



UTMACH

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

**INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA
PROF. MANUEL CENTENO GARZÓN**

LIC. DARWIN DANILO YÉPEZ YÉPEZ

(Proyecto de Desarrollo en opción al título de Magíster en Psicopedagogía)

Machala - El Oro - Ecuador

2021



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA
PROF. MANUEL CENTENO GARZÓN**

LIC. DARWIN DANILO YÉPEZ YÉPEZ

(Proyecto de Desarrollo en opción al título de Magíster en Psicopedagogía)

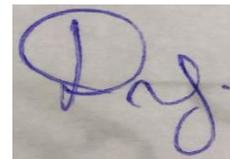
**TUTOR
DR. ROLANDO JUAN PORTELA FALGUERAS (PHD)**

Machala - El Oro - Ecuador

2021

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, que con sus palabras y acciones estuvieron apoyándome día tras día en cada momento de mi vida para no bajar los brazos y rendirme; ellos son pilares fundamentales y se convirtieron en una guía de motivación constante en todo mi desarrollo profesional; ellos son mi inspiración para seguir en el camino correcto y poder cumplir con este objetivo planteado. A mi esposa, que me ha provisto de su amor, comprensión y motivación, convirtiéndose en un verdadero apoyo; a mi hijo, que le debo muchos momentos de diversión.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'D. Yépez', is centered on the page. The signature is written in a cursive style with a large initial 'D' and a smaller 'Yépez'.

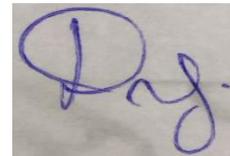
Darwin Yépez

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento primero a Dios, por ser mi fortaleza en todo momento y permitirme culminar una etapa más de mi vida; a mi familia, por brindarme su apoyo incondicional en todo este proceso de titulación y cumplir el objetivo propuesto. A mis amigos/as, en especial a Rosy Palacios por su apoyo y paciencia.

Sin olvidar a quienes fueron mis docentes de maestría durante este trayecto, que con su amplia experiencia profesional me permitieron amplificar nuevos conocimientos que serán de gran ayuda en mi vida profesional.

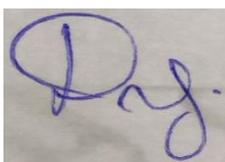
Por último y el más importante, quiero agradecer infinitamente al Dr. Rolando Juan Pórtela Falgueras (PhD) por su tiempo, experiencia y orientación en el desarrollo de mi trabajo de titulación.



Darwin Yépez

RESPONSABILIDAD DE AUTORÍA

Con la presente declaro ante el Comité Académico de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, que el trabajo de titulación titulado “Inclusión educativa de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Prof. Manuel Centeno Garzón”, de la ciudad de Machala, es de mi propia autoría, no contiene material escrito por otra persona al no ser el referenciado debidamente en el texto; parte de ella o en su totalidad no ha sido aceptada para el otorgamiento de cualquier otro diploma de una institución nacional o extranjera.



Lic. Darwin Yépez
C.I. 070477582-4

Machala, septiembre de 2021

REPORTE DE SIMILITUD DE HERRAMIENTA ANTIPLAGIO

SISTEMA DE CAPACITACIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE
CONTRIBUYA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES
CON TDAH MEDIANTE UNA PRÁCTICA DOCENTE INCLUSIVA EN
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA
PRO

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%

INDICE DE SIMILITUD

9%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositoriodigital.ucsc.cl

Fuente de Internet

<1%

2

Submitted to Universidad Técnica de Machala

Trabajo del estudiante

<1%

3

www.pinterest.com

Fuente de Internet

<1%

4

documentop.com

Fuente de Internet

<1%

5

uvadoc.uva.es

Fuente de Internet

<1%

6

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

7

Submitted to Universidad Internacional de la
Rioja

<1%

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

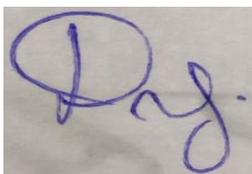
Por medio de la presente apruebo que el Trabajo de titulación **“INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA PROF. MANUEL CENTENO GARZÓN”**, del autor **Lic. Darwin Yépez Yépez**, en opción al título de Máster en Psicopedagogía, sea presentado al Acto de Defensa.

Dr. Rolando Juan Pórtela Falgueras
C.I. 0151131190

Machala, septiembre de 2021

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Por medio de la presente, cedo los derechos a la Universidad Técnica de Machala para que publique el Trabajo de Titulación titulado “Inclusión educativa de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Prof. Manuel Centeno Garzón” en el repositorio institucional, así como su adecuación a formatos o tecnologías para su uso.



Lic. Darwin Yépez
C.I. 070477582-4

Machala, septiembre de 2021

RESUMEN

La educación inclusiva constituye un modelo educativo que se orienta al aseguramiento de aprendizajes y el desarrollo de todos, teniendo en cuenta sus diferencias y necesidades. Para ello se debe procurar la adaptación pedagógica y didáctica de los componentes curriculares a esas diferencias, lo que constituye un requerimiento en el caso de la inclusión de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La inclusión de estos estudiantes, dada sus particularidades, implica un cambio en el accionar psicopedagógico de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, no obstante que constituye una prioridad respaldada legalmente, aún constituye un reto, entre otros factores por el insuficiente desarrollo de las competencias profesionales para lograr una práctica docente inclusiva en dicho proceso. La importancia del presente trabajo de titulación radica en que se propone contribuir al fortalecimiento de la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, de la ciudad de Machala, en el que se revelan limitaciones para ello. A partir del valor de la capacitación docente, en el trabajo se proyecta el diseño de un sistema de capacitación psicopedagógica que posibilite el desarrollo de una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estos escolares. En la investigación se consideró el paradigma socio-crítico y el enfoque cualitativo. Desde la metodología de investigación-acción, se utilizaron métodos e instrumentos para la recolección de información, cuyos resultados se valoraron mediante métodos del nivel teórico. A partir de los resultados diagnosticados y los fundamentos derivados de la sistematización de los antecedentes históricos y teóricos-referenciales de las categorías implicadas en el estudio, se generó el sistema de capacitación como propuesta que, tras ser valorada mediante juicio de expertos, resulta favorable en cuanto a su factibilidad y pertinencia para ese contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, TDAH, proceso de enseñanza-aprendizaje, práctica docente inclusiva, sistema de capacitación psicopedagógica.

ABSTRACT

Inclusive education constitutes an educational model that is oriented towards ensuring everybody's learning and development taking into account their differences and needs. Due to this reason, we must seek for the pedagogical and didactic adaptations to these differences in the curricular components. Besides that, it is a requirement in the case of the inclusion of students with Attention and Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The inclusion of these students, according to their peculiarities, implies a change in the teachers' psycho-pedagogical actions within the teaching-learning process. Although it constitutes a legally supported priority, it still constitutes a challenge among other factors due to the insufficient development of professional skills to achieve an inclusive teaching practice in this process. The importance of this paper work lies in a proposal to contribute to the strengthening of the educational inclusion of students with ADHD from the school "Prof. Manuel Centeno Garzón", located in Machala. Therefore, some limitations are revealed. Based on the value of teacher training, the design of a psycho-pedagogical training system is projected to enable the development of an inclusive teaching practice in the teaching-learning process with these schoolchildren. The socio-critical paradigm and the qualitative approach were put into practice in the research. According to the research-action methodology, some methods and instruments were applied for the data collection. Hence, the results were assessed by methods at the theoretical level. From the identified results and the foundations derived from the systematization of the historical and theoretical-referential antecedents of the categories involved in the study, the training system was generated as a proposal. Consequently, after being evaluated by experts' judgment, it results encouraging regarding its feasibility and relevance to that educational context.

KEY WORDS: Educational inclusion, ADHD, teaching-learning process, inclusive teaching practice, psycho-pedagogical training system.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I:	12
ANTECEDENTES HISTÓRICOS, CONCEPTUALES Y REFERENCIALES Y ANTECEDENTES CONTEXTUALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH Y DE UNA PRÁCTICA DOCENTE PARA SU DESARROLLO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	12
1.1 Antecedentes históricos de la Inclusión Educativa de estudiantes con TDAH.....	12
1.1.1.- Hitos evolutivos de los estudios acerca del TDAH.	12
1.1.2. Evolución histórica de la Educación Inclusiva.	18
1.2 Particularidades de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH. Antecedentes conceptuales y referenciales.	21
1.2.1 Antecedentes conceptuales y referenciales del TDAH.	22
1.2.2. Intervención del docente desde los criterios de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.	26
1.2.2.1. La planificación microcurricular.	28
1.2.2.2. Estrategias psicopedagógicas sustentadas en la inclusión del TDAH.	29
1.2.3. La capacitación docente para el desarrollo de competencias generales que determinen una práctica docente inclusiva de los estudiantes con TDAH.	30
1.3. La inclusión educativa de los estudiantes con TDAH según los antecedentes contextuales.....	36
1.3.1. Resultados de la observación a docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	38
1.3.3. Resultados de la encuesta a los padres de familia.	40
CAPÍTULO II: MARCO METODOLOGICO	42
2.1. Tipo de investigación.....	42
2.2. Paradigma y enfoque investigativos.	43
2.3. Población y Muestra utilizada en la investigación.	45
2.4. Métodos de la investigación.....	46
2.4.1 Métodos Teóricos.....	46
2.4.2. Métodos Empíricos.....	48
2.5. Operacionalización de las categorías implicadas en el problema que se presenta en el objeto de estudio.	51
2.6. Instrumentos y Técnicas de recolección de datos.....	53

2.7. Procesamiento de datos.....	53
CAPITULO III	55
PROPUESTA DE APORTE PRÁCTICO: SISTEMA DE CAPACITACIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE CONTRIBUYA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH.....	55
3.1. Aproximación a la definición de sistema de capacitación como tipo de resultado científico.	54
3.2. Fundamentos Específicos del Sistema de Capacitación Psicopedagógica.	58
3.3. Caracterización general del sistema de capacitación que se propone.....	62
3.4. Estructura del sistema de capacitación para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, a partir de una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	68
3.4.1. Desarrollo de los encuentros del Sistema de Capacitación Psicopedagógica.	70
CAPÍTULO IV:	82
VALORACIÓN DE LA PROPUESTA SISTEMA DE CAPACITACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH.....	82
4.1. Descripción del proceder metodológico seguido.	82
4.2. Descripción del perfil de los expertos evaluadores.	83
4.3. Resultado de la valoración realizada por los expertos.....	84
CONCLUSIONES	90
RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS.....	109

LISTA DE TABLAS

Tabla N.-1: Resumen de los principales momentos del TDAH. Fuente: varios autores.

Tabla N.-2: Declaración Internacionales relativas a personas con discapacidad y prácticas inclusivas. Fuente: Casado 2012; Cortina 2009.

Tabla N.- 3: Categoría de estudiantes que presentan NEE en las normativas española y ecuatoriana. Fuente: LOEI, 2011 – LOMCE, 2013.

LISTA DE ANEXOS

Anexo N.- 1: Estructura del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC)

Anexo N.- 2: Guía de observación áulica en la práctica docente.

Anexo N.- 3: Guía de análisis de las proyecciones actuales inclusivas en la escuela
Prof. Manuel Centeno Garzón.

Anexo N.- 4: Encuesta aplicada a docentes de la institución.

Anexo N.- 5: Encuesta aplicada a padres de familias.

Anexo N.- 6: Resultados de la Encuesta aplicada a docentes.

Anexo N.- 7: Encuesta aplicada a expertos.

Anexo N.- 8: Resultados de la encuesta aplicada a expertos.

INTRODUCCIÓN

Entre los grandes desafíos que enfrenta hoy la educación se encuentran los que se derivan de la contradicción existente entre la premisa de establecer una educación para todos y la necesidad de asegurar la máxima calidad del proceso educativo, considerando la diversidad de las personas, condiciones y las aspiraciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contexto universal, signado por nuevos descubrimientos y profundos cambios sociales, ha transformado la manera de ver y comprender la realidad, en un mundo que se caracteriza por el desarrollo impetuoso de las ciencias y las tecnologías. Ello ha determinado la necesidad del continuo perfeccionamiento de los sistemas educativos. En el contexto ecuatoriano, en correspondencia con el artículo N° 26 de la Constitución de la República del Ecuador, (2008 - 20 de octubre), se han proyectado y ejecutado transformaciones que orientan a cumplir lo establecido constitucionalmente, en particular a que: “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del estado”.

Un criterio para la calidad educativa es la equidad. Según lo establece la Constitución de la República del Ecuador en el Art. N°27 y ejecutado por el Ministerio de Educación: “se refiere a la igualdad de oportunidades, posibilidad real de acceso de todas las personas a los servicios educativos, que garanticen los aprendizajes necesarios, a la permanencia en dichos servicios y a la culminación del proceso educativo” (Constitución de la República del Ecuador 20-10-2008, modificado el 21 de dic. 2015).

En Ecuador se asume un enfoque educativo inclusivo que procura cambios dirigidos a una educación con igualdad de derechos para todos los estudiantes y en el que se pueda dar respuesta a todas sus necesidades, diferencias y capacidades.

“Los educadores pueden dominar conocimientos, contenidos y tener habilidades pedagógicas para descubrir la diversidad como base educativa del proceso, que permitan superar barreras relacionadas con la transformación del sistema educativo y de la sociedad” (Sánchez, M., et al, 2018, p.329). La educación inclusiva constituye el modelo educativo que se orienta a la atención de las diferentes necesidades presentes en los niños, adolescentes y jóvenes. A partir de este modelo se le presta atención a la diversidad que, derivadas del propio desarrollo humano, existe en las instituciones

educativas, en particular de aquellos estudiantes que presentan necesidades de aprendizaje u otras y que generalmente son marginados socialmente.

De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación de Ecuador, en el año 2007 se abrieron nuevos espacios para que existiera una reforma educativa para todos, y que Franco P., (2015.) la denomino “Revolución Educativa”, en la que se introduce la oportunidad de enlazar las necesidades socioeducativas y las políticas inclusivas.

En Ecuador el esfuerzo por lograr una educación inclusiva es meritorio. En el año 2002 en el país aparece el término educación inclusiva por primera vez, específicamente en el Reglamento de Educación Especial del entonces Ministerio de Educación y Cultura, aunque en ese entonces el término aún se mezclaba con el concepto de integración.

Los datos estadísticos proporcionados por autores y organismos del máximo prestigio nacional e internacional, como Araujo y Bramwell, D. (2015); el Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2015); UNESCO (2008 - 2015); SIISE (2016), expresan que Ecuador tuvo un gran crecimiento en cuanto la calidad de su sistema educativo. Entre los avances logrados se encuentran los relativos a la implementación de la inclusión educativa.

En Ecuador existía la confusión entre integración y de inclusión, por lo que se empleaban indistintamente. “Integración e inclusión son asumidos con frecuencias como sinónimos y se utilizaban de manera simultánea e indiscriminada, realidad que entra en conflicto con las bases epistemológicas” (García, R., et al, 2017, p.5). Hoy el término “inclusión y sus implicaciones educativas desde la Educación inclusiva, parece que se entiende cada vez con mayor diafanidad en todas las latitudes” (De la Herrar, A., et al. -Foro de educación 2018-, 2018, p.141).

Las actuales concepciones educativas presentes en los documentos de la política educativa del país revelan la aspiración de que este principio inclusivo caracterice todo el Sistema Educativo Ecuatoriano. No obstante, aún constituye un reto para la educación ecuatoriana lograr la verdadera inclusión de todos los estudiantes, incluyendo a los que presentan Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

La inclusión educativa de los estudiantes con esta necesidad implica poner a funcionar una serie de procesos encauzados a minimizar las barreras que limitan la enseñanza, el aprendizaje y la socialización, no solo de estos estudiantes, sino de todos los estudiantes. Para que exista una verdadera inclusión es importante valorar qué se tiene, con qué se

cuenta o dispone para ofrecer a los estudiantes el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se corresponda con sus requerimientos y necesidades. Lo más importante a ofrecer por parte de los docentes en el desarrollo de ese proceso es su compromiso, sus saberes y sus afectos, lo que implica la necesidad de que se actualicen permanentemente.

“La función de la escuela es implementar los distintos componentes del currículo y la función de socialización que favorezca la creación y desarrollo de espacios y ambientes de aprendizajes” (Santos, M., y Portaluppi, G., 2014, p, 15). Estos autores refieren que ambos aspectos constituyen funciones con gran influencia al inicio de la vida estudiantil.

La aceptación e inclusión educativa de los estudiantes portadores del TDAH, dada sus características y requerimientos, implican un cambio en el accionar psicopedagógico de las instituciones educativas; ello determina la necesidad de acciones de capacitación a los docentes para que desarrollen los conocimientos y demás componentes de las competencias requeridas. Paralelamente se requiere que los docentes desarrollen un mayor compromiso, una actitud y mayor sensibilidad frente a las diferencias que implica esta necesidad educativa. Ello constituye una situación bastante frecuente en la provincia de El Oro y un reto pedagógico para la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, situada en Cañas Viejas, km. 10-1\2, Vía Balosa de la ciudad de Machala, contexto específico en el que se realizó la investigación que se plantea en el presente trabajo de titulación.

Como parte del desarrollo de la carrera profesional del autor, ha sido recurrente el intercambio con docentes y directivos de diferentes instituciones, incluyendo la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, en la que se ha confirmado que actualmente, de 300 estudiantes como promedio, han sido diagnosticados cinco niños de cinco a nueve años de edad con TDAH, lo que representa que estos se encuentran insertados en los diferentes cursos, desde primero hasta sexto de Básica, y equivale aproximadamente al 5% de la población estudiantil incluidas en las aulas de clases.

Esta situación supone que la institución, en correspondencia con lo establecido, debe asegurar la inclusión educativa de estos estudiantes, de modo que puedan continuar su aprendizaje y desarrollo en las aulas ordinarias o regulares. No obstante, en los intercambios referidos y según se ha podido constatar mediante exploraciones realizadas como parte de las actividades profesionales del autor, actualmente se revela que, por lo general, los docentes suelen confundir sus síntomas o manifestaciones con malas conductas o actitudes incorrectas, ya que frecuentemente no dominan las particularidades

de este trastorno y de su atención educativa desde una perspectiva psicopedagógica.

Cabe destacar que por el hecho de ser una minoría de estudiantes los que presentan TDAH, en este trabajo de titulación se crea la necesidad de procurar respuestas a las interrogantes: ¿cómo enseñar a estos estudiantes?, ¿qué herramientas utilizar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje con estos estudiantes sea verdaderamente inclusivo? Estas interrogantes revelan la necesidad que se pretende solucionar mediante el desarrollo del presente trabajo de titulación.

Para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la inclusión de estudiantes con TDAH en el contexto de investigación, se requiere contribuir a la mejora de las competencias docentes de los profesores. La inclusión educativa de estos estudiantes, que por lo general son víctimas de la desatención pedagógica y algunas veces de la discriminación de sus compañeros de aula, constituye la principal motivación para la realización del presente trabajo.

La situación antes expresada se contradice con la aspiración y necesidad de que los estudiantes con TDAH sean incluidos y puedan desarrollarse en un contexto afectivo y efectivo. Ante esta contradicción surge un problema que, a partir de la investigación, debe implicar la proyección de una alternativa psicopedagógica que contribuya al proceso inclusivo referido, en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes con este requerimiento en la Escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

La incoherencia existente entre la situación real vivenciada y lo deseable, según lo establecido en las normativas del Ministerio de Educación y lo dispuesto en la provincia y en el cantón Machala, determina la contradicción que constituye el **problema científico** del presente trabajo y que se expresa mediante la **pregunta de investigación**:

¿Cómo contribuir a fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH a partir del mejoramiento de la práctica docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”?

La preparación de los docentes sobre estrategias psicopedagógicas fundamentadas en la inclusión, mediante alternativas de capacitación, debe promover el buen desarrollo de la práctica docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias psicopedagógicas deberán basarse en las adaptaciones curriculares orientadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque inclusivo. Las adaptaciones “son la repuesta que desde el currículo se elaboran para dar atención a los requerimientos particulares de un

estudiante con dificultades para aprender” (Burgos, B., 2013, p.19).

La insuficiente preparación de los docentes de la institución en lo relativo a las necesidades propias de los estudiantes con TDAH y las particularidades de su inclusión educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se revela en las limitadas competencias para desarrollar las adaptaciones curriculares necesarias y, en correspondencia, para concebir, desarrollar e implementar estrategias que aseguren dicho proceso inclusivo.

Es en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como **objeto de estudio** de la presente investigación, en particular el que se desarrolla en la escuela fiscal “Prof. Manuel Centeno Garzón”, en el que se manifiesta la problemática y, en correspondencia, en el que se ha de revelar la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH. Así, el **campo de acción de la investigación** es la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, a partir del mejoramiento de la práctica docente inclusiva en dicho proceso.

Un análisis más particular del problema de investigación permitió determinar algunas de las **posibles causas** del problema planteado:

- Insuficiencias en el desarrollo profesional de los profesores y su expresión en la práctica docente respecto a su percepción sobre los estudiantes con NEE, específicamente con TDAH, así como para considerar las particularidades de su inclusión educativa en los diferentes niveles de la Educación General Básica (EGB).
- Insuficiente interés por asumir la inclusión de los estudiantes con diferentes NEE y en especial de los que poseen TDAH, porque generalmente la cantidad de estudiantes matriculados en las aulas es muy alta. Por lo general, los estudiantes con este trastorno son ignorados por el resto de los estudiantes y, en consecuencia, en alguna medida excluidos de las actividades curriculares a nivel áulico e institucional.
- No se han realizado acciones de capacitación suficientes para desarrollar competencias específicas que favorezcan la inclusión de estudiantes con TDAH.
- En el contexto de la ciudad de Machala no existen investigaciones que puedan servir como referentes y aporten a la inclusión educativa de estudiantes con este trastorno.

Partiendo de las posibles causas, en el trabajo se profundiza en los antecedentes históricos, teóricos referenciales y contextuales principales acerca de la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como del desarrollo de las competencias que lo posibiliten mediante su práctica docente. En correspondencia,

se sistematizan importantes referentes teóricos-conceptuales acerca de las bases legales, sociológicas, psicológicas y pedagógicas de las categorías implicadas en el presente trabajo de titulación y, en particular, se precisa la definición que se asume del campo de la presente investigación en su relación con el objeto de estudio.

Para el desarrollo de dicho estudio, el presente trabajo se ejecutó a partir de un objetivo general y cinco objetivos específicos que son:

Objetivo general: Contribuir a fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, a partir del mejoramiento de la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, mediante el diseño de un sistema de capacitación psicopedagógica.

Objetivos específicos:

- ✚ Profundizar en los antecedentes históricos, teóricos-referenciales y los antecedentes contextuales de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH y del desarrollo de las competencias requeridas para su expresión en la práctica docente de los profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Determinar la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, así como precisar las potencialidades y dificultades que presentan para posibilitarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✚ Precisar las características, estructura y particularidades del sistema de capacitación psicopedagógica para fortalecer el desarrollo inclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que se presentan estudiantes con este trastorno.
- ✚ Valorar la factibilidad y pertinencia de sistema de capacitación psicopedagógica que se propone.

Cabe destacar que, por lo general, las alternativas de capacitación psicopedagógica se implementan con la finalidad de contribuir a que los docentes desarrollan las actividades escolares y fortalecer sus posibilidades de éxito en ellas. En este sentido se debe tener en cuenta que en el aula se requiere considerar dos dimensiones: a) ¿qué tener en cuenta para que se pueda hacer? y b) ¿qué se debe tener en cuenta para entender lo que se presenta en el aula durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

El presente estudio beneficia a los profesores y estudiantes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, creada el año 1977. Del interés de este estudio, y en correspondencia

con la pregunta de investigación del trabajo, se generan las **preguntas de investigación secundarias** siguientes, las que sirven de base orientadora para el proceso investigativo y el presente trabajo de titulación:

1. ¿Cuáles son los antecedentes históricos, teóricos-referenciales y contextuales que pueden fundamentar la inclusión educativa de estudiantes con TDAH y de las competencias requeridas para desarrollar una práctica docente inclusiva que lo posibilite en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”?
2. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH y cuáles son las potencialidades y dificultades que presentan para desarrollar una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Qué características, estructuras y particularidades debe tener un sistema de capacitación psicopedagógica que contribuya a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH, mediante el desarrollo de una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Cuál es la factibilidad y pertinencia de la propuesta para fortalecer la práctica docente inclusiva de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la referida institución educativa?

El paradigma seleccionado para el desarrollo del proceso investigativo es el socio-critico; dicho proceso, según su descripción epistémica, asume el enfoque cualitativo. Barraza, A., et al (2014), citan a Guba y Lincon (2002), quienes mencionan: “la base metodológica del paradigma socio-critico busca aplicar una ideología como sustento para modificar una estructura social que sea realmente un puente entre la teoría y la práctica” (p.12).

A partir del paradigma socio-critico, el autor del presente trabajo de titulación procura establecer que el conocimiento de lo que se investiga se pueda insertar socialmente en el contexto educativo, mediante una acción transformadora en el que intervenga participativamente en la solución de lo que requiere el problema presentado en el objeto de estudio. La investigación se proyectó y desarrolló a partir de la consideración de la necesidad de lograr una aproximación al problema para comprenderlo mediante el estudio de los sujetos implicados y de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con los estudiantes con TDAH y la descripción de sus características

específicas en el contexto de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

Existen pautas educativas que son necesarias considerar en los análisis previstos según las preguntas de investigación referidas. En particular, resulta oportuno tener en cuenta que en el proceso de enseñanza con una orientación hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con TDAH, se requiere prestar atención a sus ritmos de aprendizaje y que, no obstante, su hiperactividad, también tienen momentos de relativa calma. Cabe destacar que frecuentemente se comenten grandes errores, como perder la paciencia por falta de comprensión o por el exceso de atención.

Desde el punto de vista metodológico se considera el valor de los criterios acerca de la importancia de la “acción-reflexión-acción que implica que el investigador busque generar un cambio y liberación de opresiones en un determinado contexto social” (Ramos, C., 2017, p.13). En correspondencia, la investigación se basa en la metodología de investigación-acción. “La fase que caracteriza la investigación-acción que diferencia del resto de diseños cualitativos, es el actuar que engloba el momento que la investigación busca resolución de problemas detectados mediante la implementación de mejoras” (Creswell, J., 2014, p.13).

Para la implementación de este paradigma y enfoque investigativos se emplearon métodos de carácter empírico y teórico de investigación.

Los **métodos empíricos** utilizados fueron: la observación participativa y la encuesta, los que permitieron obtener información acerca de las experiencias de los docentes y precisar las vivencias de comportamientos de los estudiantes que presentan TDAH y las competencias para una práctica docente de los profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque inclusivo. También se utilizó el método de análisis documental para obtener información acerca de las particularidades con que en la escuela se concibe la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas y cómo se proyecta la preparación de los profesores para ello.

De igual forma se utilizó el método de valoración de expertos para determinar las posibilidades de la propuesta en cuanto su factibilidad, considerada como las posibilidades de realización de la propuesta, así como de su pertinencia, entendida como el nivel de correspondencia de la propuesta con los propósitos y características de este proceso, de acuerdo con los requerimientos planteados por el Ministerio de Educación, los referentes teóricos sistematizados en el marco teórico, así como de las particularidades

del proceso de enseñanza-aprendizaje del contexto de investigación.

Los **métodos del nivel teórico** que se utilizaron son: Método de análisis histórico-lógico, de análisis-síntesis, inductivo-deductivo, sistémico y la modelación. En general estos métodos resultaron de gran valor para establecer las particularidades que se dan en la educación que desarrollan los docentes de la institución educativa, analizarlas y sintetizar cómo se tienen que aplicar para asegurar la inclusión de los estudiantes con TDAH y fortalecer buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Estos métodos teóricos también permitieron verificar las teorías ya comprobadas que podían fundamentar la investigación y la propuesta que se proyecta. Como refiere Ortiz, E., (2012), los métodos teóricos son “sinónimo de teoría, un sistema de saberes generalizado que explica científicamente la realidad que encuentra en la práctica su criterio de verdad y aplicabilidad relacionada con la concepción filosófica del científico que la elabora en el campo de la ciencia que lo produce” (p.15).

Estos métodos, técnicas y los instrumentos que en correspondencia fueron utilizados, permitieron ejecutar las tareas de investigación derivadas a partir de los objetivos específicos y proponer un sistema de capacitación psicopedagógica. Sus bases teóricas y metodológicas se presentan en el trabajo mediante la introducción y cuatro capítulos, así como conclusiones, recomendaciones, anexos y la bibliografía utilizada.

En el **capítulo uno** se refiere los antecedentes históricos, conceptuales-referenciales, y los antecedentes contextuales de la inclusión educativa y del TDAH, así como importantes referentes respecto a la práctica docente inclusiva. El **capítulo dos** da a conocer el tipo de estudio de la investigación, el paradigma y enfoque desde el cual se realizó; la población y muestra utilizada; materiales empleados; así como los métodos empíricos y teóricos utilizados.

Por su parte, el **capítulo tres** incluye la descripción de los resultados obtenidos en el estudio realizado y se presentan los fundamentos, los componentes y precisiones del aporte práctico, consistente en un sistema de capacitación psicopedagógica orientado al desarrollo de una práctica docente que favorezca la inclusión de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en el **capítulo cuatro** se incluye la descripción de la discusión de los resultados obtenidos en la corroboración de la factibilidad y pertinencia del sistema de capacitación psicopedagógica que se propone.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES HISTÓRICOS, CONCEPTUALES Y REFERENCIALES Y ANTECEDENTES CONTEXTUALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH Y DE UNA PRÁCTICA DOCENTE PARA SU DESARROLLO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para facilitar una mayor comprensión del tema, en este capítulo se profundiza acerca de las categorías y características correspondientes al objeto de estudio y al campo de acción, al establecer el marco teórico de una propuesta de intervención que contribuya a la solución del problema de investigación. Se presenta la trayectoria histórica de los estudios del TDAH y de la inclusión educativa. Seguidamente se presenta una perspectiva teórica acerca del referido trastorno y las particularidades legales, pedagógicas y didácticas de su inclusión educativa, así como de la necesaria capacitación. Finalmente se presentan los referentes contextuales de estas categorías en el contexto de Ecuador y las particularidades de su estudio en el contexto en el que se desarrolló la investigación.

1.1 Antecedentes históricos de la Inclusión Educativa de estudiantes con TDAH.

1.1.1.- Hitos evolutivos de los estudios acerca del TDAH.

Las investigaciones sobre las características de las personas con TDAH han generado importantes conocimientos científicos acerca de sus particularidades y de los hitos evolutivos más importantes de estos estudios, los que han pasado, desde los que se basaron en las terminologías propias de su enfoque diagnóstico, hasta las teorías que consideran la concepción biopsicosocial del desarrollo humano.

Los primeros intentos por tratar de explicar la existencia de los niños con TDAH sucedieron en 1934. En ese tiempo los médicos Hohman, Khan y Cohen diagnosticaban a los niños de síndrome post-encefálico, o una lesión cerebral que producía una enfermedad neurológica denominada también como síndrome de impulsividad orgánica. Actualmente este síndrome recibe el nombre de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), gran logro respecto a lo que la gente creyera que era una enfermedad con la que se nace y que tenía causas genéticas (Lejía, M., 2017, p.32).

En 1908 el catedrático español Augusto Vidal Perera, manifiesta que “el comportamiento de los niños diagnosticados hiperactivos cambia el sentido de la interpretación al darle

consideración de enfermedad y no de problema ético y la necesidad de educar y no castigar en las aulas” (Vidal Perera, A., 1908, p.14).

En el año 1962, Clements y Peters (Clements, 1966), sustituyeron el término disfunción cerebral mínima, caracterizada por hiperactividad, déficit de atención, bajo control de impulsos, agresividad, fracaso escolar y labilidad emocional. De esta manera, la etiología dejó de considerarse como una lesión cerebral, sino como una disfunción general, sin ningún tipo de patología constatable. Esa concepción, no tuvo éxito al demostrarse que los niños nunca habían tenido encefalitis; de ahí que León Eisenberg, en 1968, la denominara reacción hiperkinética de la infancia, denominación que se incluyó en el Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM) (Lejía, M., 2017, p. 5).

La Dra. Douglas (1989), fue quien designó las siglas “TDAH” con las que se reconoce hoy en día, promoviendo cambios en el término de lo que se conocía como Síndrome reactivo hiperkinético.

A partir del año 1980, en el que la APA introdujo el término déficit de atención con y sin hiperactividad en el DSM-III. En ese mismo año 1980, la APA estimó que “el niño que a menudo se distrae con facilidad, tiene dificultades para concentrarse en sus deberes, hay que llamarle la atención en casa con frecuencia o se sube a los muebles, muestra síntomas de este trastorno mental” (APA., 2002 p. 254).

Tanto para Barkley (1990), como para Faraone (2002), el TDAH “es considerado un trastorno del neurodesarrollo, con base genética y elevada heredabilidad, en el que se hallan implicados diversos factores neuropsicológicos que provocan en el niño alteraciones de la atención, impulsividad y sobreactividad motora” (Vásquez, E., et al, 2017, p.3). Este criterio constituye otro hito importante en la evolución del diagnóstico de este trastorno y su caracterización, ya que posibilitó una mayor comprensión de la conducta de las personas que lo presentan.

Los estudios de los autores referidos muestran la evolución de las investigaciones realizadas acerca de la caracterización y causas del TDAH, los que determinaron nuevos pasos de avances en el tránsito de su explicación, desde la superstición a los criterios médicos, de ellos a los aspectos sociales y de derechos, llegando a concebir dicho

trastorno a partir de un criterio más integral que resultó de gran importancia para su diagnóstico y tratamiento.

Cabe destacar que, en correspondencia, se han podido determinar los factores más implicados en la etiología del TDAH. Isorna, M., (2016), basado en los criterios de Tizón (2007); y Quintero y Castellano de la Mota, (2014), refiere que esos factores son: los familiares-genéticos, pre-perinatales (maternidad en edad temprana), ambientales (la dinámica familiar alterada y dificultades en el medio escolar o relaciones sociales).

Es relevante tener presente que “la tasa de prevalencia poblacional del TDAH que más se repite en estudios realizados en Colombia, Sud América y Canarias en España, están en torno al 5-8% de la población escolar” (Lasa, A., y Joquera, C., 2010, p.11). Diferentes estudios fueron realizados en los continentes americano y europeo para establecer un promedio de cómo se comportaba la presencia de niños que poseían TDAH, es decir el comportamiento de niños americanos y europeos, demostrándose que este comportamiento varía por la influencia de sus costumbres y tradiciones culturales, aunque en ambos contextos el porcentaje fue entre el 5 y el 8% de la población infantil estudiada.

Según el DSM-5, “el predominio del trastorno en varones es de 9,1 en la población clínica, y de 4,1 en la población normal. Barkley (1998), menciona que al no utilizar criterios diferenciales por sexos se favorece un infra diagnóstico de niñas y niños” (Campayo, JG., et al, 2012, p. 45). Miranda, A., Jarque, S., y Rosell, J., (2006), aseveran que este trastorno “es el más frecuentemente diagnosticado en niños y niñas de edad escolar, se estima que entre un 3 y un 8% de estos podrían diagnosticarse como hiperactivos, y, que se da más en niños que en niñas” (p.335). Pascual Castro viejo, I., (2008), menciona que esa teoría “pierde fuerza a medida que pasa el tiempo y actualmente se estima que su prevalencia es muy similar en ambos sexos; en los varones puede predominar la hiperactividad y en las mujeres el déficit de atención” (p.141).

Los estudios sobre los casos que presentan TDAH muestra la dificultad que podría tener un docente para identificar un estudiante con posibilidades de presentar este trastorno, puede ser cuando se muestra inquieto, desobediente, con un mal comportamiento, sus conductas son disruptivas, puede llegar a confundir al docente y más aún cuando no existe la suficiente preparación sobre el tema como lo es en el caso de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

De acuerdo con el análisis y los criterios de los investigadores antes mencionados, seguidamente se presenta en la Tabla N° 1 Evolución histórica del TDAH.

Tabla N.- 1		
Resumen de los principales momentos del TDAH		
AUTOR	AÑO	TERMINO
Hoffman, Khan y Cohen	1934	Primeros intentos por diagnosticar el TDAH diagnosticaban a los niños de síndrome post-encefálico, o síndrome de la impulsividad humana.
Hohman, Kant, Cohen.	1934	Síndrome de lesión cerebral humana o post-encefálico.
Hoffman	1845	Primero en descubrir el comportamiento de niños hiperactivos en el libro infantil Struwwelpeter.
Bournerville	1887	Describe a niños inestables
J. Demoor	1901	Describe a niños muy hábiles comportamentalmente, con dificultades atencionales.
Revista británica Lancet Dr. George Still	1902	Niños con discapacidad en las fuerzas de voluntad. Defectos de control moral.
Clements y Peters	1962	Síndrome de Disfunción cerebral mínima
DSM II	1968	Reacción hiperkinética de la infancia
León Eisenberg, DSM III	1980	Déficit de atención con y sin hiperactividad
Alexander Crichton	1983	Síntomas de trastorno mental
OMS	1992	Trastorno hiperkinético (CIE-10)
DSMIV	1994	Déficit de atención con hiperactividad Con tres subtipos
Barkley	1997	Déficit en el control inhibitorio
Barkley, y Faraone,	1990	Trastorno del neurodesarrollo, con base genética y elevada heredabilidad
Faraone	2002	Trastorno negativista desafiante, de conducta, depresión, ansiedad y cambios en el estado de ánimo.
	2003	
López Rodillo & Kleinsteuber	2008	TDAH -Neuropsicológico con alta heredabilidad

Fuente: Elaboración propia (basada en información de varios autores).

Como parte de los principales momentos en la evolución de los estudios del TDAH, también se reflejan la normativas y categorías sobre cómo fue cambiando la concepción

de la persona que posee alguna necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, tal como se refiere en la Tabla N°. 2.

Tabla N° 2 Declaraciones internacionales relativas a personas con discapacidad y prácticas inclusivas.	
Europa	Latinoamérica
ONU (1971)Declaraciones de los Derechos del Retrasado Mental	ONU (1975)Declaración de los Derechos de los Impedidos
ONU (1982)Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad	ONU (1989)Convención sobre los Derechos del niño
Consejo de Europa 1990) Resolución de los Ministros de Educación de la integración de los niños y jóvenes minusválidos y los sistemas educativos ordinarios.	Unesco (1990) Declaración Mundial de Jomtien: Educación Para todos.
Consejo de Europa (1992)Recomendación sobre la elaboración de una política coherente en materia de personas con discapacidad	Declaración de Cartagena de Unidas sobre políticas integrales para las personas con discapacidad Área Iberoamericana (1992)
Unesco (1994) Declaración de Salamanca y Maro de acción sobre Necesidades Educativas Especiales.	ONU (1993) Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
Unesco (2000)Foro Mundial de Educación, Marco de Acción de Dakar	OEA (1999) Convención Interamericana para la eliminación de discriminación contra personas con discapacidad.
Declaración de Madrid (2002)Congreso Europeo de las personas con discapacidad	OEA (2006) Declaración de decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
Consejo de Europa (2003) Año Europeo de las personas con discapacidad. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)	Ministros de Educación (2007) Declaración de Buenos Aires. OEI (2008)Metas Educativas 2021
Unesco 2008) Cuadragésima Octava conferencia Internacional de Educación: “Educación Inclusiva, el camino hacia el futuro”	OEI (2010) Declaración de Mar del Plata y Marco de Acción
ONU (2010) Revisión de los objetivos del Milenio.	

Fuente: Casado, 2012; Cotrina, 2009.

Cotrina, (2009) y Casado, (2012), señalan, entre las normativas más importantes de Europa y Latinoamérica, la manera como se ha considerado y denominado las normativas que se presentan en su evolución, hasta llegar a la actual educación inclusiva. También

refieren que fue en Europa donde cuatro años antes que en Latinoamérica se empezó a formalizar la atención a las personas con Necesidades de Educación Especial (NEE), con o sin discapacidad.

En correspondencia con estos estudios comparativos acerca del cumplimiento de la inclusión educativa, en la Tabla N°3 se muestran los términos de categorización de estudiantes que presentan NEE en las normativas educativas españolas y ecuatorianas.

Tabla N°3 Categorización de los estudiantes que presentan NEE en las normativas educativas españolas y ecuatorianas	
España	Ecuador
Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE)	Reglamento a Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 (LOEI)
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades educativas Especiales 2.-Dificultades específicas de aprendizaje. 3. TDAH. 4. Alta Capacidad intelectual. 5. Integración tardía al sistema educativo español. 6. Condiciones personales o historia escolar. 	Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultades específicas de aprendizaje. 2. Situaciones de vulnerabilidad 3. Dotación superior. Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental. 2. Multidiscapacidades. 3. Trastornos generalizados de desarrollo

Fuente: LOEI, 2011; LOMCE, 2013.

El estudio comparado evidencia que, con independencia de las normativas asumidas por cada país, en cada caso, las normativas vigentes aseguran que los estudiantes cuenten con el apoyo requerido de acuerdo a la condición que presentan. En correspondencia, Vélez, R., et al., (2016), manifiestan que “en ambos casos la Educación Especial se llevara a cabo cuando no sea posible la inclusión, ya sea por sus necesidades específicas o porque, tras haber tomado medidas previstas del sistema educativo ordinario, sea imposible la inclusión” (p.80).

Con la Declaración de Incheo 2030 se sentaron las bases para que los diferentes países continúen en la importante labor de asegurar una formación de excelencia para todos, garantizar la formación de los docentes y de propiciar los recursos necesarios. Este llamado es de suma importancia, si se considera que, a pesar de todos los intentos y

recursos utilizados, no obstante, los avances logrados, aún se mantiene el gran reto de asegurar una educación inclusiva. Para ello cobra singular importancia la toma de conciencia de los gobiernos, de la sociedad en general, así como el desarrollo de investigaciones que se dirijan a establecer alternativas educativas de avanzada. Como se da en el tema de los niños y niñas con TDAH, también constituye un reto dadas las particularidades de este trastorno y de sus requerimientos educativos.

1.1.2. Evolución histórica de la Educación Inclusiva.

Para entender los cambios evolutivos que la educación en general ha tenido a lo largo de la historia, es importante conocer la historia acerca de cuándo, quiénes realizaron aportes y cómo se fue concibiendo la educación especialmente orientada hacia las personas de condiciones de vida diferentes.

Se han encontrado algunas excepciones de estos planteamientos, como los de Hipócrates (460^{a.} C.- 370^{a.} C.), Asclepiades (124 o 129 a.C.- 40 a.C.) y Galeno (129-201), iniciadores de lo que más tarde sería el naturalismo psiquiátrico, al situar la génesis de la conducta anormal en los mismos procesos físicos del cuerpo y no fuera de él (Sánchez, P., 2019, p.45).

El análisis de los estudios sobre el tema en mención revela que en la antigüedad el ser humano era investigado desde su conducta para explicar lo que ocurre en cada ser, era de interés para los filósofos, médicos y psiquiatras de entonces el comportamiento humano, sobre todo en aquellas personas que tenían características diferentes, ya que eran excluidos en el ámbito social y educativo.

En la Edad Media se gestó una comprensión más amplia, pero limitada. Las obras de médicos como Para Celso (1495-1541) y Plater (1536-1614), evidencian que a las personas con algún déficit “se denominaba intratable por toda una serie de razones físicas y astrales, poseídas por el demonio o como espíritus infernales, sometiéndolas a exorcismos y en algún caso a la hoguera como productos del pecado” (Sánchez, P., 2019, p.41).

Sin dudas, en aquellos momentos se consideraba un problema solo de la familia que lo padecía y no de toda la sociedad. Con el transcurso del tiempo y el desarrollo de la investigación se fueron estableciendo avances, tanto en sus denominaciones, como en el reconocimiento social de muchas de esas necesidades, entre ellas las relativas al TDAH.

A finales del siglo XVIII se dan los avances científicos identificados como los primeros atisbos de lo que sería una educación especial, acontecidos en el campo de la medicina sobre enfermedades mentales, sobre todo a partir de las aportaciones de Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Según (1812-1880) en Francia; Arnold (1742-1816) en Inglaterra, y Chiaruggi (1759-1820) en Italia. Se destaca la figura de Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858), quienes dieron gran auge a la educación de los niños “normales y anormales” y caracterizaron los tratamientos por una atención médico-pedagógica a la infancia anormal (Sánchez P., 2019, p.44).

Durante los siglos XVI al XVIII las concepciones educativas y de atención a las personas con algunas diferencias estuvieron muy influenciadas por criterios de carácter filosófico, tal como lo refiere Sánchez, P. (2019), que considera que esta etapa “se caracterizó por el naturalismo” (p. 48).

Hasta el siglo XVIII se mantuvo el predominio de la atención médico asistencial, pero se mantuvo latente la preocupación por otros factores o componentes también importantes, como el factor humano, por lo que fueron surgiendo ideas acerca de nuevos modelos más humanísticos para la el tratamiento y educación de las personas con necesidades o diferencias.

Se ha presenciado una lucha por los cambios en todas las organizaciones educativas de cada momento, normativas que exigen el cumplimiento de una mejor educación, tratando de lograr la calidad y calidez que se requiera a partir de su reglamentación. Los profesionales interesados en el tema concuerdan que se requiere mejorar la situación del de la actual educación y predisposiciones de los educadores en la escuela referente a la enseñanza de estudiantes con diferencias o necesidades, con o sin discapacidad, para realizar una verdadera inclusión.

Algunos autores refieren lo antes planteado. Cabe destacar los criterios de Echita, G., y Verdugo (2004), que consideran que “la práctica en la inclusión educativa requiere de la participación de los docentes junto a las familias, cambiar sus actitudes y fundamentos para poder adoptar estrategias y métodos de enseñanza necesarios en un escenario de inclusión escolar” (p.17).

Vélez, X. et al., (2016), citan a Blanco (2006), quien señala que “sea cual sea el nivel educativo en el que desarrollan los profesionales su labor, los profesionales de la

educación deben tener conocimientos básicos en atención a la diversidad” (p.76). Según estos autores, (2016), la inclusión deviene de la evolución que han tenido las concepciones respecto a la diversidad, las que han evolucionado desde inicios de la atención prestada a personas con capacidades diferentes, hasta las que se han basado en la valoración de las personas diversas y la promoción de la aceptación e inclusión de la diversidad. Para estos autores la inclusión se refiere a los pasos que se dieron en el campo educativo y la forma de aceptarlos en grupos, aplicados a todo el alumnado y a su comunidad.

Resulta importante también reconocer los aportes de Azorín, C., (2017), el que reconoce que fue a partir de los años 90, en la Conferencia Mundial sobre la Escuela Para Todos, celebrada en Jomtien, en que se establecieron las bases del concepto de inclusión. En este sentido planteó que en el referido encuentro: “se dio el reconocimiento del progreso para los derechos a la educación; considerada el germen de la inclusión” (p.203). De igual forma este autor plantea que en esta conferencia se establecieron importantes criterios que marcaron un momento relevante en el desarrollo de la educación, en general, y para la conformación del principio inclusivo de la educación, en particular. Según el autor referido, en este evento se plantearon importantes metas a alcanzar hasta el año 2000, entre ellas: “universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, prestar atención al aprendizaje y ampliar, tanto los medios como el alcance a la formación básica” (p.203).

A los efectos del presente trabajo se considera importante reconocer el papel que jugó la Conferencia Mundial sobre la Escuela Para Todos en el reconocimiento de las necesidades de desarrollar acciones encaminadas a fortalecer la equidad en los procesos educativos y en toda la sociedad.

El sistema educativo ha sido motivo de preocupación para las organizaciones mundiales como lo expresa la UNESCO, al ofrecer sugerencias que centran su atención en un conjunto de componentes para interrelacionar su funcionalidad con la eficacia de factores condicionantes para un buen desarrollo socioeducativo de manera integral.

Es importante destacar los aportes de los investigadores y organismos que se han referido, en particular, al papel jugado por las conferencias internacionales realizadas en aras del mejoramiento de la educación y desde los que se han establecido los lineamientos generales para el desarrollo de la educación inclusiva en los diferentes países; no obstante, a pesar de ello, y con independencia de los logros alcanzados hasta el momento, la

realidad socioeducativa de muchos países demuestra cuánto falta en la profundización teórica de la inclusión educativa y su implementación práctica.

A partir de los análisis realizados acerca de referentes teóricos importantes, se puede asegurar que Ecuador se encuentra entre esos países en los que aún se requiere fortalecer el principio inclusivo de la educación, fundamentalmente a partir de que se realicen mayores esfuerzos por lograr que se pueda implementar en la práctica docente de los profesores. Para ello, necesariamente, se han de desarrollar procesos que aseguren las competencias profesionales requeridas para la inclusión educativa de estudiantes con diferentes necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas regulares. Ese es el caso también de la inclusión de estudiantes con TDAH.

1.2 Particularidades de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH. Antecedentes conceptuales y referenciales.

En la evolución de la educación en el contexto del Ecuador, a medida que se continuó avanzando y se fueron logrando metas inclusivas a nivel de todos los procesos educativos, se pudo configurar la garantía de derechos previstos constitucionalmente y por el Ministerio de Educación, así como lograr una mayor comprensión de cómo realizar la inclusión educativa. Ello es fundamental en la actualidad, puesto que la educación inclusiva aún sigue siendo un gran reto para la sociedad, especialmente para los docentes que tienen que comprender y asumir los cambios y modificaciones curriculares requeridas, implementar las herramientas necesarias y desarrollar actitudes profesionales a favor del aprendizaje inclusivo de estudiantes con necesidades e influir en la actitud que deben asumir los familiares en el entorno del estudiante.

Así lo corroboran los autores siguientes:

“La inclusión garantiza una participación activa, significativa y satisfactoria con el currículo escolar, mediado por el maestro y acorde a la programación” (Navarro D., 2012, p.75). “La Educación Inclusiva requiere, como base de un nuevo modelo educativo, el principio rector en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa, que sostenga y acoja la diversidad de todos los educandos” (, p.2).

Entre las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, en este trabajo investigativo se enfatiza en la necesaria atención a la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, teniendo en cuenta que, con independencia del número de estudiantes que lo presentan, se trata de un trastorno que implica a gran parte de la

sociedad escolar y su entorno, dada sus particularidades, que muchas veces implican el caos en la escuela, tanto para los estudiantes del aula como para los docentes.

El TDAH y la inclusión educativa de los estudiantes que lo presentan pasaron a ser una preocupación y responsabilidad del Sistema Educativo Ecuatoriano, acogándose a una educación de derecho y equidad. En el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales IV, publicado en el 2000, se incorpora el nombre Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador.

1.2.1 Antecedentes conceptuales y referenciales del TDAH.

El Manual DSM- IV (2000), a diferencia del actual DSM V, publicado en 2014, establece que el “trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tiene dos subclasificaciones: de hiperactividad e impulsividad, y de una tención, así mismo codifica la gravedad en grave, leve y moderada” (DSM- IV, 2014, p.82).

De acuerdo con la clasificación de los autores del DSM IV- V, es posible determinar que el TDAH se denomina como un trastorno de déficit de atención, hiperactividad e impulsividad, teniendo como referencia las características de sus tres clasificaciones.

En el DSM- V, (2014), se incluyeron las características presentadas de manera individual en DSM- IV, sobre todo al denominar el trastorno como de déficit de atención e hiperactividad con impulsividad, y es así como está publicado y se reconoce mayoritariamente en la actualidad.

Los pediatras consideran al TDAH como “un trastorno cognitivo-conductual con una base genética y neurobiológica (neuroanatomía, neuroquímica, y neuropsicológica), bien establecida en una sintomatología clínica muy heterogénea, aunque identificable a través de síntomas nucleares de inatención e hiperactividad” (García, Blasco et al., 2015, p.75).

Como se aprecia, los criterios referidos orientan la presente investigación a considerar que el TDAH es un trastorno que tiene lugar desde temprana edad, que se manifiesta mediante comportamientos con alteraciones en el sistema nervioso que afectan el desarrollo normal de la personalidad, determinan un bajo rendimiento escolar y dificultades de socialización.

Al determinar los factores más influyentes en la determinación del TDAH, a continuación, se resumen los que principalmente plantean algunos investigadores, como Barkley, R (1990), Torrientes, J., (2011); y Lavigne R. y Romero J. (2017), entre otros.

De acuerdo con las definiciones consideradas y los criterios de estos autores, el TDAH se trata de un trastorno que puede estar determinado por diferentes factores asociados o no. Entre los factores más influyentes se encuentran:

- a) Factores biológicos: aparecen por causa de una difusión de la corteza prefrontal y de los ganglios basales que provocan que se consuma un menor nivel de glucosa y de flujo sanguíneo.
- b) Factores genéticos: se han identificado genes relacionados con los receptores de la dopamina DRA y DE5 implicados en los procesos patológicos físicos y químicos del TDAH.
- c) Factores neurológicos: relacionados con antecedentes por hipoxia (deficiencia de oxígeno en sangre) y prematuridad.
- d) Factores relacionales afectivos: según Miró, citado por Torres, V., (2007), la compleja interacción del recién nacido y la conducta específica de los cuidadores saca a la luz, en estos casos, la reactividad e hiperactividad del niño.

Para que se entienda la situación o condición de vida que le corresponde vivir al niño o niña con TDAH, como estudiantes, se requiere conocer cuál es el reto que se presente día a día en el aula y buscar soluciones, orientadas fundamentalmente al establecimiento de alternativas que contribuyan a favorecer su inclusión y desarrollo en el contexto escolar.

Se requiere mayor profundidad e integralidad entre los aspectos que se incluyen en el análisis del TDAH, como los síntomas nucleares. Al hablar de síntomas nucleares, la mayoría de los autores consultados y ya referidos hacen alusión a los tres tipos de características que poseen los niños con diagnóstico de TDAH: el déficit de atención, la conducta hiperactiva y la impulsividad.

Los niños con TDAH “no tienen una menor capacidad atencional que los niños sin TDAH, sino que tienen una mayor dificultad a la hora de focalizar y dirigir su atención; no se trata de un simple déficit de atención en sí mismo, sino que sus problemas están relacionados con la regulación y distribución de la atención” (González, M., 2015, p.36).

“La disminución de la atención que presentan los niños ante la tarea no se debe a la falta de interés, sino a su elevada dificultad para procesar los estímulos, ya que requieren mayor esfuerzo para mantener la atención e incluso con tareas gratificantes” (Orjales,

2011, p.100). El déficit de atención puede concretarse en los aspectos planteados por el propio autor:

- a) Dificultad para concentrarse o mantenerse en una tarea escolar que determina su variación en su rendimiento académico escolar.
- b) Evita o rechaza actividades que requieran de esfuerzo mental al inicio y durante el esfuerzo de la actividad.
- c) Su rendimiento es más sensible a las variaciones de su contexto y ambiente de trabajo, tanto a nivel cognitivo (ruidos o hechos triviales irrelevantes), como comportamental, por lo que requiere de atención individualizada constantemente, es más susceptible a cambios emocionales de la clase o el hogar, lo que repercute en su actitud y cambios de humor.
- d) Tiene dificultad para seguir órdenes o instrucciones.
- e) Descuida sus actividades diarias personal.
- f) Con frecuencia pierde objetos o actividades personales o encomendadas.
- g) Parece no escuchar cuando se les llama frecuentemente.

Los autores Barkley, (1997) y Bauermeister, (1998) señalan dos dimensiones, la impulsividad cognitiva, (rapidez, inexactitud y pobreza en los procesos de percepción y análisis de la información). La impulsividad comportamental (control motriz y emocional), lo que lleva al niño a actuar sin evaluar consecuencias; no perciben situación riesgos de peligro, interrumpen conversaciones o juegos, dicen siempre lo que piensan, muestran desorganización y falta de autonomía (Orjales, 2011, p.71).

La característica más llamativa del niño con TDAH es que tienen excesiva actividad motora, que se manifiesta por la necesidad de moverse constantemente por la falta de autocontrol emocional.

Recién a partir de los 9 años la hiperactividad ya se manifiesta en el aula con más fuerza como correr, subirse en las mesas, levantarse por cualquier motivo y perder la atención; los excesivos movimientos desaparecen en la edad de la adolescencia, pero continúa en ellos el déficit de atención y la impulsividad.

De manera integral el TDAH afecta a los niños o niñas que lo poseen, y con ello se ven involucrados emocionalmente su familia, sus docentes, la sociedad cercana a su entorno, compañeros de aula y la escuela en sí.

La revista médica *The Lancet Psychiatry* (2017), publicó un artículo relevante sobre la madurez del cerebro, estudio realizado por neuro-psiquiatras de países que analizaron con resonancias magnéticas a personas de las que tenían TDAH. En este estudio descubrieron que el cerebro es ligeramente más pequeño en niños con TDAH. Se plantea que esta característica no es la causante directa de la disminución del desarrollo y de las capacidades intelectuales, sino que implica un ritmo más lento en la maduración de ciertas zonas del cerebro, de igual forma se reconoce que había cinco zonas alteradas que estaban en las amígdalas (se encarga de emociones como la agresividad) y el hipocampo (que ayudan al recuerdo de la información a largo plazo).

El TDAH “presenta cambios continuos en el estado emocional y tiene más de seis a siete posibilidades de desarrollar otros problemas psiquiátricos, como la depresión u otros trastornos de la personalidad. El diagnóstico a tiempo desde su infancia visibiliza el problema” (Lejía, M., 2017, p.9).

Según Lejía, M., (2017), el TDAH:

Afecta del cinco al seis por ciento de niños en la población en todo el mundo, aparece en los primeros años, a nivel de cerebro está implicada la corteza prefrontal, la que nos permite conseguir metas en el futuro, afecta al cuerpo calloso que es el puente de comunicación entre los dos hemisferios, luego a los ganglios basales que controlan nuestros impulsos, y también afecta a las neuronas que dosifican nuestras emociones para que sean acordes con la realidad (p.9).

Se considera que las intervenciones de Mindfulness son alternativas de apoyo, tanto para el docente como para el padre de familia, ya que determinan mejoras en el comportamiento del niño y niña que presente TDAH.

1.2.2. Intervención del docente desde los criterios de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

En correspondencia con lo descrito en el epígrafe anterior, resulta evidente la necesidad de que los docentes se capaciten acerca de las características y manifestaciones de este trastorno y que, de acuerdo a los lineamientos de la educación inclusiva, establezcan las alternativas didácticas que aseguren su atención y el desarrollo de un proceso de

enseñanza-aprendizaje inclusivo que se corresponda con esos requerimientos. Es necesario que los docentes comprendan y puedan asegurar un proceso educativo basado en los criterios del modelo inclusivo, lo que conjetura el desarrollo de determinadas competencias profesionales para poder diferenciar cuando un niño tiene necesidades educativas asociadas al TDAH o presenta comportamientos disruptivos por otra situación.

El TDAH, como se ha planteado, puede confundirse con comportamientos causados por situaciones familiares o de su entorno, en las que niños normales pueden manifestarse muy activos, con ansiedad, con trastornos oposicionistas. También pueden padecer de algún déficit sensorial, neurológico que le cause dificultades de aprendizajes. Es importante trabajar junto con el departamento DECE para llegar a un diagnóstico preciso y determinar posibles alternativas, entre ellas las basadas en las adaptaciones curriculares que se deben considerar al organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las aportaciones de autores como Mena, B., et al, (2006); Mena y Tort, (2001); Miranda, S, (2002); y Orjales, (2007), incluyen sugerencias a los docentes, fundamentalmente en el ámbito de:

- Modalidad de escolarización: Implica ser consecuente con los principios de normalización e inclusión; lo que requiere que se incluyan adaptaciones curriculares que modifiquen la temporalización de la programación didáctica, ampliar el tiempo secuenciar, el logro de objetivos en pequeñas metas, identificar metas y temas sencillas que ha de conseguir el alumno, eliminando, si fuera necesario, aquellos menos significativos y complejos, cambiar la ubicación espacial del alumno, la estructuración de tiempos y tareas.
- Intervención de técnicas cognitivas-conductuales: Implica la utilización de alternativas como economía de fichas, contratos de conductas, que son reforzadores que sirven de intercambio por algo que al estudiante le guste con objetivos claros para eliminar conductas indeseables.
- La modalidad más recomendada por los autores es la inclusión en el aula ordinaria con apoyo, en la que el alumno es atendido en periodos variables en el aula de apoyo para recibir ayudas en las áreas instrumentales y trabajar determinados programas (auto instrucciones, autocontrol, atención, educación emocional, resolución de problemas, habilidades sociales).

Estos autores sugieren que el apoyo dentro del aula sea constante durante el ciclo de estudio para lo que sugieren la participación de un monitor pedagógico terapéutico que ayude en los caracteres temporales, la supervisión y control del alumno.

De Brugos (2013), de la Asociación De Elisabeth D'Ornano, plantea que el TDAH es “unos de los problemas clínicos y de salud pública más importantes, en cuanto a morbilidad y discapacidad; padres y educadores tienen problemas para detectar las dificultades en las áreas disfuncionales” (p.6).

Para orientar el análisis hacia estos dos ámbitos (de escolaridad y la intervención de técnicas cognitivas conductuales), el docente requiere mantenerse actualizado. Por ese motivo es necesario que conozca las innovaciones educativas y pedagógicas que puede utilizar para desarrollar nuevos recursos estratégicos psicopedagógicos basados en la inclusión educativa, así como de criterios didácticos que minimicen los efectos de sus características y motiven a los estudiantes con este trastorno hacia su participación en transcurso de la formación educativa.

Este requerimiento también se revela en el caso de la escuela “Manuel Centeno Garzón”, en la que como se ha referido en la Introducción del presente trabajo, los profesores requieren de asesoramiento profesional psicopedagógico que, mediante la capacitación docente, permita desarrollar conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones acerca de las características, comportamientos y necesidades específicas que presenten los estudiantes con TDAH, además de otras NEE asociadas o no a la discapacidad, y de cómo desarrollar alternativas para su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta necesario asegurar formas de capacitación que incluyan, además, la preparación para, a partir de un mayor compromiso y afectividad con estos estudiantes, puedan diseñar e implementar alternativas basadas en las adaptaciones curriculares en el desarrollo de dicho proceso, según la individualidad de los educandos. Las alternativas y herramientas que se implementen deberán tener en cuenta los cambios macro y micro curriculares que correspondan; en este sentido se ha considerado la importancia de la planificación micro curricular y el desarrollo de estrategias psicopedagógicas, como alternativas que, en estrecha relación, se deben revelar en la práctica docente inclusiva de los profesores.

1.2.2.1. La planificación microcurricular.

La inclusión educativa de estudiantes con TDAH requiere del docente competencias profesionales al igual que en el caso de estudiantes con otras necesidades, que se basen

en la educación inclusiva, en particular para desarrollar estrategias psicopedagógicas sustentadas en la inclusión; pero también que permitan que el docente pueda dominar la etiología de este trastorno, así como el diagnóstico médico neuropsicológico del estudiante para que pueda realizar las adecuaciones curriculares y lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje propicie el aprendizaje y desarrollo de los educandos.

Para asegurar la necesaria organización y gestión áulica que se corresponda e incida en los síntomas propios del TDAH, resulta importante que didácticamente se consideren la individualidad de los educandos.

Estas acciones, propia de las diferentes etapas de la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, implican sensibilizar, poner atención y asegurar la motivación, la emoción y el desarrollo de actitudes que orienten al estudiante hacia la selección de la información necesaria, y ajustar el estilo para que propicien la atención y adquisición de los aprendizajes. De esta manera el docente debe asegurar que los contenidos se recuperen y se vuelven accesibles mediante situaciones y contextos nuevos, lo que debe concebirse, según la orientación del Ministerio de Educación, mediante la planificación microcurricular.

El instrumento de apoyo para ello es el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC) (Ministerio de Educación, 2013); en el que se deben registrar las sugerencias de todos los docentes de la escuela implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con este trastorno. (Ver anexo N°1)

La planificación microcurricular, como se ha referido, requiere que se dominen los conocimientos adquiridos previamente para establecer metas y temas posibles de alcanzar partiendo del currículo nacional regular, de modo que se especifiquen las actividades de aprendizajes que los estudiantes con TDAH pueden realizar de manera independiente o los que deben realizar con diferentes niveles de ayuda.

Como requerimiento para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental tener en cuenta todas aquellas variables que conforman el contexto educativo: contexto del centro y contexto del aula, con el objetivo de ofrecer al estudiante con TDAH el entorno más apropiado para potenciar su aprendizaje, teniendo en cuenta el espacio y los materiales (organización del mobiliario, que facilite la autonomía y la interacción, si los materiales están al alcance de todos, si la recepción visual es adecuada), así como aspectos de la organización de los elementos personales, como horas semanales

de terapias, elementos básicos del currículo, si se han modificado los contenidos, objetivos, metodología o algún aspecto de la evaluación, así como el contexto social familiar.

1.2.2.2. Estrategias psicopedagógicas sustentadas en la inclusión del TDAH.

Las adaptaciones curriculares que se aseguren en la planificación microcurricular del proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar acompañadas del desarrollo de estrategias psicopedagógicas, como otra importante alternativa inclusiva a considerar en el caso de los estudiantes con TDAH. Ellas pueden formar parte de las propias adaptaciones curriculares o concebirse como alternativa de implementación de dichas adaptaciones.

Estas estrategias presuponen que el docente tenga la seguridad de la presencia de estudiantes con este trastorno y lo comunique para realizar una intervención más concreta de manera efectiva y afectiva con el equipo de trabajo de la institución encargado del departamento de consejería y orientación estudiantil.

Las estrategias deben tener siempre un enfoque psicopedagógico orientadas a la inclusión, ya que implican ofrecer seguridad y confianza a los educandos, promover el desarrollo de las actividades del aprendizaje y el esfuerzo realizado. De igual forma resulta muy importante que se le ofrezca al resto de los estudiantes una explicación de las particularidades y necesidades que presentan el estudiante con TDAH y, en correspondencia, ofrecer determinadas pautas para que todos los incluyan en sus grupos y participen junto con él.

En la implementación de estas estrategias es recomendable orientar a los padres algunas técnicas de estudios y de aprendizajes, así como utilizar las tecnologías, ya que los niños con TDAH suelen ser hábiles con los ordenadores y programas activos. También es pertinente que se simplificar la información de manera que llame la atención, para ello es recomendable la utilización de imágenes, gestos y juegos diversos.

En el tratamiento de la impulsividad, se puede tener en cuenta algunas recomendaciones, como las planteadas por Herrero, O. (2015), entre ellas que:

(...) revisen sus trabajos antes de entregarlos, para que corrija los posibles errores, y para estimularle positivamente, evitar situaciones en la que el niño no pueda controlar su conducta y que acaben en una mala experiencia con los compañeros (ejemplo situarlos a trabajar toda la mañana en grupo (p.111)).

En el caso de la hiperactividad, se les debe “permitir el movimiento mientras no resulte disruptivo para los demás niños, enviarle a entregar mensajes con frecuencia tras una actitud correcta; en el aspecto de la atención, reestructurar el escenario ambiental, alejando al estudiante de estímulos distractores” (Herrero, O. 2015, p.111).

En general, resulta importante que en el empleo de las diferentes estrategias se trabaje con pautas de orientación cognitiva como resoluciones de problemas, auto instrucciones, etc., y coordinar con las autoridades y equipo directivo del plantel.

Es una labor bien compleja que requiere de determinadas condiciones en el entorno tanto intra escolar como extra escolar. Es también importante conocer y coordinar con la familia sobre el desenvolvimiento y seguir una misma estrategia para que sea reforzada y aprendida por el estudiante con TDAH, y juntos crear una mejor inclusión educativa.

Las estrategias psicopedagógicas que se han referido, como parte o en estrecha interrelación con las adaptaciones curriculares que pueden asumirse en el proceso de inclusión de los estudiantes con TDAH, evidencian la diversidad de posibilidades. Para su implementación, necesariamente se requiere que los docentes desarrollen las competencias que, sobre la base de los criterios y principios generales de la educación inclusiva, caractericen su desempeño en la práctica docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellos contextos en los que existen estudiantes con TDAH. Para ello, en el caso específico de la escuela considerada en la presente investigación, como muchas otras de la provincia y el país, resulta necesario emprender acciones de capacitación que se caractericen por su enfoque integrador y sistémico.

1.2.3. La capacitación docente para el desarrollo de competencias generales que determinen una práctica docente inclusiva de los estudiantes con TDAH.

No obstante que las políticas educativas insisten en el principio inclusivo y el respeto a los derechos de todo niño y niña, de recibir una educación de eficaz mediante el apoyo que requieren según sus necesidades y diferencias, es evidente que, en general, existen diferentes brechas por cubrir. Una de ellas, sin dudas, es la preparación de los profesores para asumir el reto de la educación inclusiva.

La educación y, en particular las acciones orientadas a asegurar la preparación de los docentes, permiten dotarlos de la autonomía necesaria, siempre que se orienten a proporcionales los conocimientos y demás componentes de las competencias requeridas. Ello presupone una actitud positiva respecto a la preparación, mediante alternativas de

formación, incluida la capacitación, a partir del criterio de que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (UNESCO, 1996, p.12).

Según el Informe Delors: La educación encierra un tesoro (UNESCO, 1996):

(...) a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural (p.37).

Santos (2005), considera que el progreso de las competencias de los docentes implica un proceso en el que se desarrolle la capacidad para analizar y solucionar situaciones educativas propias de su esfera de actuación. Estas competencias, que en el caso de los docentes se refieren a competencias profesionales pedagógicas, son las que aseguran su desempeño en la profesión. Las competencias pedagógicas se visibilizan mediante el desempeño, es decir mediante su actuación en la práctica docente durante el desarrollo de sus funciones.

Según esta y otros autores, las competencias pedagógicas deben abarcar conocimientos, habilidades, valores y actitudes propios de la profesión docente.

Castellanos, et al., (2003), refieren que:

La competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto concreto (p. 22).

La responsabilidad del profesorado, según el marco legal ecuatoriano, incluye atender a estudiantes con NEE, asociados o no a la discapacidad, que analice los planes de compensación educativa autorizados por las autoridades educativas nacionales e institucionales y desarrolle programas específicos para contribuir a la individualidad del estudiante incluido.

En correspondencia, tanto los componentes cognitivos, procedimentales, motivacionales y afectivos que han de conformar las competencias para desarrollar un proceso docente inclusivo y, en particular, para la inclusión de estudiantes con TDAH, deben partir de las particularidades de las diferencias y necesidades de este trastorno, de modo que se revelen en el desempeño de los profesores en su práctica docente.

La práctica docente es un compendio de saberes integrados que permite enseñar, construir y reconstruir los conocimientos que forman al ser humano de manera integral, haciendo de ellos el motor productivo y participativo en una sociedad verdaderamente inclusiva. Es el camino de la producción de conocimientos que generan saberes nuevos, ya sea por modificaciones o creaciones, un desafío que cada docente debe saber enfrentarlo en su vida cotidiana al momento de atender a estudiantes incluidos.

Para el desarrollo de estas competencias, en el presente trabajo se ha optado por la alternativa de la capacitación. De acuerdo al objeto y el campo de la presente investigación, esta se refiere a los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y sentimientos propios de la profesión docente, que, con un enfoque psicopedagógico, posibiliten una práctica inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan. En este sentido resulta fundamental valorar los antecedentes relativos a la inclusión educativa y sus particularidades en el caso de los estudiantes con TDAH.

La capacitación docente es el proceso mediante el cual los docentes pueden adquirir habilidades y nuevas destrezas que promuevan, fundamentalmente, un cambio de actitud. En este proceso, por lo general, se estimula la reflexión sobre la realidad y se evalúa la potencialidad creativa de los participantes, con el propósito de modificar esta realidad hacia la búsqueda de condiciones que permitan un mejor desempeño profesional en su práctica docente.

En general, este término se refiere a los enfoques institucionales de gestión en la educación, principalmente para asegurar la preparación para asegurar que el maestro este constantemente actualizado y pueda ejecutar sus aprendizajes en las labores diarias.

En el ámbito educacional se ha establecido la tendencia a la introducción sistemática de diferentes alternativas de capacitación, a partir, fundamentalmente, de la necesidad de incorporar las diferentes innovaciones educativas asociadas al empleo pedagógico de las tecnologías y otros recursos derivados del quehacer investigativo de los propios profesionales de la educación. Todo ello, sobre todo, tratando de adecuar esas

innovaciones al necesario y permanente mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los escolares.

Por lo regular, todo proyecto de renovación que pretenda elevar a eficiencia de la educación, debe involucrar en el cambio al educador, de manera que puedan producir mejoras en la práctica laboral del proceso de enseñanza-aprendizaje; ello, como se ha planteado, está muy relacionado con el desarrollo de competencias que impliquen mejoras en el desempeño profesional.

En esta misma línea, diferentes autores consideran que todo proceso de cambio, de reforma y de renovación, pasa por los docentes en cuanto a su aplicación en el desarrollo de las clases. Se puede considerar que la formación de los docentes está en el corazón de la evolución de todo sistema educativo, lo que realza el justo valor que tienen los procesos de formación y capacitación de los profesores.

En Informe de la UNESCO (UNESCO, 1996) se revela la importancia de la atención a la formación y la capacitación docente, aspectos que han sido una preocupación de este órgano internacional, que mediante diferentes conferencias y estudios internacionales y regionales han ratificado ese propósito hasta la actualidad.

Hoy es muy importante trabajar la capacitación de forma descentralizada, a nivel institucional, de acuerdo a las necesidades particulares de grupos de docentes en el que la escuela pueda constituir el propio centro de formación y desarrollo permanente de las competencias profesionales. Al respecto cobra importancia el criterio de Moon, B., (2002), cuando planteó que:

Existe un creciente reconocimiento de que la escuela debiera ser una parte más central del proceso de desarrollo (...) por espacio de algunos años se ha observado un fuerte movimiento a favor de una acción más estrechamente ligada a la escuela y orientada a integrar las perspectivas teóricas y prácticas al proceso de desarrollo (...) el apoyo que se brinda al maestro necesita reconocer la autenticidad del contexto dentro del cual el maestro se desempeña, independientemente de cuestiones filosóficas o económicas (pp.150-151).

En este sentido cobra importancia el desarrollo de procesos de capacitación de aquellos temas generales que tengan mayor incidencia en los docentes, tanto por su contenido como por el número de docentes que se impliquen. De acuerdo a lo planteado, y en correspondencia con las actuales transformaciones curriculares y, en particular, las

relativas a continuar potenciando la educación inclusiva, uno de esos temas es el relativo al desarrollo de las competencias que aseguren, con la calidad requerida, la inclusión educativa de todos los estudiantes con independencia de sus diferencias y necesidades.

Lo antes planteado se considera una necesidad en el contexto de la investigación, en el que constituye una necesidad institucional. El potenciar la capacitación de los docentes ecuatorianos en el tema de la inclusión educativa es un aspecto que cobra importancia para todo el país, dadas las transformaciones educacionales emprendidas.

De acuerdo al objeto de estudio y el campo de la investigación que sirvió de base en desarrollo del presente trabajo de titulación, se hace necesario que, como parte de las capacitaciones que se desarrollen en el contexto de investigación, se incluya la relativa a la preparación de los docentes en relación con las categorías propias de la inclusión educativa, de sus particularidades específicamente de los estudiantes con TDAH y en el desarrollo de estrategias psicopedagógicas que, sobre la base de las adecuaciones microcurriculares necesarias para la inclusión de los estudiantes que presentan este trastorno, permitan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y, en consecuencia, que acepten y se adapten a la diversidad que este implica, minimicen las barreras que ellas puedan implicar y contribuyan a la eliminación de todo tipo de discriminación o exclusión.

Así, a los efectos del presente trabajo, como esencia de la propuesta de aporte práctico del presente trabajo de titulación, se considera que la **capacitación psicopedagógica que contribuya a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH** es: el proceso sistémico y sistemático que se organiza especialmente para desarrollar en los docentes aquellas competencias profesionales necesarias para que logren una práctica docente inclusiva de los estudiantes con este trastorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan, a partir de un cambio de actitud, la reflexión permanente sobre la realidad de su contexto áulico y el desarrollo de la innovación creativa. De este modo, mediante un sistema de capacitación que considere las características planteadas, entre otras que se presentan en el Capítulo Tres, se pretende modificar la realidad actual respecto a la inclusión de estos estudiantes.

La implementación de un sistema de capacitación fortalece el desempeño de la práctica docente orientado en el Currículo Nacional (2016), al igual que en sus instrumentos y

materiales de trabajo a la hora de su aplicación y apoyarse en adecuaciones curriculares que se aseguren en la organización microcurricular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. La inclusión educativa de los estudiantes con TDAH según los antecedentes contextuales.

En el Ecuador, a partir del 2007 la inclusión educativa está respaldada por una política pública que nace con las declaraciones constitucionales vigentes en la actualidad, así como en lineamientos legales para su concreción: Ley Orgánica de Discapacidades (LODDIS, 2012) y Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011).

En este contexto, en la provincia de El Oro y en la ciudad de Machala se ha avanzado en correspondencia con los lineamientos educativos y curriculares establecidos por el Ministerio de Educación. La escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, ubicada en la ciudad de Machala, es un ejemplo de institución educativa que trabaja en aras de lograr la inclusión educativa de estudiantes con diferentes necesidades y otras diferencias en cuanto los ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo.

Esta institución cuenta con 10 docentes, 165 estudiantes distribuidos desde el nivel inicial hasta el séptimo de EGB, incluidos actualmente cinco estudiantes con TDAH ubicados desde el segundo al cuarto grados. Es decir, que en el segundo grado se encuentra incluido un estudiante, en el tercer grado se encuentra incluidos un niño y una niña y en el cuarto grado se encuentran incluidos dos niños.

La escuela Prof. Manuel Centeno Garzón concibe un enfoque de formación integral sustentado en los valores definidos por el Currículo Nacional (justicia, innovación y solidaridad), con una pedagogía centrada en la interacción del ser humano, tomando en consideración los aportes del pensamiento socrático, el mismo que fundamenta el proceso de enseñanza aprendizaje (Archivos P.C.I. Prof. Centeno, M., 2019, p. 3).

Uno de los principios pedagógicos más relevante de la escuela en mención es de centrar la atención en los estudiantes guiándolos hacia el protagonismo de su propio aprendizaje y promoviendo el desarrollo de sus habilidades y destrezas con metodologías activas, participativas, integradoras y lúdicas, fundamentadas en las teorías de Vygotsky y Piaget. A partir del análisis documental se constató que:

La escuela tiene como misión compartir una educación y metodología activa, participativa, insertada en la tecnología digital y recursos didácticos del

entorno. Siendo su Visión la de proporcionar en mediano plazo una educación de calidad y calidez con el fin de formar estudiantes con mentalidad reflexiva, crítica y creativa. Su ideario es organizado en concordancia con la misión y visión institucional proyectase a dar una mejor educación que impulse gestiones en todos los ámbitos del contexto de la convivencia escolar-administrativa y comunitaria con calidad y calidez educativa (Archivos P.C.I.; P.E.I. Prof. Centeno, M., 2019, p. 3).

Haciendo uso del análisis documental se recogió información mediante documentos en proceso de actualización y que permitieron considerar que, hasta el momento, en la institución no existe un sistema de capacitación, lo que ratifica la necesidad de diseñar un sistema de capacitación psicopedagógica que contribuya a la inclusión educativa de estudiante con TDAH mediante el desarrollo de una práctica docente inclusiva.

No obstante, el interés y disposición institucional por cumplir lo establecido respecto a la inclusión, y en particular de los estudiantes con TDAH, los docentes no han recibido capacitación en lo relativo al tema, por lo que los maestros hacen lo que pueden aceptando al niño en el aula, pero se visualizan dificultades diversas asociadas a su insuficiente nivel de preparación para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Por lo general, los docentes tienen que interrumpir el proceso durante las clases ante situaciones en la que el estudiante con TDAH se levanta del puesto, bota deliberadamente lo que está cerca de sus manos debido a sus movimientos descoordinados, lo que crea indisciplinas por parte del resto de los estudiantes; ante esta situación el docente les llama reiteradamente la atención sin lograr controlarla.

Aun cuando los estudiantes con este trastorno constituyan una minoría en la institución educativa, los que se encuentran insertados en los grados referidos, en sus respectivos paralelos, poseen diferentes dificultades que afectan el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando no se tiene en cuenta criterios y alternativas de inclusión que se correspondan con las particularidades de sus necesidades. A pesar de esta situación en la escuela no se han desarrollado estudios relativos a las particularidades educativas de los estudiantes con TDAH, ni se han desarrollado acciones de capacitación o cursos orientados a la preparación de los docentes.

Como parte de los antecedentes contextuales, a continuación, se describen las consideraciones más relevantes del estado actual de la práctica docente en el proceso

inclusivo de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TDAH, según los resultados de la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos en el diagnóstico desarrollado. Así, se caracteriza el estado inicial del objeto de estudio en el contexto investigado, lo que permite dar cumplimiento del objetivo orientado a determinar la percepción de la práctica docente sobre el proceso inclusivo de los estudiantes con TDAH, así como el relativo a la determinación de las potencialidades y dificultades que fundamentalmente presentan para posibilitarlo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.1. Resultados de la observación a docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se elaboró una guía de observación para obtener información acerca de la práctica docente en el proceso inclusivo de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TDAH. Esta se aplicó en dos momentos: en el aula de clases, de manera presencial (experiencias de docentes en el aula) de los grados de EGB de segundo a cuarto, que es dónde están incluidos los estudiantes con TDAH, y de acuerdo a lo observado, en las horas clases de forma virtual (época actual de pandemia). Mediante la aplicación de este instrumento se obtuvo como resultado que:

- Existen dificultades para mantener la atención debido a que los niños que presentan TDAH distraen con sus acciones al resto de los estudiantes en el aula.
- Se observa que en el desempeño profesional de los educadores durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, existe insuficiente seguimiento a los estudiantes en cuanto el cumplimiento de las instrucciones.
- Se evidencia que los estudiantes a veces presentaban dificultades para organizar sus actividades y solo un niño siempre lo hizo con menor dificultad.
- Los niños con TDAH pierden frecuentemente sus materiales escolares.
- Los niños con TDAH siempre se distraen ante temas con pocos estímulos.
- Los estudiantes con TDAH no cesan de mover los pies y manos en el asiento.
- Estos estudiantes a veces saltan o corren excesivamente en situaciones pocas apropiadas (aula, escaleras, pasillos).
- Los estudiantes siempre tienen dificultad para respetar los turnos.
- Los estudiantes tienen dificultades para hacerse de amigos.
- En ocasiones, estos estudiantes rompen las pertenencias de sus compañeros.
- Casi siempre estos estudiantes se les crea problemas en la relación socioeducativa con sus compañeros.

1.3.2. Resultados de la encuesta a docentes.

Ante la presencia de la emergencia sanitaria a nivel mundial “Pandemia del COVID 19”, de los 10 docentes que laboran en la institución 9 colaboraron, ya que un docente estuvo afectado con el virus. Cabe destacar que se aplicó también a los docentes de los otros grados superiores que no tienen incluidos estudiantes con TDAH, por ser necesario ya que puede surgir el requerimiento de incluir un estudiante con este trastorno y para conocer, en el común de la institución, el dominio que se tiene acerca del TDAH y la práctica docente actual en la escuela. La información que se obtuvo fue la siguiente:

- Con respecto a los modelos de intervención educativa para estudiantes con TDAH, cuatro docentes manifiestan que nunca han trabajado con modelos de intervención y cinco docentes indican que solo a veces lo han realizado.
- Tres docentes señalan que, si han recibido capacitación relacionada con el TDAH, cinco docentes concuerdan que solo a veces han recibido capacitación respecto al tema, y uno menciona que nunca ha sido capacitado respecto al tema.
- De las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas por el Ministerio de Educación, tres docentes informan que, si las han recibido, cinco plantean que solo a veces les entregan y un docente menciona que nunca ha recibido orientaciones respecto a estrategias para el trabajo con los estudiantes.
- Seis docentes concuerdan que el niño solo a veces recibe apoyo psicológico y pedagógico individualizado, y tres docentes manifiestan que nunca reciben apoyos psicológicos y atención individualizada.
- Siete docentes consideran que a veces si realizan adaptaciones curriculares sustentadas en la inclusión de niños con TDAH y dos docentes mencionan que nunca las realizan.
- Un docente indica que siempre aplica recursos específicos para la inclusión de estos estudiantes, cinco manifiestan que a veces aplican y tres que nunca.
- Un docente indica que utiliza siempre el reforzamiento verbal, cuatro docentes dicen que a veces y otros cuatro docentes mencionan que nunca utilizan.
- En cuanto al uso de recursos para desarrollar los sentidos de los estudiantes con TDAH, solo un docente manifiesta que, si utiliza, cuatro docentes mencionan que a veces utilizan y otros cuatro revelan que nunca los utilizan.

- Cinco docentes indican que a veces han socializado con padres sobre el tema del TDAH, y cuatro docentes mencionan que nunca han tratado el tema con los representantes o familiares.

El análisis de las respuestas de los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón” revela insuficiencias en los niveles de conocimientos acerca del TDAH y, en correspondencia, un insuficiente desarrollo de las competencias para proceder con los estudiantes en cuanto sus afectaciones en su rendimiento académico y en la reorientación de sus comportamientos.

En base a las respuestas recibidas por los docentes en la encuesta se aprecia la existencia de una percepción no totalmente clara y completa de lo que constituye la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH. De igual forma, desde estas respuestas se evidencian dificultades en el colectivo docente para posibilitar dicha inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.3. Resultados de la encuesta a los padres de familia.

El cuestionario que conforma la encuesta realizada permitió valorar la percepción de los padres de familia sobre el comportamiento de los cinco estudiantes diagnosticados con TDAH y sobre la valoración respecto a la inclusión que le ofrecen en la institución. En este sentido se lograron los resultados siguientes:

- Los niños presentan un comportamiento impulsivo, irritable frecuentemente.
- Manifiestan que sus hijos o representados lloran muy frecuentemente pues no pueden estar quietos y en la escuela se les corrige su conducta.
- Los padres consideran que a veces son destructores de su ropa, juguetes y otros objetos.
- Se menciona que el hijo con TDAH nunca acaba lo que empieza.
- Todos consideran que a veces se distraen con facilidad.
- Aseveran que a veces cambia bruscamente su estado de ánimo.
- Los padres señalan que a veces sus esfuerzos se frustran fácilmente.
- Mencionan que el niño con TDAH siempre suele molestar a otros y que no siempre en la institución se tienen en cuenta las causas de este comportamiento.

Mediante la aplicación de los instrumentos a docentes y padres de estudiantes con TDAH, se muestra a continuación la información recaudada, que precisan los principales resultados del diagnóstico realizado y su análisis.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TDAH requiere de mayor atención y esfuerzo por parte de los docentes, al igual que una mayor concientización de las diferencias de este trastorno por parte de los padres de familia. Al analizarse la información obtenida se muestra que la necesidad no está directamente en los estudiantes que posee el TDAH, sino en la aplicación de alternativas y recursos educativos con el estudiante por parte de los docentes, los que, como se ha demostrado, no han logrado la suficiente preparación para asumir los retos de la inclusión educativa de estos estudiantes.
- Se requiere mejorar el proceso inclusivo en la enseñanza-aprendizaje, cambiar y transformar la enseñanza con ajustes de programas adaptados de acuerdo a las necesidades o peculiaridades de cada uno de los educandos que presentan TDAH.
- Se constató el criterio de una deficiente práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ratifica la necesidad del estudio sobre educación inclusiva de los estudiantes con TDAH y de que se diseñe una propuesta de aporte práctico que contribuya a su solución.

Estos resultados ratifican la problemática planteada como base del problema de investigación del presente trabajo y la necesidad de implementar un sistema de capacitación que posibiliten el desarrollo de competencias que fortalezca la práctica docente en proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo de estudiantes con TDAH.

En correspondencia con los análisis realizados en el presente capítulo, a los efectos del presente trabajo de titulación, se entiende por **inclusión educativa de estudiantes con TDAH en el proceso inclusivo de enseñanza-aprendizaje** como el proceso en que se valoran los estudiantes con este trastorno no como enfermos, sino como seres únicos e irrepetibles que presentan características diferentes: dificultades para concentrarse, excesiva actividad motora, cambios en su estado emocional e impulsividad, fundamentalmente y se incluyan, por derecho, en procesos de enseñanza-aprendizaje que aseguren su educación íntegra, de calidad y calidez, en correspondencia con sus necesidades. En este sentido, se considera que es el proceso que debe generar la búsqueda de alternativas para transformar esas singularidades en ventajas para ese proceso, para lo que se requiere de competencias cognitivas, procedimentales y afectivas que se expresen mediante una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLOGICO

En el presente capítulo se incluye la metodología que se utilizó para desarrollar la investigación, se da a conocer el tipo de investigación, el paradigma socio-crítico desde un enfoque cualitativo, considerando la necesidad de la práctica docente de los profesores en cuanto la inclusión de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del contexto de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

Los métodos empíricos utilizados son: estudio de documentos, la observación participante que accedió a los momentos reales de la acción docente-estudiantes y una encuesta aplicada a los docentes y padres de familia.

Los métodos teóricos utilizados fueron: análisis histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, enfoque sistémico y la modelación.

2.1. Tipo de investigación.

Según el objetivo, la investigación es aplicada ya que, fundamentalmente, procura determinar una alternativa que permita lograr un objetivo a partir de una situación específica, en este caso determinada por la problemática o necesidad de fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, a partir de una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa en la que los docentes presentan limitaciones en el desarrollo de las competencias profesionales para poder lograrlo.

En este mismo criterio, la investigación también puede considerarse como una investigación explicativa, pues a la vez procura determinar las causas y consecuencias del estado en que se desarrolla la inclusión educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lideran los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”. Para ello, mediante diferentes métodos se procura dar una explicación basada en la correlación causa-efecto que posibilite la solución del problema.

No obstante, estos criterios, las investigaciones suelen clasificarse principalmente según el enfoque que asumen o al que se adscriben. En el caso de la presente investigación, se asume desde el enfoque cualitativo, ya que se basa en la obtención de datos principalmente valorativos y descriptivos basados fundamentalmente en la observación.

Sin embargo, los datos obtenidos se consideraron desde criterios operativizados, lo que permitió su análisis como bases para explicar la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH en el contexto de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

La investigación cualitativa permite explorar el objeto de estudio con profundidad desde una experiencia cotidiana de dicha institución en la que, si bien en la práctica docente se trata de cumplir con los criterios estandarizados del MINEDUC, se requiere profundizar en bases determinadas por teorías, definiciones y estrategias psicopedagógicas que aseguren el desarrollo de la inclusión de estudiantes con TDAH.

Según Taylor, J., Bogandan, R., (1986) manifiestan que la metodología cualitativa se caracteriza por orientar la producción de datos descriptivos, expresados de manera verbal y escrita, además de la conducta observable. Al igual que Cuetto, E. (2020) lo corrobora y señala que la investigación cualitativa es “una realidad, producto de la perspectiva de los instrumentos cognitivos y del lenguaje que permiten percibir y comunicar a los sujetos las experiencias de estos de un modo eficaz” (p.2).

2.2. Paradigma desde el que realizó la investigación.

El paradigma de este trabajo sitúa el proceso investigativo en el análisis que identifica la labor docente al momento de incluir un estudiante con TDAH, las particularidades actuales en la inclusión de estos estudiantes y su proceso de enseñanza-aprendizaje, esto impulsa hacia una capacitación que contribuya a modificar nuevas estrategias basadas en la inclusión educativa y así fortalecer la inclusión de estos estudiantes. Según este carácter transformador, la investigación se realiza basándose en el paradigma socio-critico; este se seleccionó porque permite investigar el desarrollo de la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH en un contexto educativo en el que aún sigue siendo un gran desafío para la comunidad educativa y para contribuir con una alternativa psicopedagógica fundamentada en la inclusión de la práctica educativa de los estudiantes con TDAH.

En correspondencia, el proceso investigativo se orientó a poder comprender la realidad en la práctica desde bases teóricas, para así proyectar su transformación analizada entre teorías y practicas vinculadas con el campo de la investigación y sus manifestaciones en el objeto de estudio.

Pórtela, H., et al., (2018), plantean que el paradigma socio-critico se inspira “en la teoría de Jurgen Habermas y la escuela de Frankfurt cuando menciona las formas de construir

conocimientos desde intereses humanos de carácter racional” (p.31). Este paradigma permitió que la investigación se desarrollara a partir del establecimiento de los antecedentes teóricos que permitieron determinar el debe ser de la inclusión de estudiantes con TDAH y el transcurso paso a paso de la enseñanza aprendizaje, así como las características que debe tener una práctica docente inclusiva que lo posibilite; todo ello como bases para poder determinar su comportamiento práctico en el contexto específico que se investigó. El estudio se basó en la reflexión y valoración de las prácticas docentes, así como de los criterios actitudes y puntos de vista de los docentes respecto a este tema.

Así, se analizó la labor de los docentes respecto a la inclusión de los estudiantes con TDAH, las particularidades de su preparación para ello; como base para, de acuerdo a sus necesidades, establecer acciones transformadoras que permitan solucionar el problema de la investigación en un contexto en el que ello constituye un desafío.

La correlación establecida entre el paradigma socio-crítico y el enfoque cualitativo favoreció la utilización de métodos empíricos que parten de la realidad del docente en el aula y la escuela, así como de métodos teóricos que permitieron los análisis y demás procesos requeridos, considerando el objetivo de diseñar un sistema de capacitación que contribuya a fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, mediante el desarrollo de una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”. En esta correlación resultó válida la aplicación de la **metodología de investigación-acción**, lo que favoreció la reflexión de los docentes respecto a la inclusión de los estudiantes con TDAH y la autocrítica de su propia práctica educativa. De este modo se pudo explorar la situación problemática con el propósito final de cambiarla en favor de los implicados, teniendo en cuenta su propia participación.

La metodología de investigación-acción seleccionada se desarrolló según tres momentos o fases: la de observación, la de reflexión y la de implementación. Las actividades o tareas investigativas de estas fases se realizaron según sus relaciones y teniendo en cuenta la correspondencia entre ellas, tratando de asegurar su continuidad, aunque en algunas actividades se establecieron momentos simultáneos de estas fases. Esto permitió realizar las reflexiones y valoraciones necesarias, en correspondencia con los objetivos específicos previstos en el trabajo.

En la **primera fase**, a partir de la inmersión del autor en el contexto de estudio, se realizó la observación previa que permitió determinar la problemática de estudio y caracterizar dicho contexto, como primer acercamiento para establecer el problema y su expresión en la pregunta de investigación. Al estar integrado a dicho contexto, se aplicó la guía de observación para la concreción de este método.

En la **segunda fase**, de reflexión, se profundizó en las posibles causas que inciden en la problemática práctica, para lo que se continuó profundizando el diagnóstico mediante el empleo de otros métodos empíricos y sus correspondientes instrumentos, según los criterios de análisis determinados a partir de los referentes teóricos analizados. Los resultados obtenidos y la fundamentación teórica permitieron la elaboración de la propuesta práctica orientada a la solución del problema.

Por último, en la **tercera fase**, se valoró las posibilidades de la implementación de la propuesta a partir de determinación de la posible factibilidad y pertinencia de los componentes y actividades que esta incluye.

2.3. Población y Muestra utilizada en la investigación.

La población la constituyeron los estudiantes de los diferentes grados desde el segundo grado al cuarto grado de EGB, cada uno en su grado correspondiente. En el segundo grado se encuentra incluido un niño, en el tercer grado se encuentra incluidos un niño y una niña y en el cuarto grado se encuentran incluidos dos niños.

En esta investigación no se puede organizar una técnica de muestreo debido a que se cuenta con población pequeña de 10 docentes, de los cuales colaboraron 9 docentes y 5 estudiantes con TDAH, por ende, se trabajó con el total de la población.

2.4. Métodos de la investigación.

Siendo el paradigma socio crítico característico de lo dinámico, evolutivo e interactivo, que muestra naturalmente la realidad con sus valores integrados, constituyéndose en un todo entre teoría y práctica, se trató que los docentes implicados en el estudio se empoderaran conscientemente y contribuyeran en el proceso de investigación en aras de favorecer el logro de la inclusión de los educandos con TDAH incluidos en la escuela. Las técnicas e instrumentos de recolección de la información necesaria, fueron aplicadas acorde al método empírico y teórico.

2.4.1 Métodos Teóricos.

Los métodos del nivel teórico, según Cerezal, J., y Fiallo, J., (2005):

Posibilitan, a partir de los resultados obtenidos, sistematizarlos, analizarlos explicarlos, descubrir qué tienen en común, para llegar a conclusiones confiables que nos permitan resolver el problema. Los métodos teóricos se utilizan para la construcción de las teorías científicas, para la elaboración de las premisas metodológicas de la investigación y también en la construcción de las hipótesis científicas (p.47).

A partir de estos criterios, **los métodos teóricos** utilizados en la investigación son:

Método de análisis histórico-lógico: Permite analizar la trayectoria y evolución del objeto investigado en los periodos evolutivos en que ocurrieron, pero considerándolos desde la lógica del funcionamiento y desarrollo de la inclusión educativa, de las particularidades de ese proceso en el caso de los estudiantes con TDAH y de los requerimientos de una práctica docente inclusiva para lograrlo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cerezal, J., y Fiallo, J., (2005), refieren que este método “descubre las leyes fundamentales de los fenómenos donde lo lógico y lo histórico se complementan y vinculan mutuamente” (p.52). Como se pudo evidenciar en el apartado correspondientes a los antecedentes históricos en el capítulo anterior, este método se reveló en la determinación de los principales hitos o momentos de la evolución histórica de los estudios del TDAH y de su inclusión educativa, pero tratando de establecer sus tendencias esenciales desde la lógica de esas categorías en el proceso objeto de estudio de la investigación.

Método de analítico-sintético: Este método se deriva de la interrelación del análisis, como “la extracción de las partes de un todo, con el objeto de estudiarlas y examinarlas por separado para ver sus relaciones” (Ramos C., 2017, p.37), y la síntesis, que “consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva totalidad” (p.37).

Ambos constituyen procesos intelectuales que se utilizaron en diferentes momentos de la investigación, en los que predominó uno u otro, según las tareas realizadas de acuerdo a los objetivos específicos. Mediante el análisis se pudo estudiar las categorías implicadas en la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH y de la práctica educativa inclusiva que se requiere para ello y precisar los aspectos que influyen el objeto de estudio. Por su

parte, la síntesis permitió la integración de lo analizado, la formulación de ideas generales que permitieron explicar la inclusión educativa, en general, así como su expresión en el caso de los estudiantes que presentan ese trastorno, en particular.

De igual forma, a partir de la interacción de ambos se interpretaron los resultados derivados de la aplicación de las indagaciones empíricas realizadas y se precisaron los términos y acciones que se deben establecer para fortalecer la práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH.

Método inducción-deducción: Con la dinámica de estos métodos se pudo realizar, en diferentes momentos, el hecho de transferir particularidades del desempeño de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH a la generalidad que predomina en el caso de otras necesidades y diferencias existentes en la institución educativa.

“se concibe como una nueva calidad totalizadora alcanzada, logrando aprovechar las potencialidades que ofrecen las asignaturas básicas a partir de la relación y complementación de procesos inductivos y deductivos” (Álvarez, J., et al., 2018).

De igual forma, a partir de este método se pudo valorar dicha inclusión de lo general previsto según lo establecido por el Ministerio de Educación, así como por los criterios teóricos analizados, al análisis de sus particularidades en el caso específico de los docentes de la Escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

El método sistémico: Este método tuvo una gran importancia al proporcionar la orientación general a seguir en el análisis del objeto de estudio y su expresión en el contexto educativo, según una visión general e integrada de todos sus componentes, relaciones e interdependencias.

Así se profundizó en las relaciones esenciales entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión educativa que debe establecerse, en particular la de los estudiantes con TDAH, sus particularidades, así como en las características del proceder y las competencias que determinan una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla. También resultó de gran valor al establecer las correlaciones sistémicas que deben existir entre los componentes de la alternativa de capacitación que se propone y entre las actividades que se proyectaron.

Método modelación: Según Cerezal y Fiallo (2005):

(...) la modelación está íntimamente relacionada con la necesidad de encontrar un reflejo mediatizado de la realidad objetiva. De hecho, el modelo constituye un eslabón intermedio entre el sujeto (investigador) y el objeto de investigación. La modelación es justamente el método mediante el cual creamos abstracciones con vistas a explicar la realidad (p. 55).

Estos propios autores citan a Bisquerra, (1989), quien manifiesta que “un modelo científico es la configuración ideal que representa de manera simplificada una teoría, instrumento de trabajo que supone una aproximación intuitiva a la realidad que ayuda a la comprensión de teorías y leyes” (p.55). Por su parte, Ramos, C., (2017, considera que “consiste en modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos que determinan la estructura del objeto y su dinámica” (37).

En el presente trabajo se utilizó en el establecimiento del modelo abstracto del sistema de capacitación que se propone como resultado práctico y en el que se representan sus componentes y relaciones como reflejo del deber de lo que se proyecta en la realidad para la solución del problema.

2.4.2. Métodos Empíricos.

Los métodos empíricos permiten recopilar datos o información real acerca de cómo se manifiestan los procesos implicados en las investigaciones. En correspondencia con el enfoque cualitativo asumido, el papel del investigador durante la aplicación de estos métodos resultó fundamental, ya que se pudo obtener información relevante de manera directa desde el propio contexto en que se desarrollan los procesos y los sujetos implicados en el estudio.

Cabe destacar que se reconoce que los métodos se refieren a los procedimientos generales orientados hacia un fin, mientras que las técnicas constituyen las maneras diferentes en que se pueden aplicar dichos métodos, en tanto son procedimientos más específicos orientados a su aplicación. Así, en el diagnóstico se utilizaron como métodos empíricos: la observación, el análisis documental y la encuesta, en estrecha relación con técnicas específicas que posibilitaron su desarrollo en la recolección de datos acerca de la aplicación del principio inclusivo en la práctica docente de los profesores durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, para obtener datos que

verifiquen la factibilidad y pertinencia de la propuesta se utilizó con el método de valoración de expertos.

Mediante los métodos y técnicas utilizados en la aplicación del diagnóstico se pudo obtener la información necesaria para la comprensión de la problemática y lograr un mayor entendimiento de los significados y experiencias de este tema por los maestros y representantes de los estudiantes con este trastorno en el propio contexto investigado.

Método de observación: Reconocido como el método universal de las investigaciones científicas, permitió conocer la realidad mediante la percepción directa de los procesos implicados en el estudio. En particular se utilizó la **técnica de observación participante**, que es un tipo de observación que se caracteriza por el carácter interactivo de la recogida de información y en el que se requiere la implicación del investigador.

En la observación participante el observador interactúa o participa activamente con aquello que observa. Es “aquella en la cual el observador se involucra directa o indirectamente con el objeto, hecho, fenómeno o proceso que se quiere observar, es decir, el observador no se oculta y los sujetos saben que son observados” (Fiallo y Cerezal, 2005, p. 61).

La guía de observación es “el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación” (Campos y Lule, N., 2012, p. 56). En su elaboración (ver anexo N° 1), se tuvo en cuenta los criterios identificados como fundamentales en el análisis teórico de las categorías implicadas en el campo y en el objeto de estudio, según los indicadores desagregados en la operacionalización del criterio inclusión educativa de los estudiantes con TDAH que se presenta más adelante en este propio capítulo.

Método de análisis documental: Implica la recolección de información a partir del análisis de documentos considerados importantes para valorar teórica o empíricamente el objeto y campo de investigación. Según lo define Molina (2013), el análisis documental “es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (p.4).

Mediante este método se analizaron los documentos que permitieron fundamentar el marco teórico de la investigación, así como, en el proceso de diagnóstico, posibilitó obtener información de lo que la institución se proyecta respecto a la inclusión educativa,

tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como en su concreción curricular en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Para la aplicación de este método se utilizó una guía de análisis (ver anexo N° 2), que permitió interpretar, analizar y sintetizar los documentos institucionales referidos de la Escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

Método de encuesta: “Se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio” (Casas Anguita, Repullo y Labrador, J. R., & Donado Campos, J. 2003, p.152). En la presente investigación se aplicó un cuestionario a nueve docentes (ver anexo N° 3), y otro a seis padres de familia (ver anexo N° 4). En ambos casos se indagó acerca del comportamiento de los estudiantes con TDAH y sus requerimientos educativos, considerando las vivencias de ambos tipos de sujetos valorados en la investigación. La encuesta fue aplicada en los espacios cotidianos que estudian y viven los niños con TDAH de la escuela y sus hogares, poniendo especial atención a la práctica docente que conlleva a mejorar o no el proceso de enseñanza-aprendizajes con estos estudiantes.

Método de valoración de expertos: Se utilizó en correspondencia con el propósito incluido en el último objetivo específico del trabajo de titulación, dirigido a valorar la propuesta del sistema de capacitación. Para ello se consideraron los criterios de docentes determinados como expertos, acerca de su factibilidad y pertinencia.

Este método, también considerado como juicio de expertos, según Escobar, J., y Cuervo, A. (2008), constituye una alternativa de valoración en la cual, a través de opiniones de personas con trayectoria sobre un tema determinado, se obtiene información, juicios y valoraciones acerca de las posibilidades de aplicación o importancia de una investigación o sus productos.

En este sentido se consideró la factibilidad como el criterio de operatividad viable con el que fue construida la propuesta con la finalidad de dar solución a la problemática, en tanto la pertinencia se valoró como el grado de importancia de la propuesta, en relación con las particularidades del contexto en el que se proyecta su aplicación. Los expertos se seleccionaron según el grado de pertinencia con el objeto de estudio de la investigación, grado académico y tiempo de experiencia en este campo. Sus valoraciones y criterios se obtuvieron mediante un cuestionario aplicado virtualmente (ver anexo N° 5).

2.5. Operacionalización de las categorías implicadas en el problema que se presenta en el caso estudiado.

La operacionalización es el proceso que procura transformar una categoría o variable de un nivel abstracto a un plano más preciso, que posibilite impulsar el significado que se le otorga y así facilitar su valoración en la práctica. Pineda, E.B., et al, (1994) consideran que a través de estos pasos se puede explicar cómo se miden las variables, justificando que se da toda una elaboración de conceptos, definiciones e indicadores.

Mediante este proceder se determinaron las dimensiones o categorías de análisis en que se muestra como ha funcionado la práctica docente en el proceso inclusivo de estudiantes con TDAH. En cada uno de estos criterios se analizan los indicadores que se tomaron en cuenta en la elaboración de los instrumentos utilizados en el diagnóstico.

Según los criterios teóricos referidos a la definición planteada en los antecedentes del capítulo anterior sobre inclusión educativa de estudiantes con TDAH, en la Tabla Nro. 5 se presentan las dimensiones tenidas en cuenta para su diagnóstico en la escuela.

Categoría implicada en el objeto de estudio: Inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

Definición: Proceso que aprecia a los niños y niñas con TDAH no como enfermos, sino como seres únicos e irrepetibles que presentan características diferentes: dificultades para concentrarse, excesiva actividad motora, cambios en su estado emocional e impulsividad, fundamentalmente, y se incluyen, por derecho, en el campo educativo que aseguren su educación íntegra, con eficacia de acuerdo a sus necesidades. En correspondencia, es el proceso que debe generar la búsqueda de alternativas para transformar esas singularidades en ventajas para ese proceso, para lo que se requiere de competencias cognitivas, procedimentales y afectivas que se expresen mediante una práctica docente inclusiva.

De acuerdo a esta definición, se determinan los criterios de análisis del proceso y los indicadores que permitan valorar la práctica docente que lo posibilite. Para ello se tienen en cuenta la naturaleza o componentes implicados en las competencias fundamentales que deben expresarse en ese proceso inclusivo durante la práctica de los docentes en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Estos componentes, devenidos en criterios de análisis son: componente cognitivo, componente procedimental y componente afectivo.

Tabla No. 5: Criterios de análisis e indicadores de la categoría Inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

Categoría: Inclusión educativa de estudiantes con TDAH	
Criterios de análisis (competencias que expresan una práctica docente inclusiva)	Indicadores
Criterio cognitivo	Dominio de conocimientos de las características de todos los estudiantes a partir de su diversidad.
	Posibilidad de compartir conocimientos, experiencias y sentimientos acerca de la inclusión de estudiantes con TDAH con otros docentes.
	Dominio de conocimientos acerca de las particularidades de los estudiantes con TDAH: dificultades de concentración, actividad motora excesiva, cambios en su estado emocional e impulsividad.
Criterio procedimental	Desarrollo de habilidades pedagógicas para el empleo de las adaptaciones curriculares y de estrategias psicopedagógicas que aseguren la inclusión de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover aprendizajes que tengan en cuenta sus necesidades, saberes y potencialidades.
	Capacidad para establecer pautas o mecanismos para disminuir su actividad motora y estimular su concentración.
Criterio afectivo	Posibilidades de atención al área social y afectiva de estudiantes con TDAH (emociones, sentimientos)
	Posibilidades para desarrollar la motivación por el aprendizaje según los centros de interés de estos estudiantes.
	Capacidad para establecer climas afectivos, de diálogo con estos estudiantes, en correspondencia con sus particularidades y sin discriminaciones.
	Demostración de interés y preocupación por las necesidades individuales de estudiantes con TDAH y sus familiares.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del procesamiento de los resultados de los instrumentos se pudo revelar el deficiente desarrollo que presentan los profesores de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, fundamentalmente en cuanto las competencias necesarias para desarrollar una habilidad laboral inclusiva en el proceso del ámbito educativo, en relación con estudiantes con TDAH, tal como se planteó en los antecedentes contextuales del presente trabajo de titulación.

2.6. Instrumentos y Técnicas de recolección de datos.

Se aplicó la encuesta escrita mediante el cuestionario referido anteriormente aplicado a los educadores y progenitores de los estudiantes, así como la guía de observación al proceso que desarrollan los docentes, siempre considerando las vivencias conjuntas de los profesionales docente y de padres de familias para conocer más de cerca las acciones que realizan los niños y niñas, tanto en su ámbito escolar como en los hogares y la atención inclusiva que se le ofrece en la institución.

Las encuestas fueron aplicadas para dar cumplimiento al objetivo planteado en este trabajo, de mejorar el proceso de la práctica inclusiva de estudiantes con TDAH. Se aplicaron como estudio de campo en los espacios cotidianos que estudian y viven los niños con TDAH de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, poniendo especial atención a la práctica docente que conlleva a mejor o no el proceso de enseñanza-aprendizajes de estos estudiantes.

Para la encuesta, la población son los docentes de estudiantes incluidos que presentan TDAH y que se investiga, siendo esta el elemento de la población del que se obtienen los datos, convirtiéndose en la unidad de investigación, cuya información es extraída de los docentes y padres de familia.

Este trabajo investigativo es no probabilístico, solamente se investigó una población pequeña de nueve docentes que atienden a cinco estudiantes con TDAH. La observación tuvo la finalidad de focalizar la atención en el contexto dentro una situación real.

2.7. Procesamiento de datos.

El análisis de los resultados, desde una perspectiva integral (sujeto-método-objeto), revela un deficiente conocimiento y práctica laboral educativa en la inclusión de los estudiantes con TDAH en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Se elaboró el procedimiento de recolección de datos con un cuestionario de preguntas para la encuesta y para la observación una guía de preguntas que recoge la experiencia del docente en su trayectoria y la práctica actual observada por el autor de este documento. Así mismo, para el análisis e interpretación, se organizó la tabulación con tablas y gráficos (ver anexo N° 6) que evidencien lo que se investiga con el objetivo de diseñar un sistema de capacitación psicopedagógica sustentada en la educación inclusiva, que fortalezca la práctica docente al incluir estudiantes con TDAH.

En la aplicación de los instrumentos de investigación dirigidos a los docentes, se pudo valorar sus opiniones respecto a que los estudiantes presentan comportamientos no deseados y que se desconocen estrategias psicopedagógicas que beneficien la inclusión en el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TDAH.

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que en el contexto actual de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, los docentes cuentan con un deficiente conocimiento del tema y posibilidades de aplicar estrategias psicopedagógicas, lo que dificulta el desarrollo de una buena práctica inclusiva ante el caso de estudiantes con TDAH.

Considerando el grado de conocimientos que tienen actualmente los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón” se ratifica el requerimiento de una propuesta de sistema de capacitación, en el que se oriente el proceso inclusivo que se requiere lograr en la práctica docente.

CAPITULO III

PROPUESTA DE APOORTE PRÁCTICO: SISTEMA DE CAPACITACIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE CONTRIBUYA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH

El modelo educativo inclusivo, como se ha planteado, presupone que los estudiantes sean el centro del proceso educativo y del de enseñanza-aprendizaje, a partir del criterio de que los estudiantes son diferentes y presentan requerimientos distintos. Es así que los docentes son los que deben diseñar las mejores experiencias de aprendizaje según esas diferencias, por lo que el diseño y aplicación de estrategias y otros recursos deben formar parte de las competencias propias de su ámbito profesional. Estas competencias son especialmente importantes en el caso del sistema de capacitación y actividades que conduzcan a la verdadera inclusión.

De acuerdo a lo planteado, la inclusión educativa implica un logro alcanzado para el bienestar educativo y la práctica inclusiva. Presupone desarrollar nuevas oportunidades educativas de competencias que afiancen el ejercicio en su práctica docente en el transcurso inclusivamente. Teniendo en cuenta los resultados referidos en los antecedentes contextuales del primer capítulo, se ha demostrado que en la Escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón” ello constituye una necesidad en el caso de la inclusión de los estudiantes con este trastorno.

Como aporte práctico previsto en el objetivo general del presente trabajo de titulación, en este capítulo se ostenta la oferta de un sistema de capacitación psicopedagógica para la actualización de conocimientos, diseñado especialmente para favorecer el proceso educativo en la didáctica pedagógica de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH. A continuación, se presentan los conceptos, fundamentos y la estructura del sistema de capacitación, así como las precisiones necesarias para su ejecución en la escuela.

3.1. Aproximación a la definición de sistema de capacitación como tipo de resultado científico.

En correspondencia con el paradigma investigativo que se asume, el resultado que se presenta se orienta a la transformación de la problemática encontrada en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, para de ese modo contribuir a su solución mediante un sistema de capacitación psicopedagógica. Este tipo de aporte práctico, como resultado de

investigación, se proyecta a la inserción educativa de los niños y niñas con TDAH en ese contexto educativo específico.

Considerando que “la adopción de una u otra forma de expresar el resultado debe ser consciente y debidamente justificado a partir de los resultados del diagnóstico, de los referentes teóricos asumidos y de los objetivos y alcance de la investigación” (IPLAC, 2010, p.15), resulta necesario precisar un criterio de lo que, a los efectos del presente trabajo, se asume como sistema de capacitación psicopedagógica, como tipo de resultado de las investigaciones psicopedagógicas.

Cada vez se considera con una mayor frecuencia la proyección de propuestas basadas en resultados que asumen el sistema. Desde diferentes miradas y enfoques se proyectan sistemas de actividades, de recursos didácticos, sistemas metodológicos que, entre otros, se proponen como resultados directos o formando parte de otros más generales, como estrategias o metodologías psicológicas, psicopedagógicas, pedagógicas o didácticas.

Estos sistemas que se proponen, para considerarse resultados de carácter científico, deben conformar una totalidad cognoscitiva, de carácter sistémico, que respondan al objetivo general de la investigación (Pino, R, et al., 2010). Del mismo modo, tal como Escalona E, citado por Valle, A., (2010), plantea que deben cumplir determinadas exigencias: ser pertinentes, ser novedosos, ser válidos y ser innovadores.

El sistema es “un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tiene una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos” (Valle, A., 2010, p. 215). Todo sistema se ha de caracterizar por su estructura, por el carácter sistémico de las relaciones que en su interior guardan sus distintos componentes.

Según Herdoiza, M., (2004), un sistema de capacitación docente es “el mecanismo necesario para el logro de un profesional capaz y reflexivo, entre otros aspectos, que se enriquecerá como un movimiento pendular de la práctica hacia la Pedagogía y viceversa” (p.17).

El sistema de capacitación “contribuye a la preparación de los docentes en su práctica, concebido desde un carácter dialéctico. Tiene en cuenta el respeto a los conocimientos y experiencias, con sus insuficiencias y potencialidades” (Cejas, E., 2018, pp. 33-34).

El análisis de los referentes acerca de la inclusión educativa y del TDAH planteados en el Capítulo 1, permite considerar la importancia de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos específicos para orientar la capacitación hacia

alternativas, estrategias y recursos que, basados en los ajustes curriculares, permitan aportar a la pericia de la práctica docente de estudiantes con este trastorno en el proceso educativo inclusivo. El desarrollo de las competencias para una práctica docente inclusiva de los estudiantes con TDAH constituye el principal propósito y la orientación de la función que se proyecta con el sistema de capacitación que se propone. Desde ellos, el sistema es la vía que orienta la preparación de los docentes para una práctica docente inclusiva, de modo que estén en condiciones de abordar y solucionar situaciones nuevas propias de los requerimientos determinados por la diversidad inherente a los estudiantes con TDAH.

A partir de las consideraciones referidas, en el presente trabajo, en particular de lo que se asume como sistema, así como las definiciones de capacitación psicopedagógica que contribuya al acompañamiento educativo de los educandos con TDAH, en el presente trabajo se asume que el **sistema de capacitación psicopedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con TDAH**, es un conjunto de actividades que, según determinados temas psicopedagógicos interrelacionados y coherentemente organizados en encuentros académicos, se conciben para, de manera sistémica y sistemática, organizar actividades y recursos que posibiliten desarrollar en los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, aquellas competencias profesionales necesarias para que logren una práctica docente inclusiva de los estudiantes con TDAH en el transcurso del enseñar y aprender que desarrollan, a partir de un cambio de actitud, la reflexión permanente sobre la realidad de su contexto áulico y el desarrollo de la innovación creativa. En este sentido, el sistema debe tener en cuenta que la inclusión educativa de estos estudiantes constituye un proceso en que estos se han de considerar como seres únicos e irrepetibles que presentan características diferentes: dificultades para concentrarse, excesiva actividad motora, cambios en su estado emocional e impulsividad, fundamentalmente, y se incluyan, por derecho, en el ámbito educativo que aseguren su formación íntegra, de acuerdo a sus necesidades. En correspondencia, es el proceso que debe generar la búsqueda de alternativas para transformar esas singularidades en ventajas para ese proceso, para lo que se requiere de competencias cognitivas, procedimentales y afectivas.

Es de destacar que esos encuentros académicos y actividades se organizan mediante contenidos de carácter teórico, metodológicos y prácticos acerca de la inclusión educativa y de sus particularidades en el caso de estudiantes con ese trastorno y los fundamentos,

así como su estructura y la proyección para su desarrollo práctico en la referida institución educativa.

3.2. Fundamentos Específicos del Sistema de Capacitación Psicopedagógica.

Cuando se trata de un objeto de estudio que siempre está en constante evolución, se hace necesario dar una mirada a cómo se concibe dicho objeto y su transformación desde diferentes miradas: la filosófica, en su vínculo con la sociedad, su esencia psicológica, así como sus bases pedagógicas y didácticas. Es por ello que, en correspondencia con lo planteado por Orozco A., (2018), todo resultado debe proyectar o incluir una orientación según los fundamentos referidos, considerando los siguientes:

Fundamentos Filosóficos.

Incluye las bases epistemológicas. Este componente revela la legitimización del alcance del sistema que se propone desde una realidad del objeto de estudio y su comprensión epistémica, en aras de conectar las proposiciones teóricas analizadas con la lógica que antecede y referencia el sistema de capacitación.

Desde los fundamentos filosóficos se valora la realidad existente en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón” como base para cimentar y reconstruir el discernimiento del saber científico acerca de la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, con una perspicacia funcional y significativa hacia una práctica docente en el proceso inclusivo de enseñanza-aprendizaje a través del sistema de capacitación psicopedagógica.

Es importante considerar que, filosóficamente, el sistema que se propone tiene en cuenta las interrelaciones de los docentes como seres humanos con el mundo objetivo y subjetivo existente en la vía del precepto educativo en el que se incluyen estudiantes con TDAH. Ello implica considerar las creencias, formas de discurrir y diligencias de los educadores participantes. La propuesta plantea actividades en las que se proyecta la participación de los docentes directamente involucrados con los estudiantes y el resto de la comunidad del entorno estudiantil, a partir de experiencias y actividades vivas que incidan directamente en el pensamiento y en la acción a partir de los encuentros académicos psicopedagógico.

Morales, G., (2019) cita a John Dewey (1987), quien señaló que:

Creo que el individuo, al que es preciso educar, es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si removemos del niño el factor social, solo nos queda una abstracción: si de la sociedad removemos el factor

individual, no nos queda otra cosa que una masa inerte y sin vida. Es decir, Morales considera que, la filosofía estudia las regularidades esenciales de la universalidad de interrelaciones del ser humano con el mundo objetivo y subjetivo tanto natural como social y mental, integrado hacia el fenómeno educativo, a su campo de análisis de la actividad humana en su conjunto como se lo explica en los fundamentos sociológicos (p.118).

Morales, G., (2019), cita también a la UNESCO, que asevera que en la filosofía educativa “se reconoce como pilares fundamentales: Aprender a Ser, Convivir, Conocer y Hacer” (119). A través de esta conceptualización se puede entender cómo el sistema que se propone se direcciona a metas a lograr por parte de los docentes para que alcancen la autonomía e independencia necesaria a través del respeto. Ello posibilitará elevar la calidad del proceso inclusivo, lo que implica el desarrollo de competencias que impliquen aprender a ser, que indica el hecho de saber convivir.

Fundamentos Sociológicos.

Se parte del criterio de que el proceso de formación y desarrollo de los docentes es un proceso social, que, según Orozco, A., (2018), implica que mediante la propuesta de capacitación los docentes logren insertarse en el proceso inclusivo socio-educativo, en el contexto comunitario al que pertenecen los estudiantes de la institución educativa. Debe tenerse en cuenta que esta autora considera que: “la participación en el contexto social, a través de actividades culturales, deportivas, laborales, permiten la interacción, la convivencia o intercambios de experiencias en el proceso cognitivo individual, y se adapta a los principios planteados en el paradigma sociocultural” (Orozco, A., 2018, p.12).

El docente, como ente facilitador de saberes teóricos metodológicos, constructivistas, permite caracterizar a la sociedad a través de una exploración diagnóstica relevante en bien de la comunidad para formar visionarios que convivan en una sociedad que fortalezca la educación, sus valores, conocimientos y actitudes (Gallardo, S., 2017, p.85).

“La sociedad ideal funcional y armónica se puede alcanzar a través de congeniar sobre los mismos ideales de justicia, valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad” (Moreno, A., 2016, p. 2).

Desde las bases sociológicas es posible comprender la importancia del enfoque sociocultural que tiene la propuesta del sistema de capacitación, tanto en su enfoque como en su contenido; ello posibilita orientar la capacitación hacia un crecimiento con más sentido real de lo que sucede en la sociedad y la cultura de la comunidad de la escuela, y de esta manera favorecer la práctica docente inclusiva, específicamente de los estudiantes con TDAH.

Fundamentos Psicológicos.

Estos fundamentos están en la base de las actividades de aprendizaje que se procuran como efecto de la capacitación y en el propio desarrollo del sistema que se propone. Psicológicamente se proyectan actividades de aprendizaje por descubrimiento, al logro de aprendizajes significativos y con valor sociocultural. En este sentido, este criterio está cimentado en varias teorías como las que a continuación se sintetizan:

- La Teoría de Piaget (1969), que considera el desarrollo psicológico como el proceso del aprendizaje dialéctico de los sujetos que aprenden, en este caso los estudiantes con TDAH.
- La Teoría de Bruner (1998), manifiesta que las bases del aprendizaje por descubrimiento en el que se establece el saber y se facilitan las evocaciones.
- La Teoría de Ausubel (2002), que señala el aprendizaje significativo relacional donde el sentido se establece en la proporción del nuevo saber con los anteriores proveniente de las tradiciones y ambientes reales cotidianas del sujeto que asimila.
- La teoría de Vygotsky (1995), otorga importancia a las interrelaciones entre los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje y plantea que el sujeto aprende de manera eficaz cuando lo hace de forma cooperativa.

- Fundamentos Pedagógicos.

Se consideran los criterios de Maslow y Roger, quienes trascendieron a la Pedagogía a través de la corriente humanista al clasificar las necesidades humanas en primarias y secundarias, las que deben ser satisfechas en ese orden para que el aprendiz logre su auto superación. Aseveran que la autorrealización solo se consigue cuando se resuelven las necesidades primarias (salud psicológica).

La Revista Pedagogía de la Universidad de Cienfuegos (2020), se plantea que:

Aporta con la teoría psico-educacional, en la que percibe al facilitador (docente) como potenciador de las capacidades innatas del estudiante, para que este

encuentre la motivación que le permita aprender significativamente y autor realizarse. Por otro lado, Maslow (1969), ofrece la jerarquía o pirámides de necesidades (fisiológicas, de seguridad, sociales, de conocimiento y de autorrealización) que explica el funcionamiento de la motivación develando la importancia del componente volitivo para el proceso de aprendizaje (p. 309).

La Pedagogía es un pilar clave que procura las bases teóricas para la formación integral, en este caso de los docentes de la institución educativa. Además, incluye los fundamentos que permiten a dichos docentes poder organizar ámbitos pedagógicos y su concreción curricular y didáctica durante la evolución de la formación y aprendizajes de los estudiantes con TDAH, así como los requeridos para atender situaciones de conflictos, de contradicciones, los vinculados con fenómenos lingüísticos, estimular la participación y el discurso, así como para lograr la necesaria integración de los componentes cognitivos, procedimentales y afectivos que favorezcan la educación, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes con este trastorno.

Fundamentos Didácticos.

En la propuesta de este trabajo se pretende utilizar la didáctica mediante un conjunto de actividades sistematizadas, organizadas que parten del análisis de toda la estructura que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje organizado desde el principio inclusivo de estudiantes que poseen TDAH.

La Didáctica es una teoría práctica que acepta el carácter y naturaleza de los problemas que enfrenta, aparece como una contradicción entre el saber existente y la necesidad de un nuevo saber. Procura responder a las preguntas fundamentales estableciendo acciones eficaces para la actuación del profesor y de los estudiantes: ¿a quién enseña?, ¿quién enseña?, ¿para que se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿quién aprende?, ¿con quién aprende el estudiante?, ¿para que aprende el estudiante?, ¿qué aprende el estudiante?, ¿cómo aprende el estudiante? (Addine F., et al., 2007, p.3).

Olivares M. (2017), cita a Vygotsky, planteando que en la Didáctica “las experiencias acumuladas en el ambiente que rodea al individuo, le permiten interferir en otros contextos, haciendo uso del habla (acervo lingüístico acumulado)” (p.2).

Estos criterios también se consideran en el desarrollo didáctico del proceso de capacitación inherente al sistema que se propone. En ese proceso se considera que la

teoría y la práctica de la Didáctica contribuyan al proceso inclusivo de los estudiantes con TDAH, teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, que tenga en cuenta las particularidades de los docentes participantes, su idiosincrasia y autoconocimiento, así como la toma de conciencia de una realidad que debe transformarse mediante el compromiso emancipador de esos docentes respecto a los estudiantes con este trastorno.

Rodríguez M., (2017), cita a Klafki (1986), quien manifiesta que, basado en criterios de la Didáctica crítica, atribuye la concepción de que “la didáctica es la ciencia de la praxis para la praxis” (p. 46).

La Didáctica Crítica, desde cualquier enfoque, tiene como requisitos las invariantes didácticas con sus componentes de la metadidáctica (axiológica), que se refiere a la racionalidad comunicativa de Habermas con los fundamentos y referentes teóricos: dimensión teleológica (paz y armonía, autodeterminación, solidaridad universal); dimensión temática (problemas de la vida como contenidos didácticos en relación con los conocimientos culturales); dimensión metódica y matética (procesos tendencialmente simétricos de comunicación); dimensión mediática (recursos coherentes con la comunicación social y horizontal entre la comunidad escolar) o estrategias del docente que facilitan los aprendizajes, el contexto o lugar donde se produce el proceso de enseñanza y la evaluación (Rodríguez, M., 2017, p.138).

Luego de resumir y analizar los fundamentos que intervienen en el ámbito escolar, se hace necesario direccionar la evolución formativa del profesional que presupone la capacitación de los profesores de la escuela, en función de una práctica docente integral en la que predomine la perspectiva de atención a la diversidad mediante modelos educativos que fortalezcan la enseñanza-aprendizaje inclusiva, específicamente de los estudiantes con TDAH y con influencia en toda la comunidad educativa, social y cultural del entorno de estos estudiantes. Las actividades de capacitación que se proyectan se orientan a un proceso inclusivo que tiene sus bases en las teorías psico-educacionales, que procuran estimular y desarrollar los aspectos cognitivos, sociales, culturales y afectivos de estos estudiantes como seres biopsicosociales.

3.3. Caracterización general del sistema de capacitación que se propone.

El sistema de capacitación que se propone para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con TDAH por parte de los docentes de la Escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, se distingue, de manera general, por las características siguientes:

- Tiene un enfoque psicopedagógico, en tanto integra conocimientos, procedimientos, valores, actitudes y emociones asociadas a las particularidades psicológicas y pedagógicas que deben caracterizar las competencias de los profesores para una práctica docente inclusiva de los estudiantes con TDAH.
- Se proyecta en las direcciones de capacitar profesionalmente a los profesores de la institución y a su sensibilización necesaria para la inserción de los niños y niñas con TDAH. En correspondencia, los encuentros y las actividades previstas en cada uno incluyen aspectos propios del desempeño profesional que debe caracterizar una práctica docente inclusiva y la aplicación de este modelo educativo en el caso de los estudiantes con este trastorno.
- Se orienta al desarrollo de las competencias profesionales para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, según sus componentes, y en estrecha relación con los criterios pedagógicos y curriculares establecidos en las adaptaciones curriculares planteadas por el Ministerio de Educación que se han referido, así como en correspondencia con los requerimientos sociales, educativos, culturales, políticos y administrativos propios de la institución, como criterios que posibilitan valorar la complejidad de la responsabilidad que este modelo implica.
- La capacitación en sí se proyecta como un proceso que asegura las condiciones, espacios y acciones que la intervención activa y protagónica de los profesores de la institución, a partir, fundamentalmente, de su reflexión crítica y profunda acerca de la realidad propia del contexto educativo escolar y el específico de cada uno de los grados y paralelos en los que se encuentran o han encontrado estudiantes con TDAH, así como de su propia práctica respecto a la inclusión de estos estudiantes y del propio proceso de capacitación.
- El sistema se organiza mediante actividades teóricas y prácticas basadas en las experiencias de los docentes participantes, como bases para la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de experiencias prácticas desde enfoques constructivistas y tendencias psicopedagógicas actuales.

- El sistema se concibe y organiza desde una perspectiva interdisciplinar, según los saberes y experiencias específicas de cada uno de los grados y paralelos en los que hay experiencias actuales o anteriores de inclusión de estudiantes con TDAH. Ello como base para tener en cuenta, como un criterio necesario, la contextualización del aprendizaje y progreso de las competencias profesionales de los educadores según sus experiencias y las particularidades de sus entornos, asignaturas, proyecciones profesionales, etc., siempre desde un enfoque de reflexividad y contrastación de las teorías con las experiencias propias en los entornos y ambientes específicos en el que se desenvuelve cada uno de ellos.
- El sistema integra la teoría con la práctica, de modo que cada acción de capacitación se oriente a la preparación acerca de conocimientos teóricos, con bases psicológicas y pedagógicas, en estrecha relación con las habilidades profesionales, actitudes, emociones propias de las competencias que se requieren para su aplicación en la práctica educativa, en correspondencia con las especificidades de la inserción educativa de estudiantes con TDAH.
- El sistema de capacitación se organiza en encuentros en los que cada uno comprende tres partes o etapas: la etapa inicial, la etapa de desarrollo y la etapa de cierre. En la etapa inicial, cada encuentro comienza con la introducción del tema, se presentan las expectativas y objetivos para lo que se establece un breve intercambio que permita orientar hacia el objetivo que se persigue en el encuentro. Durante la etapa de desarrollo se insiste en la sensibilización acerca del contenido del tema y se desarrollan los contenidos propios mediante diferentes actividades formativas, para lo cual se utilizan recursos y diferentes alternativas didácticas que propicien la participación activa y consciente de los docentes participantes. En la etapa de cierre, en cada encuentro se insiste en la aplicabilidad de los contenidos tratados mediante reflexiones y la retroalimentación, y se propicia el establecimiento de conclusiones acerca de los aprendizajes alcanzados.
- El sistema se concibe desde una perspectiva flexible que comprende la inclusión de contenidos, formas y alternativas de capacitación derivadas del permanente intercambio con los docentes participantes, sobre todo a partir de sus inquietudes y requerimientos específicos, según las particularidades que desarrollan habitualmente, así como de sus experiencias en la inclusión educativa de estos estudiantes.

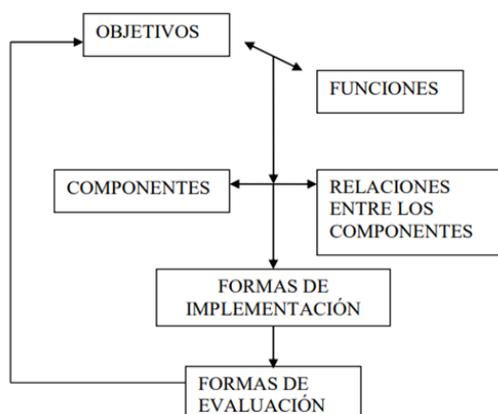
- El sistema de capacitación psicopedagógica aporta no solamente al docente sino también a la comunidad educativa que conforma el conjunto de componentes elementales para la ejecución del desarrollo integral del estudiante en la escuela, de acuerdo al criterio de Alonso, L., (2016), que asevera que:

(...) un programa de carácter prospectivo relaciona el pasado, presente y futuro del sujeto implicando, su personalidad en la resolución de actividades y situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y reconoce la unidad entre lo social y lo individual en procesos de enseñanza-aprendizaje. La existencia de interacciones significativas y la ayuda psicopedagógica (zona de desarrollo próximo), son elementos claves en momentos de integración teórico-práctica, con consecuencias que expresan la unidad entre lo intra e interpsicológico (situación social del desarrollo) en el abordaje de la construcción del conocimiento y el desarrollo humano (p.207).

3.4. Estructura del sistema de capacitación para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, a partir de una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Valle A., (2010), todo sistema, incluyendo los sistemas de capacitación, deben comprender uno o varios objetivos orientados al cumplimiento de su función, así como determinados componentes estrechamente relacionados, así como formas de implementación en la práctica y formas de evaluación que posibiliten retroalimentar el sistema. Según este autor, estos componentes se deben articular según se refiere en la figura siguiente.

Fig. N°. 1. Representación de los componentes de todo sistema.

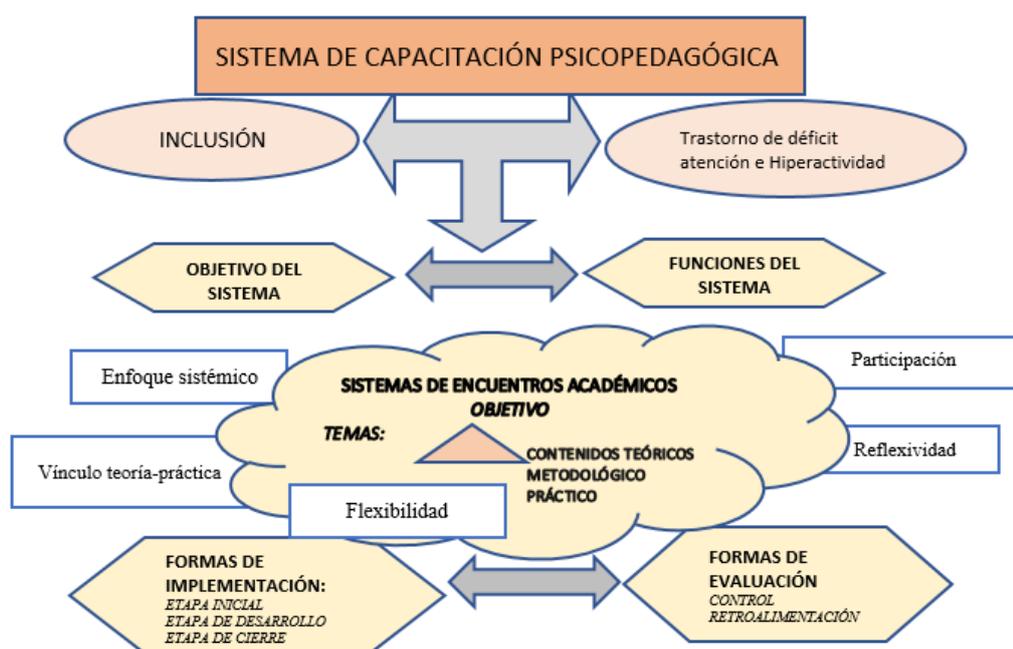


Fuente: Valle, A., (2010).

A partir de las consideraciones de estas relaciones, a continuación, se presenta el sistema de capacitación psicopedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con TDAH que se propone como aporte práctico en el presente estudio. Estos componentes y sus relaciones revelan el conjunto de actividades que, con sus respectivos temas en estrecha interrelación, se han organizado por encuentros académicos para desarrollar las competencias psicológicas y pedagógicas necesarias para una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH.

De acuerdo a los componentes planteados por Valle (2010), a continuación, se representa el modelo de sistema de capacitación que se propone, como concreción del empleo del método de nivel teórico de modelación, según se consideró su utilización en el Capítulo No. 2, relativo a la metodología utilizada en la presente investigación.

Figura N°. 2. Representación del modelo de sistema de capacitación que se propone.



Fuente: Elaboración propia.

Objetivo del sistema de capacitación:

Favorecer la práctica docente en el proceso inclusivo de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TDAH, mediante la implementación de actividades y temas organizados en encuentros académicos con los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

Funciones del sistema:

Los componentes que se proponen se corresponden con la intención de preparar a los docentes para el desarrollo de los procesos inclusivos de enseñanza-aprendizaje que respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH se proponen y que tienen, mediante sus interrelaciones, la función de capacitar a los profesores para que puedan conocer las particularidades de la inclusión educativa en el caso de estos estudiantes y desarrollar las habilidades, actitudes y emociones para adaptar el currículo y establecer las mejores acciones con ese propósito transformador.

Componentes del sistema:

En correspondencia con los efectos encontrados en las herramientas trabajadas y las dificultades que presentan los docentes en el momento de incluir estudiantes con TDAH, el sistema de capacitación se diseña para ser aplicado flexiblemente según las coordinaciones que se establezcan con los directivos y docentes de la institución. No obstante, como propuesta de aporte, el sistema cuenta con encuentros académicos con los profesores, los que asumirán el compromiso de replicar los conocimientos y experiencias con los padres de familia.

La estructura y dinámica de esos encuentros se organizará según los criterios siguientes:

- Al organizar el contenido de los temas de cada uno de los encuentros se considera la dinámica que implica la pericia del educador en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo de estudiantes con TDAH, es decir, considerando el desafío cotidiano que implica enfrentarse cada día con la diversidad de estudiantes con este trastorno en las aulas de clases y que, por lo general, en el contexto específico de la escuela se desconoce su diagnóstico psicopedagógico y el procedimiento a seguir. Es así que cada encuentro incluye un tema en que se combinan conocimientos y habilidades psicopedagógicas mediante actividades de aprendizaje.
- Las actividades tienen un carácter estratégico, ya que se orientan a que los conocimientos y las habilidades se puedan concretar en estrategias inclusivas basadas en las adaptaciones curriculares que se requieren según el grado y las asignaturas que desarrollan los profesores.
- En todos los casos se tiene en cuenta que el docente verifique la mejor manera de seleccionar y organizar el contenido de enseñanza y cómo impartirlo al estudiante

con TDAH. El proceder didáctico en este caso debe considerar las interrelaciones entre aprendizaje y desarrollo, donde el estudiante, con la ayuda y alcance de los aprendizajes, adquiera el conocimiento de manera significativa, en correspondencia con el criterio de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de la Teoría de Vygotsky (1979). Según Carrillo, E., (2008), la ZDP se define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.120).

- Así, los encuentros se desarrollarán mediante dinámicas orientadas a lograr determinadas metas. De ese modo en cada tema se precisa una meta a alcanzar, para lo cual se determina:
 - El objetivo para alcanzar la meta mediante buenas prácticas docentes.
 - Los conocimientos y habilidades docentes necesarios para la inclusión de estudiantes con TDAH según la meta específica del tema.
 - Las adecuaciones curriculares que se requieren según la meta.
 - La proyección de estrategias para la inclusión de acuerdo a los requerimientos curriculares derivados de las adaptaciones según la meta.
- Este proceder metodológico constituye la **forma en que se implementará** el sistema de capacitación. En este sentido se tiene en cuenta el diagnóstico de la realidad, así como el resto de las etapas planteadas por Cejas, E., (2018), que considera que la aplicación de todo sistema de capacitación “se puede estructurar en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación” (pp.36-37).
- Durante el desarrollo del sistema de capacitación se desarrollan acciones de valoración y retroalimentación de los resultados en cada encuentro y su seguimiento en la contribución a la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH como propósito final del presente trabajo. Ello conforma las **formas de evaluación** del sistema que se propone, el que contempla también una valoración general en el encuentro final con que se cierra la capacitación.

A continuación, en la Tabla N°. 6, se presenta el sistema de capacitación en cuanto el cronograma de los encuentros previstos.

Tabla N°. 6. Cronograma de actividades por encuentros del sistema de capacitación.

CRONOGRAMA DE ENCUENTROS DEL SISTEMA DE CAPACITACIÓN							
Actividades	Meses (según se planifique con la institución educativa)						Participantes
	1	2	3	4	5	6	
Propuesta del sistema de capacitación psicopedagógica.	X						Maestrante
Primer encuentro Tema: Fundamentación teórica: definiciones, adaptaciones curriculares e importancia de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.		X					Docentes Autoridades
Segundo encuentro Tema: La motivación de la capacidad de autocontrol para impulsar cambios de comportamientos en los estudiantes con TDAH.			X				Docentes Autoridades
Tercer encuentro Tema: Personalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El respeto a la individualidad de los estudiantes con o sin TDAH.				X			Docentes Autoridades
Cuarto encuentro Tema: Las emociones. El reconocimiento de lo que se siente y el control de las emociones.					X		Docentes Autoridades
Quinto encuentro Tema: Yo aprendo. El desarrollo de la motivación e intereses por crear o descubrir nuevas cosas.						X	Docentes Autoridades
Evaluación de la aplicación del sistema de capacitación						X	Docentes Autoridades

3.4.1. Desarrollo de los encuentros del Sistema de Capacitación Psicopedagógica.

Algunas técnicas en estos encuentros son resultados ya comprobados por diferentes autores, algunos de ellos referidos en el marco teórico, y otras han sido diseñadas por el autor de acuerdo a sus conocimientos y experiencia profesional en la que se combina la teoría y vivencias prácticas adquiridas.

Primer encuentro:

Tema: Fundamentación teórica: definiciones, adaptaciones curriculares e importancia de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

Objetivo: Profundizar en los fundamentos teóricos generales de la inclusión educativa y del TDAH como bases para reformar la práctica docente acorde a las particularidades de esta necesidad educativa.

Caracterización didáctica del encuentro:

Este encuentro incluye la presentación del sistema y un conjunto de preguntas introductorias que posibiliten profundizar en el diagnóstico, la caracterización de algunas NEE y en particular del TDAH. En correspondencia, se pretende intercambiar acerca de los fundamentos teóricos generales de la inclusión educativa de estudiantes con este trastorno y aportar las tácticas y estrategias que pueden beneficiar la práctica docente inclusiva en la enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas y grados.

En este encuentro, considerando los criterios de Cejas, E., (2018), se “condiciona la validez y eficacia de la capacitación, y determinan las áreas del sujeto o grupo que requiere mayor preparación para encumbrar los resultados de la institución” (p. 36).

Implementación del encuentro:

Etapas iniciales:

1.- Se propiciará un intercambio en el que predomine la participación activa de los profesores, sobre la base de la reflexión de la realidad específica de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH en la institución y, en particular, de cada uno de los grados y paralelos en los que estos estudiantes se encuentran insertados o han sido incluidos anteriormente.

2.- Para ello se aplicará una dinámica sobre el manejo de las emociones: “recordar los miedos que se han presentado en su vida enfrentar y solucionar”.

3.- Reflexionar sobre la misma y entender la situación y la condición de cada educando que con TDAH tengan en sus aulas o hayan tenido.

Etapa de desarrollo:

4.- Sobre la base de las reflexiones manifestadas en el intercambio se analizarán las teorías y fundamentos, a partir de la meta de que cada docente comprenda las bases teóricas acerca de los contenidos que contemplan las interrogantes siguientes: ¿Qué es el TDAH?; ¿Cómo se detecta o diagnostica a un estudiante con NEE y en particular qué distingue la del TDAH de otras?; ¿Qué es inclusión del estudiante con TDAH?; ¿Por qué estos estudiantes tienen ese comportamiento en el aula?; ¿Por qué es necesario un sistema de capacitación psicopedagógica?; ¿Qué debe pasar o qué hacer con los compañeros del aula cuando son interrumpidos en clases?; ¿Cómo debe ser la interrelación entre los estudiantes?; ¿Cuándo incluir adaptaciones curriculares que modifiquen la temporalización de la programación didáctica-psicopedagógica?; ¿Cómo ampliar el tiempo, secuenciar los objetivos en pequeñas metas?

Etapa de cierre:

5.- En correspondencia con estos sustentos teóricos, en el encuentro académico se desarrollará las actividades prácticas orientada a:

- Caracterizar supuestos casos con TDAH y ejercitar estratégicamente una posible solución didáctica donde se muestre armonía entre docentes y dicentes en el aula.
- Elaborar un concepto propio de lo que se entiende sobre la práctica docente en el proceso inclusivo de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TDAH.

A partir del intercambio se **evaluará y retroalimentará** a los docentes participantes.

Segundo encuentro:

Tema: La motivación de la capacidad de autocontrol para impulsar cambios de comportamientos en los estudiantes con TDAH.

Objetivo: Sensibilizar al docente sobre la práctica laboral y dirigir a los estudiantes hacia un autocontrol para estimular los cambios de comportamiento en los estudiantes con TDAH.

Formas de implementación:

Etapas inicial:

1- En este encuentro es necesario sensibilizar a la comunidad educativa donde se desenvuelve el estudiante incluido desde el inicio de sus aprendizajes, lo cual implica planificar para motivar, desarrollar emociones y actitudes.

2.-Es preciso tener en cuenta que: “el condicionamiento mutuo entre los requerimientos del sistema, formas organizativas de capacitación y la planificación que considere características de las actividades en el sistema educativo y proyecciones de los componentes del proceso” (Cejás, E., 2018, p. 36).

3.-Existe variedades de posibles actividades para aplicar con los estudiantes, en este encuentro se seleccionaron actividades que se consideran básicas para el inicio y concientizar a los estudiantes. De esta forma se introduce el Contrato de Contingencia.

Etapas de desarrollo:

4.-Se evalúa la predilección de estímulos reforzadores siguiendo procedimientos descritos por Vollmer et al., (1994). Se presentan pares de estímulos reforzadores y se les pide que seleccionen los que utilizarían según su preferencia y que les despierte mayor interés.

5.-La aplicación de un contrato de contingencia acorde al procedimiento de Alberto y Trouman A., (2004), implica reducir acciones que interrumpen el normal desarrollo de las clases; a cambio el docente se compromete en ayudas académicas individualizadas, reconoce los esfuerzos en forma de mejores calificaciones e informar adecuadamente a sus representantes. Estos contratos pueden ser firmados por el docente, padre de familia y el estudiante.

En este grafico se resumen actividades fundamentales que se proponen desarrollar en el encuentro durante esta etapa.

Objetivos	Contenidos	Recursos Didácticos
<p>Motivar la capacidad de autocontrol para impulsar cambios de comportamiento en los estudiantes con TDAH.</p>	<p>Contrato de Contingencia</p> <p>Se especifica:</p> <p>a) El comportamiento, y la expectativa que emita cada persona implicada, se escoge la que más interfiere en el aula para reducir poco a poco.</p> <p>b) Los efectos, que se conseguirán en caso de realizar estas conductas.</p> <p>c) Las consecuencias, en caso de no realizar estas conductas.</p> <p>Elaborar un cuadro o un organizador gráfico donde se registren aciertos y desaciertos del comportamiento del estudiante en clases, las conductas emitidas y los esfuerzos recibidos.</p> <p>Conversar con el estudiante hacer una negociación según la edad del niño o niña que motive el cambio para que pueda ceder y ganar realmente el autocontrol y convenir:</p> <p>a) Cláusulas de ganancia por largas etapas de cumplimiento.</p> <p>b) Una técnica de registro que apruebe controlar las conductas presentadas y los esfuerzos recibidos.</p> <p>Hacer intercambios recíprocos de recompensas relacionados con los acuerdos entre profesor y estudiantes.</p>	<p>Exposiciones</p> <p>Registros</p> <p>Contrato</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Fichas o tarjetas</p> <p>Videos relacionados con el tema.</p>

Etapa de Cierre

6.-Como formas de evaluación se orientará: Semanalmente observar y analizar sobre los aciertos y desaciertos, reflexionar si se ganó las recompensas (los reforzadores) y elaborar un informe en que se resuman las experiencias logradas.

Tercer encuentro:

TEMA: Personalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El respeto a la individualidad de los estudiantes con o sin TDAH.

Objetivo: Aprender a convivir entre la diversidad e interrelacionarse con la comunidad educativa para alcanzar la verdadera inclusión.

Formas de implementación

Etapa Inicial

1.-En este encuentro se promueve el establecimiento de las interrelaciones que, fundamentadas en la teoría de Vygotsky de la ZDP, se manifiestan socialmente entre dos personas o un círculo social especialmente con las personas de mayor conocimiento que puedan servir como modelo a seguir y aprender, estimulando así el desarrollo de los conocimientos y que, a su vez, estos resulten significativos.

2.- El aprendizaje significativo de Ausubel, que implica la guía del docente, puede favorecer el desarrollo de las actividades de aprendizaje en la que el estudiante con TDAH llegue a la práctica mediante un aprendizaje funcional a partir de su interrelación con otro u otros estudiantes.

3.- Es la conjugación de las dos teorías, que se complementan, la base para reestablecer la praxis del educador y por ende el proceso inclusivo en la formación educativa, específicamente de los estudiantes con TDAH.

Etapa de desarrollo:

4.- Desde esta actividad se aplican técnicas y recursos que desarrollen en la comunidad del aula atendiendo la diversidad en su individualización, explicando que cada persona tiene derechos y la importancia de que se respeten esos derechos.

5.-En esta etapa se debe “atender al carácter múltiple, variado, con posibilidades de selección individual, complejidad creciente y dosificación coherente, de las actividades

derivadas de su perfil de actuación profesional y las necesidades detectadas en el diagnóstico” (Cejas, E., 2018, p. 36). En el cuadro siguiente, se resumen las actividades.

Objetivo	Contenido	Recursos didácticos
<p>Respetar la individualidad De los estudiantes con o sin TDAH.</p>	<p>Valorar los conocimientos previos de los estudiantes para: Elaborar el “DIAC” Documento Individual Adaptaciones Curriculares, se recoge las sugerencias de todos los profesionales de la escuela. Participación espontanea, con ayuda de un compañero guía. organizar grupos de trabajos, en momentos libres recreativos y en horas de clases. Solicitar al estudiante con TDAH que emprenda actividades relacionadas al tema que esté presente en la clase y preparar actividades de exposición dinámicas semidirigidas como: Elaborar un álbum de lo que más les gusta, y lo que no les gusta; Crear con figuras o dibujos historietas o cuentos relacionados con el valor del respeto y la aceptación del otro.</p>	<p>Tarjetas o fichas ilustradas Exposiciones Trabajo en equipo.</p>

Etapas de cierre:

6.-Para evaluar se propone ejecutar una lluvia de ideas entre los estudiantes del aula y crear actividades para ayudar al compañero que posee TDAH.

7.-A la evaluación corresponde la función de “valorar en que magnitud y profundidad se ha producido ese cambio del comportamiento inicial al estado deseado previsto en los objetivos, así como la valoración de su impacto en la práctica docente y el aprendizaje en la institución” (Cejas, E., 2018, p. 36).

Cuarto encuentro

TEMA: Las emociones. El reconocimiento de lo que se siente y el control de las mismas.

Objetivo: Mejorar la práctica docente identificando los sentimientos propios y ajenos que se producen en el aula ante el comportamiento de los niños incluidos con TDAH, consiguiendo la verdadera inclusión y favoreciendo el desarrollo de la autoestima y la integración.

Formas de implementación:

Etapas Inicial:

1.-En este encuentro se crea un ambiente propicio reconociendo la emoción de cada estudiante en el aula hacia el estudiante con TDAH. Aquí el docente crea un ambiente agradable de adaptación donde cada estudiante enfrenta, supera e interactúa con sus compañeros encontrando soluciones posibles.

2.-En el juego curativo con los cinco dedos, el docente orienta a los estudiantes a concientizar sobre “escoger ser víctima o vencedores, son dos roles de sub-personalidad propia, enseña a reconocer cuál de estos roles se han acostumbrado a vivir, y salir del rol de ser víctima para ser vencedores” (Vivienne Rauber 2002, p. 5).

Etapas de Desarrollo:

3.-El docente explica la técnica de autoayuda El Juego Curativo de los cinco dedos de la Dra. Vivienne Rauber (2002).

2.-Cada estudiante realiza ejercicios de, “visualizar lo que sucede en el aula con el compañero que posee TDAH”, luego conversar en pareja, seleccionar lo positivo y lo no deseado de ese sentimiento.

3.-A manera de una autoevaluación entre los estudiantes, se dibuja una mano y en ella se ubican los sentimientos.



A continuación, se resumen las actividades fundamentales que se proponen desarrollar en el encuentro durante esta etapa según los contenidos.

Objetivos	Contenidos	Refuerzos Didácticos
Reconocer lo que siente y controlar las emociones.	<p>Conocerse así mismo</p> <p>Explicación de las diferentes emociones (soledad, miedos, iras o corajes, inseguridad, desánimos).</p> <p>Explicar de los cambios emocionales que experimenta una persona.</p> <p>Enseñarle qué importancia tiene saber reconocer y conversar de sus emociones que están sintiendo.</p> <p>Conversar en pareja y elegir como le agrada estar con que sentimiento y como ayudar al compañero.</p>	<p>Video</p> <p>Tarjetas o fichas</p> <p>Diapositivas</p>

Etapa de Cierre:

4.- Como forma de evaluación se expondrá lo que sintieron y se creará una forma de ayudar al compañero incluido haciendo turnos diarios. Ejemplo: un estudiante guía al estudiante con TDAH en las actividades de clases una vez que haya terminado la suya.

5.- Los compañeros del aula cumplirán el rol de co-ayudantes del estudiante con TDAH incluido, voluntariamente organizados mediante un turno de responsabilidades dentro y fuera del aula.

6.- Visualizar las responsabilidades del día de cada niño en el aula.

Ejemplo:

REGISTRO DE ACTIVIDADES POR TURNOS – ROTATIVO (en sus actividades)						
ESTUDIANTES	REPONSABILIDAD	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
Darwin	Guiarlo en la formación					
Rolando	G. actividades de matemática					
Adriana	G. actividades de lengua					

Quinto encuentro

TEMA: Yo aprendo. Desarrollo de la motivación e intereses por crear o descubrir nuevas cosas.

Objetivo: Ampliar la iniciativa personal de los estudiantes, estableciendo adecuaciones curriculares mediante actividades funcionales pedagógicas.

Formas de implementación

Etapa inicial

1.-En este encuentro se propone la aplicación de técnicas alternativas de relajación mediante el sistema de economía de fichas. Olivares, J., et al. (1990), intercalaron la economía de fichas con procedimientos de relajación.

2.-El sistema de economía de fichas desarrollado por Ayllon, T. y Azrin, N., (1974), se refiere al reforzamiento en el cual se ganan fichas por una variedad de conductas con las que se adquieren diversos premios o recompensas de apoyo como estímulos que se ganan puntos en cada periodo de clases por el cumplimiento de las reglas establecidas y acordadas con los estudiantes y que luego de reunir la cantidad acordada se canjea por premios o recompensas (reforzadores). El establecimiento de las reglas se propondrá por parte de los docentes participantes, de acuerdo a sus experiencias y teniendo en cuenta las particularidades que debe tener un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo de estudiantes con TDAH, según sus particularidades y necesidades educativas, aspectos que fueron analizados en el primer encuentro y sistematizados en el resto de los desarrollados.

Etapa de Desarrollo

3.-En el aula, según el contenido de la asignatura y grado, se selecciona el tipo de fichas: puntos, estrellas, dibujitos, etc. que despierte el interés del estudiante con TDAH. De igual forma se elabora un esquema para registrar las fichas que ha ganado y canjeado.

4.-Seleccionar las recompensas o reforzadores con los niños. Se debe explicar que siempre estará un cuadro donde se registrara lo bueno y lo no deseado del comportamiento en el aula, explicar las reglas, así como que cada viernes se observaran y analizaran para ver quienes han ganado más fichas, incluyendo el o los estudiantes con TDAH.

CONDUCTA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	TOTAL
Obedezco a la maestra						
Trabajo en clase						
Participo en clases						
Total						
fichas	 bien			 mal		

En el cuadro siguiente se resumen las actividades fundamentales que se proponen desarrollar en el encuentro durante esta etapa, según los contenidos previstos.

Objetivos	Contenidos	Recursos didácticos
Despertar el interés por crear o descubrir nuevas cosas	<p>Emprender desafíos</p> <p>Se aplica la relajación en grupo con respiración y sonidos suaves (vocálicos suaves largos y cortos).</p> <p>Se solicita utilizar objetos del medio (piedras, hojas, palos, lápices, hojas, pupitres, etc.), tecnológicos (calculadora, Tablet, etc.), partes de su cuerpo (dedos, manos pies, etc.) y crear un instrumento necesario para el aula acorde al tema que se esté aplicando.</p>	<p>Videos</p> <p>Pinturas</p> <p>Útiles escolares</p> <p>Pinturas</p> <p>Objetos del medio</p>

	<p>Se establece un contrato con todos los niños del aula, se indica las fichas que serán obtenidas de acuerdo a su buena conducta y estas serán registradas en una hoja para contar luego cuantas se obtuvo.</p> <p>Crear una historia de cómo puedes ayudar a tu compañero a mejorar y a portarse bien en clases.</p> <p>Ejemplo: Si se está enseñando el área de Legua, el tema: Los verbos. A todos se le da la explicación utilizando ilustraciones coloridas o un video muy dinámico, al momento de ejecutar el contenido de la clase se entrega al niño la actividad con una orden menos compleja: el común de la clase escribe los verbos estudiados y el estudiante con TDAH pega o pinta tres o 4 verbos más comunes.</p>	
--	--	--

Etapas de Cierre:

5.-Explicar que cada día serán marcados en el registro y podrán canjear los premios de acuerdo a los puntos obteniendo como base un punto por materias en el día hasta el viernes, en que serían más o menos 35 puntos.

6.-La evaluación del sistema de capacitación se concibe “como proceso sistemático y de retroalimentación constante que ha de caracterizarse por la permanente estimulación y reconocimiento a los mejores resultados” (Cejás, E., 2018, p. 36).

7.-A través de la evaluación los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón” podrán emplear y equilibrar con los diferentes métodos y herramientas utilizados en la para valorar el proceso inclusivo en la enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

Al haber descrito la estructura y las relaciones esenciales que caracterizan el sistema de capacitación psicopedagógica que se propone, se dio cumplimiento a uno de los objetivos específicos del presente trabajo de titulación. A partir de ese objetivo se aporta directamente al logro del objetivo general orientado a la solución del problema científico, para lo cual resultó necesario valorar su posible factibilidad y pertinencia.

CAPÍTULO IV

VALORACIÓN DE LA PROPUESTA: SISTEMA DE CAPACITACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH

En este capítulo el autor se propone demostrar el valor y la utilidad práctica que puede tener la propuesta de sistema de capacitación psicopedagógica para los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, al incluir su valoración en cuanto factibilidad y pertinencia mediante el juicio de expertos, como cumplimiento del último objetivo específico del trabajo de titulación.

4.1. Descripción del proceder metodológico seguido.

La valoración de expertos, como se ha planteado, constituye un método que permite recoger información acerca de las opiniones de profesionales con determinada trayectoria en el tema que se investiga. En el caso del presente trabajo los expertos son profesionales de la educación reconocidos como expertos calificados en el tema de la educación inclusiva, por lo que se seleccionaron dado el nivel de profundidad y pertinencia de la información y valoraciones que pudieran brindar acerca de la claridad y coherencia del sistema de capacitación. Sobre la base de esos criterios resultó posible considerar la factibilidad y pertinencia de la propuesta para contribuir a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH, mediante una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”.

En este sentido se seleccionaron siete expertos profesionales entendidos en el tema, a los que se les aplicó individualmente un cuestionario, utilizado como instrumentos de investigación que orientó la obtención de la información necesaria. El cuestionario se aplicó virtualmente mediante una encuesta online de nueve preguntas. Para ello se les solicitó previamente su participación mediante un oficio enviado personalmente por el autor. En la selección de los expertos se consideró el tiempo de experiencia profesional, el grado académico o científico alcanzado, su trayectoria y ocupación actual, así como su experiencia y aportes en el campo de la educación inclusiva.

Los criterios que se consideraron para la evaluación se determinaron a partir de cada uno de los apartados referidos en la estructura de la propuesta: fundamentos, objetivos, componentes, actividades, así como de sus relaciones sistémicas.

Los resultados obtenidos de los criterios de cada experto también permitieron valorar la aplicabilidad del sistema propuesto, haciendo énfasis en las oportunidades que puede brindar mediante su aplicación flexible, según las particularidades de la agudeza del trastorno que presentan los estudiantes con TDAH en las aulas de clases.

Las respuestas de los expertos se analizaron cualitativamente a partir de la estimación numérica de los porcentajes alcanzados en cada una de las preguntas del cuestionario, según los datos recogidos en las tablas que se exponen en el anexo N°. 7, y cuyas representaciones graficas se incluyen en el cuerpo del trabajo para favorecer su análisis.

4.2. Descripción del perfil de los expertos evaluadores.

La selección de los profesionales expertos en el tema de la práctica docente sobre el proceso inclusivo de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TDAH, se realizó distinguiendo la experticia, su tiempo de labor educativa y estudios realizados, datos que se resumen en la Tabla N°. 7.

Tabla N°. 7. Resumen de la experticia de los profesores seleccionados como expertos.

Experto 1		
Experiencia	Tiempo laboral	Estudios realizados
Docente investigadora en Universidad Nacional de Educación (UNAE). Docente de escuelas especializadas del nivel básico.	34 años de experiencia: 20 años Educación Superior. 14 años escuelas especializadas.	Lic. Educación Inclusiva. PhD. Pedagogía
Experto 2		
Docente y Rectora en la U. E. Especializada “El Oro”. Docente y directora del Centro Educativo Particular “T.E.P”.	33 años de experiencia laboral.	Mgs. en Gerencia Educativa. Mgs. en Atención a NEE en Educación Infantil y Primaria. Lic. Educación Parvularia. Técnica en Educación Especial
Experto 3		

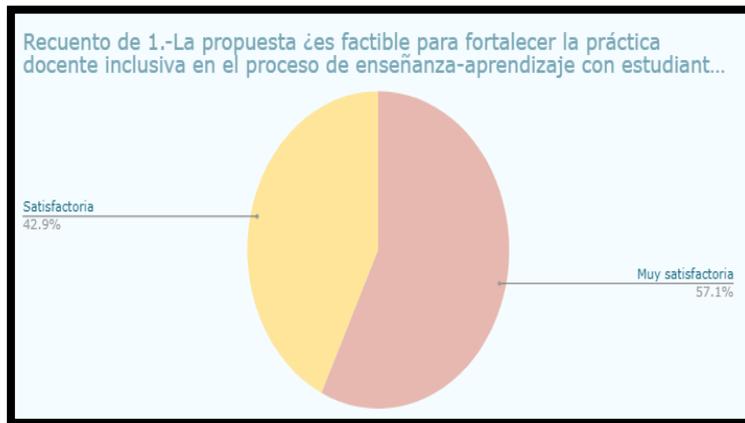
Docente investigador de la UNAE.	30 años de experiencia profesional en diferentes niveles educativos. 20 de ellos en Educación Superior.	PhD. Educación Inclusiva. Lic. en Psicología. Lic. en Educación Especial.
Experto 4		
Docente Universitario de UNIVAL. Docente UTI. Coordinador académico.	28 años de experiencia laboral. 25 años en la Educación Superior.	PhD. Ciencias de la Educación. Mgs. Educación Inclusiva.
Experto 5		
Docente Universitaria de la UNAE. Directora de la Carrera de Educación Especial de la UNAE.	15 años de experiencia en Educación Superior.	PhD. Ciencias Psicológicas. Mgs. Educación Inclusiva.
Experto 6		
Docente Universitaria de UNAE. Coordinadora de la Maestría en Educación Inclusiva de la UNAE.	15 años de experiencia laboral: 8 años Educación Inicial y Básica. 7 años en Educación Especializada.	PhD. Educación.
Experto 7		
Docente y Coordinadora Pedagógica la U. E. Especializada “El Oro”.	8 años de experiencia laboral.	Mgs. Educación Básica Inclusiva

Los datos que se resumen permiten determinar que los expertos seleccionados, en todos los casos, cumplen con los criterios de selección referidos y que cuentan con la formación académica o científica requerida, por lo que resultan pertinentes para valorar la propuesta que se realiza en el presente trabajo de titulación.

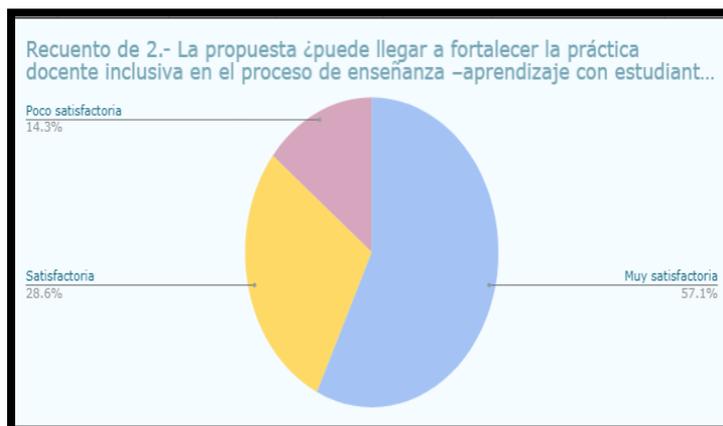
4.3. Resultado de la valoración realizada por los expertos.

En relación con la pregunta uno, relativa al criterio factibilidad para fortalecer la práctica docente inclusiva en el proceso de enseña-aprendizaje de estudiantes portadores del

TDAH en el contexto para el que proyecta el sistema de capacitación, el 57,1% de los expertos concuerdan que es muy satisfactorio, mientras que el 42,9% restante lo considera satisfactoria, tal como se representa en el gráfico siguiente.

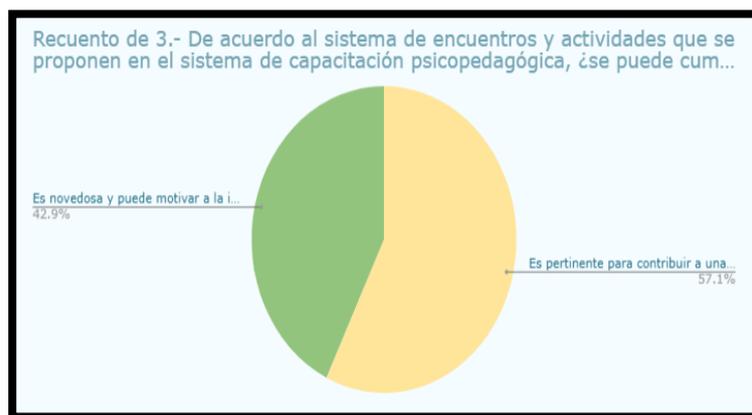


La pregunta dos, referente al criterio de posibilidades de la propuesta para fortalecer la práctica docente inclusiva en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes portadores de TDAH, el 57,1 % de los expertos lo considera muy satisfactorio y el 28,6% como satisfactorio. Un experto, que representa el 14,3%, considera que la propuesta es poco satisfactoria en cuanto este criterio, para lo que argumenta que, aunque la propuesta se corresponde con los requerimientos de los docentes del contexto investigado, los fundamentos filosóficos y psicológicos no son suficientes para la intencionalidad de capacitar a los docentes para una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados se representan de forma gráfica a continuación.

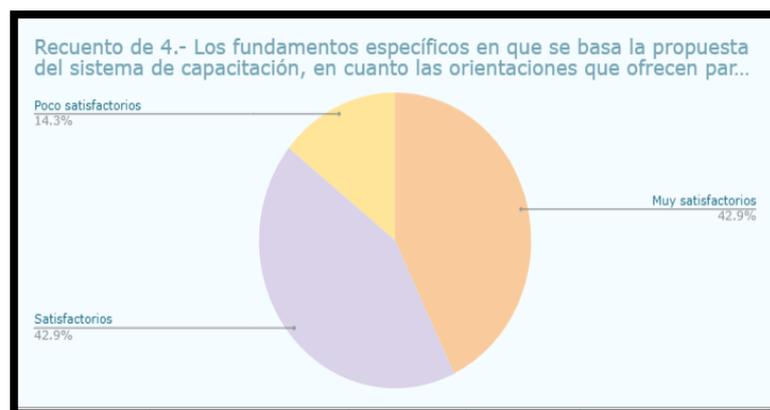


En la pregunta tres, en la que se indaga acerca de si el sistema de encuentros que se proponen en la capacitación, de acuerdo a su contenido y características, es pertinente y

si puede contribuir a una práctica docente inclusiva de enseñanza-aprendizaje con TDAH y motivar a la innovación en el desarrollo de actividades psicopedagógicas en dicho proceso, como se puede apreciar en el gráfico siguiente, el 57,1% lo considera pertinente, mientras que el 42,9% valora la propuesta como novedosa y con posibilidades para motivar la innovación en la práctica docente inclusiva de estudiantes con TDAH.



En la pregunta cuatro, en la que se considera el criterio relativo a los fundamentos específicos en que se basa la propuesta del sistema de capacitación, según las orientaciones que se ofrecen para su implementación práctica, el 42,9% de los expertos lo considera muy satisfactoria y el 42,9% lo señala como satisfactoria. De igual forma que en el caso de la pregunta 2, un experto (14,3%), la considera poco satisfactoria, tal como se representa en el gráfico siguiente.



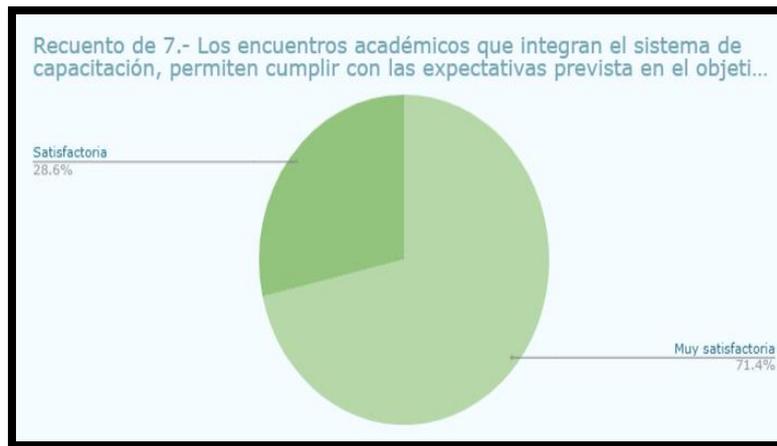
La pregunta cinco, relativa al criterio de las relaciones que se establece entre los componentes que conforman la estructura del sistema de capacitación, arroja que el 71,4% de los expertos la considera muy satisfactoria, en tanto el 28,6% restante, lo considera satisfactoria, como se representa a continuación.



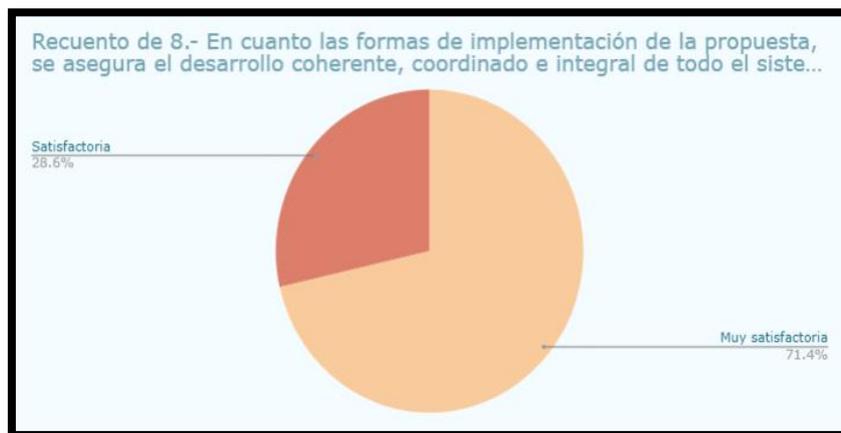
En la pregunta 6, relativa a la contribución que puede brindar el sistema de capacitación psicopedagógica al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la inclusión de estudiantes con TDAH, de igual forma, como se muestra en el gráfico siguiente, el 71,4% lo considera muy satisfactorio y el 28,6% de los expertos restantes lo valora de manera satisfactoria.



En la pregunta siete, en la que indaga acerca del criterio de si los encuentros académicos que integran el sistema de capacitación pueden cumplir con las expectativas previstas en el objetivo planteado en dicho sistema, también el 71,4% de los expertos lo valora como muy satisfactorio, mientras que el 28,6% restante lo considera como satisfactorio.



Las valoraciones de los expertos encuestados permiten avalar, en la pregunta ocho, que las formas de implementación de la propuesta, según sus particularidades en cada uno de los encuentros académicos que la conforman, pueden asegurar el desarrollo coherente, coordinado e integral de todo el sistema. Ello está respaldado por el criterio como muy satisfactorio del 71,4% de los expertos y de satisfactorio por el 28,6% restante, como se muestra en el gráfico correspondiente a esta pregunta.



En la pregunta nueve, que se dejó abierta para que los expertos pudieran expresar su criterio sobre “alguna sugerencia oportuna para mejorar o modificar la propuesta del sistema de capacitación psicopedagógica”, se obtuvo la concordancia de las respuestas anteriores, ya que, en general, mayoritariamente valora satisfactoriamente la propuesta. En este sentido, la mayoría de los expertos señalan su relevancia por enfatizar en el cómo incluir pedagógica y didácticamente a estudiantes con TDAH. Uno de los expertos seleccionados solamente considera que la propuesta resulta insuficiente para considerarse satisfactoria en el logro del objetivo que se proyecta, dado que su enfoque es limitado.

La revisión de los resultados presentados, luego del análisis e interpretación de la propuesta de sistema de capacitación psicopedagógica por los expertos seleccionados, permiten afirmar que es factible y pertinente para ser aplicado en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, y contribuir a una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH y, por consiguiente, contribuir a la inclusión de estos estudiantes.

CONCLUSIONES

1. La profundización de los antecedentes históricos de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH permitió determinar los principales hitos evolutivos de los estudios acerca de ese trastorno y de la educación inclusiva. En correspondencia, se considera que, no obstante, los esfuerzos realizados y avances logrados a lo largo de esa evolución histórica, la realidad socioeducativa actual de muchos países demuestra cuánto falta en la profundización teórica de la inclusión educativa de estos estudiantes y en su implementación práctica.
2. Los antecedentes teóricos-referenciales sistematizados permiten considerar que la inclusión educativa de estudiantes con TDAH es el proceso en que se valoran los estudiantes con este trastorno no como enfermos, sino como seres únicos e irrepetibles que presentan características diferentes: dificultades para concentrarse, excesiva actividad motora, cambios en su estado emocional e impulsividad, fundamentalmente, y se incluyan, por derecho, en procesos de enseñanza-aprendizaje que aseguren su educación íntegra, de calidad y calidez, en correspondencia con sus necesidades. En este sentido, es el proceso que debe generar la búsqueda de alternativas para transformar esas singularidades en ventajas, para lo que se requiere de competencias cognitivas, procedimentales y afectivas que se expresen mediante una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. En Ecuador, el TDAH y la inclusión educativa de los estudiantes que lo presentan pasó a ser una preocupación y responsabilidad del Sistema Educativo Ecuatoriano, acogiendo a una educación de derecho y equidad; no obstante, se requiere fortalecer el principio inclusivo de la educación, en particular de estos estudiantes, fundamentalmente a partir de que se realicen mayores esfuerzos por lograr que los docentes lo puedan implementar en la práctica.
4. Desde el punto de vista teórico, se considera que la capacitación psicopedagógica que contribuya a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH es el proceso sistémico y sistemático que se organiza especialmente para desarrollar en los docentes aquellas competencias profesionales necesarias para que logren una práctica docente inclusiva de los estudiantes con este trastorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan, a partir de un cambio de actitud, la reflexión permanente sobre la realidad de su contexto áulico y el desarrollo de la innovación creativa.

5. A partir del paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, el proceso investigativo se orientó a poder comprender la realidad de la práctica inclusiva de los docentes de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, desde las bases teóricas sistematizadas para así proyectar su transformación. En ese sentido, mediante un proceso de reflexión y construcción de investigación-acción, contextualmente el diagnóstico realizado demostró que, en general, los profesores no tienen una percepción clara acerca del TDAH y de las alternativas que aseguren la inclusión educativa de los estudiantes que lo presentan. Consecuentemente, no existe la suficiente concientización de las diferencias y necesidades que implica este trastorno, no han logrado la suficiente preparación para asumir su inclusión educativa, por lo que existen dificultades en la realización de las adecuaciones curriculares requeridas y en la aplicación de estrategias y recursos inclusivos que se correspondan con esas necesidades.
6. El sistema de capacitación psicopedagógica diseñado para contribuir a fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH, a partir del mejoramiento de la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”, se caracteriza y estructura sobre la base de los criterios e indicadores derivados de la operacionalización de esa categoría y que implican los componentes relativos a las competencias cognitivas, procedimentales y afectivas necesarias para ello. De igual forma, dicho sistema se diseñó desde el criterio de que sus componentes y relaciones impliquen un conjunto de actividades que, según determinados temas psicopedagógicos interrelacionados y coherentemente organizados en encuentros académicos, se conciben para desarrollar dichas competencias profesionales de manera sistémica y sistemática.
7. La valoración del sistema de capacitación psicopedagógica mediante criterio de expertos, permitió determinar que la propuesta es factible y pertinente y, en correspondencia, con posibilidades de ser aplicada en el contexto educativo de la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón”. Las valoraciones de los expertos consultados revelan que la propuesta puede favorecer mejoras en las competencias necesarias para desarrollar una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH.

RECOMENDACIONES

Para contribuir al proceso de inclusión educativa de estudiantes con TDAH en la escuela “Prof. Manuel Centeno Garzón” y para la continuidad investigativa de este tema, se recomienda que:

- Los docentes y autoridades de la institución mantengan un sistemático proceso de actualización para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con este trastorno y otras NEE, que contribuya a lograr el mejoramiento del proceso de inclusión educativa.
- Valorar la aplicación del sistema de capacitación que se propone por parte de las autoridades de la institución.
- Continuar profundizando en los estudios e investigaciones orientados a establecer otras alternativas de inclusión educativa de este trastorno y de otras NEE en la escuela, así como en otras instituciones del Cantón Machala en el que resultan deficitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles las manos a todos los estudiantes: Algunos Retos y Oportunidades. Hacia una nueva concepción de la discapacidad: actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad/ ISBN 84-8196-119-1.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a Partir del Análisis de la Investigación Internacional. Revista de Educación Inclusiva. Escrita en el Centro para la Equidad en la educación, la universidad de Manchester. Traducida en la Universidad de Cádiz - España. ISSN-e 1889-4208, vol.5, N.-1
- Alberto y Trouman A. (2004). *Applied behavior analysis for teachers* (6ta ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Simón y Schuster.
- Alonso, L., y Valencia M. (2016). Competencia y estrategias didácticas desde el enfoque socio formativo. *Quaderns Digitals* (82), 28-38. Recuperado de <http://goo.gl/cFWg38>
- Álvarez, J., et al. (2018). Método Didáctico para reforzar el raciocinio Inductivo-Deductivo en la solución de problemas matemáticos de demostración. Revista electrónica Formación Educativa. ISSN 1390-9010 ialonso@uo.edu.cu
- Álvarez, S., y Pinel, A. (2017). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en mi aula infantil. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf3382/338245392008.pdf>
- Andrade, C F., et al. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. Universidad Católica de Cuenca: Cuenca, Ecuador. *Revista Espacios*. Vol.41 Art. 5. ISSN: 07098-1015 Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33a20v41n33p05.pdf>
- APA-American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- Araujo y Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2015. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430s.pdf>
- Aries, M. (2018). Estrategias heurísticas en resolución de problemas a través de una experiencia integradora. *Revista Sarance*, No. 4243-64.
- Aries, P. (1973). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. México: Taurus, 2001. Recuperado de: <https://repositorio.uisek.edu.ec/bitstream/123456789/3528/1/tesis>, pdf.
- Ayllón, T. y Azrin, N. (1974). Economía de Fichas: Un sistema motivacional para la terapia y la rea habilitación. México; Trillas. *Programa de economía de fichas en el hogar*. Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología -vol.5, N.- 2, 2009
- Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos: Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007>
- Barkley, R. (1990). Desorden en déficit de atención con hiperactividad: Recuperado de: <http://www.handbookfordiagnosisandtreamen> – New York: Guilford.
- Barkley, R. (2006). Resultados de los niños hiperactivos en los adultos jóvenes: funcionamiento adaptativo en las principales actividades de la vida. *Revista de la*

- Academia Estadounidense de psiquiatría infantil y adolescente.* New York. Vol.45.
- Barraza, A., et al. Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales, estudios plurimetodológico (2014). Universidad Pedagógica de Durango. Editado en México. Tbarraza-2017@hotmail.com
- Baumeister, R., et al. (2005). El mito de la autoestima. Fomentar la autoestima no mejora el rendimiento académico ni desalienta la mala conducta. *Investigación y ciencia.* Criptografía cuántica marzo 2005 - 342:7077. Edición Española. *Cientific – American.*
- Beltrán, O. et al. (2012). Terapia psicológica. El cuestionario *Five to fefteen (FTF)* para una evaluación integral de desarrollo: propiedades psicométricas y caracterización de muestra de niños chilenos. *Terapia Psicológica.* Universidad de Murcia.
- Bermúdez, R., y Rodríguez, M., (2016). Lo empírico y lo teórico: ¿Una clasificación válida cuándo se trata de métodos de investigación científica?: La Habana, Cuba. *Pedagogía Universitaria* (vol. 21).
- Bernstein, B., (1998). *Pedagogía Control Simbólico e identidad.* Madrid. Editorial Morata.
- Bisquerra R., (2016). *Orígenes de la Orientación Psicopedagógica.* Madrid, España. Ediciones: Narcea Revista de Educación.
- Blasco, F., (2015). Tratamiento farmacológico estimulante del TDAH. *Revista Española Pediatría. Órgano de expresión de la Sociedad Española de Investigación en Nutrición y Alimentación en Pediatría.* Vol. 71. SEINAP <https://www.seinao.es>
- Burgos, B., (2013). Inducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Quito-Ecuador.
- Camargo, A. (2010). *Teorías Cognitivas de Bruner J., Dos enfoques para la enseñanza de la Ciencia.* Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Colombia. ISSN 0124-0137. Revista.unisimon.ed.com
- Campayo, JG., et al., (2012). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia y la adolescencia: del constructo social al calvinismo farmacológico. *Red de investigación en Atención Primaria,* Universidad de Zaragoza, Teruel, España www.elsevier.es/ap. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2011.10.007>
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La Observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai,* año/vol. VII, número 13. Universidad La Salle Pachuca.
- Carrillo, E., (2008). El Papel del aula y la Transformación del Individuo. Universidad Nacional Autónoma de México. *Acta Colombiana de Psicología 2008* Correspondencia: Lisboa N.- 5, Jardines de Bellavista, Tlalnepantla, Estado de México, CP54054. Recuperado de: <http://www.edgardo@servidor.unam.mx,streve@servidor.unam.mx>
- Casado, R., (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva.*
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos.* *Atención primaria,* 31(8), 527–538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion-->

[13047738#:~:text=De%20esta%20definici%C3%B3n%20podemos%20concluir,los%20sujetos%20objeto%20de%20estudio.](#)

- Castellanos, B. et al., (2003). La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación. Congreso Internacional Pedagogía 2003. Curso Pre congreso.
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Recuperado de <http://goo.gl/LMT78p>
- Cejas, E., (2018). Sistema de capacitación para la preparación de los profesores de la carrera de educación infantil. Dirección de práctica docente de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Modelo Pedagógico para la Gestión del Postgrado. Universidad de Ciencias Pedagógicas para Educación Técnica Profesional. *Competencia profesional*. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/322987390>
- Cerezal, J., y Fiallo J., (2004), ¿Cómo Investigar en Pedagogía? La Habana: Pueblo y Educación.
- Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Quito: Ministerio de Educación Recuperado el 5 de mayo de 2016 de: http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf
- Cotrina, M. (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad. En Samaniego, P (Ed.). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Creswell, J. (2014). *Reserch Desin. Qualitative, Qualitative, and Mixed Methods Approaches*, Editado en California: SAGE Publications. <File:///C:/Users/USUARIO/Downloads/siepmaster-resea-2-n7.pdf>
- Cuetto, E. (2020). Investigación Cualitativa. Editorial: ASD JOURNAL. Comité Científico *Applied Sciences in Dentistry*. Vol. 1, Num.1.
- Charro, E., (2017) Investigando en Educación: el método Delphi, Revista Atlante: Cuadernos de Educación Desarrollo (octubre 2017). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/educacion-metodo-delphi.html>
- Davini M., C. (2021). Formación Inicial Docente- Practicas- FID.
- De Armas, N., González, J y Perdomo, J. (s. f). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Santa Clara, Cuba: *Universidad Pedagógica "Félix Varela"*. Disponible en: https://santander.edu.mx/aula/pluginfile.php/1365/mod_resource/content/1/Aportes%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20curso85.pdf
- De la Herrar, A., et al., (Foro de educación 2018). Claves del Cambio Educativo en Ecuador. Foro de educación 16. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/frde.516>
- Delgado, R., (2011). La Diversidad Cultural en el Derecho Internacional: la Convención de la UNESCO. Madrid: Universidad Complutense en Madrid-España.
- Domínguez, L., (2006) Características de diferentes etapas del desarrollo de la Personalidad. Cuestiones psicológicas. Editorial Interamericana de Asesoría y servicios S.A. del C.V. Reynosa, Tamaulipas, México. Recuperado de: [file:///c:/Users/USUARIO/AppData/Local/Temp/Rar\\$Dla9412.30394/Dominguez](file:///c:/Users/USUARIO/AppData/Local/Temp/Rar$Dla9412.30394/Dominguez)

[%20Garc%C3%ADa,%20laura%20%20Cuestiones%20psicol%C3%B3gicas%20del%20desarr.PDF](#)

- Douglas, V., et al., (1989). Procesos atencionales en pacientes escolares con TDAH. Ctra. de Los Morales, s/n.1412 – Córdoba – España. Revista de *Psiquiatría Infanto-Juvenil*, Sánchez, V., Número 3-(2013). Recuperado a partir de: <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/250> Ed1saram@uco.es
<https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/250/228>
- DSM-IV-TR y DSM-V. REOP. Un análisis desde los criterios García, J., et al. (2014). Cuestionarios TDAH para profesores. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*. Vol.25, N° 1, 1° Cuatrimestre, ISSN ELECTRONICO: 1989. Universidad Católica de Valencia.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol25.num.12014.12013>
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/12013/11367>
- DSM-IV-TR, (2002). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: *Masson América Psychiatric Association*. (Edición original, 2000)
- Echita y A.M. Verdugo. La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva (11 - 23). Salamanca, España: Inicio. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/la-declaracion-de-salamanca-sobre-necesidades-educativas-especiales-10-anos-despues-valoracion-y-prospectiva/>
- Echita, G., y Verdugo., (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidad Educativa Especiales diez años después: Enseñanzas y Aprendizaje de un evento singular.
- Escobar, J., y Cuervo, A., (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: *Una aproximación a su utilización*. Facultad de Psicología. Universidad El Bosque, Institución Iberoamericana, Colombia.
- Escuela Fiscal Manuel Centro Garzón., (2019). Archivos P.C.I - P.E.I. Recuperado de: www.infoescuelas.com/ecuador/el-oro/escuela-deeducacion-basica-manuel-centeno-garzon-en-machala/
- Faraone, S. (2002)., *Report from the third international meeting of the Attention- Deficit Hyperactivity Disorder Molecular Genetics Network. American Journal of Medical Genetics*.
- Fernández, S., (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. En A.P. Blanco (Ed.), *TDAH y Trastornos Asociados. Lex Localis Press*.
<https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.2>.
- Fontaines, T. (2012). Metodología de la Investigación. Formación de investigadores educativos. Universidad Técnica de Machala, editorial: Academia Española.
<http://www.utmachala.edu.ec>
- Franco P. (2015.) Reforma Educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares, Observatorio Economía. Latinoamericana. Ecuador. Recuperado de: <http://ww.eumed.net/coursecon/ecolat/ec/2015/reforma-educativa.html>
- García, R., et al, (2017). Las Nuevas Reformas educativas en el Ecuador y su aplicación en Educación Especial. *Revista Ciencia e Investigación*. Universidad Técnica de Babahoyo-Extensión Quevedo – E-ISSN: 25288083, VOL. 2, N.-5
- González, M., (2015). La alteración en las Funciones Ejecutivas en el TDAH y su relación con el rendimiento académico. Universidad Internacional de la Rioja Máster universitario en Neuropsicología y educación.

- Guash, I., (2005). Pedagogía. Prevención de las dificultades en el aprendizaje. Iden. Identificación de factores de riesgo. *Centro de Referencia para la Educación Especial*. Copyright IPLAC, 2005. La Habana, Cuba. ISBN 959-18-0049-5
- Guba y Lincoln. (2002). Posicionamiento Epistemológico desde una perspectiva doctoral. California. *Sage Publications*.
- Herdoiza, M. (2004). Capacitación Docente. PDF. Recuperado de: <https://dlwqtxtslxzle7.cloudfront.net/51018253/CapacitacionFormacionDocente.pdf?1482423069=&response-content-disposition=inline%3B+filename%DStr>
- Hernández, C. (2004). Ansiedad y bajo rendimiento académico. Monografía presentada para optar al título profesional en psicología. Fundación Instituto Tecnológico del Sur. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Hernández, R, et al (2016). Investigación Científica D. F. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2018/08/metodologia-de-la-investigacionsexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Herrán, A. (2015). Educación Prenatal y Pedagógica prenatal. Una propuesta Educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 69 (1). Recuperado el 5 de mayo de 2016, de: rieoei.org/de_los_lectores/195
- Herrán, A., et al (2018). Claves del Cambio educativo en Ecuador. Vol.16. N.-24. Recuperado de: <https://doi.org/10.14516/fde.516>
- Herrero, O., (2015). Factores y Riesgos de Protección. *Revista Española de pediatría clínica e investigación*. Recuperado de: <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revistadepediatria/2005>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2015). Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador. Quito: INEC. Recuperado del 5 de mayo de 2016, de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- IPLAC. (2010). Precisiones teórico – metodológicas para el tratamiento de la investigación educativa y su metodología en los programas de maestrías y doctorados del IPLAC. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño.
- Isorna, M., (2016). El Niño Hiperactivo y las Polémicas en Torno al Diagnóstico y al Tratamiento del TDAH. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Vigo- *Innovación Educativa*, N.-26,2016.
- Lasa, A. (2010). Expresiones actuales e imagen social de la psicopatología. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente. *Revista científica, Red de Biblioteca Universitarias (REBIUN)*. EDITORES Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del Adolescente. Madrid- España. ISSN: 1575-5967
- Lasa, A., y Jorquera, C. (2010). Evaluación de la situación asistencial y recomendaciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Evaluación de Teologías Sanitarias del País Vasco. Revista: SEPYPNA*
- Lejía, M., (2017). Neurodesarrollo-TDAH. Recuperado de: https://www.neurologia.com_-RevNeuro2018
- Levigne, R., y Romero, J. (2017). Modelo teórico del trastorno por déficit de atención con Hiperactividad I: *Definición Operativa*. Departamento de Psicología Evolutiva

- y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga- España - Editorial EOS (Spani)
- Ley Orgánica de Discapacidades (LODDIS). Registro Oficial, registrada en el Tribunal Constitucional de la República del Ecuador. (25 de septiembre del 2012). Año IV- N.-796. *Órgano del Gobierno del Ecuador* Quito-Ecuador - consejodiscapacidades.gob.ec
- Ley Orgánica de Educación Intercultural “LOEI” (2011), segundo suplemento- Registro Oficial N° 417. Órgano del Gobierno de Ecuador- Quito. Editora Nacional.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, “LOMCE” (2013), Ley Consolidada- Jefatura del Estado. Ref. “BOE” núm.295, de 10 de diciembre 2013-12886. Juan Carlos I - Rey de España.
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. Universidad Católica Boliviana San pablo Cochabamba Punto cero Issue:08 - 69-74. Vol: 09 Docente UCB -Cbba. lopez@ucbcba.edu.bo
- López, R., (2020). La mediación didáctica socio formativa en el aula para favorecer la inclusión educativa. *Revista Fuentes*. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.21..v23.il.11203>
- López, M., (2018). Contrato Conductual: Una forma de negociar. *La revista de la salud Mental*. Recuperado de: www.aludmentL.info
- Maldonado, J., (2018). Metodología de la Investigación Social: paradigmas: cualitativo, socio crítico, cualitativo, complementario – Bogotá: Ediciones de la u. ISBN987-958-762-860-9. Recuperado de: www.Edicionesdelau.com
- Mena, B., et al., (2006). Guía Práctica para educadores. El alumno con TDAH. *Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Editorial: Anna Solé. ISBN: 84-96537315- Madrid- España www.fadana.org
- Mena, B., et al., (2006). Guía Práctica para Educadores. Alumnos con TDAH. (Recuperado el 15 de junio de 2014 de: [http://www.fundacionadana.org/sites/default/files/LIBRO_ALUMNO_TDAH_\(11\)_indd1.pdf](http://www.fundacionadana.org/sites/default/files/LIBRO_ALUMNO_TDAH_(11)_indd1.pdf).)
- Menéndez, I., (2001). Trastorno de Déficit de atención con hiperactividad: Clínica y Diagnóstico. *Revista Psiquiatra Psicológica Niño y Adolescente*: Recuperado de: isabelmenendez@airtel.net
- Messiou, K., (2012) *Confronting marginalization in education, a framework for promoting inclusion*. Routledge. London (Reino Unido). Opción, Año 33, N.- 83 (2017)
- Ministerio de Educación. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Quito – Ecuador.
- Ministerio de Educación (2013). *Ministerio de Educación del Ecuador. Rendición de cuentas*. Quito.
- Ministerio de Educación (2013b) *Proyecto Escuela del Buen Vivir*. Quito: Ministerio de Educación. Reglamento del 5 de mayo de 2016. Recuperado de: <http://educación.gob.ec/proyecto-escuelas-del-buen-vivir>
- Miranda, A., Jacque, S., y Rosel, J. (2006). Treatment of children with ADHD: Psych pedagogical program at school versus stimulant medication. *Psicothema*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719407.pdf>

- Miranda, S., et al (2002). Factores moduladores de eficacia de una intervención psicosocial en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neuropsicología*.
- Molina, M., (2013). *Análisis Didáctico en Educación Matemática. Metodología de investigación formación de profesores, e innovación curricular*. Granada. Editorial: COMARES.
- Molina, E., (2000) *Vicisitudes del método de investigación en la Historia del pensamiento económico de Cuba: La Habana Cuba. IV Taller Nacional de ideología de la Revolución*.
- Molina, L., (2016). Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2002). *Análisis Didáctico con el método para el tratamiento de los antecedentes bibliográficos de la investigación en educación*. Recuperado de
- Moon, B., (2002). La formación docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional. En UNESCO, *Formación Docente: Un Aporte a la Discusión*. Santiago: OREALC.
- Morales, G., et al. (2019). ¿Qué significa “Fundamentos Filosóficos” de un Modelo Educativo de Calidad? *Revista Ciencia UNEMI*, vol. 12, núm.31, 2019, Septiembre – ISSN 1390-4272 Impreso Universidad Estatal de Milagro-Ecuador. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58266148012>
- Moreno, M., (2005). Potencial de la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación. Reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1), 520-540. Recuperado en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volenl_e/Moreno.pdf
- Nogueira, R., (1984). *Psicoterapia de economía de fichas*. Unidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org>
- Navarro., (2012). *Inclusión Educativa ¿es posible?*, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” *Valencia Internacional University*.15 de febrero de 2012. ISSN: 0214-8560. Edetania <https://dialnet.unirioja.es>
- Olivares, J., et al (1990). Tratamiento conductual de un caso de mutismo electivo en un sujeto con retraso mental. *Anales de Psicología. Revista Diversitas Perspectivas en Psicología – vol.5, N.-2, 2009*
- Olivares, M., (2017). La Metáfora Educativa: Herramienta para generar imágenes del curso Fundamentos de Didáctica, según Vygotsky. *Revista InterSedes – vol.18, N.-37,2017* Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v18i37.28650>
- Olivares, J., Y Méndez, F. (2001) *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Orjales, I., (2006). El tratamiento del TDAH no existe, y la medicación, no es un tratamiento, sino un dopaje. Comentarios a la realizada en el ABC al Catedrático Marino Pérez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología de la UNED.
- Orjales, I., y Polaino, A., (2007). *Programas de intervención cognitivo- conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid; Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Orjales, I., (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de psicología clínica y de la salud*.

- Orjales, I., (2011). Claves para afrontar la vida con un hijo con TDAH. Madrid: pirámide, ISBN: 978-84-368-2328-8. APA.
- Orozco, A. (2018). El Impacto de la Capacitación. Estado de México - La Loma. Editorial Digital UNID – ISBN: 9786079460136. Recuperado de: <http://www.unid.edu.mx>
- Ortiz, E. (2012). Los niveles Teóricos y Metodológicos de la Investigación Educativa, cinta Moebio 43:14-23. Recuperado de: https://www.scielo.cl/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2012000100002&Ing=en&nrm=iso&tlng=en
- Parra, H., (2015). Docencia socio formativa y desempeño académico en la educación superior. Paradigma, vol. XXXVI, N°1 Chihuahua, México - hparra05@hotmail.com
- Pascual Castro Viejo, I., (2008) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Protocolos Diagnostico Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediatra, Madrid. www.aeped.es/protocolos/
- Pérez, G., (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Recuperado de: <https://bit.ly/2zKT1GB>
- Piaget, J., (1969). Aportes a la Teoría del Conocimiento Infantil El nacimiento de la Inteligencia en el niño. Madrid: El Aguilar Revistas.unife.educ.pe.
- Pineda, E.B., et al, (1994). Metodología de la Investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud.
- Pino, R. et al., (2010). El tutor en la formación de aspirantes a grado científico. CECIP. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela: La Habana, Cuba. Sello Editor Educación Cubana.
- Pórtela, H., et al., (2018). El Currículo en Estudiantes y Profesores de los Programas de Formación de Educadores de la Universidad de Caldas: Revista Cubana de Educación Superior, Versión on-line ISSN0257-4314
- Ramos, C. (2017). Los Paradigmas de la investigación científica. Avances en Psicología. Vol.23. Recuperado de: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rauber, V.J. (2002). Juego Curativo con los 5 Dedos. Método de autocuración. Instituto de Terapias Energética Psico-corporal (TEP) Susenbergstr.11, CH8044 Zúrich-Suiza. Recuperado de: <https://youtube.com/playlist?list=PLTc3T8cWN0LkAMoSVAOrqK5Js81FbwL56>
- Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, (2020). 7ma edición. Conrado I ISSN: 1990-8644. Instituto Superior Tecnológico Jubones. Ecuador. Universidad Técnica de Machala. Ecuador. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. *Fundamentos Psicológicos de la Actividad Pedagógica*, La Habana. Cuba <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>.
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. (Universidad Autónoma del Estado Hidalgo). Recuperado de: <https://repositorio.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/2219/4683?inline=1>
- Rodríguez, M. (1997). Hacia una didáctica crítica, Red de biblioteca universitaria Reviun. Madrid – España: Editorial la Muralla.

- Rosano, S., (2008). El camino de la inclusión educativa en punta Hacienda (comunidad campesina de la Sierra Andina Ecuatoriana). Ecuador: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida.
- Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación. (Quinta edición). México, D.F: McGraw Hill Book Co.
- Sánchez A., (2000). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Recuperado de: <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu12.htm>
- Sánchez P. (2019) La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y Desafíos. *Lección Magistral Leída en el Acto Académico de Santo Tomás de Aquino*. Universidad de Murcia. Depósito Legal: MU 71-2019 Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomás%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf>
- Sánchez, M., et al. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. Revista de Investigación Educativa. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Sánchez., (2013). U.A. Tamaulipas. Obtenido de <http://biblioteca.digital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/7983545d502dfa507ae1275a57a613678af287051.pdf>
- Santos, J., (2005). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Santos, M., y Portalupi, G. (2014). Curso Inclusión Educativa. Programa Formación Continua Ministerio de Educación. Quito: Centro Gráfico del Ministerio de Educación –DINSE
- SIISE, (2016). Estadísticas Sector Educación. ¿Recuperado de <http://www.siise.gob.ec/siiseweb/siiseweb.html?>
- Taylor, J. y Bogandan, R., 1986. Investigación Cualitativa. Editorial: ASD JOURNAL. Comité Científico Applied Sciences in Dentistry. Vol. 1, Num.1
- Torres V. (2007). Inclusión de los Alumnos con NEE en las aulas ordinarias. Valencia-España. *Universidad Internacional de Valencia*.
- Torrentes, J. (2011). Narrativas en el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Una perspectiva socio sanitaria bajo una mirada antropológica. Facultad de terapia, Logopedia y enfermería de Talavera de la Reina: Universidad de Castilla- La Mancha (m.s)
- UNESCO (2005). La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documens/resources/1_1_3_P_SPA.pdf.
- UNESCO (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reposte de Resultados del Segundo Estudio, Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/00160659s.pdf>
- UNESCO (2015a). América Latina y Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para todos. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de

- http://www.acoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Regional-EFA2015.pdf
- UNESCO (2015b). EFA Global Monitoring Report. Regional overview: Latin America and the Caribbean. Paris: UNESCO Publishing. Recuperado el 17 de octubre de 2016, de http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/LAC_en.PDF
- UNESCO (2015C). Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>
- UNESCO (2017). Transformando Vidas, Ciencia y Cultura. 7 place de Fontenoy,75352. Paris 07 SP, Francia. Disponible en: Acceso abierto la licencia Attribution-ShareAlike 3.0IGO (CC-BY-SA 3.0IGO)
- UNESCO, UNICEF (2015). Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, 21 de mayo del 2015 en Incheon, República de Corea. Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. Declaración de Incheon - Educación 2030. <https://profuturo.education/topics/declaracion-de-incheon-educacion-2030-hacia-una-educacion-inclusiva-y-equitativa-de-calidad-y-un-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-para-todos/>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre política de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0017/001778/177849spdf>
- UNESCO. (1996). Informe Delors: La educación encierra un tesoro. Recuperado de: https://www.unesco.org/educacion/pdf/DELORS_S.PD
- Valle, A. (2010). La investigación pedagógica otra mirada. *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*. Ministerio de Educación. Cuba.
- Vázquez, E, Justo & Blanco, A. (2017, p.25). TDAH y Trastornos Asociados. Editorial. Recuperado de: <https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.1> Disponible online en: <http://www.lex-localis.press>.
- Vázquez, E., et al. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. Institute for Local Self- Government Maribor- Available online al <http://www.lex-localis.press>. ISBN 978-961- 6842-80-8.
- Vélez, R. (2018). Inclusión Educativa Travesía interminables. Diversidad inclusión y educación. Cuba. File:///c:/users/usuario/appdata/local/temp
- Vélez, R., et al (2016) *Prevalence of sleep disorders and their relationship with core symptoms of inattention and hyperactivity in children with attention-deficit/hyperactivity disorder*. Eur J Paediatr Neural. 20, 925937.DOI: 10.1016/j.ejpn.2016.07.004
- Vidal Perera, A. (1908). Compendio de psicología infantil (3ª ed.). Selene. Recuperado de: <https://bit.ly/2JIIEAE>
- Vielma, E., (2000). Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relaciones en relación con el desarrollo. Año3. N.-9, Junio 2000. Universidad de los Andes- Escuela de Educación.
- Vollmer. T., et al (1994). Evaluación Funcional del Comportamiento en personas con discapacidades del desarrollo. *Treatment of self-injury and han mouthing following inclusive functional analyses*. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Revista Latino

America de Psicología, vol. 36, N.- 2,2004, ISSN: 0120-0534. Fundación
Universitaria Konrad Lorenz Bogotá - Colombia. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536207>

ANEXOS



ANEXOS

Anexo N° 1

Estructura del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC).

- 1) Datos de identificación del estudiante y del centro: Aquí se registran los datos personales del estudiante: nombres, apellidos, fechas de nacimiento, dirección, población, curso, nivel, y datos del centro: nombre, ubicación, teléfono, dirección.
- 2) Profesionales implicados en la realización de la ACI: Incluye información sobre la historia personal, clínica y educativa del estudiante. Aquí se registra la historia clínica, diagnóstico, medicamentos o tratamientos que recibe el niño, la historia educativa, los centros educativos en el que ha cursado, sus calificaciones, y los apoyos recibidos.
- 3) Datos relevantes para la toma de decisiones: Se debe precisar el estilo de aprendizaje, de modo que permita establecer las pautas para orientar la enseñanza, así como el nivel de competencia curricular.
- 4) Síntesis de las necesidades educativas especiales: Se refiere a los resultados de la evaluación, los datos relevantes para la toma de decisiones en necesidades educativas, facilitan la concreción de una propuesta curricular adecuada a cada caso.
- 5) Propuesta curricular: Se debe partir de los conocimientos previos para realizar las adaptaciones curriculares.
- 6) Modalidad y organización de los apoyos: Implica determinar los profesionales que han de llevarla a su realización práctica (maestro de apoyo, terapéutica,).
- 7) Colaboración de la familia: Se debe registrar las acciones educativas que desarrolla o debe desarrollar la familia, en correspondencia con las acciones de los docentes de la institución.
- 8) Criterios de promoción: Se refiere a la evaluación final atendiendo a criterios de las adaptaciones de su referencia.
9. Seguimiento de evaluación: Estas deben ser revisadas de forma periódica y realizar los cambios que se consideren oportunos, para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación, 2013.

Anexo N° 2

GUIA DE OBSERVACIÓN AULICA

OBSERVACIÓN PROCESO DE ENSEÑANZA DOCENTES	SIEMPRE	AVECES	NUNCA
1.- ¿Tiene dificultades para mantener la atención durante la realización de tareas escolares?		9	
2.- ¿No sigue las instrucciones del profesor/a por falta de atención?	1	8	
3.- ¿Tiene dificultades para organizar sus tareas y actividades?	2	6	1
4.- ¿Pierde el material escolar?	3	6	
5.- ¿Se distrae ante estímulos poco importantes?	4	5	
6.- ¿No cesa de mover los pies, las manos en el asiento?	3	5	1
7.- ¿Salta o corre excesivamente en situaciones poco apropiadas (escaleras, pasillos, aula etc.)?	2	7	
8.- ¿Tiene dificultades para guardar su turno?	5	4	
9.- ¿Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros compañeros?	3	6	
10.- ¿Tiene dificultades para hacerse de amigos?		6	3
11.- ¿Tengo dificultades para mantener la clase como consecuencia de su actividad?	1	8	
12.- ¿Rompe deliberadamente pertenencias de sus compañeros?	2	5	2
13.- ¿Presenta una exagerada falta de persistencia en la realización de sus tareas?	3	5	1
14.- ¿Tiene dificultades para jugar "tranquilamente" con sus compañeros?	4	4	1
15.- ¿Su forma de ser le crea problemas con los compañeros de clase?	3	5	1

Anexo N° 3

GUIA DE ANÁLISIS PROYECCIONES DEL PROCESO INCLUSIVO ACTUAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE SEGÚN HERRAMIENTAS INTITUCIONALES:

PRÁCTICA DOCENTE DEL PROCESO INCLUSIVO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE CON TDAH, ENB LA ESCUELA PROF.MANUEL CENTENO GARZÓN				
Criterios de análisis (Competencias en la práctica docente)	Cumplimiento			
	Indicadores	SI	NO	A veces
Criterio cognitivo	dominio de conocimientos de las características de todos los estudiantes a partir de su diversidad.		X	
	Posibilidad de compartir conocimientos acerca de las, experiencias y acerca de sentimientos del proceso inclusivo de enseñanza- aprendizaje del estudiante con TDAH		X	
	Domino de conocimientos acerca de las particularidades de la práctica docente de estudiantes TDAH: dificultades en su concentración, actividades motoras excesivas, cambios en su estado emocional e impulsividad.			X
Criterio procedimental	Desarrollo de habilidades pedagógicas para el empleo de las adaptaciones curriculares y de estrategias psicopedagógicas que aseguren la inclusión de estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover aprendizajes que tengan en cuenta sus necesidades saberes y potencialidades.		X	
	Capacidad para establecer pautas o mecanismos para disminuir su actividad motora y estimular su concentración.			X
Criterio afectivo	Posibilidad para desarrollar una práctica docente motivadora por el aprendizaje según las actividades de interés por el estudiante.			X
	Capacidad para establecer climas efectivos de diálogos con el estudiante con TDAH, en correspondencia con sus particularidades y sin discriminaciones.			X
	Demostración de interés de interés y preocupación por las necesidades individuales de estudiantes con TDAH y sus familiares.			X

PCI – PEI

Anexo N° 4

ENCUESTA A DOCENTES DE ESTUDIANTES CON TDAH


UTMACH
 MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
 SEGUNDA COHORTE

OBSERVACIÓN PROCESO DE ENSEÑANZA DOCENTES

Estimados docentes, la presente encuesta tiene como finalidad obtener información sobre las ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS SUSTENTADAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA que utilizan para la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con déficit de atención e hiperactividad "TDAH". Este cuestionario consta de una serie de preguntas, que requieren de su atención para que la respuesta emitida sea confiable. Los resultados de este trabajo de investigación servirán únicamente para el cumplimiento de trabajo de titulación de maestría en psicopedagogía, por lo que se guardara absoluta reserva de las respuestas que usted como encuestado pueda proporcionar.

¡Agradezco su valiosa colaboración!

INSTRUCCIONES:

Respuestas alternativas según la apreciación del entrevistado:

- Señalo con una (X) en la casilla correspondiente a la observación que se ajuste a su caso en particular.
- Leo las categorías y responda según su criterio: (S = SIEMPRE) ;(A V= AVECES); (N = Nunca).

PREGUNTAS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1.- ¿Tiene dificultades para mantener la atención durante la realización de tareas escolares?		X	
2.- ¿No sigue las instrucciones del profesor/a por falta de atención?		X	
3.- ¿Tiene dificultades para organizar sus tareas y actividades?		X	
4.- ¿Pierde el material escolar?		X	
5.- ¿Se distrae ante estímulos poco importantes?		X	
6.- ¿No cesa de mover los pies, las manos en el asiento?	X		
7.- ¿Salta o corre excesivamente en situaciones poco apropiadas (escaleras, pasillos, aula etc.)?	X		
8.- ¿Tiene dificultades para guardar su turno?	X		
9.- ¿Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros compañeros?	X		
10.- ¿Tiene dificultades para hacerse de amigos?		X	
11.- ¿Tengo dificultades para mantener la clase como consecuencia de su actividad?		X	
12.- ¿Rompe deliberadamente pertenencias de sus compañeros?	X		
13.- ¿Presenta una exagerada falta de persistencia en la realización de sus tareas?		X	
14.- ¿Tiene dificultades para jugar "tranquilamente" con sus compañeros?		X	
15.- ¿Su forma de ser le crea problemas con los compañeros de clase?	X		

Anexo N° 5

ENCUESTA A PADRES DE NIÑOS CON TDAH



UTMACH

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

SEGUNDA COHORTE

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA PADRES DE FAMILIA

Estimados padres de familia, la presente encuesta tiene como finalidad obtener información sobre los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad "TDAH". Este cuestionario consta de una serie de preguntas, que requieren de su atención para que la respuesta emitida sea confiable. Los resultados de este trabajo de investigación servirán únicamente para el cumplimiento de trabajo de titulación de maestría en psicopedagogía, por lo que se guardara absoluta reserva de las respuestas que usted como encuestado pueda proporcionar.

¡Agradezco su valiosa colaboración!

INSTRUCCIONES:

Respuestas alternativas según la apreciación del entrevistado;

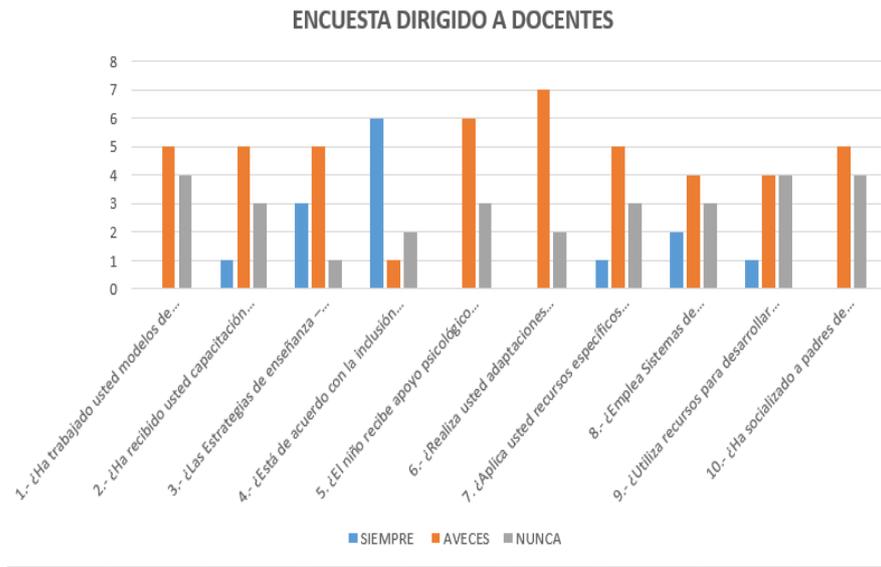
- Señalo con una (X) en la casilla correspondiente a la observación que se ajuste a su caso en particular.
- Leo las categorías y responda según su criterio: (S = SIEMPRE) ;(A V= AVECES); (N = Nunca).

PREGUNTAS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1.-¿Es impulsivo, irritable.?		X	
2.-¿Es llorón/a?	X		
3.-¿Es más movido de los normales?		X	
4.-¿No puede estarse quieto?		X	
5.-¿Es destructor de ropa, juguetes, otros objetos.?		X	
6.-¿No acaba las cosas que empieza?		X	
7.-¿Se distrae fácilmente, tiene escasa atención?		X	
8.-¿ Cambia bruscamente su estado de animo		X	
9.-¿ Sus esfuerzo se frustran fácilmente?	X		
10.-¿Suele molestar frecuentemente a otros niños			X

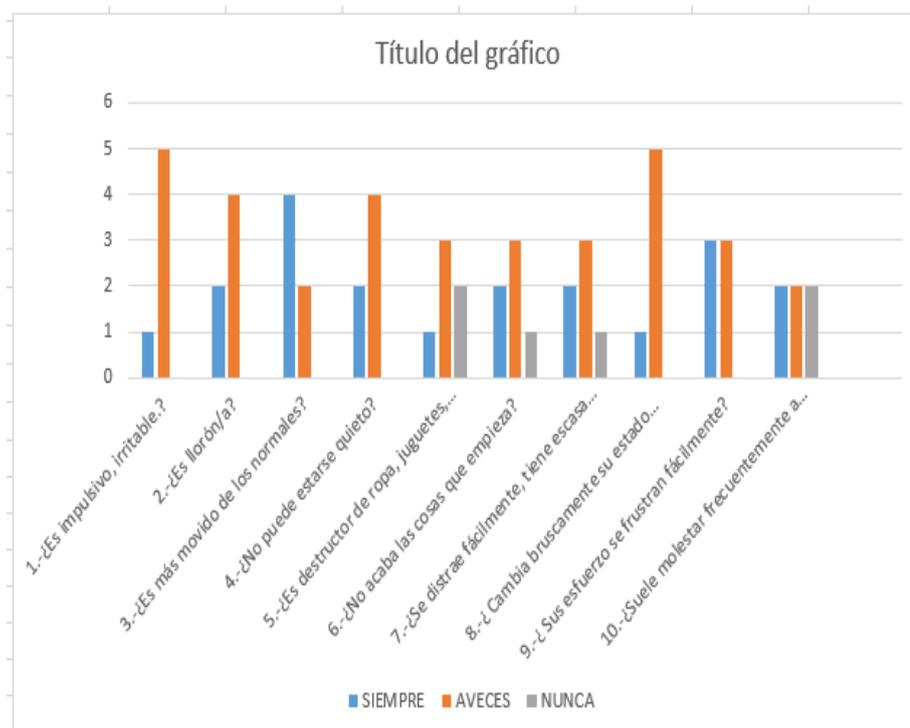
Anexo N° 6

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

ENCUESTA DIRIGIDO A DOCENTES			
	SIEMPRE	AVECES	NUNCA
1.- ¿Ha trabajado usted modelos de intervención educativa para estudiantes con "TDAH"?		5	4
2.- ¿Ha recibido usted capacitación relacionada al tema del "TDAH"?	1	5	3
3.- ¿Las Estrategias de enseñanza –aprendizaje que aplica son dadas por el MINEDUC?	3	5	1
4.- ¿Está de acuerdo con la inclusión educativa a estudiantes con TDAH?	6	1	2
5.- ¿El niño recibe apoyo psicológico y pedagógico individualizado?		6	3
6.- ¿Realiza usted adaptaciones Curriculares sustentadas a la inclusión educativa de niños con TDAH?		7	2
7.- ¿Aplica usted recursos específicos para la inclusión de estudiantes con TDAH?	1	5	3
8.- ¿Emplea Sistemas de Reforzamiento Verbal?	2	4	3
9.- ¿Utiliza recursos para desarrollar los sentidos de los estudiantes con "TDAH"?	1	4	4
10.- ¿Ha socializado a padres de familia con respecto al tema del "TDAH"?		5	4



CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA PADRES DE FAMILIA	SIEMPRE	AVECES	NUNCA	
1.-¿Es impulsivo, irritable.?	1	5		
2.-¿Es llorón/a?	2	4		
3.-¿Es más movido de los normales?	4	2		
4.-¿No puede estarse quieto?	2	4		
5.-¿Es destructor de ropa, juguetes, otros objetos.?	1	3	2	
6.-¿No acaba las cosas que empieza?	2	3	1	
7.-¿Se distrae fácilmente, tiene escasa atención?	2	3	1	
8.-¿ Cambia bruscamente su estado de animo	1	5		
9.-¿ Sus esfuerzo se frustran fácilmente?	3	3		
10.-¿Suele molestar frecuentemente a otros niños	2	2	2	



Anexo N° 7

ENCUESTA A EXPERTOS

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE PROPUESTA DEL APORTE PRÁCTICO

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para saludarlo cordialmente y a la vez manifestarle que conocedor de su trayectoria académica y profesional, solicito su participación como EXPERTO para revisar y validar el contenido de la presente propuesta de intervención para obtener el título de **MAGISTER EN PSICOPEDAGOGÍA**, en la Universidad Técnica de Machala.

El título de la propuesta de investigación es: Sistema de Capacitación Psicopedagógica que contribuya a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

Datos de identificación:

Nombres y apellidos: _____

Años de experiencia laboral: _____

Institución donde labora: _____

Función que desempeña: _____

Máximo grado académico o científico: _____

Años y tipo de experiencia en actividades docentes y/o investigativas en Educación Inclusiva: _____

Fecha en que respondió la encuesta: _____

Marque con una **X** en la o las respuestas que mejor considere:

1.- La propuesta ¿es factible para fortalecer la práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que poseen TDAH en el contexto para el que se proyecta?

- Muy satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Insuficiente

2 - La propuesta ¿puede llegar a fortalecer la práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza –aprendizaje con estudiantes que poseen TDAH?

- Muy satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Insuficiente

3 - De acuerdo al sistema de encuentros y actividades que se proponen en el sistema de capacitación psicopedagógica, ¿se puede cumplir con la o las características siguientes?

- Es pertinente para contribuir a una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH, con sus insuficiencias y potencialidades
- Es novedosa y puede motivar a la innovación en el desarrollo de actividades psicopedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH

4 - Los fundamentos específicos en que se basa la propuesta del sistema de capacitación, en cuanto las orientaciones que ofrecen para su implementación práctica, los considera

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Poco satisfactorios
- Insuficientes

5 - Las relaciones que se establecen entre los componentes que conforman la estructura del sistema de capacitación, las considera:

- Muy satisfactorias
- Satisfactorias
- Poco satisfactorias
- Insuficientes

6 - El sistema de capacitación psicopedagógica, en cuanto su contribución al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la inclusión de estudiantes con TDAH, lo considera:

- Muy satisfactorio
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Insuficiente

7 - Los encuentros académicos que integran el sistema de capacitación, permiten cumplir con las expectativas prevista en el objetivo planteado en dicho sistema, de manera:

- Muy satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Insuficiente

8 - En cuanto las formas de implementación de la propuesta, se asegura el desarrollo coherente, coordinado e integral de todo el sistema, de manera:

- Muy satisfactoria
- Satisfactoria
- Poco satisfactoria
- Insuficiente

9 - ¿Tiene alguna sugerencia oportuna para mejorar o modificar la propuesta del sistema de capacitación psicopedagógica?

En este espacio puede añadir observaciones y sugerencias que considere oportuna.

Anexo N° 8

RESULTADOS DE LA ENCUESTA A EXPERTOS

Cuestionario de preguntas para validación de expertos académicos						
	o Muy satisfactoria	o Satisfactoria	o Poco satisfactoria	o Insuficiente	o Es pertinente para contribuir a una práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH, con sus insuficiencias y potencialidades.	o Es novedosa y puede motivar a la innovación en el desarrollo de actividades psicopedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes con TDAH.
1.-La propuesta ¿es factible para fortalecer la práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que poseen TDAH en el contexto para el que se proyecta?	4	3				
2.- La propuesta ¿puede llegar a fortalecer la práctica docente inclusiva en el proceso de enseñanza -aprendizaje con estudiantes que poseen TDAH?	4	2	1			
3.- De acuerdo al sistema de encuentros y actividades que se proponen en el sistema de capacitación psicopedagógica, ¿se puede cumplir con la o las características siguientes?					4	3
4.- Los fundamentos específicos en que se basa la propuesta del sistema de capacitación, en cuanto las orientaciones que ofrecen para su implementación práctica, los considera:	3	3	1			
5.- Las relaciones que se establecen entre los componentes que conforman la estructura del sistema de capacitación, las considera:	5	2				
6.- El sistema de capacitación psicopedagógica, en cuanto su contribución al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la inclusión de estudiantes con TDAH, lo considera:	5	2				
7.- Los encuentros académicos que integran el sistema de capacitación, permiten cumplir con las expectativas prevista en el objetivo planteado en dicho sistema, de manera:	5	2				
8.- En cuanto las formas de implementación de la propuesta, se asegura el desarrollo coherente, coordinado e integral de todo el sistema, de manera:	5	2				
9.- ¿Tiene alguna sugerencia oportuna para mejorar o modificar la propuesta del sistema de capacitación psicopedagógica?						
total	31	16	2		4	3