñas, con y sin barreras de aprendizaje y la participación trabajan en grupos y en parejas
- Los niños y niñas, discuten colectivamente, junto con sus profesores las normas de convivencia en el aula.
- Niños y niñas coopera entre sí, se apoyan entre todos, un niño se hace cargo de otro, los ayudan para mejorar su desempeño en el aula.
- Los docentes realizan adaptaciones curriculares para cada niño o niña.
- Las familias están en reunión con los niños, niñas, docentes y especialistas, evaluando los aprendizajes.

Es importante recalcar que la escuela inclusiva es una valiosa herramienta de lucha ya que convoca, atrae y mantiene a las personas, respetando sus diferencias y sus particularidades. Contribuye al establecimiento de sociedades accesibles, solidarias y amigables para todos y todas, de todas las edades, cumpliendo así con diversos compromisos internacionales asumidos por nuestro país.

Fomenta las bases de una sociedad más tolerante, más abierta, a la que pueden pertenecer todas las personas, sin distinciones, donde las diferencias sean aceptadas como un rasgo de humanidad precisamente.

La escuela inclusiva, se caracteriza por comprometerse e instaurarse para atender y brindar una educación de calidad a todo el alumnado, esto hace tener en consideración cualquier peculiaridad o circunstancia que puedan proyectar sus alumnos. Sencillamente con esta característica, ya queda eliminada la filosofía del currículum cerrado y se acerca por un currículum abierto, que es el que consiente las aplicaciones necesarias para el

desarrollo y aprendizaje de cada alumno. La siguiente cita nos explica qué es un currículum abierto:

El currículum abierto se define como aquel que, aun regulando los elementos considerados como básicos en el aprendizaje del alumnado, de acuerdo con las normas de cada país y el consenso general que garantiza su adopción democrática, no cierra la concreción última de su implementación, sino que establece un margen suficiente de autonomía para los profesionales docentes constituidos como equipo en cada centro, con objeto de tomar las decisiones de aplicación pertinentes en función de las características del entorno y de la población que se atiende en la realidad. (Casanova, 2011, p. 58)

Estos elementos primordiales de los que habla Casanova pueden ser los objetivos generales del sistema y las competencias básicas, las condiciones, los contenidos que avalen una correspondencia de oportunidades, la toma de decisiones, la participación de la comunidad educativa, la manera de evaluación, las metodologías, etc.

La pedagogía del niño sordo o del niño ciego no existe, el método para enseñar a leer al niño con Síndrome de Down o Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, tampoco existe; un niño con discapacidad antes que nada es un niño, con 7, 8, 9 años y después tiene, entre otras cosas, una condición que es la discapacidad.

Entre otras muchas, esta es una sola condición de su persona, pero no explica todo lo que es y todo lo que puede llegar a ser.

La categorización de las barreras para el aprendizaje y la participación son el punto de partida de una apropiada intervención establecida en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo. Estas barreras no contienden con el concepto o la práctica de realizar

procesos de valoración individual donde se establezcan las necesidades específicas del alumnado y la organización de apoyos definidos.

Desde este punto de vista, el trabajo de la escuela inclusiva se deriva en dos líneas.

La primera línea, identificar para eliminar o minimizar las barreras; y, por otro lado, identificar los recursos, ajustes, apoyos, estrategias o materiales que se demanden para el progreso potencial del alumnado como resultado de una evaluación psicopedagógica contextualizada. De acuerdo con la SEyD (2017), la interacción entre una condición específica y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve el alumnado da las combinaciones de intervención entre condición + barreras.

El desafío que afronta tanto la educación regular como los servicios de apoyo ante una visión inclusiva de la escuela radica en la re conceptualización de ambos y el papel que los diferentes actores deben asumir para la identificación, eliminación o minimización de las barreras. Para tal fin se retoman las ideas de Campa (2015, p. 58), quien propone que los equipos de apoyo:

- Cambien su percepción sobre los alumnos sujetos de atención.
- Redefinan su intervención, sus procesos y acciones.
- Precisen la forma de colaboración con la escuela en su camino hacia la inclusión.
- Prioricen la asesoría y acompañamiento al maestro de grupo sin eliminar los programas específicos para alumnos en condición de discapacidad u otras que lo ameriten.
- Evalúen al alumno en su interacción con los contextos áulico, escolar y sociofamiliar, ponderando la identificación y eliminación de las BAP.

De acuerdo con Campa (2015, p. 58), los servicios de apoyo deben apropiarse del modelo de asesoramiento y asumirse como asesores que colaboran y acompaña a las y los maestros frente a grupo que atienden alumnado que enfrentan BAP. Este acompañamiento debe “generar oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico a través de un trabajo colaborativo, favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación de todos los estudiantes”.

Por lo que para la educación básica se plantea, entre otras cosas, que la escuela se adjudique los principios de la educación inclusiva, tocarse en el consejo técnico escolar las problemáticas y formas de mediación del alumnado en situación de riesgo de exclusión, aparte de su condición; mostrarse de acuerdo al aula como el espacio ideal para la atención de estos alumnos y ejecute trabajo conjunto para atender la condición (factores inherentes) y la eliminación de barreras.

La educación inclusiva no es simplemente ubicar al alumnado con algún trastorno de aprendizaje en el aula con sus compañeros que no padecen de ellos; no es mantener a éstos en un sistema que persiste inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé objeciones a las necesidades del alumnado con desventajas en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para educarse a vivir con las diferencias de los alumnos. Es un proceso, de humanización y presume respeto, colaboración y convivencia; sin embargo, la integración hace mención a que las personas diferentes y las agrupaciones minoritarias se han de adaptar a una cultura hegemónica.

Es decir que los profesionales de la educación deben formarse apropiadamente para lograr que sus alumnos empleen su máximo potencial y no poner obstáculos durante su desarrollo, también deben brindar métodos, materiales, actividades, etc. que sean

idóneos de hacer que sus alumnos empleen todas sus habilidades y talentos. Tenemos que ver la inclusión como la respuesta a las barreras de aprendizaje y la participación de todo el alumnado, no como una opción académica de otras muchas.

2.1.5 Rol de los profesores

Las principales tareas docentes en el aula: Deben impulsar la diversificación curricular, promover las políticas inclusivas en la escuela, desarrollar e iniciar la Evaluación Psicopedagógica y alentar una nueva cultura en la escuela.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con barreras de aprendizaje y la participación, señala que ha de crearse a partir de valores esenciales y áreas de competencias, resumidos en cuatro pilares base:

- Valorar en positivo la diversidad de los alumnos. De tal manera que el docente reconozca y entienda que la diferencia entre los estudiantes, es un valor y un recurso que enriquece el proceso educativo.
- Apoyar a todos los alumnos. Con el objetivo que todos los estudiantes desarrollen su potencial, para ello, es necesario fomentar el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes.
- Trabajar en equipo. La colaboración y el trabajo en equipo (con padres de familia y otros profesionales de la educación) permitirán alcanzar los objetivos de aprendizaje que se haya trazado un docente, desde diferentes frentes un alumno podrá ir reforzando sus conocimientos, habilidades, actitudes, etc.
- Fomentar el desarrollo profesional y personal. La docencia es una actividad de aprendizaje, los profesores tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus

vidas. Por tal motivo, es vital que ellos reflexionen sobre su postura frente a la inclusión educativa y lo que representa.

De configurar el perfil de docente con estos pilares, un profesor podrá:

- Analizar y enfrentar las causas que motivan la exclusión y la discriminación dentro y fuera del aula.
- Reconocer el valor de la diversidad.
- Crear e implementar estrategias didácticas y proyectos inclusivos que enriquezcan las experiencias de enseñanza aprendizaje.
- Crear una comunidad de aprendizaje donde todos sus miembros coexistan, participen y trabajen colaborativamente.
- Hacer que los alumnos se apoyen en su aprendizaje.
- Crear redes de apoyo con otros docentes y profesionales educativos, sanitarios, etc., para que el alumno con barreras de aprendizaje y la participación pueda ser canalizado, atendido pertinentemente y con ello, favorecer su inclusión dentro de una comunidad de aprendizaje.
- Conocer a sus alumnos, entender qué necesita cada niño para desarrollarse.
- Hacer que los estudiantes sean incluyentes y se puedan desarrollar integralmente.

2.1.6. Estrategias aplicables para alumnos con TDAH en el aula

En el momento de que el docente sepa que uno de sus alumnos está diagnosticado de TDAH, debe modificar su programación y realizar las adaptaciones necesarias, considerando el tipo de TDAH que presente el niño, ya que la intervención que se necesita para el TDAH de tipo inatento es diferente del que requiere el de tipo impulsivo, hiperactivo o combinado, y viceversa. De hecho, los desafíos que plantea cada uno de

ellos en el aula son muy diferentes: desde las constantes perturbaciones del niño impulsivo o el hiperactivo (ya sea porque el primero no deja concluir al profesor la explicación o la pregunta, o porque el segundo se levanta incesantemente de su silla, por citar algún ejemplo), al desacierto y la distracción continua del niño inatento.

En el salón de clases es necesario implantar adaptaciones ambientales y metodológicas que puedan favorecer tanto al alumnado con TDAH como parte del grupo. A continuación, se muestran una sucesión de modelos y estrategias que pueden utilizar los docentes como guía de acción y que cada docente debe adecuar a su grupo y a las edades de sus alumnos. No se trata de minimizar el nivel de requerimiento sino de cambiar las condiciones en las que se desenvuelve la clase. Por ejemplo, una tarea que está planteada para que la desarrollen durante una hora, puede modificarse a cuatro tareas de quince minutos de duración.

A. Ambiente físico:

- Situar al alumno cerca del docente, facilitando el contacto visual y la intervención de las tareas, así como la vigilancia de los distractores. Para poder ayudarlo a re direccionar la atención con alguna contraseña no verbal cuando se distrae.

Esta contraseña será acordada previamente con el niño. (Por ejemplo: una palabra determinada, aclararse la garganta, golpear la mesa, etc.)

- Ubicarlo entre compañeros que sirvan de modelo, lo guíen en las tareas y le apoyen en el autocontrol personal.

Distribuyendo los espacios del aula para poder tener distintos lugares de trabajo como: espacio para trabajo personal, espacio para trabajo en equipo, un área donde se pueda trabajar de pie o en el suelo.

- Manejar de forma flexible dicha distribución en función de las actividades y metas que se quieran alcanzar.
- Cambiar de lugar los estímulos para quedar fuera de su campo visual (carteles, mapas, objetos llamativos). Esta disposición reducirá los eventos de que otros estímulos visuales o auditivos entretengan al alumno de la acción que está realizando en cada momento.
- Colocar al alumno en un lugar donde las interrupciones sean mínimas; por ejemplo, lejos de la ventana y de la puerta, en la parte frontal de la clase, de los libreros, etc. **B.**

Cómo dar instrucciones:

Contacto ocular y cercanía física. Se debe asegurar de que el niño está cerca y la atención de su mirada es inmediata Si no se consigue, se puede voltear su cabeza suavemente con la mano para ayudarlo a que lo haga.

- Estas instrucciones serán de una en una, de forma específica.
- Breves y claras. De esta manera se cerciora que el niño comprenda lo que le están diciendo. Se tiene que evitar generalidades (como «pórtate bien») y de demasiada información. Es significativo puntualizar exactamente que necesitan de él (por ejemplo «debes guardar todos los colores en tu lapicera»).
- Expresión positiva. Ser excelente es decirle lo que debe hacer en vez de lo que no debe hacer (por ejemplo: «habla en voz baja» en lugar de «no grites tan fuerte»)
- Considerada la instrucción se le debe celebrar inmediatamente el logro.

- Un acento adecuado de la celebración del logro debe ser emocionalmente neutro y meramente informativo.

C. Propuestas didácticas:

- Presentar actividades significativas para el alumno, afines con sus conocimientos previos o que tengan que ver con su vida diaria y que le produzcan interés. Para ello es de valiosa importancia dedicar el tiempo necesario para un completo conocimiento de la personalidad del alumno: afinidades, intereses, gustos, necesidades, etc.
- Construir actividades que involucren la participación activa del alumno. Conviene ser cortas, reguladas en dificultad y en formas simplificados para evitar el exceso de datos que pueda sobrepasar su capacidad de atención consecutiva y generar fastidio.
- Promover actividades que involucren trabajo conjunto de profesorado y alumnado.
- Facilitar el aprendizaje dialógico: grupos interactivos, tertulias, etc.

Desarrollar el aprendizaje cooperativo

- Proveer rastros visuales que le ayuden a organizarse. Así, por ejemplo, hojas con dibujos que comuniquen de qué tipo de tarea está realizando en cada momento. Estas pistas, junto con un apoyo visual que actúe de recordatorio de las normas o reglas de convivencia en el grupo, deberán estar en lugar visible.
- Brindar información inmediata y precisa acerca de su rendimiento.
- Estar al tanto de su estilo de aprendizaje, sus preferencias y motivaciones, e introducir nuevos elementos metodológicos que le faciliten su motivación hacia el aprendizaje: dibujos, material manipulable, contenidos de su interés, nuevas tecnologías, etc.
- Se beneficiará con una breve pausa cada veinte minutos aproximadamente, o cuando se evalúe que su motivación ha bajado demasiado. En estos casos, proporcionar una

tarea atractiva para el niño por espacio de cinco minutos le ayudará a mantener su motivación hacia el trabajo.

Es importante hacer del conocimiento a sus compañeros de la problemática que presenta este niño, estableciéndose cómplices y solicitándoles su colaboración para ayudarlo. Elegir un sistema de ayuda entre pares, seleccionar un compañero con el que tenga afinidad y que a su vez esté necesariamente sensibilizado con los conflictos de sus compañeros. El docente puede instruir a ese estudiante de ciertos modelos de trabajo para ponerse en marcha cuando observe determinada respuesta por parte de este niño que impida un correcto proceso de aprendizaje: por ejemplo, un ligero toque en el brazo ante distracciones o meneos excesivos.

2.2 Marco Referencial

La UNESCO (2003) menciona que la pobreza, la etnicidad, la religión, la discapacidad, el género o la pertenencia a un grupo minoritario puede limitar el acceso a la educación o producir procesos de marginalización en la misma. Sin embargo, Arnaiz (2005) dice: “las consecuencias culturales, sociales y económicas de estos factores no son siempre las mismas, sino que dependen de las decisiones que rigen la política educativa y del funcionamiento de los centros.” Así, por ejemplo, una enseñanza de baja calidad, una débil organización de la escuela o un curriculum irrelevante pueden contribuir a aumentar la marginación y la exclusión.

A través de la integración, las nuevas generaciones van teniendo acceso directo a la información y al conocimiento. Esta forma de participar en los aprendizajes cada día toma mayor fuerza en el mundo de la educación y esta es la causa por lo que es necesario dotar a las instituciones educativas con nuevas herramientas, recursos y capacitación

precisos para que las capacidades humanas involucradas en estos métodos sepan qué, dónde, por qué y cómo utilizarlos.

En la vida actual, las personas requieren que se ejecuten proyectos educativos innovadores, y se espera desarrollar nuevos modelos para la enseñanza y el aprendizaje, pues se busca cambiar los roles del docente y del alumno; para que éste alcance las competencias necesarias para la vida moderna.

Es primordial que los docentes cumplan con el establecimiento de las estrategias didácticas para alcanzar desempeños que cumplan con el perfil de los alumnos con BAP, pero sobre todo que los docentes tengan los conocimientos y habilidades para el manejo de dichos instrumentos.

El uso de metodologías innovadoras como una herramienta facilitadora del aprendizaje, que provea la capacidad de interactuar con uno o varios alumnos con distintas BAP con fines pedagógicos. Benefician un tipo de aprendizaje colaborativo donde el conocimiento se edifica entre los participantes, donde los docentes y alumnos adoptan nuevos roles.

Según las investigaciones en la sociedad del conocimiento, el uso de las metodologías y las plataformas virtuales de aprendizaje, son instrumentos muy eficaces y seguros para todos los niveles educativos, principalmente a mejorar el aprovechamiento escolar a través del intercambio, así como en disminuir el espacio entre la educación y aceptación.

Los ambientes de aprendizaje permiten el intercambio entre docentes y alumnos y entre pares, estimulando el interés, que es el impulsor que permite a los niños formarse de manera interesante e interactiva utilizando las diferentes herramientas de aprendizaje.

Usando diferentes técnicas de aprendizaje, los alumnos podrán expresar y obtener tareas formativas, alcanzando un aprendizaje colaborativo donde comparan nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo.

A su vez la comunidad educativa y los responsables de la política social, económica y educativa local, regional y nacional deben tener un rol dinámico y causar la atención a la diversidad de manera que los centros educativos principalmente, puedan realizar los cambios de la exclusión a la inclusión. La mejora de políticas inclusivas nacionales, de sistemas de soporte locales, de un curriculum y de nuevas formas de evaluación adecuadas son trascendentales si se quieren crear ambientes que propicien el desarrollo de la educación inclusiva.

De esta forma, el establecimiento de sistemas educativos más inclusivos será posible invariablemente que las escuelas se comprometan a ocuparse en favor de la inclusión.

Si la educación inclusiva significa incorporar jóvenes y adultos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje en la sociedad; escuelas inclusivas que ayudan al desarrollo de comunidades donde todas las personas son igualmente valoradas y tienen las mismas oportunidades de participación; un proceso en marcha no un estado fijo; niños y jóvenes con discapacidad aprendiendo juntos desde la educación infantil hasta la universidad, con apropiadas redes de apoyo y capacitar a los estudiantes para participar en la vida y en el trabajo de los centros de educación regular (CSIE,2005), es simple identificar que son necesarios contenidos de aprendizaje diversos y flexibles que vislumbren la diversidad como una potencia positiva que debe ser reconocida, acreditada y atendida.

Son necesarias en consecuencia, escuelas que se separen del aprendizaje memorístico y que destaquen experiencias prácticas basadas en el aprendizaje activo y cooperativo. Cabe destacar, en percepción de la UNESCO (2003), la necesidad de superar obstáculos en los centros cuando deciden iniciar procesos de cambio que conducen hacia planteamientos más inclusivos.

Procesos que deberían estar incorporados en los planes educativos como parte de la misión de los colegios, estando dirigidos por un grupo comprometido con el cambio. Nuevas acciones serían el apoyo al profesorado, la implantación de procesos de enseñanza aprendizaje flexibles y afines a las destrezas e intereses de una población tan diversa como la que hoy en día se encuentra escolarizada en los colegios, y la formación de toda una comunidad educativa.

Todo esto con el fin de garantizar que la transformación hacia una educación inclusiva no sea apreciada como un cambio técnico o arquitectónico sino como una corriente con una clara dirección filosófica que garantice actividades educativas con orientaciones comprensivo que piensen en las necesidades de los grupos marginados y excluidos. Por ello será necesaria la elaboración de estrategias gubernamentales y de procedimientos organizativos en pro de la educación inclusiva, la acepción y el perfeccionamiento de los indicadores para la inclusión, así como la propagación de investigaciones y opiniones que estimulen el diálogo acerca de la diversidad y el derecho a una educación para todos en el siglo XXI.

La consolidación de una escuela y una educación comprensiva no ha de reducirse a cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar (disminución de contenidos, sustitutivos de objetivos) o a la emisión de derechos reguladores. Por el

contrario, cualquier cambio debe tener un carácter holístico y ser llevado a cabo conectando escuelas, entorno, e instituciones políticas y económicas, como se ha puesto de manifiesto en los proyectos de mejora de las escuelas urbanas (Ainscow y West, 2008). Esto implicará cambios cualitativos en los conceptos sobre la educación, en el modelo curricular y en la organización escolar.

Asimismo, es necesario un liderazgo eficaz y que la escuela sea entendida como una comunidad de acogida (Villa y Thousand, 1995), como una comunidad de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2007; Elboj y otros (2002). Dentro de estos parámetros, Fullan (2001) indica cinco componentes para que el cambio sea posible: finalidad moral, comprensión del proceso de cambio, establecimiento de relaciones, creación y comunicación de saber y crear coherencia.

Sería necesario trabajar para la mejora continua de la escuela desde una organización cooperativa en la que los docentes conjugan sus esfuerzos y se organizan para lograr un fin común, desarrollando una guía global de la dirección escolar y de la atención a la diversidad que promueva nuevas acepciones sobre la diversidad, exploración de las prácticas en las escuelas y una mayor dependencia entre las escuelas y la sociedad. Estos cambios presumen una tarea de toda la generalidad educativa, que elaborará las adaptaciones necesarias para responder a los principios de comprensividad y de atención a la diversidad de cada centro escolar. Se puede deducir de lo mencionado que la atención a la diversidad es una tarea corporativa que incumbe a la comunidad educativa, cuya finalidad es dar respuesta adecuada a los alumnos escolarizados en el centro educativo.

De igual forma no se debe olvidar que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere un cambio fundamental en la forma de pensar (Skrtic, 1991), abandonar el modelo del déficit y avanzar hacia el nombrado paradigma organizativo que rechaza las explicaciones del fracaso escolar, centradas exclusivamente en determinados niños y de sus familias, para considerar también las barreras para la participación y el aprendizaje presentes en los sistemas escolares y que se convierten en importantes obstáculos para muchos estudiantes (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002).

Cuando un centro educativo o un grupo de estos establece este objetivo, se debe tener en cuenta que se está abriendo un lugar de deliberación y auto evaluación, que dará la posibilidad de fragmentar las dinámicas habituales y de encontrar otras alternativas que ya fueron pasadas por alto que van a hacer evolucionar la experiencia profesional de los involucrados. Es necesario que se desarrolle todo un punto de conexión del trabajo en el que se incluya la observación en las aulas para evaluar el trabajo que realiza el profesorado y cuáles son las respuestas del alumnado; esto llevara a profundizar sobre las valoraciones de los planes de enseñanza aprendizaje existentes en el centro.

El objetivo es lograr que el funcionamiento del equipo de trabajo en la dinámica de que se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, que fomenten la reflexión, la acción y la creatividad, formando conocido lo desconocido Ainscow y Howes (2008, 62) de instaurar un espacio de exploración del pensamiento y la práctica que admitan identificar los obstáculos, elaborar un método de aplicación y ver sus resultados.

Una posible dinámica de trabajo, inspirada en la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y Ramasut, 1997), que debe acompañar cualquier trabajo de mejora escolar en un centro, propone los siguientes pasos:

a) *Consolidación del grupo de trabajo:*

Deberán crear un ambiente de trabajo favorable y relajado al inicio del funcionamiento de esta dinámica, con el objetivo de formar un equipo de trabajo que realice sus actividades de forma colaborativa.

b) *Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas:*

Expondrá las dificultades existentes con el fin de poder dar un diagnóstico de la situación del mismo centro.

c) *Búsqueda de soluciones:*

Determinados los problemas son planteados y se analizan las situaciones o causas que los originan, buscando las soluciones adecuadas en un corto y largo plazo.

d) *Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo:*

En el momento que quedaron analizadas las soluciones por el colectivo, se deben tomar las decisiones, sobre el cómo se realizará el plan de acción que se establecerá para que la práctica docente se transforme de manera progresiva.

e) *Evaluación de la experiencia:*

Durante el proceso de implementación deberá realizarse una retroalimentación de forma continua hasta el final de la misma.

Hasta ahora se está presentando un proceso para facilitar el progreso de sistemas educativos más inclusivos, así como dinámicas de trabajo que consigan apoyar a cada colegio a establecer métodos para la mejora escolar y, como resultado de los mismos, el progreso hacia las buenas prácticas. Como indican algunos autores (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009), “establecer qué son buenas prácticas es ciertamente arriesgado, ya que, si se hace, se establece una línea divisoria que siempre deja fuera a alguna de las partes”. Cada proceso de mejora escolar debe ser determinado según el contexto, el profesorado y las características del alumnado.

Algunas variables como el liderazgo aplicado y en qué orientación, las particularidades de la colaboración señalada o no en el centro, de las familias, del entorno y de cualquier involucrado en su educación pueden llevar a distintos resultados. Por lo que se puede dar el desarrollo de resultados muy buenos y aplicado a otro centro resulten no tan buenos. Cada contexto tiene sus propias características, lo que exige planes de acción específicos. Ejemplos de ello pueden ser encontrados en Parrilla y otros (2002), Berruezo (2006), Arnaiz (2007), Ainscow y West (2008), Macarulla y Saiz (2009), entre otros.

Fernandez (1999) examinó la opinión de 410 profesores de diferentes centros públicos y privados de enseñanza, encontrándose actitudes contradictorias hacia la discapacidad en las aulas.

En otro estudio, Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) examinaron las actitudes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad de 389 profesores de 35 centros de primaria. Los resultados indicaron una actitud general positiva hacia la

integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido fundamentalmente a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Más reciente y con el objetivo de profundizar en este tema, Cabrera, (2008) analizó la influencia de una serie de variables (tipo de centro, etapa educativa, experiencia y formación) en la conformación de las actitudes de los docentes, encontrándose que la carencia de formación sobre el alumnado, sobre discapacidad y sobre integración en general son en gran medida las causas de las actitudes negativas hacia la inclusión educativa.

En relación a esto, hace algunas décadas Larrivee (1982), señaló que "mientras que la integración puede ser impuesta por la Ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de integración que cualquier estrategia administrativa o curricular" (citado en Verdugo, 1995, p.79).

Con fines comparativos tenemos a Alemany y Villuendas, (2004) que analizaron las actitudes hacia el alumnado con NEE de un grupo de docentes en función del género. En los resultados se concluye que los varones manifiestan actitudes más favorables que las mujeres hacia la integración educativa.

Sobre la formación del profesorado y los alumnos con BAP, la implantación del programa de integración puede colocar a cualquier niño con BAP en el aula de cualquier profesor, aunque éste no haya recibido ni en su formación inicial ni a lo largo de su práctica docente ningún tipo de formación en educación especial ni ninguna información en relación a los niños con BAP.

Una cuestión significativa para la aceptación el niño con BAP y su general participación en la vida de la escuela ordinaria se encuentra en un cambio de actitudes, que debe iniciarla el profesor. Según sus perspectivas como su actitud positiva y franca hacia estos niños establecieran diversas situaciones esenciales en el proceso de integración:

- En esta parte se incurrirá en su aprendizaje y en su desarrollo tanto cognitivo como social y afectivo.
- Por otra parte, contrastará la actitud y el tipo de correspondencia que los demás niños tendrán con él.

El docente marca los patrones a seguir, que sus alumnos copian y emplean en el trato prestado al niño con BAP.

El cambio de actitud en el docente es el mismo, que debe promoverse en la sociedad para lograr la regulación en todos los campos de la vida del niño con BAP y para transformar las condiciones de cualquier persona, uno de los primordiales elementos a tener en cuenta está en la información de que se dispone sobre el tema. Para el docente, asimismo será preciso indicarle que la intervención de estos niños en su clase y en su escuela puede aprovecharse para el grupo y las innovaciones y cambios que esto lleva resultarán en beneficio del general de su trabajo profesional.

Un elemento, que incurre tanto en confirmar la necesidad de formación del docente ante el desafío de la integración como en el cambio de actitud que se necesita para tener en cuenta en la escuela al niño con BAP, se trata del cambio que debe provocarse tanto en el entendimiento general del curriculum como en la ordenación escolar del centro educativo y ello en el más amplio de los sentidos. La integración y la implantación del

nuevo sistema educativo sólo conseguirán su indiscutible sentido si se produce una renovación general del centro educativo.

La formación del docente encaminado a alcanzar los objetivos debe brindarse en el período de preparación para desarrollar el cargo de docente como a los profesionales en ejercicio; y en ambos casos, se comparten los elementos respectivos al tratar la formación del profesorado a nivel general.



En este caso, la formación en educación especial debería ofrecerse a todos los profesores —señala Hegarty (1988; 188)— un conocimiento suficiente sobre las barreras del aprendizaje y participación e información de base para conseguir un entendimiento de las mismas y de sus implicaciones respecto de la enseñanza. Asimismo, se exigen ciertas destrezas para señalar la necesidad de asistencia de los alumnos, estar al tanto

de cómo conseguirla y acoger las habilidades docentes más apropiadas. Estos conocimientos y habilidades alcanzadas a través de la enseñanza ayudarán al logro de actitudes positivas en relación a los alumnos con BAP en las clases habituales. La formación concerniente a esta conducta debe tener presente tres aspectos complementarios:

- a. Ofrecer información y conocimiento concerniente tanto a las características como a los tratamientos de los niños con BAP.
- b. Esta información no debe ser un mecanismo aislado en la formación del docente, sino que debe participar del grupo de materias y de instrucciones que se ofrecen para tal fin. Pues, la integración es un elemento más a tener en cuenta en la implantación del nuevo contexto escolar y de las actuales estrategias de intervención.
- c. La formación relativa a la educación especial deberá ligarse a las particularidades y a las dificultades que cada colegio tenga en su experiencia diaria, no puede considerarse la integración como un aspecto autónomo de la problemática que crea la escuela.

Este proceso de integración sobrelleva la aparición en la escuela de nuevos expertos que brindan servicios definidos mencionados para dar una respuesta educativa permitida y relacionada a las barreras de aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Estos profesionales, que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje en el colegio deben esencialmente estar implicados en el proyecto docente del centro educativo y formar parte activa del grupo docente que lo lleva a la práctica.

Es necesario entonces, una formación diferente en cada uno de estos expertos, que van a desempeñar cargos distintos en el mecanismo global de la escuela. En el aspecto concreto de la educación especial también deberán diversificarse sus peticiones de formación, que van a concentrar en las concernientes al profesor tutor y al profesor de apoyo a la integración, como parte de la aplicación del proceso de integración educativa.

El Profesor Tutor

El trabajo a desempeñar por este experto ocupa el centro del aprendizaje en el aula. Convirtiéndose en el punto de partida de todos los alumnos de su grupo, almacenando y regulando la información de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor-tutor es el eje que une toda la operación educativa concerniente a sus alumnos; es el responsable de todos ellos, así como de la acción educativa que con ellos se efectúa.

La formación del profesor tutor en educación especial tiene una doble perspectiva a analizar:

- 1º. Los aspectos generales de formación concernientes a la educación especial, desarrollados por los conocimientos y la información que se necesita para desempeñar su trabajo de forma vinculada y compuesta para con los niños con BAP.
- 2º. Los aspectos diferenciados en relación a la formación preliminar, que se observa en las oportunidades o en las estrategias.

Los docentes tutores necesitan recibir una formación que se agrupa en cinco componentes básicos:

- a. Entender la conceptualización actual de la educación especial, que contiene aspectos referentes a parecerse a conceptos como normalización, integración, BAP y sus alcances en el proyecto educativo general de la escuela.
- b. Los distintivos generales de los alumnos con déficits físicos, sensoriales o psíquicos, así como los niños que muestran BAP.
- c. Las habilidades de personalización didáctica y los modelos de mediación y tratamiento de las discrepancias humanas tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje como con minusvalías.
- d. Los modelos de organización de centros educativos para atender a estos alumnos con barreras de aprendizaje y la participación.
- e. Implantar en todas las áreas curriculares o en las disciplinas propias del curriculum escolar aquellas reformas o habilidades específicas que facilitarán el aprovechamiento de sus contenidos a los alumnos con barreras de aprendizaje y la participación
- f. La adaptación de estos contenidos en el curriculum de la formación preliminar del profesorado viene armado y proporcionado por la aparición de los nuevos planes de estudio para conseguir el título de maestro en todas sus especialidades. Estos planes de estudio reconocen la indispensable carestía de formación en educación especial que tienen todos los futuros maestros, sea cual fuere su especialidad o ocupación docente, por ello vislumbran al menos una materia troncal que cubre los contenidos básicos respectivos a esta materia.

Se cree muy significativo que los distintos Grupos de Estudio de cada escuela influyan sobre los contenidos de otras materias no directamente concernientes a la

educación especial, pero que deben contener entre sus contenidos aspectos coherentes con la colaboración de alumnos con BAP en la escuela ordinaria. Es esencial para la completa y productiva implantación del proceso de integración que estos principios se empleen con claridad. Se tienen muchos contenidos concernientes con la educación especial, que deben formar parte del curriculum inicial del profesor tutor encuadrados en otras materias no adecuadas de educación especial, que siempre han aparecido en sus programas de formación.

De igual manera se entiende que la mejor forma de involucrar al profesor en los aspectos de la integración y en su propia formación, serán aquellas acciones o técnicas de formación emanados desde la propia escuela, aquellos que tengan en los problemas y dificultades cotidianas su origen y su desarrollo.

El Maestro de Apoyo

El primer experto en educación especial que surge en la escuela con el programa de integración es el maestro de apoyo, debe formar parte activa del equipo docente y participar como órgano positivo de reuniones de etapa y departamento. El maestro de apoyo debe cumplir una doble función:

- a. Brindar soporte técnico al profesor-tutor en correlación a los sujetos con BAP de cada grupo. Apoyo que puede especificarse, en los siguientes puntos:
 - Instaurar la valoración inicial de cada alumno.
 - Establecer formas de seguimiento y evaluación.
 - Facilitar material específico.
 - Aportar técnicas y estrategias de mediación específicas.

- b. Apoyar al alumno con BAP en su tarea individual para lograr los objetivos marcados en las aplicaciones curriculares individualizadas. Esta segunda función requiere una total coherencia con el profesor tutor, en los aspectos concernientes con la preparación de actividades y habilidades como en su puesta en práctica.

La preparación del maestro de apoyo es la formación de un especialista en educación especial, vista desde una perspectiva de la preparación inicial como de una formación permanente.

El maestro de apoyo tomará una formación de tipo global concerniente a la educación especial, lo que le permite atender tanto la problemática de los alumnos con BAP, como las peticiones de colaboración y consejo con todos los niveles de la comunidad escolar, no dejar de lado que es el único técnico en educación especial permanente en la escuela.

El curriculum encaminado a formar al maestro de apoyo constará, desde esta perspectiva, de los elementos siguientes:

- a. La conceptualización de la educación especial actual, que incluye dos secciones básicas: Las disciplinas que limitan el marco contextual de la educación especial, como la biopatología, psicopatología, psicología evolutiva o sociología de la deficiencia.
- b. El análisis y estudio de las particularidades de todas y cada una de las deficiencias, desde los superdotados hasta los sujetos con problemas de aprendizaje, pasando por los trastornos o por las deficiencias de origen social.

Este elemento debería encerrar materias respectivas al análisis psicopedagógico que puedan proporcionar la tipificación y prevención de los problemas o conflictos de los alumnos en la escuela.

- c. La parte didáctica de la educación especial, los concernientes al, Proyecto Educativo de la Escuela, al curriculum, así como a las destrezas metodológicas a emplear en la educación de los alumnos con barreras de aprendizaje y la participación.
- d. Los modelos organizacionales de la escuela, que proporcionen la integración de los alumnos con BAP, en relación con los aspectos personales, formales y materiales. Especialmente no olvidar los aspectos legales y de relación con otras instituciones ajenas a la escuela, como la estimulación precoz, el tiempo libre, el ocio y tiempo libre.
- e. Las metodologías y modeladores de intervención más populares en la educación especial: desde la logopedia a la psicomotricidad, cruzando por las técnicas de transformación de conducta o la forma de modificación estructural cognitiva de Feuerstein, entre otros posibles.

Debemos implantar, contenidos relativos a la delineación y evaluación de programas en educación especial o aspectos referentes a la educación permanente de adultos.

La formación del maestro de apoyo debe cumplir, aparte del curriculum de contenidos citado, con una etapa de prácticas claramente concernientes a la educación de alumnos con BAP bajo la inspección de tutores especialistas.

Los cambios o innovación del sistema educativo deben contar para alcanzar su objetivo con la colaboración de los profesores. Esta complicitad simplemente puede lograrse con la necesidad del cambio, y es posible si se les ofrece información y formación suficiente y relacionada con su labor docente a desempeñar.

La formación del profesorado, en el programa de integración y las modificaciones de enseñanza, tiene un desafío a cumplir, conjuntamente debe ofrecer nuevos conocimientos, estrategias de mediación y técnicas adaptadas e idóneas para beneficiar el aprendizaje de los alumnos, se necesita un cambio en las condiciones y en los valores que mantienen la actividad docente.

El programa de integración se fundamenta en una nueva filosofía de la educación; partiendo de principios diferentes y advierten de una dinámica desigual del proceso educativo, en relación a lo que prevalece.

Establecer estas reformas requiere un cambio en las actitudes y valores de los profesores para que perciban y conciban como suyos estos proyectos. Obteniendo con ello que el profesorado sea el mecanismo dinamizador de estos programas educativos se precisa irremediablemente de una formación en los modelos a establecer, que debe prepararse y cimentarse a partir de una nueva actitud hacia el proceso de enseñanzaaprendizaje y hacia el alumno como sujeto activo que asimila no como sujeto pasivo al que se enseña.

Estas condiciones se limitan a objetivos de tipo profesional y laboral, exigen una mayor extensión al dirigirse a los alumnos con barreras de aprendizaje y la participación.

Por lo que al referirse a este cambio en las actitudes y valores de los profesores se provocará la innovación educativa y no debe darse simplemente en contenidos

específicos, sino que debe empapar todos los elementos del curriculum de formación para lograr los objetivos planteados.

2.3 Marco Contextual

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en el Colegio Xail, del nivel primaria, turno matutino y clave del centro de trabajo 04PPR0012C de la zona escolar 002 sector 01, colonia Lázaro Cárdenas, de la Ciudad de San Francisco de Campeche.

El Colegio Xail se encuentra asentado geográficamente al sur de la ciudad, según la AMAI (Asociación Mexicana de Agencias de Investigación y Opinión Pública A.C.), en una zona nivel D+, con baja densidad de población y nivel económico bajo y con los servicios mínimos requeridos para zona habitacional. Sin embargo, el alumnado es de un nivel económico medio – alto, cubriendo la necesidad educativa de un sector importante de la población total de la ciudad, aunque no se encuentren ni sus centros de trabajos, ni sus hogares en la zona geográfica de la escuela, llegando a ella por medios de transporte particulares.

Del total de 26 docentes con los que cuenta la escuela, 15 pertenecen a los globalizados titulares de grupo, 6 especialistas en Lengua extranjera (ingles), 2 especialistas en Educación Física, 1 docente especialista en Música y 2 docentes especialistas en TIC (Tecnología de la información y comunicación).

En el Colegio Xail, se reconoce la creciente importancia de que sus docentes cuenten con la capacitación suficiente para el manejo de alumnos con barreras de aprendizaje y la participación y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Las materias al ser transdisciplinarias ofrecen oportunidades para incrementar el aprendizaje y sirve de apoyo a los alumnos en sus indagaciones y en el desarrollo de su comprensión conceptual. Su mayor utilidad es como herramienta de aprendizaje más que como un área disciplinaria adicional, aunque con su propio conjunto de habilidades específicas.

Los docentes del Colegio, están viviendo en una era de inclusión que los va involucrando poco a poco en ella. Estos necesitan entender cuándo es necesario brindar su apoyo especializado a los niños con barreras de aprendizaje y la participación, por lo que, al usarlas con ellos, hablarles de lo que se está haciendo, responder a sus preguntas y seguir sus intereses, estaremos apoyando su aprendizaje.

En el Colegio Xail, los docentes tienen la oportunidad de manejar herramientas y técnicas especiales en ciertos temas bajo la coordinación del programa del PEP, realizar actividades divertidas que les dan ideas de las posibles opciones para mejorar el entorno de aprendizaje.

La preocupación que existe es que los docentes pasan demasiado tiempo haciendo las adecuaciones a los planificadores por cada niño con barreras de aprendizaje y la participación en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y consideran no tienen el apoyo de un experto para poder realizarlo.

El problema es que los padres de familia, enfrentan desafíos mayores para orientar a sus hijos durante los procesos de aprendizaje actuales, que demandan de conocimiento especializado, lo que origina un atraso en los avances de cada uno de los niños.

Lo que se necesita es que los padres comprendan y sirvan de guía en el logro de los objetivos trazados por el docente.

Una vez que los docentes entienden las posibilidades, pueden usar diversas técnicas y herramientas de aprendizaje para los niños que necesitan educación especial, para sus propios fines y comprenden las diferentes interacciones con su medio, estas pueden ser un instrumento útil e interesante si se utiliza en el lugar adecuado para ayudarlos a aprender. La clave podría estar en que los niños aprovechen al máximo su tiempo frente a la clase, utilizando de forma adecuada las mejores técnicas y herramientas que contribuyan a su aprendizaje.

Esto explica que el desperdicio de dichas herramientas para el aprovechamiento en la retroalimentación e intercambio de información entre alumnos y docentes, de una forma rápida, interesante y práctica, hace que el alumno no se encuentre motivado para la realización de sus tareas formativas.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA

En este capítulo se proporciona la información referente a esta investigación Tiene como objetivo explicar la metodología que sustentó a este estudio, que se realiza en el Colegio Xail, donde se estudió al personal docente de la sección Primaria para determinar su percepción sobre su preparación para atender alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), durante el Ciclo escolar 2018-2019.

3.1 Tipo de estudio

La presente investigaciones se cataloga en el área de ciencias sociales, ya que emprende un estudio que tiene que ver con la actuación, sentir de un grupo de personas, sus reacciones a diversas situaciones laborales y sus relaciones laborales.

Según la metodología de Hernández, Fernández y Baptista (2003), hay estudios explicativos, correlacionales, descriptivos y exploratorios.

Siendo este un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo pues se recolectarán datos sobre las perspectivas de los docentes del Colegio Xail y se realizará un análisis y medición de los mismos.

Se ubica en la tipología de investigación cuantitativa de alcance descriptivo, de diseño transversal no experimental, ya que pretende determinar con la mayor precisión posible y caracterizar las conductas y actitudes del grupo docente del “Colegio Xail”, en el espacio laboral para someterlas a un análisis y describir los resultados obtenidos.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

La presente investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2018-2019 con los docentes de la sección Primaria del Colegio Xail, turno matutino, de la zona escolar 002, sector 01, ubicado en la colonia Lázaro Cárdenas de la localidad de San Francisco de Campeche, México.

3.3 Sujetos (Población y muestra)

En este estudio se tiene definida la Unidad de análisis que son los docentes del “Colegio Xail”, delimitando a la población a el nivel Primaria que es la que va a estudiar. Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selítiz, 1974). La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población (Sudman, 1976).

En el Colegio laboraron en el ciclo escolar 2018-2019, en la Sección Primaria, 34 personas, cuya participación por funciones se muestran en la figura siguiente:

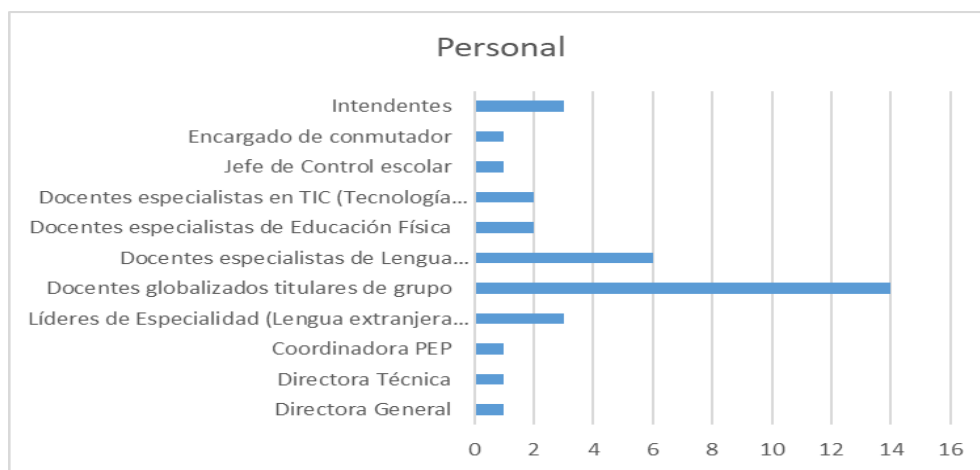


Figura1

El personal docente debe cubrir un perfil específico de acuerdo a la asignatura que imparte, como lo establecen los organismos reguladores a los que el Colegio está incorporado, de Educación Pública (SEP) y la Organización de Bachillerato Internacional (OBI).

Grado	Primero			Segundo			Tercero			Cuatro			Quinto			Sexto		
Grupo	A	B		A	B	C	A	B		A	B	C	A	B		A	B	
Alumnos	23	22		19	18	18	21	21		18	18	19	22	21		22	20	

Tabla 1. *Matrícula escolar del “Colegio Xail” ciclo escolar 2018-2019*

La mayoría de los profesores están en constante capacitación a través del Colegio, con cursos relacionados con el programa de estudios al que se encuentra incorporado (OBI).

Los docentes organizan prácticas nuevas y apoyan las ideas de los alumnos sobre esas experiencias para el proceso de adquisición de conocimientos, comprensión y formación de conceptos, es decir, la capacidad de comprender conceptos abstractos, establecer relaciones entre ellos y desarrollar el pensamiento conceptual.

Los profesores están conscientes de que la mejor forma de adquirir conocimientos y habilidades, de construir significado y lograr la comprensión tiene lugar en el contexto de la exploración de contenidos pertinentes y deben ofrecer a sus alumnos experiencias de aprendizaje interesantes, estimulantes y significativas en entornos que los motiven y los lleven a la reflexión.

El docente en general manifiesta interés por introducir cambios sustanciales en el aprendizaje de sus alumnos, tanto curriculares como metodológicos.

Los profesores titulares de lengua titulares de cada grado escolar en español, y los titulares especialistas de: inglés, cómputo, tecnología aplicada, educación física y arte; lo que enriquece uno de los principios fundamentales del Colegio, la planeación colaborativa, vinculando actividades y temas de forma transdisciplinaria en cada unidad de indagación.

La muestra seleccionada para este estudio son todos los docentes del nivel primaria, siendo esta muestra no probabilística, ya que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. (Sampieri pág.263, 2003). La ventaja de esta muestra es su utilidad para este tipo de estudio, que no requiere tanto de una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas peculiaridades especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Sampieri pág. 278, 2003).

En este estudio participaron un total de 26 profesores, mismos que contemplan la plantilla docente en el nivel educativo de primaria, de los cuales un 76.9%(n=20) fueron mujeres y el 23.1%(6) eran hombres. La edad de estos docentes estuvo comprendida entre 23 y 61 años, la participación más frecuente de los docentes se encontró en dos rangos: edad entre 20-30 años con un 34.6%, entre 41-50 años 30.8% (Total de ambos 65.4%) y 34.6% entre 31-39 años que es la minoría.

El grado académico de los docentes en nivel licenciatura es del 88.5%(23 docentes) y el 11.5 % nivel maestría (3 docentes). Otro de los datos importantes que se consideró en el estudio es el tiempo que llevan trabajando en el Colegio los docentes en lo que se obtuvo un 50% de 1 a 5 años de trabajo quedando en el segundo rango los que

tienen de 11 a 15 años de servicio en el Colegio con el 23.1% tercer rango de 6 a 10 años con el 26.9%.

En el número de alumnos en promedio que se han atendido con TDAH en los años que llevan los docentes en el colegio, se obtuvo que por lo menos de 1 a 3 niños han atendido en sus años de labores el 53.8%, de 4 a 6 niños el 15.4%, de 7 a 10 niños el 19.2% y no han atendido alumnos el 11.5%.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos de acopio de información son de vital importancia para los estudios cuantitativos, ya que permiten obtener datos que se convertirán en información valiosa para la investigación.

En este estudio, tiene como objetivo primordial, determinar si el docente se siente capacitado para atender alumnos con TDAH.

En este proyecto se utiliza un instrumento de acopio de información que a continuación se describe:

El instrumento empleado está adaptado de un cuestionario elaborado y validado por Suría (2012) para un estudio similar formado por cuatro bloques con 24 ítems. En el presente estudio en el primer bloque aparecen los datos del docente como el nombre, género, edad, grado académico, tiempo que lleva en el colegio dando clases y alumnos con TDAH que ha atendido.

El segundo bloque dedicado a la inquietud del docente al tener alumnos con TDAH en el aula (9 ítems).

En el tercer bloque se analiza la percepción de los docentes sobre su preparación para tener en cuenta a los alumnos con TDAH (ítems) y el último, valora las necesidades básicas de los docentes para atender alumnos con TDAH (5 ítems).

La versión preliminar contó con 26 ítems de los cuales fueron adaptados específicamente al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), de modo que el cuestionario cuenta con 21 ítems. Las preguntas tienen respuestas a través de una escala tipo Likert de cinco puntos donde los participantes deben expresar su percepción sobre cada afirmación de acuerdo con el siguiente esquema: 1=nada de acuerdo; 2=poco de acuerdo; 3= algo de acuerdo; 4=bastante de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo. La información fue analizada creando una matriz de datos en el programa Statistical Package for the Soial Sciences v.19 for Windows (SPSS), a través del cual se procedió a verificar a la fiabilidad del instrumento construido.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.763	22

Tabla 2. *El análisis de fiabilidad de la escala se realizó calculando el coeficiente alfa de Cronbach.*

La prueba de confiabilidad de la versión final de la escala compuesta por los 21 ítems resultó en un .763, este análisis resulto de las correlaciones ítem por ítem.

Percentiles	Sentir Docente	Percepción Docente	Opinión docente sobre su preparación
Válidos	26	26	26

Perdidos	0	0	0
10	21.8000	24.0000	44.9000
20	24.4000	25.0000	51.2000
30	27.2000	26.0000	54.1000
40	30.0000	27.8000	57.8000
50	30.5000	30.5000	60.5000
60	31.0000	31.2000	64.0000
70	32.8000	34.0000	65.9000
80	34.8000	34.6000	68.8000
90	41.6000	36.9000	76.3000

Tabla 3 *Percentiles usados para el análisis de los datos*

Estos percentiles fueron utilizados para obtener los distintos niveles que permitieron analizar los factores, siendo así que los valores ubicados entre el percentil 10-30 corresponden al nivel bajo, aquellos que están entre el percentil 31-50 corresponden al nivel medio y los valores restantes en el nivel alto, esto aplicable a los tres factores.

3.5 Procedimiento

En este estudio se utilizó un método cuantitativo a fin de recolectar datos sobre los docentes del Colegio. Para obtener dicha información, se elaboró un cuestionario que constaba de preguntas cerradas. De acuerdo con los parámetros de un cuestionario, este es considerado como una técnica que provee información profunda sobre un problema en particular. En este caso, se tiene la necesidad de conocer la percepción del docente sobre su preparación para atender alumnos con TDAH. Para la aplicación de los cuestionarios, se les hizo entrega a los docentes de un documento

donde ellos eran informados de la finalidad de la aplicación del cuestionario y firmaron de consentimiento de esta aplicación.

Como ya se estableció, una de las modalidades utilizadas en el cuestionario fue el uso de preguntas cerradas, lo que se asemeja a una conversación natural, donde se obtiene una información valiosa, recurriendo a un estilo de interrogación directa, por lo que se elaboró un cuestionario de 21 preguntas relacionadas con los objetivos trazados para esta investigación. Este medio de recogida de información permitió ampliar los datos y le ofreció al sujeto cuestionado la flexibilidad necesaria para formular sus respuestas y la oportunidad de aclarar sus propias declaraciones. Se seleccionó un día de la semana para hacerles llegar los cuestionarios a los docentes del Colegio; este instrumento constó de 21 preguntas. Luego de contestarlo, se le hacían las aclaraciones a cualquier duda que tuvieran con alguna de las preguntas. El docente antes de contestar el cuestionario firmó una carta de consentimiento informado, donde se le indicó el propósito principal (saber acerca de su percepción sobre su preparación para atender alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)) de la investigación.

En esta investigación se usa la interpretación de la prueba de chi cuadrado para comprobar la independencia de la frecuencia entre las variables, es decir se realiza para probar la asociación de las variables en este caso de que los docentes tienen que ver con su tiempo de trabajar con niños tiene influencia en su preparación para atender alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)) de la investigación. Usando la prueba T para determinar si hay una diferencia significativa

entre la media de las edades de los docentes y su sentir docente, la percepción y su opinión sobre su preparación y con ello apoyar el supuesto de esta investigación.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Análisis de los resultados

Según los resultados indicados por los 26 docentes de la muestra, se encontró que las puntuaciones medias en los dos factores que se revisaron, se encuentran entre los valores 1=nada de acuerdo; 2=poco de acuerdo; 3= algo de acuerdo; 4=bastante de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	30.8
Medio	9	34.6
Alto	9	34.6

Tabla 4 *Frecuencia de la percepción de los docentes sobre su preparación para atender alumnos con TDAH*

Las categorías con más frecuencia fueron *medio* y *alto* con 34.6% cada una, la de menor frecuencia fue *bajo* con 30.8%; en conjunto el 65.4% de la muestra se ubicó por debajo del *alto*.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	30.8
Medio	10	38.5
Alto	8	30.8

Tabla 5 *Frecuencia del sentir docente teniendo alumnos con TDAH en el Aula.*

El 69.2% de la población tiene niveles por debajo del nivel *alto* que indican una percepción positiva sobre su preparación para atender alumnos con TDAH, según los resultados.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	34.6
Medio	15	57.7
Alto	2	7.7

Tabla 6 Frecuencia de la percepción del docente sobre su falta de preparación para atender alumnos con TDAH.

La categoría con más frecuencia fue *medio* con 57.7%, quedando la de menor frecuencia fue *alto* con 7.7%

Factores	Mínimo	Máximo	Media	Categoría	Desv. típ.
Sentir Docente	9.00	43.00	30.11	Medio	7.39
Percepción Docente	21.00	40.00	30.03	Medio	5.11
Calificación Total	36.00	79.00	60.15	Medio	10.74

Tabla 7 Media de los Factores y la calificación total

Las medias de los tres factores obtuvieron puntajes que permiten ubicarlos en la categoría *medio*. El factor que obtuvo la media más baja fue *percepción docente* con un puntaje de 30.03, seguido del *sentir docente* con 30.11, la calificación total obtuvo una media de 60.15.

		Sentir Docente	Percepción Docente	Opinión docente sobre su preparación
N		26	26	26
Parámetros	Media	30.1154	30.0385	60.1538
Normales ^{a,B}	Desviación	7.39366	5.11062	10.74688
	Típica			
Z De Kolmogorov-Smirnov		.795	.670	.356
Sig. Asintót. (Bilateral)		.552	.760	1.000

Tabla 8 Prueba De Kolmogorov-Smirnov Para Una Muestra

Al realizar la prueba de normalidad K-S se encontró que las tres variables analizadas (sentir docente, percepción docente y la opinión sobre su preparación para atender alumnos con TDAH) se distribuyen de forma normal ($P>0.05$); por lo que se decide utilizar pruebas paramétricas para el análisis de los resultados.

		Sentir Docente	Percepción Docente	Opinión docente sobre su preparación
Sentir Docente	Correlación de	1	.459*	.906**
	Pearson			
	Sig. (bilateral)		.018	.000
Percepción Docente	Correlación de	.459*	1	.792**
	Pearson			
	Sig. (bilateral)	.018		.000
Calificación Total	Correlación de	.906**	.792**	1
	Pearson			
	Sig. (bilateral)	.000	.000	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 9 *Correlaciones entre los factores y la calificación total*

Se encontró una relación estadísticamente significativa ($p<0.05$) entre el sentir docente y la percepción docente, la relación es positiva de manera tal que a mayor sentir docente aumenta la percepción docente, así mismo la magnitud de la correlación es sustancial.

Se encontró una relación estadísticamente significativa ($p<0.05$) entre el sentir docente y la percepción sobre la preparación docente de forma que a mayor sentir docente mayor percepción, la relación fue de magnitud muy alta.

Se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre la percepción docente y la opinión sobre la preparación docente, la relación es de magnitud alta y positiva lo que indica que a mayor percepción docente mayor opinión sobre la preparación docente.

Tiempo en el Colegio	Opinión docente sobre su preparación			Chi cuadrado	
	Bajo	Medio	Alto		
	Recuento	Recuento	Recuento	Ji ²	Sig.
De 1 a 5 años	3	5	5	5.20	.735
De 6 a 10 años	1	1	2		
De 11 a 15 años	3	2	1		
De 16 a 20 años	0	1	1		
De 21 en adelante	1	0	0		

Tabla 10 Prueba de Chi-cuadrado en la percepción docente sobre su preparación para atender alumnos con TDAH en relación con el tiempo que lleva laborando en el colegio

Se puede observar que de manera general las personas que tienen poco tiempo laborando en el colegio tienden hacia puntajes más altos respecto a la percepción docente sobre su preparación para atender alumnos con TDAH, no obstante, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción docente sobre la preparación para atender alumnos con TDAH y el tiempo que llevan laborando en el colegio ($p > 0.05$)

Tiempo en el Colegio	Sentir Docente Categoría			Chi cuadrado	
	BAJO	Medio	Alto		
	Recuento	Recuento	Recuento	Ji ²	Sig.
De 1 a 5 años	3	3	7	11.58	.171
De 6 a 10 años	1	3	0		
De 11 a 15 años	3	3	0		
De 16 a 20 años	1	0	1		
De 21 en adelante	0	1	0		

Tabla 11 Prueba Chi-cuadrado en el sentir docente al atender alumnos con TDAH en relación con el tiempo que llevan laborando en el colegio

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el sentir docente al atender alumnos con TDAH y el tiempo que llevan laborando en el colegio ($p>0.05$), se puede observar que de manera general las personas que tienen poco tiempo laborando en el colegio tienden hacia puntajes más altos respecto al sentir docente al atender alumnos con este trastorno.

Tiempo en el Colegio	Percepción Docente Categoría			Chi-cuadrado	
	Bajo	Medio	Alto		
		Recuento	Recuento	Ji ²	Sig.
De 1 a 5 años	4	9	0	9.92	.270
De 6 a 10 años	2	2	0		
De 11 a 15 años	2	3	1		
De 16 a 20 años	0	1	1		
De 21 en adelante	1	0	0		

Tabla 12 Prueba Chi-cuadrado en la percepción docente al atender alumnos con TDAH en relación con el tiempo que llevan laborando en el colegio

Se puede observar que de manera general las personas que tienen poco tiempo laborando en el colegio tienden hacia puntajes *medios* respecto a la percepción docente

para atender alumnos con TDAH, no obstante, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción sobre la preparación docente y el tiempo que llevan laborando en el colegio ($p>0.05$)

Edad del encuestado	Percepción docente sobre su preparación			Chi-cuadrado	
	Bajo Recuento	Medio Recuento	Alto Recuento	Ji ²	Sig.
De 20 a 30 años	1	4	4	3.04	.803
De 31 a 40 años	2	2	2		
De 41 a 50 años	4	2	2		
Más de 50 años	1	1	1		

Tabla 13 *Prueba de Chi-cuadrado en la percepción sobre la preparación de los docentes para atender a alumnos con TDAH en relación con la edad de los encuestados*

En relación a la edad de los participantes y la percepción sobre la preparación docente para atender alumnos con TDAH, se encontró que, aquellas personas con edades entre los 20 a 30 años tienden hacia puntajes que los ubican en la categoría *medio* y *alto*, sin embargo, el análisis con Chi –cuadrado no reveló relaciones estadísticamente significativas entre las variables ($p>0.05$)

Edad del encuestado	Sentir Docente Categoría			Chi-cuadrado	
	Bajo Recuento	Medio Recuento	Alto Recuento	Ji ²	Sig.
De 20 a 30 años	1	3	5	6.78	.341
De 31 a 40 años	3	2	1		
De 41 a 50 años	2	4	2		
Más de 50 años	2	1	0		

Tabla 14 *Prueba de Chi-cuadrado en el sentir de los docentes para atender a alumnos con TDAH en relación con la edad del encuestado*

Se puede observar que de manera general las personas que tienen menor edad tienden hacia puntajes *altos* respecto a sentir docente para atender alumnos con TDAH, no obstante, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción sobre el sentir docente y el tiempo que llevan laborando en el colegio ($p>0.05$)

Edad del Alto	Percepción Docente	Categoría	encuestado	Bajo	Medio
Chi-cuadrado	Recuento	Recuento	Recuento	Ji ²	Sig.
De 20 a 30 años	1	8	0	11.92	.064
De 31 a 40 años	3	2	1		
De 41 a 50 años	5	3	0		
Más de 50 años	0	2	1		

Tabla 15 *Prueba de Chi-cuadrado en la Percepción docente para atender a alumnos con TDHA en relación con la edad del encuestado*

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción docente al atender alumnos con TDAH y la edad de los encuestados ($p>0.05$), se puede observar que de manera general las personas que tienen menos edad tienden hacia puntajes más altos respecto a la percepción docente al atender alumnos con este

trastorno.

Alumnos con TDAH atendidos	Percepción docente sobre su preparación				
	Bajo	Medio	Alto	Chi-cuadrado	Recuento Recuento Recuento Ji ² Sig.
De 1 a 3 niños	4	5	5		
De 4 a 6 niños	0	3	1	7.19	.303
De 7 a 10 niños	3	1	1		
De 11 o más	0	0	0		
Ninguno	1	0	2		

Tabla 16 *Prueba de Chi-cuadrado en la percepción docente sobre su preparación para atender a alumnos con TDAH en relación con el número de niños atendidos durante su tiempo en el colegio*

De manera general se observó que aquellos docentes quienes han tenido en sus aulas menos niños con TDAH tienden hacia puntajes más *altos* que aquellos quienes han tenido más niños con este trastorno en sus aulas, sin embargo, en análisis con Chi-cuadrado no refiere relaciones estadísticamente significativas entre estas variables ($p > 0.05$)

Alumnos con TDAH	Sentir Docente Categoría		atendidos	Bajo	Medio
Alto	Chi-cuadrado	Recuento	Recuento	Ji ²	Sig.
De 1 a 3 niños	4	5	5		
De 4 a 6 niños	1	2	1	.74	.993
De 7 a 10 niños	2	2	1		
De 11 o más	0	0	0		
Ninguno	1	1	1		

Tabla 17 *Prueba de Chi-cuadrado en el Sentir docente para atender a alumnos con*

TDAH en relación al número de Alumnos atendidos durante su tiempo en el colegio

Se puede observar que de manera general los docentes que han atendido menos alumnos con TDAH tienden hacia puntajes *altos* respecto a sentir docente para atender alumnos con este trastorno, no obstante, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el sentir docente y el número de alumnos atendidos durante su tiempo que han dado clases en el colegio ($p>0.05$)

Alumnos con Percepción Docente	Categoría	TDAH atendidos	Bajo	Medio	Alto	Chi - cuadrado
	Recuento	Recuento	Recuento	Ji ²	Sig.	
De 1 a 3 niños	3	10	1	5.6	.469	
De 4 a 6 niños	2	1	1			
De 7 a 10 niños	3	2	0			
De 11 o más	0	0	0			
Ninguno	1	2	0			

Tabla 18 *Prueba de Chi-cuadrado en la Percepción docente para atender alumnos con TDAH en relación al número de Alumnos atendidos durante su tiempo en el colegio*

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la percepción docente al atender alumnos con TDAH y el número de alumnos atendidos durante su tiempo que han dado clases en el colegio ($p>0.05$), se puede observar que de manera general las personas que han atendido menos alumnos con este trastorno, tienden hacia puntajes más altos respecto a la percepción docente al atender alumnos con este trastorno.

	Grupo de Edad	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.(bilateral)
de 40 años	Sentir Docente Menos de 40 años	15	31.40	5.32		
	Mayores de 40 años	11	28.36	9.542	1.036	.310
de 40 años	Percepción Docente Menos de 40 años	15	30.80	4.72		
	Mayores de 40 años	11	29.00	5.65	.883	.386
docente sobre su preparación años	Opinión Menos de 40 años	15	62.20	9.11		
	Mayores de 40 años	11	57.36	12.55	1.140	.265

Tabla 19 Prueba T de factores analizados según la edad de los participantes

Al comparar las medias del sentir docente del grupo de personas menores de 40 años y mayores de 40 años, se encontró que son los primeros quienes presentan la media más alta, sin embargo, la prueba t reveló que no existen diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos ($p>0.05$).

Al comparar las medias de la percepción docente en relación a la edad se obtuvo que nuevamente las personas menores de 40 años son quienes obtuvieron la media más alta,

aunque la prueba t indica que estas diferencias no son estadísticamente significativas ($p>0.05$)

Al comparar las medias de la percepción sobre la preparación docente y la edad se encontró que las personas menores de 40 años presentan medias más altas en comparación a las personas mayores de 40 años; esta diferencia de medias resulto ser no estadísticamente significativa ($p>0.05$) según revela la prueba t.

4.2 Discusión

Este estudio se basa en la necesidad de evaluar si los docentes del Colegio Xail del nivel Primaria se sienten preparados para atender alumnos con Déficit de Atención e Hiperactividad, de manera general los docentes mostraron no sentirse capaces de atender alumnos con este trastorno, primero manifiestan en el estudio no tener los suficientes conocimientos y herramientas para poder manejar a estos alumnos en el aula, por lo que, de tal forma esto recae en un poco desempeño del alumno con el trastorno y disminuye el aprendizaje de los demás compañeros ya que al requerir los alumnos con TDAH una mayor atención, en ocasiones se pierde el control del tiempo en los demás alumnos y el docente se percibe incompetente de manejar a los alumnos con el trastorno dentro del aula.

Según los resultados obtenidos en este estudio en relación al tiempo que llevan los docentes en el colegio es determinante que de manera general, tanto los docentes de nuevo ingreso y los que llevan varios años en el colegio, no se sienten preparados para atender a estos alumnos con estos datos mostraron que no importando la poca o mucha experiencia en el Colegio el docente siempre va a tener la necesidad de obtener

información y estrategias, sobre los distintos casos que tiene que tratar en el aula de los alumnos que tienen este tipo de trastorno.

En otro punto no menos importante se encontró que otro de los factores que se consideró en el estudio para la atención de alumnos con TDAH es reflexionar si la edad de los docentes era importante en el manejo de los niños con el trastorno, se determinó que, según las estadísticas esta no afecta: si es un maestro joven recién egresado y con poca práctica o el docente experimentado ambos se sienten indecisos al atender alumnos con este trastorno. Es difícil pensar que los docentes no sienten tener suficientes herramientas en el manejo de alumnos con un trastorno conductual, ya que según se pudiera creer que el docente experimentado se sentiría capaz de manejar niños con este tipo de trastorno que el que no tiene experiencia, pero en este caso ambos necesitan de apoyos extra en el conocimiento de las características y herramientas de apoyo en el manejo del niño dentro del aula para su mejor desempeño cognitivo.

Es en consecuencia pensar que los numerosos problemas que presenta los alumnos afectados con este trastorno en el espacio académico como alto grado de distracción, la falta de control de impulsos, impulsividad, memoria de trabajo, así como los problemas de atención, etc., requieren de un trabajo educativo por parte del docente previamente diseñado en donde considere las características que originan las dificultades en el aprendizaje de estos alumnos.

Estudios referentes a los conocimientos de los docentes en relación al TDAH, sitúan de manera notoria que, en general, la capacitación en este trastorno no es suficiente para atender adecuadamente las barreras de aprendizaje y la participación de los alumnos, es por ello que es necesario mantener la continuidad en esta formación y

hacerse de todas las herramientas posibles para poder hacerle frente a las distintas barreras de aprendizaje y la participación del aula.

Para que los docentes puedan ofrecer una atención pedagógica a los alumnos con el trastorno deben disponer de una formación continua que les permita diseñar y aplicar estrategias adecuadas en cada caso que se presente en su aula. Para ello es necesario que el docente se acerque a los organismos de formación que considere necesarios para actualizar sus conocimientos. Además, que en la opinión de algunos especialistas mencionan en sus estudios que el índice de casos por cada salón varía entre 1 o 2, por lo que es recomendable que exista un experto en TDAH en cada colegio efectuando una triple función: identificar, asesorar y reforzar la intervención multidisciplinaria para ayudar a los alumnos y les brinden el apoyo a los docentes en estos casos, ya que si se saben manejar bien a los alumnos con este trastorno es casi el 80% de la solución a estos problemas.

4.3 Conclusiones

Este estudio se funda en la necesidad de evaluar la posible inquietud que sienten los docentes al tener estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Es indiscutible que para lograr la plena integración de alumnos con este trastorno se debe conocer la percepción de los docentes y con ello, tener en cuenta, formar y solucionar los conflictos que le puedan surgir en su labor. De manera general, los datos obtenidos en este estudio revelan que los docentes presentan incomodidad al impartir sus clases con alumnos con TDAH.

Si se revisa en los puntos estudiados, en cuanto al saber de los docentes sobre cómo están preparados para la atención con niños con este trastorno. En el Colegio Xail

se encuentra que en cuanto a su preparación se perciben en su mayoría en niveles de preparación entre bajo y medio, es decir que no importan las variantes entre que, si son mujeres, hombres, si tienen más años en el colegio unos que otros, o si las edades en experiencia de cada uno siempre se sintieron con falta de preparación para atender a los niños con este trastorno.

En cuanto a su sentir docente atendiendo alumnos con TDAH y la percepción docente sobre su falta de preparación para atender con este trastorno se perciben en su mayoría en niveles por debajo del nivel alto que indican una percepción deficiente en su preparación.

Los docentes que llevan poco tiempo en el colegio se perciben más preparados para atender alumnos con TDAH, dato que se respalda en los resultados al encontrar que los docentes con menor edad son quienes se perciben mejor preparados. Un dato que pudiera relacionarse a lo anteriormente mencionado es que se encontró que aquellos docentes que han tenido más alumnos con TDAH tienden a sentirse menos preparados de manera gradual.

En cuanto al programa de integración y lo que involucra en materia de educación lo establecen en una nueva filosofía de la educación; parten de principios diferentes y notifican de una dinámica diferente del proceso educativo, por lo que establecer estas transformaciones requieren un cambio de formas y valores de los docentes para que entiendan y se forjen suyos estos planes. Buscando que los docentes sean los elementos activos de los programas de integración educativa es necesario e inevitable de una formación en los modelos a implantar, que deben iniciar y desarrollar en base a una nueva

actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia el alumno como sujeto activo que aprende no como sujeto pasivo al que se enseña.

En esta investigación nos muestran los resultados que los docentes necesitan un mayor apoyo en sus programas de inclusión, ya que su sentir docente dice que no están lo suficientemente capaces para poder atender alumnos con TDAH. Lo que nos lleva a pensar que el docente entra en un estado de desesperación que pone en peligro la aceptación y la implantación adecuada del proceso de integración en el colegio como resultado de ello, por lo que el docente debe estar consciente de que como dice , la implantación del programa de integración puede colocar a cualquier niño con BAP en el aula de cualquier profesor, aunque éste no haya recibido ni en su formación inicial ni a lo largo de su práctica docente ningún tipo de formación en educación especial.

Los nuevos planes de estudio deben ofrecer un perfil de profesor cuya actividad fundamental no sea la de mero aplicador de normas y principios, sin la de ese profesional que a través de su práctica diaria aprenda a construir y a constatar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, de nuevos modos de afrontar y de comprender los problemas que en una situación tan compleja como la que ofrece la escuela integradora suelen ocurrir frecuentemente.

En el análisis de sus resultados encontró que el personal docente de un aula regular refleja una actitud muy favorable sobre el derecho de nacer que tienen las personas con alguna discapacidad, al valor del hombre como persona y a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones; además que los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y la participación pueden interactuar en los diferentes contextos que le rodean (familia, comunidad, escuela y trabajo). Partiendo de esto se

concluye que los docentes entienden que las personas al tener derecho de nacer son libres de cualquier situación que le conlleve a necesitar una educación especial y por ello poder acceder a la educación como cualquier otro ser humano.

En lo que respecta al fundamento pedagógico negativo, en donde los docentes aún no conciben a los alumnos que presentan BAP dentro del contexto escolar normal o en el aula, en relación con su inquietud o temor, dado que considera que no cuentan con la capacitación o preparación adecuada, conjuntamente del apoyo en relación a los recursos humanos y materiales para responder a estas necesidades que se requieren en su proceso de enseñanza y a las herramientas para llevar a cabo esta filosofía de inclusión. Es por ello que la formación inicial debe ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas.

La actitud que muestran los maestros por la falta de conocimientos que afecta el sentir de los alumnos, la actitud desfavorable ante la integración es por la ausencia de conocimientos, lo cual provoca en los docentes sentimientos de ansiedad por la carencia de habilidades que les faciliten adaptarse a las barreras de aprendizaje y la participación de los alumnos incluidos. La clave para la modificación de actitudes docentes en torno a la integración escolar es la formación profesional, ya que cuando las actitudes son favorables son la puerta que da paso a la intervención educativa con mayores garantías de modo que permite asegurar el éxito de dicho proceso de inclusión, ello demuestra que la actualización y capacitación de los docentes en su mayoría son escasos, incorrectos y ocasionales, esto provoca confusión en el conocimiento de lo que es necesario para lograr una inclusión escolar; los docentes pueden ofrecer ayuda más adecuada si cuentan

con los elementos conceptuales que le permiten favorecer el proceso educativo, ya que un objetivo de la inclusión escolar es que el maestro mejore su enseñanza, lo que da como resultado un cambio en su forma de pensar y actuar, esto es, un cambio de actitud.

Otros factores que en este estudio se consideró es la experiencia de los docentes y la edad de los mismos, en lo se obtuvo que no hay diferencia en su sentir docente si tienen poca o mucha experiencia en el Colegio o poca o mayor edad unos que otros, el proceso de inclusión se ve mostrando una mejor actitud de los docentes con mayor experiencia que los que no la tienen, sin embargo, otro resultado que influyo es la edad del docente de manera significativa en la actitud del docente ya que como se observa en los resultados a mayor edad mejor actitud ante la inclusión de niños con BAP.

Es necesario considerar no menos importante que en los resultados se obtuvieron datos sobre el número de alumnos atendidos por los docentes y en general todos han tenido experiencia de trabajar con alumnos que tienen el diagnóstico de este trastorno y que ha ido incrementando con el paso del tiempo.

Los resultados manifiestan que los docentes sienten que no cuentan con la formación necesaria para poder integrar a los niños con TDAH, por lo que solicitan ser capacitados constantemente; consideran que los niños deben ser tratados por igual ya que cuentan con el potencial suficiente y que es necesario se les brinde el apoyo de un especialista para hacer las adecuaciones correspondientes a las planeaciones y emplear las estrategias de aprendizaje en el aula regular para que así logren su total integración adoptando un nuevo modelo para la diversidad sin exclusión.

4.4 Recomendaciones

Con base en el análisis y a que los docentes no se sienten preparados se ofrecen las recomendaciones siguientes:

Es necesario contar con una capacitación continua de los docentes del Colegio para que ellos cuenten con las estrategias de aprendizaje necesarias para efectuar su labor en estos días se cuentan según las estadísticas con 1 o 2 niños con este trastorno en las aulas regulares por lo que deben ser apoyados en el conocimiento de ellas para lograr una completa integración educativa. Esto se puede lograr con la creación de un programa de capacitación continua sobre la identificación de oportuna y gestionado por ellos mismos, realizar diagnósticos detección multidisciplinarios, para que sean claramente identificados y canalización oportuna para el diagnóstico del mismo, lo cual ayudaría a que los docentes se sintieran apoyados y su actitud hacia esta integración sea positiva.

Para ello sería de gran apoyo pedir una actualización continua siguiendo a diversas páginas de internet (Blogs, fundaciones y cursos on-line, etc.) donde se les va a proporcionar apoyo, para que con ello se sientan lo suficientemente capaces del manejo cotidiano que tendrán en los siguientes años de actividad laboral, ya que se estima sigan en aumento los niños que accedan al aula regular y tienen el trastorno.

Recomendaciones a nivel de investigación aplicarlo en masa a escuelas en otros niveles para detectar como es el sentir de los docentes en el manejo de niños con TDAH y brindarles el apoyo necesario para su correcto manejo e integración al aula regular.

Para lograr una atención pedagógica de calidad, individualizada y completa, los docentes deben disponer de información y formación multidisciplinar permanente y

práctica sobre este trastorno que les permita plantear y emplear las estrategias más convenientes a cada caso. Es por ello preciso que el docente reconozca esta necesidad de formación y busque a través de los organismos la información que considere necesaria para mejorar su nivel de conocimientos.

REFERENCIAS

Alemañy Martínez Cristina . (abril 2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. marzo 2019, de Cuadernos de Educación y Desarrollo Sitio web: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>

Arnaiz Sánchez Pilar. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. marzo 2019, de Universidad de Murcia Sitio web: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025038_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Balbuena Aparicio, Barrio García, Emilia, González Álvarez, Carolina, González Álvarez, Carolina, Rodríguez Pérez, Celestino, Yágüez Soberón, Luís Alfonso, . (2006). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Mexico, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Campa, A.L. (2015). Orientaciones para el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyos a la Educación Regular (USAER) en el marco de la reforma educativa. Un enfoque inclusivo. Durango: Secretaría de Educación del Estado de Durango.

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Céspedes Nélica. (2007). Cómo hacerla realidad. La inclusión en la educación, 04041, 7-53.

Fernández Agustín. (septiembre 2003). Educación Inclusiva “Enseñar y aprender entre la diversidad”. Revista UMBRAL 2000, 13, 1-10.

García Rosario y Pérez Diana. (noviembre 2010). La actitud del docente a nivel primaria regular ante la inclusión educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Tesis Programa educativo en psicología educativa, 1-126.

Hernández Sampieri Roberto, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. (2003). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Lewis Ingrid y Sunit Bagree. (JULIO 2013). Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad. International Disability and Development Consortium (IDDC), JULIO 2013, 7-9.

Secretaria de Educación del Estado de Campeche. (2017). Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva. México: SEP.

Secretaria de Educación del Estado de Campeche. (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM Y USAER. México:SEP.

SITIOS WEB

Arnaiz Sánchez Pilar. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. mayo 2019, de Universidad de Murcia Sitio web:

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>

Fernández Contreras Leticia, Ortega Fernández Jesús. (2019). ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES/ESPECÍFICAS. marzo 2019, de UCLM Sitio web: <https://previa.uclm.es/profesorado/ricardo/ee/necesidades.html>

Hernández Cárdenas Yesenia. (2018). Conociendo el perfil del docente inclusivo. abril 2019, de Inevery Crea Sitio web:

<https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycreamexico/recurso/conociendo-el-perfil-del-docente-inclusivo/e55e171f-a255-a3b9-8548-b98e515faeea>

Herrera de Toro Clara. (2016). La educación inclusiva, ¿una escuela para todos? abril 2019, de Universitat JAume I Sitio web:

<https://core.ac.uk/download/pdf/61487677.pdf>

Muntaner Guasp Joan J. (1997). La formación del profesorado y los alumnos con N.E.E. España: Educació i Cultura Sitio web:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75774/96278>

Vega Godoy Andrea. (2005). Integración de Alumnos con NEE: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? marzo 2019, de Universidad de La Serena Sitio web:

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vega_a2/sources/vega_a2.pdf

ANEXOS

Cuestionario para identificar la percepción del docente sobre si está debidamente capacitado para atender alumnos con TDAH (Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad) en el aula en el Colegio Xail, en el nivel Primaria.

Nombre _____ del _____ Docente:

_____. Género: _____

Edad: _____ Grado que imparte _____ Profesión: _____ Especialidad que imparte:

_____ Tiempo que lleva impartiendo clases en este colegio _____ Ciclo escolar

actual: _____ Cuantos alumnos ha atendido en promedio con TDAH

_____.

Responda según las siguientes opciones: **5 Totalmente de Acuerdo, 4 De Acuerdo, 3 Neutral, 2 En**

Desacuerdo, 1 Totalmente en Desacuerdo.

Factor 1 Como se siente el docente teniendo alumnos con TDAH en el aula.	1	2	3	4	5
1. ¿Alguna vez ha tenido contacto con personas con TDAH?					
2. ¿En su carrera profesional ha impartido clase a algún alumno con TDAH?					
3. ¿Le incomoda tener alumnos con TDAH en su clase?					
4. ¿Considera que alteran de alguna manera el ritmo de la clase?					
5. ¿Siente inquietud si tarda más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos?					
6. ¿La atención extra que requieren los alumnos con TDAH vá en detrimento de los otros alumnos?					
7. ¿Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con TDAH?					
8. ¿Le produce incomodidad las capacidades de aprendizaje diferentes de algunos de estos alumnos?					

9. ¿Se le dificulta realizar adecuaciones curriculares para los alumnos con TDAH de su grupo?					
Factor 2. Percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a los alumnos con TDAH					
10. ¿Le cuesta mantener una conversación con un alumno con TDAH?					
11. ¿Le resulta difícil ser imparcial en el salón de clases?					
12. ¿Cree que necesitaría más capacitación para trabajar en el aula con alumnos que presentan TDAH?					
13. ¿Le angustia cuando sus alumnos que presentan el TDAH, no logran los aprendizajes esperados??					
14. ¿Considera problemático realizar diferentes adecuaciones curriculares de un contenido en su grupo?					
15. ¿Cree que la atención y formación de los alumnos con TDAH es responsabilidad de los especialistas?					
16. Detecta con facilidad cuando un alumno presenta síntomas del TDAH.					
17. ¿Conoce algún instrumento que ayude a detectar alumnos con TDAH?					
18. ¿Ha tomado algún tipo de curso para la atención de los alumnos con TDAH?					
19. ¿Conoce o tiene idea de cuales son las políticas que rigen en su Colegio en relación con alumnos con BAP?					
Factor 3 Cuáles son las necesidades básicas de los docentes para atender alumnos con TDAH					
20. El Colegio cumple oportunamente proporcionando el diagnóstico de alumnos con BAP?					
21. Si usted como docente solicita el Diagnóstico de un alumno con BAP al área correspondiente en el Colegio Xail, ¿recibe en el menor tiempo posible el apoyo?					
22. ¿Cree que el Colegio Xail le brinda el apoyo necesario para poder realizar las adecuaciones a sus contenidos para los alumnos con BAP?					
23. ¿Considera usted que el Colegio cuenta con personal capacitado atender a los alumnos con TDAH?					
24. Considera que el Colegio proporciona los recursos necesarios para atender a los alumnos con TDAH?					

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Variamax con Kaiser.