



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

Participación y estilos de crianza de madres de niños y niñas con TDAH que cursan la educación primaria para el desarrollo integral de sus hijos

**Para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación**

PRESENTA

Hiliana del Rosario Martínez Tolentino

Directora

Dra. Amelia Molina García

Comité tutorial

Dr. Johan Cristian Cruz Cruz

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Dr. Christian Israel Ponce Crespo

Pachuca de Soto, Hidalgo, México, 10 de enero del 2025



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

International Scientific Association of Education

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

Maestría en Ciencias de la Educación

Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/023/2025

Asunto: **Autorización de impresión**

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
PRESENTE

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado "**Participación y estilos de crianza de madres de niños y niñas con TDAH que cursan la educación primaria para el desarrollo integral de sus hijos**", realizado por el sustentante **Hiliana Del Rosario Martínez Tolentino** con número de cuenta **470845** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Reciba saludos cordiales.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, 10 de febrero de 2025



MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
Directora del ICShu

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA
Directora de Tesis

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA
Asesor Metodológico

DR. CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO
Lector

DR. JOHAN CRISTIAN CRUZ CRUZ
Suplente

C.c.p.: Archivo.
MGVB*VCH*



Calletera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4217
maeduc@uaeh.edu.mx

uaeh.edu.mx

Agradecimientos

A la Dra. Amelia Molina García, por su compromiso, paciencia, apoyo y comprensión durante este proceso de investigación, en el que compartimos innumerables aprendizajes, guiados por su experiencia y generosidad que sin duda fueron enriquecedores para mi formación académica y personal.

A mi comité tutorial, Dr. Johan Cristian Cruz Cruz, por su orientación, empatía y visión crítica que aportaron profundidad al trabajo de investigación. Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva, por sus acertadas aportaciones que permitieron fortalecer el alcance del estudio. Al Dr. Christian Israel Ponce Crespo, por su dedicación y recomendaciones para enriquecer el contenido de la tesis.

A mi familia, especialmente a mi madre, Socorro Tolentino por su amor incondicional, por ser mi mayor motivación, por creer en mí, por su comprensión y respaldo durante este proceso. A mis hermanos Oscar y Hugo que con su compañía y amor me apoyaron para alcanzar este logro. A mis sobrinos y demás familiares por sus palabras de aliento, y a mi padre Heriberto por su apoyo cuando lo necesité.

A mis profesores quienes con sus aportaciones y experiencias me motivaron a ampliar mis conocimientos y a buscar nuevas experiencias de formación académica. A mis compañeros con los que compartí importantes aprendizajes. Especialmente a Erick y Yenci por su valiosa compañía, su calidez y por sus consejos que me permitieron tener claridad en momentos cruciales.

A todos mis amigos que me acompañaron desde el principio y estuvieron dispuestos a escucharme, a brindarme su apoyo y palabras de aliento, particularmente a Claudia, Martha Gabriela y Karina.

Finalmente, agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por la oportunidad que me brindó en mi formación académica y profesional como estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación. Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo brindado para llevar a cabo este trabajo de investigación, el cual fue fundamental para el logro de este proyecto.

Índice

Introducción	8
Capítulo 1.....	12
Antecedentes	12
Evolución del trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	12
Transición de educación especial a inclusión educativa	19
Tipos de familia y las estructuras actuales	23
Tipos de familia según su composición	25
Capítulo 2.....	27
Construcción del objeto de estudio.....	27
Pregunta general de investigación.....	31
Objetivo general	32
Justificación.....	33
Capítulo 3.....	37
Estado de la cuestión.....	37
1) Estilos de crianza de padres con hijos con TDAH.....	38
2) Caracterización de niñas y niños con TDAH.....	44
3) Educación familiar en niños y niñas con TDAH	51
Capítulo 4.....	54
Fundamentación teórica	54
4.1 Aportes de Bronfenbrenner a la educación y el desarrollo de niños y niñas con TDAH....	55
4.2 Madres como facilitadoras de Capacidades: Una visión desde las teorías de Nussbaum y Bronfenbrenner en la educación de niños y niñas con TDAH.....	61
Capacidades básicas	62
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad como estigma. Caracterización de niños y niñas con TDAH.....	67
Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	68
4.3 Estilos de crianza de madres de niños y niñas con TDAH.....	72
Capítulo 5.....	77

Metodología	77
Método	78
Técnicas para la recolección de información	78
Criterios para la selección de los sujetos de investigación.....	80
Muestra	81
Instrumentos	81
Procedimiento.....	84
Entrada al campo	84
Capítulo 6.....	85
Análisis e interpretación de los resultados.....	85
Atención al TDAH en entornos escolares y familiares: Un análisis por medio de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner	88
Macrosistema.....	88
Exosistema.....	90
Mesosistema	94
Microsistema familiar y escolar: Los casos de la niña y niños con TDAH	105
Caso 1: Melanie (Na1-EM)	105
Caso 2: Rigoberto (No2-ES).....	124
Caso 3: Joselito (No3-ES)	135
Recapitulación de los principales hallazgos en el análisis e interpretación de los resultados	149
Categoría 1: Educación familiar	149
Categoría 2. Características de niños y niñas con TDAH y el proceso de canalización escolar.....	151
Categoría 3. Contexto escolar en la educación primaria de niños y niñas con TDAH.	152
Conclusiones.....	154
1.- Respecto al primer objetivo.....	154
2.- Respecto al segundo objetivo.....	161
3.- Respecto al tercer objetivo	164
4.- Respecto al cuarto objetivo	165
Aportaciones teóricas y metodológicas	166
Recomendaciones	168

Referencias.....	170
Anexos	175
Anexo 1. Guía de entrevista para padres y madres de familia	175
Anexo 2. Entrevista a docente regular	178
Anexo 3. Entrevista a docente USAER.....	180
Anexo 4. Escala de Estilos Educativos Parentales	182
Anexo. 5 formato de consentimiento informado para madres de niños y niñas con TDAH, para docentes regulares y docentes de USAER.	184

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neuropsiquiátrico que se caracteriza por la presencia de síntomas de falta de atención, impulsividad y/o hiperactividad en niveles significativos y persistentes en diferentes ámbitos de la vida. Es un trastorno complejo y multifactorial, en el que se considera que su origen puede deberse a la combinación de factores genéticos y ambientales. Los síntomas pueden manifestarse de diferentes maneras, en función de la edad de la persona y de otros factores, en los que se pueden incluir problemas para prestar atención, impulsividad, dificultad para seguir instrucciones, falta de organización en tareas o responsabilidades. El impacto de estas dificultades no solo afecta la vida de los niños con TDAH, sino que afecta de manera significativa su entorno familiar y escolar, dado que pueden presentar problemas en su rendimiento académico y dificultades para socializar con otros niños o personas de autoridad, a causa de comportamientos disruptivos en el aula.

En el entorno familiar las afecciones no son menores, debido a que la dinámica familiar cambia para dar atención a las necesidades específicas de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, con esta adecuación, en ocasiones el rol de cada integrante de la familia cambia. Por su parte, las madres y padres de familia deben enfrentarse a las dificultades que tienen sus hijos para mantener la atención o concentración en las tareas o actividades, además de encontrarse con la problemática que suelen tener estos niños para controlar sus emociones. Lo que puede originar problemas de comportamiento, agresividad o desobediencia. La complejidad que presentan los niños con este trastorno para comprender las emociones e intenciones de otras personas complica las relaciones interpersonales con los padres y madres. Todo ello, puede

provocar estrés parental y tensión familiar, especialmente cuando los padres desconocen cómo manejar las dificultades que presenta el niño o la niña.

A partir de la complejidad que se origina en la dinámica familiar a causa del TDAH, los padres y madres tienen un papel fundamental en la educación de sus hijos, desde las prácticas de crianza que utilizan para regular su comportamiento y atender sus necesidades, hasta el apoyo que se les brinda a las niñas y niños en su desarrollo educativo, para que puedan adquirir aprendizajes que les permitan superar las barreras asociadas a este trastorno, ya que son los padres quienes guían desde un principio el aprendizaje de sus hijos.

Es importante señalar que la participación de los padres y madres en la educación formal de sus hijos está relacionada con proporcionar estructura desde las actividades cotidianas en el hogar, así como con la transmisión de valores y normas sociales que les permitan atender las reglas establecidas en la escuela y puedan así relacionarse de forma adecuada con sus compañeros y maestros. Además, es trascendental que los padres y madres se involucren en las tareas y actividades escolares, que posibiliten el trabajo colaborativo con los docentes, para favorecer el desarrollo de sus hijos y su independencia. Sin embargo, en ocasiones los padres y madres no tienen los conocimientos necesarios para orientar a sus hijos, ni los recursos básicos para proveerles espacios de aprendizaje y desarrollo adecuados a sus necesidades.

Es desde estos planteamientos generales y supuestos que hay respecto de los niños y niñas con TDH, que en la presente investigación se buscó analizar cuáles son los tipos de participación que tienen los padres y madres en la educación formal de sus hijos e hijas con TDAH, cuando se encuentran cursando el nivel de educación primaria. Dicho análisis se realizó considerando las capacidades que van desarrollando las madres y padres de familia en sus experiencias y prácticas de crianza que emplean, además, en conjunto con el apoyo psicopedagógico que les brinda la

escuela para orientar el aprendizaje de sus hijos. No obstante, la pretensión de considerar a los padres de familia como parte de la investigación no fue posible, debido a factores que manifestaron su ausencia o que había separación en la relación de pareja, incluso en uno de los casos fue notoria la limitada disponibilidad del padre, es por ello que sólo se trabajó con las madres.

La educación que se origina en el hogar está influenciada por innumerables factores internos y externos, provenientes de los entornos inmediatos de convivencia e interacción de las madres y sus hijos. Internamente, inciden los estilos de crianza, los valores y las creencias; y externamente, las oportunidades de desarrollo cognitivo, social y laboral, que, a su vez, se ven afectadas por situaciones económicas, sociales y culturales, que, indudablemente, tienen repercusión en la educación formal de los niños y niñas con TDAH.

Con base en lo anterior, el presente trabajo de investigación se compone, de siete capítulos. El primero concierne a los antecedentes, es decir a la evolución que ha tenido el concepto de Déficit de atención e hiperactividad a través del tiempo, en donde se mencionan los síntomas asociados a este trastorno y los factores que se relacionan con su origen, señalando cómo fue la transición de la atención médica a la atención educativa.

En el segundo capítulo, se describe el problema que representa el TDAH en la educación básica, tanto para los niños y niñas, como para los docentes y las madres. Debido a las consecuencias que origina este trastorno a nivel personal, social y educativo. Además, se exponen las preguntas y objetivos que guiaron esta investigación, así como, el planteamiento de la relevancia de esta investigación, mediante el apartado de justificación.

El tercer capítulo aborda el estado de la cuestión que incluye una revisión sistemática de artículos y trabajos de investigación relacionados con la temática, con los cuales se han podido identificar tendencias metodológicas y teóricas referentes al objeto de estudio propuesto en este

estudio, así también. fue posible identificar vacíos de conocimiento que conllevan la justificación de la presente investigación.

En el cuarto capítulo, se describen los conceptos que han guiado la construcción de este trabajo, con base en referentes teóricos como la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner, los planteamientos de Martha Nussbaum y su enfoque de capacidades, así como los estilos de crianza clasificados por Baumrind.

La metodología de investigación se presenta en el quinto capítulo, la cual se plantea el enfoque de la investigación, su alcance y su diseño, además se describen las técnicas y los instrumentos seleccionados para la recolección de la información, los sujetos y el proceso que se llevó a cabo para la inmersión en el campo.

También, se muestra una breve reseña acerca del contexto en el que se desarrolla la investigación, lo cual se hace en el sexto capítulo. En el que se destacan los elementos de la educación especial y la inclusión educativa, así como, la descripción de los diferentes tipos de familias que existen en la actualidad y, finalmente, se exponen las características de los centros de trabajo en donde se realizó el estudio.

El séptimo y último capítulo expone el análisis y la discusión de los resultados. Además, se incluye un apartado de conclusiones, donde se recuperan los aportes más significativos que surgieron del estudio.

Finalmente, es importante mencionar que se incluye un apartado pormenorizado de las referencias utilizadas para el desarrollo del trabajo de investigación, así como los anexos que dan cuenta de los instrumentos y procesos seguidos para llevar a cabo esta investigación.

Capítulo 1.

Antecedentes

Evolución del trastorno por déficit de atención e hiperactividad

En este capítulo se abordan algunos hitos que dan muestra de la evolución del concepto de Déficit de Atención e Hiperactividad y los factores de riesgo que pueden influir en el origen de este trastorno, mismos que se relacionan con la genética, la exposición a sustancias tóxicas tales como el plomo, el alcohol durante el embarazo, o a infecciones como la encefalitis (American Psychiatric Association, 2014). De la misma forma en este apartado se visualiza cómo se transitó de la atención médica, considerando los síntomas del trastorno como un patrón constante de inatención y/o hiperactividad en el funcionamiento o desarrollo de la persona, a la atención educativa, en donde se parte del tratamiento multidisciplinario para dar respuesta a las dificultades que experimentan los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en edad escolar. De la misma manera, es importante mencionar, que en las personas con TDAH puede coexistir una dificultad de aprendizaje, que limite la adquisición de habilidades para lograr los aprendizajes indicados en el currículo escolar, por lo que también se revisan las dificultades de aprendizaje que enfrentan estas personas.

En México, la evolución que ha tenido el TDAH, como un trastorno que afecta significativamente la educación de quien lo padece, la higiene escolar muestra un panorama en donde se señala la importancia de buscar el bienestar de los educandos, tanto física como mental y moralmente, considerando el bienestar del personal escolar y el entorno en donde se desarrolla.

La higiene escolar es una disciplina científica, médica y pedagógica que permite mejorar el aprovechamiento de los aprendizajes, la adaptación al ambiente, la creación de hábitos de higiene y una consciencia sanitaria de los estudiantes (Ruiz, 1898).

En este contexto, es importante reconocer que la higiene escolar es una base sólida para fomentar la educación para la salud de los estudiantes, lo que garantiza el adecuado desarrollo económico, social y cultural de la comunidad, fortaleciéndose a través de la educación y el cuidado de los niños, niñas y adolescentes. En el que los maestros son una piedra angular para llevar a cabo el objeto de estudio de la higiene escolar, para lo cual, es indispensable que los maestros estén preparados en materia higiénica.

Los objetivos de la higiene escolar se enfocan en la educación sanitaria, mediante procedimientos de educación audiovisual, la lucha contra las enfermedades transmisibles de la infancia, la localización y diagnóstico de enfermedades, deficiencias físicas, deficiencias mentales y trastornos psicológicos, en donde se puede lograr el descubrimiento oportuno que permite informar a los alumnos y sus padres sobre algún tratamiento médico o psicológico que apoye, tanto en el ámbito de la educación como en la readaptación dentro del contexto educativo y social.

De 1888 hasta 1904, por iniciativa del doctor Luis E. Ruiz, se estableció la Inspección Médica e Higiénica de las Escuelas, en la que se describen las obligaciones de los médicos inspectores para cuidar la salud de los niños y de las condiciones higiénicas del edificio, mobiliario y útiles. Lo que refleja que la higiene escolar no solo está orientada a la creación de hábitos saludables en la comunidad educativa, sino que también se centra en mantener las aulas con una adecuada ventilación e iluminación. Además, como lo menciona Luis E. Ruiz, el procurar la salud de niños, niñas y adolescentes proviene desde casa, debido a que es indispensable y conveniente que el hogar tenga las condiciones necesarias para satisfacer las funciones orgánicas, como el

descanso y la alimentación, ya que, de no ser así, se vuelve un espacio donde proliferan las enfermedades, y esto influye en la salud de los estudiantes directa o indirectamente (Ruiz, 1898).

En 1921, en el Primer Congreso Mexicano del Niño, se incluyeron estudios sobre la necesidad de orientar la educación mexicana en bases científicas, sobre el conocimiento del desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños, por lo que se trataron temas relacionados con la educación de niños deficientes y anormales de tipo mental y físico, donde se propuso aislarlos en clases especiales, en escuelas exclusivas, bajo la atención de docentes especializados. Posteriormente, se fundó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, encargado de supervisar el desarrollo físico y mental de los alumnos y docentes, también se integró la sección de Previsión Social, la sección de Escuelas Especiales para Niños Anormales y la Comisión de Cultura Física (Granja-Castro, 2009).

Como tal, la higiene escolar no habla explícitamente de la intervención educativa en niños y niñas con TDAH, sin embargo, es un antecedente de la atención propuesta para los niños con deficiencias cognitivas, discapacidad o trastornos del desarrollo, apelando al cuidado de la salud, física, mental y emocional, como salud preventiva, ya que, específicamente los trastornos del desarrollo no son consecuencia de malas prácticas higiénicas, sino que en ellos también influye el ambiente y los factores genéticos.

Por otro lado, es importante mencionar que el concepto de TDAH se originó en la medicina, debido a los estudios de George Still en 1902, en los que describió a 43 niños que consideraba tenían serios problemas con la atención sostenida y con el control moral de la conducta. En 1908, Tregold amplió los planteamientos de la teoría de Still, haciendo referencia a que el daño cerebral temprano podría presentarse como problemas de comportamiento y aprendizaje en la niñez posterior.

Durante los años que van de 1917 a 1918, en los Estados Unidos de Norte América, los síntomas relacionados con el TDAH comenzaron a cobrar importancia, como consecuencia de una epidemia de encefalitis que se dio en todo el país, en la que una gran cantidad de niños contrajo tal enfermedad. Algunos de ellos sobrevivieron, pero padecieron graves consecuencias cognitivas y conductuales, ya que era notable su comportamiento disruptivo, por lo que se sugirió el nombre de trastorno de conducta post encefálico, para agrupar las alteraciones y consecuencias de la encefalitis. Debido a la gran cantidad de afectados, creció el interés por ocuparse profesional y educativamente de estos comportamientos. Se recomendó que la educación de los niños con este padecimiento fuera diferenciada y se desarrollara fuera de las instituciones educativas regulares (Barkley, 2015).

Levin (en 1938, citado en Barkley, 2015) postuló que la inquietud severa en los niños podría ser el resultado de defectos patológicos en las estructuras del prosencéfalo, mientras que las formas más leves de hiperactividad se atribuyeron en esta época a causas psicológicas, como prácticas de crianza ineficaces o entornos familiares delictivos.

En 1962, Clements y Peters, propusieron el término de disfunción cerebral mínima, caracterizada por hiperactividad, déficit de atención, bajo control de impulsos, agresividad, fracaso escolar y labilidad emocional (Vázquez, Blanco y Fernández, 2017). La medicina aceptó el concepto de disfunción cerebral mínima, considerándola como un síndrome de atención médica, sin embargo, el ámbito educativo describió a las personas con este diagnóstico, como niños y niñas con dificultades en el aprendizaje (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2004).

Con el tiempo, este término fue sustituido por una definición basada en la conducta, llamada reacción hiperquinética de la infancia (Carboni, 2011). Con respecto a las clasificaciones, en los manuales internacionales que agrupan a los trastornos mentales, la Asociación Psiquiátrica

Americana (APA) resalta que la hiperactividad es un síntoma distinto a las lesiones cerebrales e incorpora en el DSM-II en 1968, el término reacción hiperquinética de la infancia (Vázquez, Blanco y Fernández, 2017), donde el psiquiatra León Eisenberg fue fundamental para que se incluyera este trastorno en dicho manual y propuso que el metilfenidato se debía administrar a los pacientes que presentaban estos síntomas.

En esta época se observó un marcado interés por los aspectos cognitivos, en contraposición a la visión médica que dominó anteriormente. Gracias a la escuela cognitiva se puso énfasis en los procesos básicos y superiores, los cuales afectan la dificultad para mantener la atención, una limitada memoria operativa, baja motivación, así como déficit en el control de impulsos (Guerrero, 2016).

En esta línea, la historia de las dificultades del aprendizaje (DA) data del año 1963, cuando Kirk establece algunos criterios que deben cumplirse para considerar que un niño tiene dificultades de aprendizaje, como son discrepancia entre el potencial de aprendizaje y la ejecución, retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, intelectuales o factores culturales o instruccionales y, finalmente cuando el aprendizaje no puede realizarse mediante los métodos comunes, por lo que han de introducirse otros métodos especiales de enseñanza.

En 1968, el Comité Consultivo Nacional para los Niños Discapacitados dio relevancia a la función de los procesos psicológicos al indicar que en los niños con dificultades de aprendizaje presentan uno o más problemas en los procesos psicológicos básicos relacionados con la comprensión o utilización del lenguaje oral y escrito, además de presentar la dificultad para ejecutar tareas de cálculo (Fiuza y Fernández, 2014).

Posteriormente, en la década de los 70 del siglo pasado, Virginia Douglas señaló que la dificultad para mantener la atención y la impulsividad se asociaban a una escasa autorregulación,

lo que condujo a que se modificara lo que se conocía como síndrome reactivo hiperactivo por TDA, incorporándose, en 1980, al Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-III) como déficit de atención con y sin hiperactividad.

En 1992, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso el término Trastorno Hiperactivo en la Clasificación Internacional de Enfermedades, en su décima edición (CIE-10), mientras que en 1994, se incluyen los tres subtipos de TDAH en el DSM-IV, con predominio de inatención, con predominio de hiperactividad-impulsividad y combinado, considerándose dentro de los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador.

Desde la medicina, en México se ha prestado especial atención a las personas con TDAH, enfocándose principalmente en el campo de la psiquiatría. Inicialmente, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se consideró un trastorno mental en la infancia, tomando como referencia la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, en su décima revisión (CIE -10). En esta clasificación, el TDAH se identifica como Trastorno hiperactivo, clasificado como una perturbación de la actividad y la atención, y como un Trastorno hiperactivo de la conducta (Secretaría de Salud. Coordinación de Salud Mental, 1994-1998).

Entre 1996 y 1997 se realizó un estudio en el hospital psiquiátrico infantil “Dr. Juan N. Navarro”, una unidad médica especializada en la atención de trastornos mentales en niños y adolescentes, con el objetivo de identificar la frecuencia de diferentes diagnósticos a los que se les brindó atención en la consulta externa. Los resultados de este estudio, basados en el análisis de 3,200 casos, revelaron que los principales motivos de consulta eran los trastornos de la conducta, el retardo selectivo del desarrollo y el síndrome hiperactivo de la niñez. Para 1998, el síndrome hiperactivo de la niñez se había convertido en la principal causa de consulta externa, en el mismo

hospital psiquiátrico, lo que demuestra la creciente preocupación y atención de este trastorno en México (Secretaría de Salud. Coordinación de Salud Mental, 1994-1998),

Finalmente, en el DSM V, la versión más reciente de la APA, la quinta edición publicada en el 2013, se integra al TDAH dentro de los trastornos del neurodesarrollo (Vázquez et al., 2017).

La falta de homogeneidad en la valoración médica y educativa en el TDAH ha generado una serie de inconsistencias en su tratamiento, mientras que en el ámbito educativo se identifica al trastorno como TDAH, en la medicina se considera como Trastorno Hiperactivo de la infancia.

En México, uno de los propósitos de los Programas Nacional y Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y la integración educativa fue la atención de los alumnos que presentan alteraciones generalizadas en el desarrollo, como lo es el TDAH, ya que ha sido uno de los trastornos que afecta la conducta infantil con mayor frecuencia. Por lo que, esta atención fue conferida a los servicios de apoyo USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), para que el área de Psicología, Trabajo Social y Pedagogía gestionara la atención adecuada a los estudiantes con TDAH (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2004).

A lo largo del tiempo, un problema recurrente ha sido la falta de programas de tratamiento preventivo y eficaz para niños y niñas con TDAH, lo que provoca dificultades en el control inhibitorio que implica este trastorno y da lugar a otras barreras que imposibilitan el desarrollo personal en diversos entornos. En consecuencia, en los últimos años, el TDAH ha dejado de ser un mero problema médico para convertirse en un problema educativo de gran importancia, debido a las dificultades de aprendizaje y los inconvenientes presentados en la interacción con los docentes y los compañeros, para lo cual se ha tomado como referencia, en el ámbito educativo, las especificaciones que indica el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5), para el diagnóstico y la atención de los niños y niñas con TDAH (Secretaría de Educación

Pública de Hidalgo, 2004). Mediante el cual gran parte de los especialistas ubicados en las USAER se ocupan de realizar los diagnósticos pertinentes para ubicar a los niños y niñas con estos síntomas o características en los grupos que les corresponden y, en algunos casos, estableciendo los planes de trabajo necesarios para su atención.

Transición de educación especial a inclusión educativa

La educación especial ha experimentado una notable evolución en los últimos años, al grado en que el término se ha modificado casi por completo al surgir el concepto de educación inclusiva. Inicialmente, lo “especial” hacía referencia principalmente a las características físicas y psicológicas visibles de dificultad o discapacidad, pero con el tiempo se introdujeron términos como anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para abarcar la diversidad de características en las personas (Trujillo, 2020).

Parte importante de la evolución y transformación del concepto se genera por las demandas de los padres de niños con discapacidad, quienes han tenido a lo largo del tiempo un papel fundamental en la búsqueda de estrategias y la promoción de organizaciones civiles indispensables para la atención de sus necesidades, así como en la demanda de servicios de atención en la educación pública.

La atención educativa para personas con discapacidades físicas comenzó con la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867, seguida por la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos de la Ciudad de México. En cuanto a las personas con limitaciones psicológicas, los avances se hicieron evidentes con el surgimiento de los centros de atención a niños con deficiencia mental. A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, las disposiciones educativas se establecieron en el artículo 3° constitucional. La educación especial se hizo presente

hasta 1939, aunque en ese periodo predominaba un enfoque clínico-educativo que clasificaba a las personas con discapacidad como anormales y determinaba el tratamiento médico correspondiente. Por ello, las escuelas se limitaban a ofrecer herramientas básicas para lograr la reinserción social de los estudiantes. Con las reformas posteriores, se establecieron parámetros para indicar qué estudiantes podían ser escolarizados en instituciones especiales y cuáles, debido a la gravedad de su trastorno mental o dificultades de adaptación social, no podían considerarse educables (Trujillo, 2020).

Como lo refiere Valdespino (2014), con la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, se le otorgaron a esta dependencia las funciones de organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos. En 1990 la educación especial se orientó hacia la integración educativa, promoviendo el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la escuela regular y no solo a los centros de educación especial, mismos que se dividían en servicios indispensables como los centros de capacitación para el trabajo, las escuelas de educación especial, o los grupos integrados que atendían a estudiantes con alguna discapacidad física, y los servicios complementarios como los centros psicopedagógicos que atendían a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta.

En 1993, en la Ley General de Educación se estableció formalmente el concepto de “necesidades educativas especiales” mismas que debían atenderse en el aula regular. El rol del docente de educación especial se dirigió a la asesoría de los docentes de aula regular. Este cambio influenciado por la cultura de los derechos humanos generó, a su vez, un cambio en los servicios, transitando de un modelo médico a un modelo social-educativo. Reorganizando los servicios de educación especial, estableciendo un sistema de apoyo a través de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cada unidad de apoyo se integra por un director, un trabajador

social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo. Las USAER apoyan en promedio a cinco escuelas, en donde el equipo de profesionales trabaja de manera itinerante, a excepción del maestro de apoyo. Las principales funciones de este servicio de apoyo es la realización de evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes con la elaboración de adecuaciones curriculares y orientar a las familias. Mientras que los Centros de Atención Múltiple (CAM) siguieron atendiendo los casos de mayor gravedad (Valdespino, 2014).

Estas transformaciones estuvieron influenciadas por los acuerdos y declaraciones de organismos internacionales a los cuales se suscribió México. Entre los acontecimientos a los que se hace referencia se encuentra la Declaración de Salamanca, donde se realizó una conferencia sobre Necesidades Educativas especiales (NEE), se dio apertura para pensar en una educación que respondiera a las necesidades de la diversidad y se estableciera el principio de Inclusión educativa. Aspecto que se fortaleció en la Declaración Mundial sobre la educación para todos, y en el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, realizada por la UNESCO (1994).

A principios del siglo XXI, el panorama de la educación especial en México brindó mayor apertura a la inclusión, ya que estuvieron en operación programas como el Programa de Integración Educativa del 2002, que tuvo como objetivo fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para los niños con NEE y con discapacidad. Posteriormente, se implementó, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.

En este sentido, Booth y Ainscow (2002) proponen un conjunto de materiales que sirvan de apoyo a las escuelas para el trabajo en conjunto con los docentes y favorezcan la adquisición de aprendizajes y un mayor desarrollo en los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje en el índice de inclusión, en donde también se sustituye el término de Necesidades Educativas

Especiales, por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, debido a que este último define las dificultades que experimenta el alumnado, lo que implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, en donde se maximiza los recursos para apoyar ambos procesos. Tales Barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educativo, en las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales, mismas que pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de éste.

En la actualidad, el gobierno federal ha contribuido al sustento normativo de la educación inclusiva, puesto que la reforma educativa actual se acompaña de cambios en la legislación, expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (LGE), los Lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

Se menciona a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), debido a que esta instancia da atención a niños y niñas con TDAH, en el contexto de la educación formal. Esta es una Instancia técnica operativa de la educación especial, que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y conservación de los contextos escolares de la educación básica regular, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población, particularmente a aquellos alumnos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, de igual forma a la población de la propia escuela con rezagos de vulnerabilidad, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela. Asimismo, promueve el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación, al trabajar conjuntamente diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia (Secretaría de

Educación Pública, 2021- 2022). Es por ello que también resulta de gran relevancia analizar cómo ha evolucionado la composición familiar, y como a partir de estas nuevas características participan con la institución escolar.

Tipos de familia y las estructuras actuales

En la actualidad, las familias han experimentado notables cambios, en los que se reflejan características sociales, económicos y culturales que difieren de las familias que se identificaban hace algunas décadas atrás y que han impactado a la sociedad. Como microsistema de convivencia y socialización, la familia ha modificado los esquemas tradicionales, dando paso a una mayor diversidad en sus estructuras. Por ello, en este apartado se presentan los diferentes tipos de familia y las diferencias en su configuración, organización y funcionamiento, tomando como base la perspectiva de Valdés (2007).

Familias tradicionales

En este tipo de familia la estructura de autoridad está marcada por un notable predominio masculino, con una estricta división de roles, el padre se observa como un proveedor y la madre a cargo de las labores del hogar, con mayor responsabilidad en la crianza de los hijos. En algunas de estas familias, se acepta la incorporación de la mujer al ámbito laboral, sin embargo, suele ser la última alternativa para solventar los gastos familiares. Puesto que la identidad y la autoestima del padre suelen estar orientados a su capacidad productiva y en la madre se orientan tanto al hogar como a los hijos. Además, se pueden presentar sentimientos de culpabilidad por no cumplir en su totalidad estos roles socialmente impuestos. Este tipo de familia tiende a emplear un estilo de

crianza coercitivo, en donde los padres llegan a ser autoritarios y tener poca comunicación con los hijos y la pareja.

Familias en transición

Los roles y las estructuras de poder en el matrimonio se han transformado, los padres no se perciben únicamente como proveedores, expresan la necesidad de participar en la crianza de los hijos y la aceptación para apoyar con las tareas domésticas, a pesar de ello, el cuidado de los hijos y las tareas del hogar siguen percibiéndose como su responsabilidad fundamental de las madres.

Los padres tienden a compartir la autoridad con la madre, procuran un estilo de crianza menos autoritario y mantienen una mejor comunicación con sus hijos y con su pareja, buscando tener una relación de confianza y cercanía. Las madres no definen su identidad específicamente a partir de su maternidad y del cuidado del hogar, por el contrario, acceden al mercado laboral y contribuyen con el sostenimiento económico de la familia, aunque su aporte sea considerado como secundario. No obstante, tienen dificultades para llegar a la realización en diferentes áreas de la vida, debido a la representación de los roles que socialmente debe adoptar una madre.

Familias no convencionales

Estas familias se alejan de los roles masculinos y femeninos socialmente establecidos, las mujeres tienen ideales profesionales y el aporte económico que hacen en el hogar es mayor o igual al del hombre. Generalmente, destinan un tiempo reducido a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos, tareas que delegan a otras personas. Los padres suelen tener mayor participación en la crianza de los hijos.

Tipos de familia según su composición

Familias nucleares

La familia compuesta por ambos padres e hijos viviendo en el mismo hogar, es una de las estructuras familiares predominantes y las ventajas de este tipo de familia son: mayores recursos económicos, la eficacia de la parentalidad compartida, mayor apoyo y estabilidad emocional de los padres y madres en la crianza de sus hijos.

Familias monoparentales

La monoparentalidad se caracteriza por la presencia de un solo progenitor en el hogar y puede tener diferentes causas, entre ellas, las relacionadas con la natalidad, que incluye a las madres solteras, la vinculada con la relación matrimonial, cuando ocurre una separación, divorcio o incluso la muerte de uno de la pareja, la relacionada con cuestiones jurídicas, como la adopción por parte de un hombre o una mujer, y la monoparentalidad en situaciones sociales, que surge por la ausencia de alguno de los padres debido al trabajo, la emigración u otros factores.

Familias reconstituidas

Las familias reconstituidas presentan características específicas: la relación materno o paterno filiar, es anterior a la relación de la pareja actual, puesto que ya han tenido experiencia previa en otra familia, lo que conlleva tradiciones y expectativas sobre la convivencia. Los hijos suelen formar parte de dos familias distintas, lo que genera diferencias y no siempre queda claro cómo debe ser la relación entre los niños y la nueva pareja del progenitor.

Con este panorama general de los orígenes y evolución del TDAH en México, podemos contar con los elementos necesarios para estar en posibilidad de entender por que este síndrome se vuelve importante en el campo de la educación, sobre todo considerando que este tipo de alumnos

se han incorporado al sistema regular de educación y que su presencia en las aulas demanda no solo su incorporación a este espacio, considerando las posibilidades de inclusión educativa con un sentido de equidad, justicia social y atención humanista a esta población.

Capítulo 2.

Construcción del objeto de estudio.

La problemática que origina el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en el aprendizaje de los niños y niñas en edad escolar, puede afectar distintas áreas de la vida, considerándose muy grave. Este trastorno, como se ha podido identificar, tiene un origen multifactorial, en el que influyen diferentes factores y variables, tanto de tipo personal como social. Por un lado, los factores genéticos desempeñan un papel significativo, dado que desde ellos existe una probabilidad mayor de que los niños y niñas desarrollen este trastorno, esto es, cuando tienen un familiar cercano afectado ya sea por el mismo síndrome o por las condiciones genéticas o de exposición de riesgo, como son los factores neuroquímicos, estos problemas químicos se presentan a nivel cerebral. Además, los factores neuroanatómicos y fisiológicos están relacionados con las alteraciones en áreas específicas del cerebro y, los factores psicológicos están asociados con factores predisponentes, como el temperamento individual, las demandas de la sociedad, las prácticas de crianza inapropiadas y la falta de establecimiento de límites y acuerdos entre los padres en la crianza. Todos ellos, aspectos psicosociales que también desempeñan un papel importante en la aparición y manifestación del TDAH en el ámbito escolar, social y familiar.

El TDAH está relacionado con serias dificultades sociales, psicológicas y de aprendizaje, por lo que esta problemática demanda los servicios de salud mental y educativos, en los que los servicios educativos brindan apoyo para atender las deficiencias cognitivas en la planificación, atención sostenida, en la percepción del tiempo, la desorganización y en las dificultades del aprendizaje, además de contrarrestar el bajo rendimiento académico. De la misma manera, en

algunas ocasiones, este tipo de servicios apoyan en factores como la agresividad física y verbal. Los niños y niñas con TDAH tienen mayor probabilidad de presentar dificultades de aprendizaje y problemas para desarrollar habilidades para la lectura, la escritura y el cálculo. En consecuencia, se presentarán deficiencias en la adquisición de aprendizaje en otras materias del currículo educativo.

Las dificultades del aprendizaje han sido definidas como las complicaciones innatas o adquiridas para la adquisición de conocimientos que se presentan en niños o niñas cuando comienzan su vida escolar y se perciben como problemas en la lectura, la escritura o las matemáticas. Se reconoce que estas dificultades pueden tener origen en una disfunción del sistema nervioso central. Afortunadamente, a la fecha a buen número de niños y niñas que presentan estas problemáticas se les brinda una atención oportuna, puesto que la afección se da en un área específica del conocimiento. Cuando los procesos cognitivos como la atención, la percepción y la memoria se ven afectados, disminuye la capacidad de aprendizaje en niños y niñas con TDAH. Al haber diferencias entre el coeficiente intelectual y el desempeño escolar, se requiere una atención psicoeducativa oportuna tanto en la escuela como en el contexto familiar (Fiuza y Fernández, 2014).

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad es considerado como un trastorno del desarrollo a causa de un patrón persistente de desatención, hiperactividad y/o impulsividad que se presenta en niños a temprana edad, siendo más frecuente y grave que lo observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar. Los síntomas afectan e interfieren con el desarrollo de la persona en dos o más contextos y deben estar presentes por lo menos seis meses o más. De este modo, la atención es una cualidad de la percepción que funciona como filtro entre estímulos ambientales e información significativa, en esta medida la atención selectiva es la capacidad para

darle prioridad a la información relevante y dejar de lado la información irrelevante. En consecuencia, la falta de atención en el TDAH se observa cuando hay imposibilidad de mantenerse atento en tareas y actividades que requieran un esfuerzo sostenido por un largo periodo de tiempo, así como en la dificultad para discriminar información valiosa en una tarea. Además, de las dificultades de aprendizaje que pueden presentar los niños y niñas con este síndrome, también pueden presentar ansiedad, depresión, trastorno del sueño, como insomnio o terrores nocturnos, problemas de conducta que impiden mejorar su atención y desempeño académico, afectando significativamente su autoestima (American Psychiatric Association, 1994).

De acuerdo con los datos del Censo de Población y Viviendo 2020, realizado por INEGI, se estima que en Hidalgo existen 31, 380 personas con discapacidad para recordar o concentrarse, y un total de 88, 748 personas con limitaciones para recordar o concentrarse, de los cuales en la ciudad de Pachuca de Soto se registran 11, 773 personas con esa problemática (INEGI, 2020). Si bien los datos no especifican el porcentaje de niños afectados por el TDAH, dan muestra de las personas con dificultades relacionadas con uno de los principales síntomas de este trastorno, lo cual afecta el desarrollo académico de los niños.

Para atender a dicha población en el estado de Hidalgo se cuenta con 57 escuelas con presencia de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en las que se brindó atención a 5, 025 alumnos. Además, existen 29 Centros de Atención Múltiple (CAM), que atiende a 1, 439 alumnos (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021). Durante el ciclo escolar 2021-2022, en la ciudad de Pachuca de Soto se brindó atención a 27 niñas y 75 niños diagnosticados con TDAH. Sin embargo, estos servicios, proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección de Educación Especial de Hidalgo, resultan insuficientes para satisfacer las necesidades específicas y las dificultades del aprendizaje

de los niños con TDAH. Por lo que resulta indispensable analizar la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, ya que su involucramiento es fundamental para lograr mejores resultados en la adquisición de aprendizajes en los niños con TDAH.

Con relación a la participación parental en la educación de niños y niñas con TDAH, es importante señalar que en ella influyen diferentes aspectos, como la calidad de la interacción que tengan los padres e hijos, los problemas maritales, el estrés, las prácticas de crianza, la adaptación de la familia a las necesidades del integrante con este trastorno y la dinámica que se lleva a cabo en ella, considerando los roles y el tipo de familia al que pertenezcan los niños o niñas. Además, es importante considerar que también afecta la concepción que tengan los padres y madres sobre las alteraciones que presenta su hijo o hija a causa del TDAH, ya que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad ha sido un tema de debate, tanto con especialistas como con familiares y personas interesadas en el tema.

En general dentro de los actores involucrados en las situaciones de niñas y niños con TDAH, algunos consideran que es una alteración en el desarrollo de su hijo/a que afecta diferentes áreas de la vida, mientras que otros consideran que los niños y niñas con TDAH tienen dotes extraordinarias que ayudan a transformar la forma en que se percibe el mundo, también se ha argumentado que este trastorno no tiene fundamentos clínicos para poder tratarse. De la misma manera, se ha identificado que los padres y madres pueden presentar altos niveles de estrés, enojo, frustración, culpa y ansiedad por sentirse incompetentes en su rol de padres de este tipo de infantes. Lo que dificulta el buscar fuentes de información certera que permita a los padres y madres elegir un tratamiento adecuado a las necesidades de sus hijos. En consecuencia, también limita la comprensión de los síntomas y la participación de ellos en el desarrollo educativo de sus hijos.

En este sentido, una problemática común a la que se enfrentan los padres de familia, en mayor o menor medida, es cuando apoyan a sus hijos sin contar con información a detalle sobre las implicaciones que el TDAH tiene en la educación. En estas situaciones, solo se basan en lo que han podido observar o conocer de este trastorno. Únicamente se basan en su experiencia personal e intuitiva, que si bien es muy valiosa, requieren conocimientos tanto psicológicos como educativos para analizar y evaluar los resultados de las estrategias utilizadas para el aprendizaje. Para agravar esta situación, también hay padres que se involucran poco en el seguimiento de las tareas y ejercicios que los docentes han destinado a sus hijos, lo que conduce a una participación muy limitada en su educación formal.

Tomando como base los aspectos de reflexión que se han planteado en líneas anteriores, esta investigación consideró tomar a los padres y madres de familia de niños con TDAH, que cursan la educación básica en el nivel de primaria, como sujetos de estudios, ya que representan un potencial e importante para identificar los factores de apoyo para la educación formal de sus hijos. Por lo que se requiere indagar la manera como se relacionan con sus hijos, cómo los motivan y dirigen, es decir, se buscó identificar si hay estilos de crianza que pueden considerarse más eficaces para el aprendizaje. En este sentido, se definieron las siguientes preguntas y objetivos para el desarrollo de la presente investigación.

Pregunta general de investigación

¿De qué manera las capacidades, prácticas educativas y estilos de crianza de las madres de familia generan determinados ambientes educativos para sus hijos con TDAH?

Preguntas específicas

1.- ¿Cómo identifican las madres de hijos o hijas con TDAH las características de estos para generar ambientes de aprendizaje, en función del apoyo psicopedagógico que les brinda la escuela?

2.- ¿Qué capacidades han tenido las madres de familia para dar atención a sus hijos e hijas con TDAH?

3.- ¿Cómo influyen los estilos crianza en la generación de ambientes de aprendizaje para sus hijos e hijas con TDAH?

4.- ¿Cómo se relacionan las capacidades, prácticas y estilos parentales de las madres en el acompañamiento educativo de sus hijos con TDAH?

Objetivo general

Analizar de qué manera las madres de familia que tienen hijos con TDAH en el nivel de educación primaria participan en la generación de ambientes de aprendizaje, de acuerdo con sus estilos de crianza, prácticas educativas y capacidades de desarrollo humano, en la formación integral de sus hijos.

Objetivos específicos

1.- Describir las características que las madres de niños con TDAH identifican en sus hijos o hijas, y la relación que establecen con los ámbitos escolares para generar ambientes de aprendizaje, en función del apoyo psicopedagógico que les brinda la escuela.

2.- Identificar las capacidades de desarrollo humano que tienen las madres de familia para la atención de sus hijos con TDAH como oportunidades para el desarrollo integral de sus hijos.

3.- Detectar los estilos de crianza empleados por las madres de familia en la generación de ambientes educativos para sus hijos con TDAH.

4.- Sistematizar las capacidades de desarrollo humano, prácticas educativas y estilos de crianza que tienen las madres para el acompañamiento educativo de sus hijos con TDAH.

Justificación

La importancia de abordar la problemática que se genera a partir del TDAH desde la perspectiva de los padres de familia, radica en que ellos son el principal contacto con los niños y les transmiten normas sociales que llegan a reproducirse en otros contextos, además son quienes a través de las prácticas de crianza, en algunos casos, les enseñan a regular su comportamiento que puede llegar a ser disruptivo, esta orientación depende de la estructura familiar, los límites y valores que se practiquen en la familia.

Es por ello que, el interés por realizar esta investigación surge del querer comprender la importancia del acompañamiento de los padres en el desarrollo académico de sus hijos que padecen TDAH, así como, identificar las expectativas sobre los logros educativos que desean alcanzar. Se postula que las madres y los padres desempeñan un papel esencial en la transmisión de hábitos, habilidades y conocimientos que sus hijos adquieren en la familia y que son de gran utilidad para la vida escolar, debido a que el seno familiar constituye el espacio y la forma en que los niños se apropian del lenguaje y de las prácticas de cuidado personal, que favorecen su adaptación a otros contextos.

Para el desarrollo de este estudio se eligió centrar la atención en los padres y madres, lo que implicó analizar la problemática surgida de los síntomas del TDAH, no solo considerando las condiciones del niño o niña sino también, aquellos que atienden sus necesidades específicas por

parte de sus madres y padres. Esto considerando que la transmisión de conocimientos y guía en esta área no se da naturalmente, en ella intervienen diferentes circunstancias que afectan o benefician la relación entre padres e hijos, como son las prácticas de crianza, el conocimiento, la percepción que tienen del TDAH en sus niños y los recursos con los que cuentan para brindarles atención.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo presente que estos factores impactan en las relaciones interpersonales que se dan tanto en el entorno familiar como en el escolar. Además, de que estos influyen en el cómo los niños siguen las indicaciones de sus mayores, como son los maestros u otras figuras de autoridad. También se refleja en la forma en que el niño o la niña participa en las tareas y actividades relacionadas con sus docentes y compañeros.

Los padres y madres pueden consolidar las estrategias que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje en los niños con TDAH, a través de la orientación oportuna de profesionales que forman parte del equipo disciplinar de USAER, quienes intervienen en la educación de niños y niñas con TDAH en el nivel primaria, por lo que fue necesario conocer las condiciones de atención que brindan a los alumnos en estos entornos educativos, así como comprender cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo con los docentes de aula regular. Esta comprensión más profunda permitió abordar la problemática desde diferentes perspectivas.

En este sentido, es importante mencionar que se hizo una búsqueda sobre instituciones no pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, que ofrecen orientación y formación a los padres de familia sobre el TDAH en México, cuyos hallazgos se describen en la siguiente tabla.

Nombre de la institución	Servicios	Ciudad	Enlace
UNAM equipo de trabajo del Programa de Investigación, Prevención, Evaluación y Tratamiento del TDAH en niños (PIPET-TDAH).	Difundir información sobre el TDAH, el diagnóstico, el tratamiento en casa y en la escuela.	CDMX	http://www.pipet-tdah.unam.mx/enescuela.html
Úpale desarrollo del potencial infantil	Estimulación temprana y neurodesarrollo, psicopedagógico, evaluación, diagnóstico y tratamiento, escuela para padres y taller TDAH	GDL	https://upale.com.mx/estimulacion-temprana/
Proyecto DAH	Capacitación para docentes, público en general, grupo de apoyo para padres (manejo de límites, funciones ejecutivas, emociones, comunicación asertiva, hábitos) en colaboración con la UNAM.	CDMX	https://www.cerebrofeliz.org/categoria/recursos-y-actividades/grupos-de-apoyo-a-padres-de-familia/
Centro interdisciplinario para la atención del TDAH y problemas de aprendizaje S. C. (CITPA)	Diagnóstico, terapia de aprendizaje y control, psicoterapia, orientación y cursos. (Taller para padres, para la comprensión y manejo de dificultades de su hijo, en las tareas emocionales, conductual, desarrollo de habilidades, hábitos estructura y crianza.	Toluca, Edo. Mex.	https://citpa.com.mx/contacts/
DIF Pachuca. Programa Avanzando en Familias con Amor y Educación (A.F.A.E)	Capacitación sobre crianza positiva diseñada para el aprendizaje de las familias en la ciudad.	Pachuca de Soto	

Fuente: Elaboración propia con información de las páginas web de cada institución.

El panorama en México es complejo, puesto que se observa un vacío importante en el trabajo y la atención que se brinda a los afectados por TDAH, en este caso, y de manera específica, a las figuras parentales, ya que son pocas las instituciones certificadas que brindan tal orientación, además de que la mayoría de las instituciones encontradas ofrecen servicios básicos de información sobre las características, el diagnóstico y el tratamiento multidisciplinario. Algunos otros ofertan talleres de crianza, contención emocional o grupos de ayuda. Sin embargo, en México

la falta de un programa consolidado para guiar a los padres y madres en la atención de las necesidades educativas de sus hijos ha resultado en una ausencia de oportunidades para que los padres adquieran mayor conocimiento al respecto, lo que limita las herramientas necesarias para participar de manera adecuada y conocer estrategias útiles que apoyen la educación formal de sus hijos.

Este estudio ofrece conocimientos sobre la importancia de la participación de los padres en la educación formal de sus hijos con TDAH, generando la posibilidad de satisfacer la necesidad de proporcionar información a los padres y madres de familia para reducir el riesgo del estrés familiar, los problemas del estado de ánimo en los padres a causa de una autopercepción de incompetencia en la crianza de sus hijos y la desinformación sobre las implicaciones del trastorno en el desarrollo de sus hijos, mitigando con ello las problemáticas que pueden surgir en la adolescencia y juventud, como el abuso de sustancias, conflictos con la autoridad o la delincuencia, por falta de atención oportuna y adecuada.

Finalmente, es pertinente mencionar que considerando las líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que cultiva el programa de Maestría en Ciencias de la Educación, esta investigación se adscribe en la línea de Estudios Sociales y Culturales en Educación, puesto que se sitúa en el abordaje de procesos sociales, culturales y económicos que intervienen en la problemática educativa de los niños y niñas con TDAH que interactúan en un entorno escolar y familiar. Se presta especial atención a la dinámica de interacción entre las madres de los niños y niñas con este diagnóstico, ya que diferentes factores relacionados con los contextos de desarrollo, como la familia, la comunidad, el trabajo y las instancias de salud y asistencia social, pueden afectar las acciones que los padres toman para abordar o enfrentar las dificultades en la educación formal de sus hijos.

Capítulo 3.

Estado de la cuestión

Si bien en el primer capítulo de este trabajo de investigación se han presentado las principales características y evolución que ha tenido el TDAH, y, sobre todo, relacionado con el campo de la educación, en este capítulo se presenta un análisis de los documentos y materiales producidos en los últimos diez años que se relacionan con el tema de interés de esta investigación. Esto con la finalidad de conocer cuáles son las tendencias en este ámbito que nos ocupa y con ello poder identificar otros aspectos que pudieron ser recuperados o debatidos al respecto, considerando que es de utilidad conocer las problemáticas que se generan a partir de la presencia del TDAH en los niños de educación primaria, con qué perspectivas y enfoques se ha abordado la temática y cuáles son las principales conclusiones a las que se ha llegado.

Para ello se ha implementado la metodología de los estados de conocimiento realizados en el campo de la educación y valores (Molina et al., 2024). Desde tal perspectiva se realizó la búsqueda de información en repositorios y bibliotecas digitales tales como, Redalyc, Dialnet, TESIUNAM, biblioteca digital de la UAEH, así como, en motores de búsqueda como Google Académico, en los que se tomaron como referencia básicamente artículos en revistas indexadas y tesis de grado, de manera excepcional alguna de nivel licenciatura. Los documentos seleccionados aportan información sobre los aspectos que influyen en la participación de los padres en la educación de sus hijos con TDAH, considerando factores como los estilos de crianza, sus

conocimientos y sus creencias para atender las necesidades educativas de sus hijos. La revisión de estos documentos constituye una base fundamental para el desarrollo del estudio que nos ocupa.

Como resultado de esta búsqueda, se detectaron artículos, tesis y documentos realizados en México y en otros países, como Argentina, España, Perú y Colombia. Los motores de búsqueda estuvieron definidos por las palabras clave relacionadas con el objeto de estudio las cuales son: estilos de crianza, padres de niños con TDAH, prácticas de los padres, TDAH en primaria. Con base en los primeros hallazgos, los documentos se clasificaron en tres ejes categoriales, acordes con su objeto de estudio: 1) estilos de crianza de los padres con hijos con TDAH, 2) caracterización de las niñas y niños con TDAH y, 3) educación familiar. En el primero, se expone información sobre la manera en que los estilos de crianza se relacionan con la atención que los padres dan a las necesidades específicas de sus hijos con TDAH y si hay características generales en los estilos de crianza que adoptan de manera especial o no. El segundo eje temático aborda las características que presentan los niños/as que tienen TDAH y de qué manera se les da atención a sus necesidades específicas en su educación. Por último, el tercer eje se relaciona con los ambientes de aprendizaje que se generan en la familia, a través de rutinas, valores, roles familiares y actividades que pueden realizar los padres y madres para apoyar el desarrollo educativo de sus hijos e hijas.

1) Estilos de crianza de padres con hijos con TDAH

En esta categoría se encontró que la familia es un contexto primario de socialización para el niño, por lo cual los padres tienen un papel central en la atención de las dificultades de los niños con TDAH, puesto que transmiten conocimientos fundamentales para la adecuada adaptación de los niños al contexto familiar, social y escolar. En ese sentido, la atención proporcionada por los padres puede mejorar o agravar la condición de sus hijos.

A partir de la investigación de Grau-Sevilla (2006), es posible identificar que en la familia se reproducen prácticas que condicionan las interacciones entre sus miembros, se crean lazos y se generan vías para la solución de problemas, cuando estas prácticas se ven alteradas la dinámica familiar se modifica y educar a un niño con déficit en la atención o hiperactividad e impulsividad representa un aumento en el nivel de estrés en el desempeño de las funciones parentales, lo que hace visible la necesidad de un ejercicio de parentalidad competente; el cual, hace referencia al conjunto de habilidades o estrategias de los padres mediante las que se apoya y se promueve el desarrollo emocional, físico, social y educativo del niño o la niña con TDAH, lo que implica la puesta en práctica de las capacidades cognitivas de los padres, como son, la eficiencia en los problemas de crianza y la autoconfianza en el rol parental, así como las competencias conductuales que hacen referencia a la habilidad para manejar las conductas y regular la comunicación con sus hijos. En este estudio se reconocen cuatro estilos educativos en la crianza: el estilo democrático, autoritario, permisivo y el indiferente o negligente, respecto a lo que el autor menciona que no se presentaron diferencias significativas en cuestión a un estilo de crianza predominante, sin embargo, los estilos de crianza utilizados suelen resultar disfuncionales por la dificultad que representa el manejo conductual de estos niños.

La investigación realizada por González, Bakker y Rubiales (2014), consistió en abordar la problemática del TDAH desde el análisis de las prácticas paternas que dan lugar a diversos tipos de educación familiar, en las que se gestiona el afecto, el apoyo, el grado de disciplina y la comunicación entre el padre, la madre y el hijo; hace referencia a que los estilos educativos en la crianza de los niños con TDAH ayudan a regular las conductas e influyen en el tipo de interacción que los padres tengan con sus hijos, dependiendo del estilo de crianza que predomine, lo cual incide en el desarrollo del niño, creando oportunidades para su autonomía y su autoestima. Sin

embargo, en ocasiones surgen ambientes de tensión en donde se toma como postura un estilo de crianza autoritario, existiendo sentimientos de culpa o rechazo. Villanueva (2017) coincide con la investigación de González et al. (2014), ya que menciona que los padres mantienen estilos de crianza autoritarios, además de presentar en ocasiones alguna patología del estado de ánimo, como estrés, depresión o ansiedad, provocando actitudes hostiles con sus hijos.

En este sentido, las investigaciones revisadas en este eje temático muestran un panorama general del estudio del TDAH en los niños y las implicaciones en su propia vida y en el contexto familiar, vistas desde la perspectiva de los padres. Considerando la manera en que los síntomas de este trastorno alteran el rol y las funciones de cada integrante, además de modificar la dinámica familiar que trae consigo dificultades en la comunicación y en la resolución de problemas a los cuales los padres deben dar respuesta, al igual que a las necesidades específicas de sus hijos en edad escolar. Los factores que intervienen en el estilo educativo de los padres con sus hijos se relacionan con el grado de conocimiento que tienen sobre el TDAH, así como la percepción que tienen del mismo, esto influye en la toma de decisiones para su atención psicológica, clínica y educativa, como lo exponen Palacios-Cruz et al. (2011) en su estudio. Ellos mencionan que la familia es la principal fuente de información en la elaboración del diagnóstico, por lo que la perspectiva que se tenga del TDAH guiará el tipo de intervención que se tenga con el niño, debido a que algunos padres consideran que el TDAH es una enfermedad, otros, consideran que es producto de una crianza inadecuada u otros consideran que simplemente no es real. Por lo tanto, parte de las conclusiones a las que llegan estos autores refiere a que la información que tengan los padres y madres acerca del trastorno debe ser complementada y proporcionada por los especialistas o fuentes confiables, debido a que esto determina el curso de la atención a las necesidades de los niños con TDAH y la manera en que se educan.

Por otra parte, el estudio de Jiménez y Nangusé (2020) profundiza en el estudio del TDAH, desde un modelo sistémico, en el que hace referencia a la importancia al papel de los padres en la atención a las dificultades presentadas en sus hijos con hiperactividad, impulsividad e inatención, para lo cual proponen un análisis de las creencias, límites, reglas, dinámicas y significados que los padres le otorgan al TDAH en sus hijos, mismos que influyen en el tipo de crianza. Los autores parten de la premisa de que la familia es un sistema y tiene una estructura en la cual se delimitan las funciones de sus integrantes y los límites de interacción entre ellos. Se puede decir, entonces, que los límites definen el funcionamiento de la familia y, por lo tanto, ayudan a regular la conducta de los niños con TDAH, puesto que para ello no es sencillo hacer uso de estrategias de autorregulación.

En este orden de ideas, el estudio menciona distintos factores que influyen en la crianza de los niños con TDAH, como son los conflictos que se generan entre los hermanos, los conflictos entre los propios padres, los cuales surgen por la falta de un acuerdo parental, que afecta el bienestar familiar y el apoyo social, sin dejar de lado la conciencia o información que se tenga sobre la implicación de los efectos del TDAH en la vida del niño y de los contextos en donde se desarrolla, debido a que esto condiciona la crianza y el apoyo que los padres les brindan a sus hijos en su educación.

Como resultado de su investigación, Jiménez y Nangusé (2020) expresan que las estrategias educativas que los padres emplean con sus hijos para favorecer su desarrollo dependen de la dinámica familiar, la comunicación, la expresión afectiva, la autoridad y la toma de decisiones entre el matrimonio, esto con relación a los problemas derivados de las dificultades relacionadas con el TDAH en sus hijos. En la relación padres e hijos identificaron dos elementos en las prácticas educativas parentales, uno en el ejercicio e imposición de límites y otro, en la aceptación o rechazo

con que se dan las relaciones, en los que, desde la aceptación los padres, pueden ser muy afectuosos emocionalmente, propiciando que sean permisivos y que haya falta de normas y límites. Por otro lado, los padres con control firme (incluso cerrado) pueden limitar las oportunidades para el desarrollo autónomo del futuro joven o adulto, ya que vigilan constantemente el actuar del niño, son exigentes y no atienden sus necesidades.

A manera de cierre sobre los estilos de crianza

Con base en los estudios analizados en este primer apartado, se puede inferir que los hallazgos encontrados en las investigaciones expuestas muestran que el papel de los padres con hijos con TDAH es fundamental para la atención a las dificultades y necesidades que se presentan en el desarrollo de sus hijos. Puntualmente, lo que esta categoría aporta al conocimiento sobre el abordaje del TDAH desde la perspectiva de los padres y que se tomará en cuenta para el desarrollo de la investigación que nos ocupa, es el tener presente que la estructura familiar, los límites impuestos en la familia, los roles y los acuerdos matrimoniales influyen en las actitudes que los padres tienen con respecto al TDAH en sus hijos, como lo señalaron Jiménez y Nangusé (2020), en cuanto a los tipos de crianza que realizan los padres con hijos diagnosticados con TDAH.

Otro aporte que se rescata de esta revisión es que el papel de las madres es esencial, esto a partir de la tesis de Grau-Sevilla (2006), que señala que son ellas quienes regularmente tienen la mayor responsabilidad e involucramiento en la crianza de los niños con TDAH, lo que les genera altos niveles de estrés. Además, es importante mencionar que de este trabajo se puede retomar la parentalidad competente y las habilidades que los padres deben desarrollar para dar respuesta a las necesidades de sus hijos. Asimismo, del estudio de Palacios-Cruz et al. (2011) se puede recuperar el énfasis que se le dan al hecho de que los padres obtengan información de fuentes confiables y

certeras sobre las implicaciones del TDAH en la vida de sus hijos, para que con base en ella, los padres puedan tomar decisiones en cuanto a la crianza y el tratamiento que se les brinde a los niños.

Por otra parte, en la investigación de González et al. (2014), se hace referencia a que el TDAH genera cambios en la dinámica familiar, lo que ocasiona situaciones de crisis y estrés parental, por las demandas que las necesidades de los niños generan a partir de este trastorno, de lo que se deriva que la calidad de las relaciones familiares pueden estar relacionadas con la dimensión afectiva y crítica que los padres tengan de sus hijos, es así que el tipo de estilo de crianza va a influir directamente en el desarrollo de la autonomía de los niños en diferentes contextos.

Los resultados sobresalientes de estas investigaciones se relacionan con un trato hostil de padres a hijos con TDAH, lo que propicia el uso de castigos físicos, menor aceptación, mayor crítica hacia a las conductas de los niños y problemas de comunicación. Además de la adopción de un estilo de crianza autoritario o en su caso, un estilo de crianza permisivo, que tiene como propósito el no estar en constante discusión con los niños.

Los estudios mencionados muestran un panorama general sobre los aspectos que influyen en la crianza de los niños con TDAH y en las acciones que los padres tienen con respecto a las dificultades de los niños, lo que nos lleva a considerar algunos de estos aspectos en el desarrollo de nuestra investigación, con el propósito de vincularlos con una teoría que permita dar respuesta a la problemática, por medio de una metodología que apoye el análisis. Desde esta perspectiva, el sustento teórico que desarrollan las investigaciones de Grau-Sevilla (2006) y de González et al. (2014), es el de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría de los estilos de crianza de Diana Baumrind, respectivamente, las cuales son convenientes para tomar en cuenta en el proceso de construcción de nuestra investigación, con la finalidad de fundamentar la pertinencia del objeto de estudio bajo esta dimensión teórico-metodológica.

Por otro lado, podemos señalar que las investigaciones revisadas muestran una tendencia metodológica de tipo cuantitativo, en las que se utilizó el método de estudio de caso con apoyo de las técnicas como las escalas tipo Likert, cuestionarios y entrevistas, con el fin de comparar y clasificar los tipos de estilos o prácticas de crianza predominantes en los padres de niños con TDAH. El único trabajo que tuvo una metodología cualitativa fue la tesis de Jiménez & Nangusé (2020), que tuvo como propósito identificar los factores que influyen en la crianza de los niños con TDAH, sin que buscaran una clasificación de los estilos parentales.

Con base en los hallazgos anteriores, para el desarrollo de este trabajo de investigación se puso especial atención en la participación y estilos de crianza de madres de niños y niñas con TDAH que cursan la educación primaria para el desarrollo integral de sus hijos, se buscará desarrollar un enfoque metodológico que considere los aspectos cuantitativos y cualitativos del fenómeno, considerando algunos de los aspectos mencionados en este apartado.

2) Caracterización de niñas y niños con TDAH

Identificar las características que presentan niños y niñas con TDAH, a temprana edad, permite tener la información y los elementos necesarios para poder atender la problemática que surge a partir de los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en quien lo padece, en un entorno escolar y familiar. El conocimiento sobre este trastorno en el entorno escolar ayuda a implementar las adecuaciones necesarias para apoyar el aprendizaje de este tipo de niños. Con ello se podría pensar en la generación de un ambiente inclusivo, de respeto y empatía. Al respecto, este apartado se ocupa de analizar trabajos que den cuenta sobre la manera en que se identifica a niños y niñas con TDAH, cómo se les brinda atención y los factores que influyen en los docentes para señalar que un niño o niña se encuentra dentro de estas características.

Uno de los estudios revisados es el de Pérez (2018), quien trabaja una aproximación al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, mediante el uso de técnicas desde un enfoque cognitivo-conductual que están dirigidas a recuperar lo que es para el profesorado este trastorno. En este trabajo se puede observar que uno de los problemas de desarrollo infantil con mayor prevalencia en el contexto educativo, es el TDAH. La cual el autor define como una problemática de carácter crónico, que aparece en la infancia, caracterizado por patrones persistentes de falta de atención, excesiva actividad motora e impulsividad, las cuales dificultan la adaptación de la persona en diferentes contextos. El DSM-V señala que el TDAH se encuentra dentro del bloque de los trastornos de neurodesarrollo, puesto que en él influyen factores genéticos y ambientales, que afectan diferentes áreas de la vida. Este cuadro sintomático se caracteriza por una dificultad persistente para mantener la atención sostenida en la realización de una actividad concreta, lo que afecta la capacidad de seleccionar estímulos relevantes, suponiendo consecuencias en el día a día, donde la atención se relaciona estrechamente con la memoria de trabajo, que permite almacenar información temporalmente, y que, al verse afectada, presenta dificultades al niño/a para concluir las actividades escolares.

La hiperactividad hace referencia al exceso de actividad motora en comparación con otros niños de la misma edad y contexto. Afecta la capacidad de adaptación a las demandas del entorno, específicamente en la socialización y la realización de tareas. De la misma manera, la impulsividad es la incapacidad de controlar estímulos, lo que lleva a este tipo de niño/as a saltarse normas e interrumpir conversaciones de manera permanente, además de pasar por alto los peligros o las consecuencias de sus acciones. En el ámbito escolar, estas consecuencias se observan en el rendimiento académico, ya que suelen tomar decisiones sin reflexionar o responder exámenes sin analizar la posible respuesta correcta.

El TDAH es un trastorno que continúa a lo largo de la vida adulta, sin embargo, los síntomas aparecen antes de los siete años de edad y las dificultades deben observarse en diferentes entornos. Se denominan tres subtipos dentro del trastorno, el primero es con predominio de déficit de atención, el segundo con predominio hiperactivo-impulsivo, y el tercero es combinado. Además, existen otros trastornos que pueden presentarse a la par del TDAH, como son: el Trastorno del Espectro Autista, trastorno de ansiedad, trastornos de la conducta, trastorno bipolar, o trastornos del aprendizaje.

Para ello existe el tratamiento desde diversas perspectivas que tiene como propósito mejorar la problemática asociada a los síntomas del TDAH, por lo que es necesario que se trabaje desde una perspectiva multimodal, la cual consiste en valorar el contexto psicosocial, familiar y farmacológico del niño o la niña. Para ello, el tratamiento farmacológico apoya la reducción de la sintomatología, por lo que la elección del fármaco depende de la severidad de los síntomas y la comorbilidad del trastorno. Los fármacos se distinguen principalmente en tres tipos de estimulantes, como el metilfenidato, las anfetaminas y la atomoxetina.

Por otra parte, el tratamiento psicopedagógico aborda la repercusión del TDAH en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que se trabaja con técnicas de modificación de conducta, y programas cognitivo-conductuales. Lo que beneficia la interacción social, el autocontrol de la actividad motora y la mejora en el rendimiento académico e incremento de la atención. Por su parte, el tratamiento en el entorno familiar tiene como objetivo que los padres y madres conozcan y comprendan la naturaleza del trastorno y que, a su vez, conozcan las técnicas de refuerzo positivo, para alentar las conductas deseadas, mejorando el nivel de confianza y el tipo de crianza, así como, la disminución del estrés familiar.

Finalmente, Pérez (2018) ofrece algunas sugerencias prácticas para los docentes, con el fin de mejorar el rendimiento académico e incrementar el aprendizaje de sus estudiantes y, sobre todo, evitar que se ponga la atención en aspectos negativos. Asimismo, recomienda conocer mejor al estudiante, crear vínculos de confianza, identificar el estilo de aprendizaje, halagar las buenas conductas y permitir su participación en las actividades en clase. Por otro lado, para reducir la inquietud y desatención, considera que es importante colocar al alumno cerca del escritorio del profesor, lejos de puertas y ventanas que puedan ser un distractor, así como establecer rutinas, ordenar el tiempo, repetir las normas del aula y asegurarse de que las instrucciones sean claras y sencillas para ser comprendidas por el niño/a, supervisar el trabajo, utilizar un tiempo de descanso y sistemas de reforzamiento.

Por otra parte, considerando que el papel de los maestros y maestras es fundamental para la atención de las dificultades y problemáticas que se presentan a causa del TDAH en el contexto educativo, conviene considerar una serie de factores como el sexo, la edad, el nivel socioeconómico, el tipo de escuela y el tamaño del grupo con el que se trabaja, para con ello advertir la forma en que estos factores influyen en el juicio que hacen los docentes sobre las conductas características del TDAH.

Como lo refieren en su estudio Ana Marina Reyes y Laura Acuña (2012), los juicios que hacen los maestros, sobre si un niño o niña que tiene características de TDAH, y que por lo tanto se le cataloga de esa manera, dependerá de cuestiones propias del maestro o maestra, ya que, las conductas que pueden ser disruptivas para un maestro pueden no serlo para otro. En este sentido, la investigación de Reyes y Acuña muestra que las maestras fueron más estrictas al juzgar la conducta de los niños o niñas como deficitaria en atención y autocontrol, debido a que las maestras

otorgan una mayor importancia a los valores y las conductas que se esperaría de un niño o una niña en el ámbito escolar.

Por otro lado, en esta investigación las autoras observan que la edad también es un factor de influencia en la determinación de un maestro o maestra para indicar que un niño o una niña tiene características de este trastorno, ya que los maestros con mayor edad tienen más tolerancia ante la conducta infantil relacionada con los síntomas del TDAH. En su caso, los maestros o maestras que tienen a su cargo grupos de 5° y 6° grado son más estrictos para juzgar la conducta de este tipo de estudiantes como inapropiada, a diferencia de los grados escolares anteriores. De la misma manera, el tamaño del grupo también influye en el juicio que los maestros hacen de la conducta de los niños. Por ejemplo, a medida que el grupo se vuelve más numeroso, la tolerancia de los maestros/as aumenta, para considerar una conducta como normal y disminuye la tendencia a etiquetar a los alumnos con TDAH. Considerando los factores socio demográficos y situacionales antes mencionados, el estudio muestra que los maestros/as con un nivel socioeconómico medio, tienden a referir con mayor frecuencia a los niños/as con sospecha de TDAH, indicando que las conductas de estos niños pueden ser deficitarias o excesivas.

Determinar que una conducta es deficitaria o excesiva depende de quién ejerce ese juicio y en eso también influye la cultura, para considerar rasgos de normalidad y anormalidad, lo que sugiere que la percepción de los maestros/as sobre el TDAH puede variar según diferentes factores. Por lo tanto, es necesario que los maestros/as tengan mayor conciencia sobre cómo su percepción de las conductas infantiles puede influir en la identificación, el tratamiento del TDAH y la colaboración que tengan con los padres y con los profesionales de la salud, para abordar las necesidades de los niños y niñas con este trastorno y así adecuar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para apoyar el éxito educativo de sus alumnos con TDAH.

La atención de niños y niñas con TDAH en el ámbito escolar depende de diversos factores, entre ellos, los enfoques mediante los cuales se aborda esta problemática, como lo refieren Bello y Duque (2018) en su estudio, quienes observan que el enfoque psicoanalítico presenta al TDAH como un trastorno de orden neurobiológico, cuyo origen se debe a factores tanto internos como externos, caracterizados por síntomas como la falta de atención en actividades cotidianas.

Desde el enfoque pedagógico se observan las dificultades que presentan las personas con TDAH en las dimensiones conductual y cognitiva, para adaptarse a las normas, las jerarquías y los modelos de enseñanza establecidos. Por lo que el abordaje pedagógico del TDAH se centra en buscar alternativas que permitan integrar a los niños y niñas con este diagnóstico, además de hacerlos partícipes de manera productiva en los proyectos y procesos de la institución educativa, favoreciendo los procesos de aprendizaje, puesto que en ocasiones las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes son limitadas, ya sea por desconocimiento o por ausencia de recursos por parte del Estado o de las instituciones educativas y de salud.

Por otro lado, en el enfoque cognitivo es fundamental el conocimiento que deben tener los docentes sobre los principios de aprendizaje relacionados con la neurociencia, mismos que deben permitir la elección de estrategias pedagógicas y modelos de enseñanza eficientes orientados a favorecer el desarrollo cognitivo de los niños y niñas con TDAH. Los efectos de este trastorno se observan a nivel emocional, al sentirse incomprendidos, rechazados y en ocasiones, culpables de sus actitudes involuntarias, lo cual, afecta la adaptación en el ámbito social y educativo, en donde el sistema educativo puede apoyar con estrategias y metodologías que posibiliten estimular el interés por participar en actividades escolares que hagan reforzar su confianza en sí mismos, disminuyendo la hiperactividad e impulsividad.

En este sentido, la relación que tengan los integrantes de la familia con los niños y niñas diagnosticados con TDAH constituye un soporte afectivo, puesto que la familia orienta la conducta. El estudio de Bello y Duque (2018), al igual que en la investigación de Pérez (2018), reflejan que la metodología de enseñanza enfocada a niños y niñas diagnosticados con TDAH es un recurso a través del cual se busca atender las deficiencias ocasionadas por la inatención, la impulsividad y la hiperactividad, por lo que consideran que es necesario que los docentes tengan un lenguaje positivo al momento de dar las instrucciones, además de asegurar el contacto visual con el menor y buscar una proximidad física que le permita identificar si el niño o niña comprendió las instrucciones. Otra estrategia propuesta en los resultados de sistematización de experiencias realizada por Bello y Duque (2018), es el uso de recursos pedagógicos que permitan centrar la atención de este tipo de niños, es realizando actividades interactivas, exploratorias y variadas.

Una constante que se observó en este trabajo fue el hecho de que solo las madres de familia constituyeron la fuente información en relación con el entorno familiar, puesto que todas ellas eran madres solteras, lo que supone que la problemática se extiende al ámbito familiar, dejando entre ver, otro tipo de dificultades que podrían o no relacionarse con el TDAH de los hijos. Además de que también es importante considerar que en la atención que se brinda en la familia, es necesario establecer normas en casa, las cuales deben darse en consenso con sus hijos e hijas con este diagnóstico, con el fin de lograr el cumplimiento de estas, además de crear un ambiente de confianza, en donde se puedan expresar las emociones, los temores o la ansiedad.

Para concluir este segundo eje categorial, se puede inferir que el conocimiento que los docentes y los padres y madres de familia tengan sobre las características del TDAH incide en la manera en que se aborda la problemática, además de que también influyen otros aspectos particulares del docente para canalizar a las instancias correspondientes a los niños y niñas con

TDAH para su valoración. De igual manera, es de suma importancia conocer las estrategias que se han utilizado en estudios previos para mejorar y atender las necesidades de estos niños y niñas. Sin embargo, es fundamental mencionar que aún se carece de información sobre las instituciones que apoyan la atención educativa de niños y niñas con TDAH y cómo están trabajando en conjunto con los docentes y los padres y madres de familia.

3) Educación familiar en niños y niñas con TDAH

Los ambientes de aprendizaje que se generan desde el seno familiar representan los primeros modelos de comportamiento social y de resolución de problemas en distintos contextos, por lo que la adquisición de nuevos aprendizajes en este entorno se relaciona con el desarrollo cognitivo y las habilidades necesarias para el desempeño de los niños en la educación formal. Uno de los factores que tiene gran incidencia en la generación de dichos ambientes de aprendizaje son los estilos de crianza que mantienen los padres y madres en su relación con sus hijos.

Como lo refiere Ortiz (2022), los estilos de crianza pueden influir en el desarrollo de habilidades socioemocionales, principalmente en niños de 5 a 6 años de edad, debido a que la familia como grupo primario en el que coexisten como unidad espiritual, cultural, social y económica, sus integrantes comparten necesidades, metas y perspectivas de vida, en donde los niños y niñas reciben todas aquellas formas de interpretar lo que pasa en el entorno que les rodea. Por ello, Ortiz retoma los tipos de familia que pueden existir para señalar cómo se van formando estas diferentes tradiciones familiares, que impactan en los estilos de crianza y las actitudes que los padres tienen con sus hijos.

El estudio hace énfasis en que las habilidades sociales permiten que el niño la niña asimile los papeles y las normas sociales por medio de las cuales se pueden integrar y relacionarse

positivamente con la sociedad. El desarrollo de estas habilidades dentro de la familia está a cargo de la crianza y la enseñanza de valores, además responden al cumplimiento de la función biológica, social, educadora, económica y afectiva de la familia. Al igual que los estilos de crianza, en la crianza está explícita la forma en la que el adulto cuida, educa y forma a los niños desde que nacen. Estas decisiones tienen influencia de las ideas y creencias que han pasado de generación en generación, por lo que en cada cultura son distintas. La calidad del ambiente en el hogar es otro factor que puede determinar los estilos de crianza, ya que en un ambiente positivo predomina el diálogo y el respeto, y, por el contrario, en un ambiente negativo, las peleas y la violencia afectan el desarrollo de los niños que crecen en estos ambientes. Dentro de estos componentes se encuentran las prácticas de la alimentación que promueven hábitos saludables que impactan en la nutrición de las niñas y los niños, puesto que son fundamentales para el desarrollo de los menores. Además de que se considera que en el momento de la comida se favorece la comunicación entre los miembros de la familia, permitiendo ser también un espacio donde se aprende a convivir y se adquieren los comportamientos sociales.

Los referentes teóricos que se identificaron en este estudio son los de Baumrind (1968) y MacCoby (1992), donde los estilos de crianza autoritario, autoritativo, permisivo, negligente y mixto son los estilos que los padres y madres practican ante las demandas y emociones de sus hijos, al menos en tal estudio. Parte de los resultados que se obtuvieron con este trabajo, mencionan que en su mayoría las madres son las encargadas del cuidado de los hijos, siendo los estilos de crianza predominantes el autoritativo y permisivo. Por otro lado, los docentes señalaron que en los hogares donde existía ausencia de los progenitores, los niños y niñas presentaban baja autoestima, egocentrismo, timidez, miedo al expresarse y baja efectividad en la resolución de problemas en la vida diaria, por lo que la importancia de tomar en cuenta a los padres, docentes y estudiantes en la

educación, radica en que cada uno tiene una función específica dentro de este proceso de educación, fortaleciendo la confianza y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños.

Finalmente, dentro de este tercer eje categorial se evidenció que los padres y madres que mantenían un estilo de crianza autoritativo generaban un espacio en el que los niños podían desarrollar habilidades sociales, tales como la comunicación, el apego, la empatía, la resolución de conflictos, la asertividad y el autocontrol, puesto que son padres que tienen comunicación activa con sus hijos, lo que produce seguridad y control de emociones en sus niños. En contraste, los padres que tienen un estilo de crianza permisivo propician en sus hijos la libre expresión, sin embargo, también limitan la empatía, el autocontrol y la defensa de sus opiniones, dado que todo es posible sin marcaje de límites al respecto. En este sentido, los padres y madres de familia no solo son los responsables de generar espacios en los que niños y niñas puedan desarrollar habilidades que les sirvan en su desarrollo educativo, sino que también tienen una influencia determinante en su adaptación al entorno y las dificultades a las que puedan enfrentarse en su día a día, ya que eso también es parte de su educación.

Para cerrar este capítulo, es importante recordar que todos los aspectos identificados en el estado de la cuestión sirven de referente para identificar los factores que entran en juego en el proceso de construcción del objeto de estudio, además de que son referentes que permiten ir generando ideas y tareas específicas para la definición de los marcos o andamiajes conceptuales y metodológicos para el desarrollo de la investigación.

Capítulo 4.

Fundamentación teórica

La fundamentación teórica de esta investigación se estructura en torno a la participación de las madres de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la educación primaria de sus hijos. Además, considera los factores que influyen en dicha participación, los diferentes entornos en los que se llevan a cabo estilos de crianza y las prácticas educativas utilizadas para apoyar la educación formal de sus hijos o hijas. También considera las capacidades de desarrollo humano que activan las madres y a las que tienen acceso, capacidades y funcionamientos que les permiten proporcionar atención y garantizar los derechos básicos de sus hijos, en los que se espera la promoción del desarrollo integral de sus hijos.

La importancia de estudiar la problemática generada por el TDAH, desde un enfoque multirreferencial, se relaciona con que las dificultades asociadas no solo afectan a los niños con este trastorno, sino que también influyen de manera significativa a sus entornos inmediatos, como lo son el entorno familiar y el escolar. Se recurre a un enfoque multirreferencial en virtud de la necesidad de analizar y comprender el reto que representa, tanto para las madres como para las instituciones educativas, brindar las oportunidades adecuadas a las necesidades de desarrollo de los niños y las niñas con TDAH.

Para sustentar teóricamente este trabajo de investigación se consideraron tres referentes teóricos: El primero, se refiere a la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner, el segundo, a la Teoría de Creación de Capacidades, desarrollada por Martha Nussbaum, ambas desde una

perspectiva de Desarrollo Humano. El tercer referente corresponde a la Teoría de los Estilos de Crianza creada por Diana Baumrind, desde la perspectiva de la Psicología clínica.

El desarrollo humano y la educación de niños y niñas con TDAH constituyen el eje articulador para la elección teórico-metodológica, de manera tal que permitan analizar las condiciones, libertades y oportunidades que tienen las madres para participar en la educación de sus hijos e hijas en diferentes contextos. Este andamiaje conceptual ofrece una perspectiva holística que permite comprender la complejidad de las interacciones cotidianas en la escuela y la familia, así como, para comprender cómo éstas se articulan o no con las políticas educativas, la situación económica y la perspectiva personal de las madres respecto a este trastorno. De la misma manera, con estas bases conceptuales se pretende interpretar si las condiciones en las que se desarrollan los procesos formativos para estos niños y niñas, constituyen una base sólida para la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de estos niños y niñas. Por ello en el desarrollo de este capítulo se exponen los aspectos relevantes que serán recuperados de cada una de estas teorías, esto con la finalidad de clarificar las bases para el análisis de los resultados de la presente investigación.

4.1 Aportes de Bronfenbrenner a la educación y el desarrollo de niños y niñas con TDAH.

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner proporciona un amplio fundamento que permite comprender el desarrollo humano desde el estudio de la interacción continua y dinámica entre el individuo y su entorno. Bronfenbrenner (1987) enfatiza que el desarrollo humano no sucede por sí solo, sino que es un proceso en continua transformación, en donde el individuo y su entorno cambian y se acomodan mutuamente a través del tiempo, ya que los seres humanos no son receptores

pasivos de las influencias ambientales de su entorno, por el contrario, toman un papel activo en su propio desarrollo, lo que sugiere una interacción dinámica en la que buscan experiencias, oportunidades y relaciones que contribuyan a su desarrollo, en donde configuren sus propios entornos inmediatos, a través de sus comportamientos y decisiones, que a su vez, son afectadas por entornos más extensos. “El ambiente ecológico” se entiende como un conjunto de estructuras seriadas en las que cada una cabe dentro de la otra, por lo que cada ambiente se analiza en términos de sistemas, donde existen relaciones o unidades de análisis formadas por dos o más personas. Si una de estas personas experimenta un proceso de cambio en su desarrollo, inevitablemente afectará a las personas con las que interactúa, estas estructuras se denominan microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Sistemas ecológicos

Microsistema

“Los entornos inmediatos” son aquellos en los que las personas interactúan cara a cara, como la familia, la escuela y el grupo de amigos. En estos lugares, la persona en desarrollo experimenta y ejerce un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales cercanas, elementos que integran el microsistema. En tal sentido, el concepto de “rol” se refiere a un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de las demás, en relación con aquella (Bronfenbrenner,1987). De la misma manera, el rol puede modificar la forma en como es tratada una persona, lo que hace y lo que piensa.

El rol que desempeñan los padres y madres de niños y niñas con TDAH es fundamental. En particular, las madres como cuidadoras y educadoras primarias transmiten conocimientos en la vida cotidiana. Es esencial que comprendan profundamente las necesidades de sus hijos y estén

dispuestas a crear entornos que proporcionen los elementos necesarios para su adecuado desarrollo. Por lo tanto, el desempeño de su rol parental es de suma importancia.

La disposición de las madres para cumplir eficazmente su rol de educadoras depende de diversos factores, como el estrés, el apoyo entre la pareja y el entorno social. La percepción sobre sus hijos y su rol parental puede variar según el tiempo de calidad que les dediquen, influenciado por los horarios y la carga de trabajo, los acuerdos entre los padres, la influencia de amigos y familiares, y los servicios de salud, educación u otras instituciones a las que se estén afiliadas. Además, estos juicios y consideraciones se ven motivados por los comportamientos de niños y niñas con TDAH, quienes son un microsistema en sí mismo, afectados por condiciones internas y externas, siendo ellos el centro de atención en este ambiente ecológico.

“El ambiente ecológico” se define como el conjunto de estructuras seriadas, en donde cada una de las cuales cabe dentro de la otra. El término “experimentar” hace referencia a la manera en que las personas perciben las características de ese ambiente y actúan en consecuencia. Esto es fundamental para entender la experiencia de las madres en la crianza de sus hijos e hijas y el apoyo que brindan a la educación formal de los mismos, según el nivel de conocimientos que tienen sobre el TDAH. Bronfenbrenner (1987) menciona que los aspectos del ambiente que tienen una mayor influencia en el desarrollo psicológico de las personas son aquellos que tienen un significado o valor intrínseco en una situación determinada.

“Las transiciones ecológicas” ocurren cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico cambia debido a una modificación en su rol, en su entorno, o de ambos simultáneamente (Bronfenbrenner,1987). Durante las diferentes etapas de la vida, se producen tales cambios que reflejan una adaptación mutua entre el individuo y su entorno, lo que demuestra esta interacción bidireccional. Las transiciones pueden darse en cualquiera de los cuatro niveles.

En el microsistema, las transiciones ocurren cuando nacen los hijos, llega un nuevo hermano o cuando otras personas comparten el cuidado de los hijos. En el mesosistema, estas transiciones se producen a partir de la conexión entre microsistemas, como cuando un miembro de la familia ingresa o egresa de la escuela, o en el mesosistema cuando los padres cambian de trabajo, lo que afecta la dinámica familiar. Por otro lado, en el macrosistema, las transiciones ecológicas se dan a través de cambios en la sociedad, como influencias culturales, económicas, reformas a las políticas públicas o cuando las familias se mudan o visitan a un familiar con una posición económica diferente.

Uno de los conceptos fundamentales en la teoría ecológica del desarrollo humano, es el de “actividad molar”. Este concepto permite analizar con mayor profundidad el microsistema familiar y escolar de niños y niñas con TDAH, debido a que se describe como una conducta progresiva que tiene significado y una motivación intrínseca para quien participa en ella. El término “molar” hace referencia a que estas actividades son un proceso continuo que van más allá de un evento breve o una expresión. Es decir, que la persona que realiza la actividad molar persiste en ella hasta concluir, a pesar de las interrupciones o barreras que se presentan, debido a la intención con la que se hace para lograr un objetivo, sirviendo esta intención como motivación para continuar con la actividad (Bronfenbrenner, 1987).

La estructura y el contenido de las relaciones que los niños con TDAH tienen con los demás son aspectos esenciales para su desarrollo. Estas relaciones deben ser organizadas de manera que proporcionen estructura y seguridad, lo que es de gran importancia para niños y niñas que se enfrentan con la impulsividad y la desorganización. Además, el contenido de estas interacciones debe incluir una comunicación clara, comprensión y apoyo emocional para fomentar un ambiente que permita el aprendizaje mediante las actividades realizadas tanto en la escuela como en el hogar.

La presencia de una relación en un entorno sugiere la existencia de una “díada”. Una díada se forma cuando dos personas se prestan atención mutuamente o participan activamente en las actividades de la otra, lo que implica una interacción directa y recíproca entre ambos. Estas díadas constituyen el componente básico del microsistema y facilitan las relaciones interpersonales en contextos más amplios. Además, pueden evolucionar hacia “tríadas”, un sistema de interacción que involucra a tres o más personas en distintos entornos (Bronfenbrenner, 1987).

“Díada primaria” es una relación directa, continua y significativa entre dos personas, que influye en ambos individuos, incluso cuando no estén físicamente presentes. Debido a la relación afectiva que se genera con la interacción, por lo que, los involucrados experimentan emociones que motivan sus acciones y decisiones aún en ausencia de la otra persona. Ejemplo de ello, es la relación entre padres e hijos, quienes a pesar de que no estén en el mismo espacio siguen siendo influenciados por las acciones del otro. Es decir, que se evidencia el efecto que tienen las acciones de los padres y madres con respecto a la educación de sus hijos, mismas que se reproducen en el contexto escolar.

Como ya se expuso, en el microsistema se forman las relaciones primarias que influyen en el desarrollo de niños y niñas con TDAH. Sin embargo, no es el único sistema que contribuye en el desarrollo humano. También son importantes las interacciones entre diferentes microsistemas, lo que en la teoría ecológica se le llama mesosistema.

Mesosistema

En el mesosistema, se observan las conexiones entre dos o más microsistemas, como la comunicación y las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia. Estas interacciones se amplían cuando la persona se involucra en un nuevo microsistema, creando una red de relaciones entre un entorno ya conocido y uno nuevo. Las interconexiones están vinculadas a la

comunicación entre los diferentes ambientes y a las actividades en las que participan las personas de cada uno.

Los conceptos utilizados para describir el funcionamiento del microsistema también se aplican al mesosistema, incluyendo las actividades molares, los roles y las estructuras interpersonales. La diferencia entre el microsistema y el mesosistema está en la naturaleza de las interconexiones. En el microsistema ocurren dentro de un mismo entorno, mientras que en el mesosistema se extienden en múltiples entornos, como cuando un niño o niña con TDAH participa en la familia, en la escuela, o en espacios terapéuticos. Además, estas conexiones se manifiestan en la relación constante entre los docentes y las madres, como parte del seguimiento al apoyo brindado a estos niños y niñas en el entorno educativo. La percepción que tiene una persona de un entorno respecto a otro influye en las decisiones que se toman en esos ambientes.

Exosistema

El exosistema se refiere a los entornos en los que la persona en desarrollo no participa de manera directa. Sin embargo, lo que ocurre en estos contextos externos influye significativamente en su vida. Por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres, los medios de comunicación, o las instituciones que apoyan el desarrollo social o la salud son parte del exosistema. Los eventos que ocurren en estos entornos pueden influir indirectamente en el desarrollo de una persona.

Para comprender mejor la influencia del exosistema en el desarrollo humano, es importante considerar dos condiciones mínimas. En primer lugar, debe existir una conexión entre los eventos que ocurren en el exosistema y los procesos en el microsistema. Lo que significa que cualquier situación que se presente en estos entornos deben tener una influencia directa en la familia (microsistema). A su vez, estos cambios en la dinámica familiar deben impactar en el desarrollo del niño o niña con TDAH, o viceversa.

Macrosistema

El macrosistema se refiere a la conexión que se observa dentro de una cultura o subcultura determinada. Las políticas educativas, las condiciones socioeconómicas y las normas culturales forman parte del exosistema y el macrosistema, influyendo indirectamente en la experiencia escolar del niño y la niña con TDAH. Las decisiones gubernamentales sobre financiamiento educativo y currículos afectan el entorno escolar y, por ende, el desarrollo de los estudiantes. Además, los valores y creencias predominantes en una sociedad configuran las expectativas y las interacciones dentro del ámbito escolar (Bronfenbrenner, 1986).

4.2 Madres como facilitadoras de Capacidades: Una visión desde las teorías de Nussbaum y Bronfenbrenner en la educación de niños y niñas con TDAH.

El enfoque de capacidades de Martha Nussbaum se centra en crear las condiciones necesarias para que las personas puedan desarrollar sus potencialidades y acceder a derechos básicos. Este enfoque es relevante en el análisis de políticas educativas dirigidas a niños con barreras para el aprendizaje y de participación, incluidos los estudiantes con TDAH y sus familias. Las madres de estos niños necesitan oportunidades y apoyos específicos para fomentar el desarrollo integral de sus hijos o hijas, asegurando que puedan acceder a un entorno educativo inclusivo y adaptado a sus necesidades.

Este andamiaje conceptual permite analizar diversos factores, como el conocimiento que las madres tienen sobre las complicaciones asociadas al TDAH y las condiciones económicas y educativas que rodean a sus niños o niñas. También considera los factores presentes en las interacciones en diferentes entornos, incluyendo el laboral, escolar y familiar que facilitan el acceso a las capacidades básicas tanto para ellas como para sus hijos. Además, posibilita la

exploración de los “funcionamientos” de las madres al participar en la educación de sus hijos e hijas. De tal manera que la teoría ecológica y el enfoque de capacidades ofrecen perspectivas complementarias sobre cómo los individuos interactúan en y con su entorno, y desarrollan su potencial, lo cual es particularmente relevante para entender y apoyar a niños y niñas con TDAH.

Capacidades básicas

Martha Nussbaum propone un enfoque basado en las capacidades humanas, que integra las ideas de la teoría de la justicia de Rawls con el enfoque de capacidades del economista Amartya Sen, ampliando la perspectiva de estas dos teorías y centrándose en lo que las personas pueden ser y hacer con las oportunidades que les brinda su contexto. La teoría de justicia de Rawls propone la distribución equitativa de bienes primarios que incluyen las libertades básicas como: la libertad de expresión, la libertad de asociación, los derechos políticos, la igualdad de oportunidades, ingresos y riquezas y las bases del auto respeto. Aunque este enfoque de justicia valora la equidad y la reciprocidad, se limita en su capacidad para abordar adecuadamente las necesidades de las personas con deficiencias y discapacidades, puesto que, no brinda las condiciones para asegurar que estas personas sean tratadas con igualdad (Nussbaum, 2006).

La perspectiva de Sen se enfoca en evaluar el desarrollo y la calidad de vida junto con la justicia social, no solo a través de la distribución de recursos, sino también considerando las oportunidades reales que tienen para elegir y actuar. Sin embargo, lo propuesto por Sen no precisa una lista de capacidades, argumentando que cada persona puede decidir qué capacidades desarrollar según su contexto. Nussbaum retoma estas ideas y sugiere una teoría de los derechos humanos básicos, en la que señala una lista de capacidades que deben ser respetadas y aplicadas por los gobiernos como condición mínima de respeto a la dignidad humana, ya que sin una lista definida es difícil medir el bienestar de las personas y valorar qué tan justa es una sociedad. De

esta manera, las capacidades reflejan las libertades y oportunidades reales que tienen las personas para elegir y actuar según su concepción del bien y sus objetivos personales.

El enfoque de capacidades desde la perspectiva de Nussbaum sirve como guía para la legislación y las políticas públicas, especialmente en relación con las personas con deficiencias en su desarrollo, como es el caso de los niños y niñas con TDAH. Nussbaum (2012) destaca que el gobierno y la sociedad deben garantizar las condiciones necesarias para que las personas puedan alcanzar un nivel de vida digno, abordando la injusticia, la desigualdad y la falta de oportunidades reales para elegir y actuar en situaciones específicas. Una sociedad es mínimamente justa cuando sus ciudadanos acceden a estas diez capacidades básicas.

Esta teoría incluye tres dimensiones: el liberalismo político, que respeta las formas individuales de pensar y actuar frente a ideologías políticas o religiosas, la dignidad humana, que valora y respeta a cada persona, y el umbral, que establece un nivel mínimo de capacidades al que todos deben aspirar. Estas dimensiones evalúan las oportunidades disponibles para que las personas elijan y actúen de manera consciente, considerando los recursos proporcionados por el gobierno a través de programas y políticas públicas. Las capacidades centrales mencionadas en esta teoría se listan a continuación. Aunque no todas son necesarias para el análisis de lo que se pretende en esta investigación, es importante mencionar cada una de ellas de manera general.

1. *Vida*: Tener la posibilidad de vivir una vida con una duración adecuada y no enfrentarse a una muerte prematura, o enfrentarse a situaciones conflictivas que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena ser vivida.

En el contexto de las madres de niños y niñas con TDAH, esta capacidad es de gran importancia, dado que la primera elección relevante que hacen las madres es darles la vida a sus hijos o hijas y posteriormente enfrentar desafíos significativos durante su desarrollo.

2. *Salud física:* Tener una buena salud física, mental y reproductiva, así como una alimentación adecuada y una vivienda apropiada.

Es fundamental que las madres de niños y niñas con TDAH tengan acceso a recursos que les ayuden a manejar el estrés y los problemas de salud mental y física que puedan surgir debido al desgaste que implica la crianza y el cuidado de sus hijos o hijas. Esto incluye acceder a servicios de salud, apoyo psicológico y terapéutico para gestionar las consecuencias del TDAH, para mejorar la calidad de vida tanto de niños y niñas afectados como del resto de la familia.

3. *Integridad física:* Poder moverse libremente, estar a salvo de violencia y disfrutar de oportunidades para la satisfacción sexual y la reproducción.

Esta capacidad implica que las madres de niños y niñas con TDAH deben poder garantizar la seguridad y protección de sus hijos e hijas en su entorno inmediato. Por lo que, es primordial que ellas mismas experimenten primero esta seguridad y resguardo de su integridad física y la de sus hijos.

4. *Sentidos, imaginación y pensamiento:* Poder usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar de manera informada y cultivada, a través de una educación adecuada y el acceso a la libertad de expresión, así como a la libertad de participar en experiencias culturales, artísticas o prácticas religiosas.

Para las madres de niños y niñas con TDAH, esta capacidad es especialmente importante, ya que necesitan estar informadas y contar con recursos educativos que les permita crear un puente de colaboración entre el entorno familiar y escolar para atender las necesidades educativas de sus hijos o hijas.

5. *Emociones:* Poder mantener relaciones afectivas con personas o sentir apego por cosas diferentes a uno mismo, así como expresar amor, gratitud, tristeza, indignación y duelo por la ausencia de seres queridos o por diversas situaciones.

Esta capacidad es esencial para el desarrollo humano y el bienestar emocional. En el contexto familiar de un niño o niña con TDAH, las madres suelen enfrentar desafíos relacionados con la dificultad de sus hijos para regular su estado de ánimo, el estrés y la frustración. Esta problemática puede afectar no solo el desarrollo emocional del niño, sino también las dinámicas familiares y las relaciones interpersonales en diferentes entornos. Es fundamental que las madres cuenten con una red de apoyo que les permita expresar sus emociones, contribuyendo así a una mejor resolución de problemas con sus hijos o hijas y demás familiares. Dado que estos niños y niñas con frecuencia experimentan miedo o ansiedad ante situaciones nuevas, el apoyo de sus madres y demás familiares es fundamental para que aprendan a autorregularse.

6. *Razón práctica:* Poder formar una concepción del bien, para reflexionar sobre la planificación de la propia vida, lo cual incluye la libertad de tomar decisiones informadas sobre aspectos específicos en la vida.

Para las madres de niños y niñas con TDAH, la capacidad de razonamiento práctico es de gran importancia, especialmente en la toma de decisiones relacionadas con el tratamiento y la atención a las dificultades en su desarrollo, manifestadas tanto en la educación formal de sus hijos o hijas como en el manejo diario de las complicaciones del TDAH. Lo que implica que las madres puedan tener un amplio conocimiento sobre el trastorno, para elegir lo que mejor se adapte a las necesidades de sus hijos o hijas. Esto incluye la elección de la escuela, el acceso a servicios de salud y la participación en programas gubernamentales que atiendan estas necesidades.

7. *Afiliación:* Poder convivir con los demás, reconocer y mostrar interés y empatía hacia otras personas. Esta capacidad se divide en dos aspectos: el primero, la posibilidad de participar en comunidad y el segundo, disponer de las bases sociales para asegurar una participación sin discriminación y con respeto por las características de cada uno.

Para las madres de niños y niñas con TDAH, el acceso a esta capacidad es esencial, ya que, las relaciones que mantienen con la comunidad, la familia, los compañeros de trabajo y las instituciones como los centros de salud, pueden influir significativamente en las interacciones con sus hijos. La interacción con otros padres en situaciones similares puede proporcionar comprensión, solidaridad y estrategias prácticas para manejar los desafíos del TDAH.

8. *Otras especies:* Poder convivir con los animales, las plantas y el mundo natural.

Esta capacidad, si bien es importante para el desarrollo del ser humano, porque promueve valores como el respeto por la vida y la responsabilidad por el medio ambiente, no es una capacidad que se tomará en cuenta en el análisis, aun cuando la posesión de mascotas o plantas ofrece un proceso formativo para los niños, sobre todo en estas condiciones.

9. *Juego:* Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

En el contexto de las madres de niños y niñas con TDAH, esta capacidad les ofrece la oportunidad de relacionarse con sus hijos en un entorno positivo, fomentando la relación madre e hijo/hija, promoviendo un ambiente familiar más equilibrado, con menos tensión y menos estrés. Además, estas actividades pueden fortalecer los lazos familiares y el desarrollo emocional y social de los niños y niñas con TDAH.

10. *Control sobre el propio entorno:* se refiere a la habilidad de los individuos para influir en su entorno político y material. Esto incluye la capacidad de participar en la vida

política, tomar decisiones en su vida personal, y tener acceso a recursos y propiedades necesarias para vivir con dignidad.

El acceso a esta capacidad brinda a las madres de niñas y niños con TDAH la oportunidad de participar activamente en el ámbito político. Esto incluye no solo ejercer su derecho al voto, sino también el derecho a la libertad de expresión para abogar por los derechos y necesidades básicas de sus hijos o hijas en áreas como la educación y la salud. Además, esta capacidad implica que las madres tengan acceso a un trabajo digno, que les proporcione los recursos económicos y sociales necesarios para crear un entorno estable y seguro para sus hijos, incluyendo una vivienda adecuada que complemente el acceso a otras capacidades. En este sentido, las diez capacidades básicas son comparables con los derechos humanos, mismos que promueven el bienestar físico, psicológico y social.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad como estigma. Caracterización de niños y niñas con TDAH.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición neuropsiquiátrica que afecta a una parte significativa de la población infantil. Los niños y las niñas con TDAH suelen presentar dificultades en su rendimiento escolar y en sus relaciones sociales, derivado de los síntomas inatención, hiperactividad e impulsividad. Para comprender mejor las experiencias de estos niños y niñas es importante reflexionar sobre cómo sus entornos inmediatos perciben y responden a su comportamiento. En este sentido, el concepto de estigma, propuesto por Goffman, resulta valioso para analizar cómo la percepción social de estos niños y niñas influye en sus interacciones, en la forma en que se les brinda atención y en su vida en general

Goffman (2006) describe el estigma como una marca que descalifica a una persona en la sociedad, diferenciándola de lo que se considera normal. En el caso del TDAH, los

comportamientos, la dificultad para concentrarse, la hiperactividad y la impulsividad pueden percibirse como desviaciones de la conducta normal en niños y niñas en entornos escolares, familiares y en la sociedad en general. Aunque estos comportamientos son el resultado de condiciones neurobiológicas, algunas personas los interpretan como falta de disciplina, pereza o mala conducta. Esta interpretación que estigmatiza a niños y niñas con TDAH ocasiona que sean etiquetados y tratados equivocadamente, afectando su autoestima e identidad, ya que son percibidos como niños problemáticos por su dificultad para seguir las normas.

Este concepto de estigma permite identificar las percepciones que tienen tanto los docentes como las madres sobre las implicaciones del TDAH y cómo se abordan las dificultades que se presentan, tales como las barreras sociales que niños y niñas enfrentan en diferentes entornos.

Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Como lo señala Nussbaum (2006) en su crítica a la teoría de la justicia, el enfoque de capacidades va más allá de una lista de bienes primarios o del uso de recursos como índice de bienestar en el enfoque de Sen. Una de las razones de peso para incorporar la lista de capacidades es la medición inadecuada de bienestar de las personas con deficiencias o discapacidades únicamente a través de los ingresos y riquezas, ya que estas personas se ven limitadas por la propia estructura de la sociedad.

Al ampliar la propuesta de Sen, Nussbaum toma en cuenta los distintos recursos que las personas necesitan y su capacidad para transformar esos recursos en funcionamientos, es decir, la oportunidad que cada persona tiene para actuar de acuerdo con sus propias necesidades. De este modo, la lista de capacidades puede compararse con los derechos humanos básicos, que sirven para evaluar la justicia social y el nivel mínimo de acceso que deben tener las personas a cada derecho o capacidad. Esto implica que un exceso de oportunidades para acceder a una capacidad

no compensa la falta de cualquier otra, en tal caso, se estaría ante una carencia de justicia social básica.

La tarea de integrar a las personas con dificultades o discapacidad a la sociedad es una tarea pública, por lo que también corresponde al gobierno y sus instituciones proveer de las oportunidades necesarias para que estas personas puedan alcanzar su bienestar con lo que tienen a su disposición.

Asistencia

La asistencia a niños y niñas con TDAH es primordial en su desarrollo y bienestar, Nussbaum (2006) señala que una asistencia adecuada está relacionada con capacidades básicas como la vida, la salud y la integridad física que permiten que los niños y las niñas desarrollen sus habilidades motoras y cognitivas de la mejor manera. Además, la asistencia contribuye al aprendizaje sensorial, la imaginación y el pensamiento, fortalece las relaciones interpersonales y puede reducir el miedo o la ansiedad. Refuerza el razonamiento práctico, promueve la afiliación en diferentes entornos, el autorrespeto, la capacidad de juego y el control del propio entorno.

Los niños y niñas con TDAH deben ser vistos como individuos con dignidad y con derecho a participar en actividades que promuevan su desarrollo. En este caso, la asistencia que las madres les dan a sus hijos o hijas, aunado a las políticas públicas adecuadas, puede favorecer la atención de sus necesidades. De igual manera, las madres en su rol de cuidadoras necesitan reconocimiento y validación por el trabajo que realizan, además de capacitación y asistencia, aparte de oportunidades de empleo que les permitan cubrir las demandas de atención médica, psicológica y educativa de estos niños y niñas. Esta problemática se relaciona con la cuestión de género, ya que, en la mayoría de los casos, este cuidado corresponde a las madres, y no siempre es un trabajo remunerado o reconocido (Nussbaum, 2006).

Funcionamiento

Nussbaum (2012) postula que un funcionamiento es la realización activa de las capacidades. Los funcionamientos son seres y haceres que a su vez vienen a ser los productos o las materializaciones de las capacidades. En otras palabras, se refiere a las actividades que una persona realiza. Mientras las capacidades son las oportunidades o libertades que una persona tiene, el funcionamiento es la acción que se alcanza, lo que se hace o se es. En este sentido, la participación de las madres en la educación formal de sus hijos o hijas con TDAH puede analizarse como un proceso en el que las acciones y actividades concretas pueden generar oportunidades para el desarrollo integral de estos niños o niñas, al reducir las barreras a las que se enfrentan en el contexto de la educación primaria. Un ejemplo de ello es el acompañamiento escolar, como la asistencia a reuniones escolares, estar en comunicación con los docentes, adaptar rutinas en casa y buscar apoyo psicopedagógico externo. Lo que contribuye con la capacidad de las madres para la toma de decisiones, según sus propios intereses o necesidades, y las de sus hijos o hijas, según su nivel de conocimiento y comprensión que tengan sobre los síntomas y las problemáticas que genera este trastorno.

En términos de Nussbaum, estas acciones pueden verse como funcionamientos que influyen directamente en la transformación de las oportunidades en capacidades. Cuando las madres se involucran en el plan de intervención educativa, promueven el derecho de su hijo o hija a tener una educación adaptada a sus necesidades, que favorezca su aprendizaje y participación en el entorno educativo. Desde este enfoque, las oportunidades no son solo un derecho, sino que, a través de estas acciones, se convierten en una posibilidad real de ejercer tales derechos.

Educación e Inclusión

Una de las áreas que ha presentado mayores desigualdades para las personas con deficiencias y discapacidades es la educación, ya que estos niños y niñas han sido estigmatizados como difíciles de educar y, a menudo, han sido excluidos de las actividades en aulas regulares debido a la persistencia de prácticas educativas indiferenciadas. En particular, los alumnos y alumnas con TDAH pueden enfrentar problemas para adaptarse al contexto escolar debido a las malas prácticas en el entorno educativo, provocadas por la falta de conocimiento sobre su condición y la insuficiente formación de los profesores.

Nussbaum (2012) destaca las barreras presentes en la educación de niños y niñas con deficiencias, señalando la importancia de superarlas. Enfatizando en que uno de los objetivos centrales de la educación es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, acordes a sus necesidades y características individuales, protegiendo así la dignidad humana. Es esencial que el gobierno reconozca la importancia de destinar los recursos necesarios para adaptar los programas educativos a las necesidades de las personas con deficiencias o discapacidades, ya que, una educación y asistencia adecuada pueden permitir que estas personas participen en las decisiones y elecciones sobre su propia vida, al disfrutar de las condiciones que favorezcan el desarrollo de las diez capacidades básicas, respetando la individualidad de cada uno.

Desde este macrosistema, la ley puede otorgar derechos y oportunidades a niños y niñas con TDAH, a través de una educación pública orientada a atender sus necesidades e intereses, tal como lo establece la Ley General de Educación en México, donde se especifican los principios y normas que garantizan el derecho a la educación de todas las personas. Según la reforma al artículo 3° Constitucional, la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad. El artículo 41 reafirma la necesidad de garantizar una educación inclusiva y adaptada a las necesidades de los niños y

niñas con Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Además, en la Nueva Escuela Mexicana se promueve una iniciativa de transformación que propicia la equidad y la formación integral de los estudiantes. Por último, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva establece los lineamientos y acciones necesarias para que los estudiantes con cualquier tipo de barrera, ya sea personal, social o cultural, accedan a una educación de calidad.

4.3 Estilos de crianza de madres de niños y niñas con TDAH

La teoría de los estilos de crianza ofrece un marco para entender las diferentes prácticas de crianza y su impacto en el desarrollo infantil. De acuerdo con Diana Baumrind, se identifican cuatro estilos de crianza: autoritativo, autoritario, permisivo y negligente, cada uno con características distintivas que afectan la manera en que niños y niñas se desarrollan y aprenden (Papalia, Wendkos y Dustin, 2009). La identificación y comprensión de estos estilos de crianza es esencial para comprender el punto de referencia a través del cual las madres educan a sus hijos con TDAH y cómo crean ambientes de aprendizaje que fortalecen las habilidades desarrolladas en el contexto escolar. En este proceso la figura del padre y la madre se convierten en el actor principal de la educación no formal e informal.

Estos estilos educativos o estilos de crianza son modelos prácticos que describen las formas en que los padres y madres interactúan con sus hijos en el proceso de crianza. Se caracterizan por actitudes y pautas que combinadas dan lugar a diversos tipos educación familiar, que influyen en el desarrollo cognitivo, social y emocional de niños y niñas.

La importancia de tomar como referencia este aporte teórico consiste en que ha sido una guía para la investigación y un fundamento sólido para el análisis de los estilos de crianza en las madres de niños y niñas con TDAH. Además, facilita la identificación y clasificación de estos

estilos, lo que permite comprender mejor las prácticas educativas familiares, por lo que como referente interpretativo es necesario revisar.

Estilo de crianza autoritario

Este estilo hace referencia a un estilo de crianza infantil que enfatiza el control y la obediencia incuestionable, por lo que los padres esperan que sus hijos se adhieran a las normas de conducta establecidas por ellos, de lo contrario hacen uso de castigos (Papalia et al., 2009).

Estilo de crianza permisivo

En este estilo de crianza se valora la autoexpresión y la autorregulación, de esa manera los padres de familia permiten que los niños controlen sus propias actividades tanto como sea posible, son poco demandantes e incluso llegan a ser demasiado condescendientes (Papalia et al., 2009).

Estilo de crianza autoritativo

En el estilo de crianza autoritativo se incorpora el respeto por la individualidad del niño con la decisión de inculcar valores y normas sociales. Los padres suelen confiar en su capacidad para educar, al mismo tiempo que respetan las decisiones, intereses, opiniones y personalidad de sus hijos (Papalia et al., 2009).

Estilo de crianza negligente

Los padres que suelen tener un estilo de crianza negligente, cuando con frecuencia tienen dificultades para resolver conflictos sociales, debido a que carecen de habilidades para identificar y resolver las crisis. Por lo tanto, los hijos no logran tener un conocimiento real de las normas, tienden a interpretar las acciones de los demás como hostiles y en consecuencia, pueden vivir experiencias emocionales de soledad (Valdés, 2007).

La maternidad

El término madre se relaciona con los simbolismos culturales que la sociedad utiliza para establecer funciones y jerarquías de género. Culturalmente, las mujeres desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos, asumiendo la mayor parte de la responsabilidad en la crianza. La maternidad conlleva valores implícitos y expectativas sociales, por lo que se deben crear las condiciones adecuadas para que las madres puedan desempeñar las funciones de la crianza adecuadamente. Puesto que, la personalidad de la madre está relacionada con cualidades conductuales de los hijos (Valdés, 2007).

La elección de un estilo de crianza y su efectividad dependerá en gran medida de los factores externos a la familia, como las redes de apoyo, las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno en el que se encuentre inmersa la familia.

Una breve recapitulación

La integración y articulación de los enfoques teóricos presentados en este capítulo permiten tener una perspectiva multirreferencial sobre los factores que intervienen en el desarrollo y la educación de niños y niñas con TDAH. Desde la Teoría Ecológica se puede observar la importancia de los entornos en los que se desarrollan los niños y niñas, lo que posibilita comprender que la problemática originada por el TDAH no solo afecta a la persona que lo padece, sino que estas dificultades influyen los múltiples sistemas ecológicos de interacción, que impactan directa o indirectamente a los niños y niñas con TDAH.

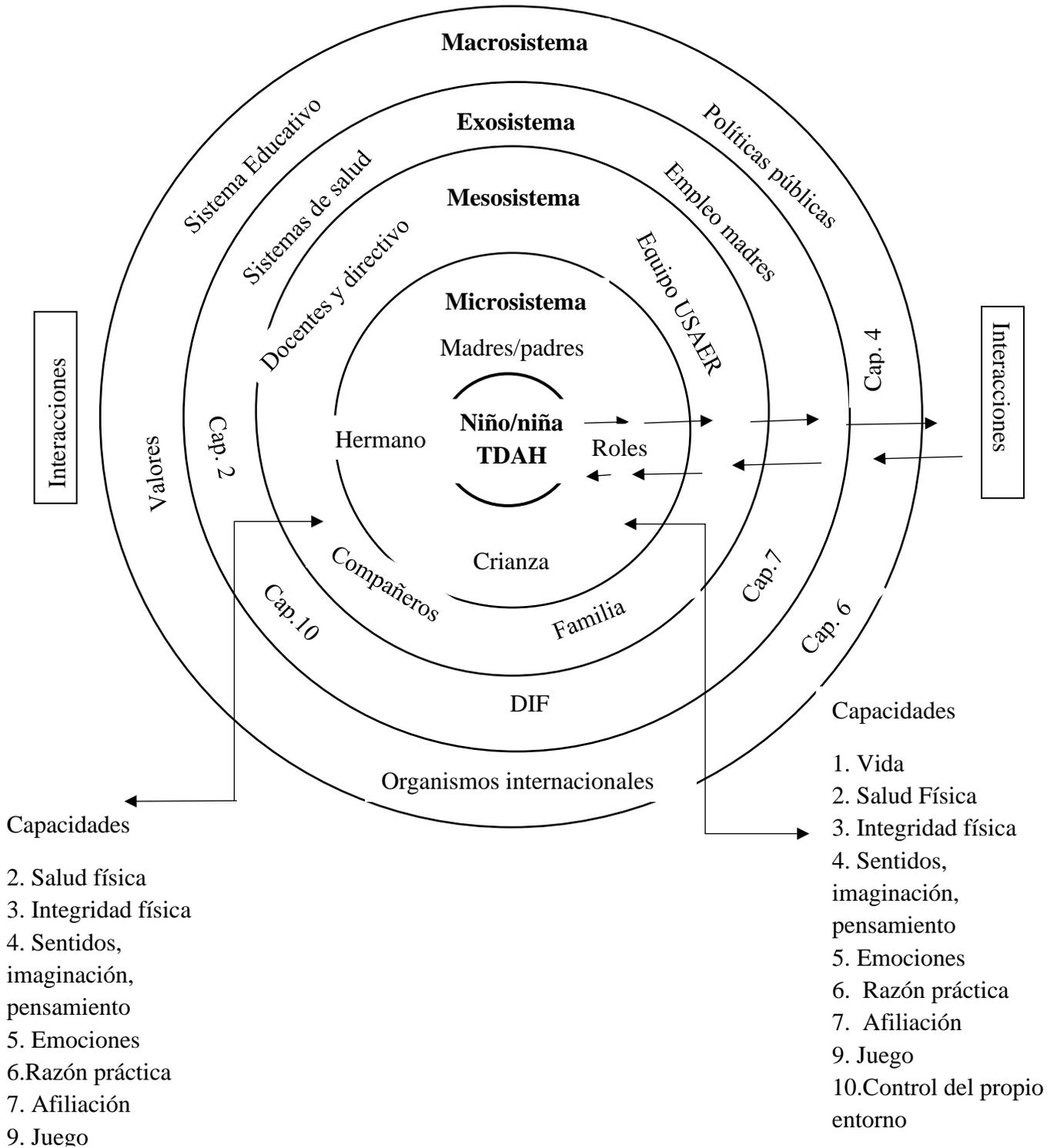
El Enfoque de Capacidades de Nussbaum complementa esta fundamentación teórica, al poner énfasis en el desarrollo integral de las personas. Proponiendo que el acceso a las capacidades básicas debe ser para todos, con el fin de gozar de una vida digna en la que niños y niñas con TDAH puedan tener las oportunidades necesarias para desarrollar su máximo potencial, en los

diferentes sistemas de interacción que menciona Bronfenbrenner, a través del apoyo de sus madres y demás actores educativos.

En cuanto a los estilos de crianza caracterizados por Baumrind se muestra un panorama a través del cual se puede examinar la manera en que las interacciones y las prácticas de crianza en el microsistema familiar afectan el desarrollo de niños y niñas con TDAH, y la forma en que la familia puede atender las necesidades específicas de estos niños, condiciones y prácticas que se pueden ver reflejados en los espacios escolares y en las USAER, con los niños y niñas son atendidos en ellos.

Con base en los planteamientos anteriores, es conveniente mostrar de manera gráfica cómo es que las perspectivas teóricas expuestas en líneas anteriores se articulan y dan posibilidad para comprender el fenómeno socioeducativo que nos ocupa

Esquema 1. Integración teórica.



Fuente: elaboración propia con base en las teorías revisadas.

Capítulo 5.

Metodología

La metodología más que un conjunto de técnicas o procedimientos es una manera de pensar y reflexionar sobre la realidad que se estudia. Según Sautu (2005), la metodología implica tomar decisiones que afectan el proceso de investigación en su conjunto, desde la formulación del problema hasta el análisis de los resultados, siendo una guía que orienta al investigador para acercarse a la problemática, saber cómo interpretar las experiencias e interactuar con los sujetos de estudio. En este sentido, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene como objetivo analizar la manera en que los padres de familia que tienen hijos con TDAH participan en la generación de ambientes de aprendizaje, conforme a sus estilos de crianza, prácticas y capacidades de estos (para este caso, de madres de familia), por lo que resulta necesario considerar una metodología que permita analizar la complejidad de los factores que intervienen en la participación de los padres y su impacto en diferentes entornos.

En congruencia con estos planteamientos, el presente trabajo se enmarca en el paradigma constructivista, dado que el objeto de estudio tiene una naturaleza subjetiva. Se centra en el análisis de los factores que influyen en la relación entre madres e hijos y cómo éstas pueden crear entornos de aprendizaje para los niños y niñas, a partir de sus propias prácticas, capacidades y experiencias. Por lo tanto, este es un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, que permite recolectar datos que detallan las características de los estilos de crianza y las interacciones que las madres tienen en diferentes entornos, que afectan de manera directa e indirecta la participación en la educación de niños y niñas con TDAH (Dalle, Boniolo, Sautu, y Elbert, 2005).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que la investigación es de corte cualitativo, con una perspectiva interpretativa y natural del mundo, ya que busca estudiar el fenómeno en su contexto original, interpretando el significado que el sujeto de estudio le atribuye a la situación problemática (Denzin y Lincoln, 2011). Desde esta perspectiva metodológica, el paradigma constructivista con enfoque cualitativo es adecuado para el estudio, dado que comparte el interés por estudiar el fenómeno desde las circunstancias de los propios sujetos.

Método

Esta investigación tiene como método el estudio de casos (Stake, 1999), mediante los que se busca profundizar en la comprensión de una problemática específica. En este sentido, se analizaron tres casos de madres de niños o niñas con TDAH, quienes asisten a una escuela primaria. La elección de este diseño se fundamenta en su capacidad para considerar las características particulares de la población y el contexto en el que surge la problemática (Stake, 1999). Dentro de los tipos de estudio de caso, se optó por el estudio de casos colectivos, ya que permite examinar múltiples situaciones con características similares, lo que enriquece la recolección de datos y el análisis de estos, esperando tener una perspectiva integral de los factores que influyen en la participación parental en la educación de niños y niñas con TDAH. Para la construcción de la evidencia empírica, se utilizaron diversas técnicas como la entrevista, la observación y el cuestionario.

Técnicas para la recolección de información

La entrevista cualitativa en su calidad de técnica durante el desarrollo del trabajo de campo permitió acceder a los significados y experiencias de los entrevistados. Como lo menciona Galindo

(1998), entrevistar significa ver en el otro, es decir ver en otro la manifestación de la problemática que se busca estudiar. De los tipos de entrevista que describen Fontana y Frey (2015), se consideró hacer uso de la entrevista semiestructurada, para realizar el trabajo de campo, debido a la flexibilidad con la que se puede llevar a cabo al atender la naturaleza de la interacción activa entre dos o más personas, permitiendo identificar los elementos presentes en la entrevista realizada a padres y madres, a docentes de aula regular y a docentes de apoyo USAER.

Se planificó que las entrevistas se realizaran a dos docentes de apoyo USAER, tres docentes de aula regular y tres parejas de padres y madres de familia de una Escuela Primaria del Sur y una de la Escuela Primaria del Norte de Pachuca de Soto. Sin embargo, no se realizaron las entrevistas a las parejas de padres y madres de familia como se tenían previstas, ya que dos de las madres son madres solteras y en el tercer caso, el padre del niño en cuestión, no se involucra en ningún asunto relacionado con la educación formal de su hijo, por lo tanto, no accedió a la realización de la entrevista, a pesar de que se buscaron alternativas para poder lograr ésta. Es así que las entrevistas dirigidas a los padres de familia solo se lograron con las madres y el resto se efectuaron tal como se tenían planeadas.

Esta técnica de recogida de información es indispensable para el cumplimiento de los tres primeros objetivos específicos, ya que fue necesario tener un acercamiento directo con las madres de niños y niñas con TDAH, para poder recabar información que permitiera describir, identificar, caracterizar y sistematizar las capacidades de las madres y los estilos de crianza que pueden incidir en la generación de entornos de aprendizaje, que influyan en su desarrollo en cualquier contexto. Las guías de entrevista se elaboraron tomando como referencia lo que señala Bronfenbrenner como los sistemas de desarrollo ecológico, el enfoque de capacidades de Nussbaum y lo que indican los estilos de crianza de Baumrind.

La observación al igual que la entrevista, resulta conveniente para dar respuesta especialmente al objetivo específico relacionado con la identificación de prácticas que pueden emplear las madres en la educación de sus hijos con TDAH en función del apoyo psicopedagógico que les brinda la escuela. Lo que implica observar y registrar situaciones que suceden en su estado natural (Creswell, 2009). En este sentido, la observación se ha llevado a cabo para reunir información sobre la práctica docente y la interacción de los docentes con los niños y niñas con TDAH en el aula regular y en el aula de USAER, esto en conjunto con la interacción que tienen con las madres de familia. En las Escuelas Primarias se llevó a cabo la observación en el aula regular y en el aula de USAER, sobre las que se realizaron las notas de campo, para registrar datos de interés para la investigación sobre las interacciones de los actores educativos.

El cuestionario, como un conjunto de preguntas respecto de variables de interés, se usó con el propósito de identificar los estilos de crianza que adoptan las madres de niños con TDAH, por medio del cuestionario de estilos parentales (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes Motrico (1999). Con el uso de este instrumento se logró recuperar información sobre las características en los estilos de crianza de las madres, tomando como referencia la clasificación previa establecida por Diana Baumrind, en su teoría de los estilos de crianza. Este cuestionario se aplicó a las madres de los niños y la niña con TDAH en los tres casos seleccionados para el estudio.

Criterios para la selección de los sujetos de investigación

Para la selección de la muestra, de tipo cualitativa intencional, se consideró que las y los informantes tuvieran los siguientes criterios de inclusión: madres con hijos con diagnóstico de TDAH, inscritos en el nivel de educación primaria, que asistan a clases a la Escuela Primaria del Sur o a la del Norte, en la que tuvieran apoyo de la USAER,

En cuanto a los docentes de aula regular de nivel primaria, se buscó que tuvieran en su grupo de clases a alumnos diagnosticados con TDAH y docentes de apoyo USAER, y que ambos se desempeñaran profesionalmente en las escuelas primaria seleccionadas; la del Sur o la del Norte.

Muestra

La muestra intencionada de acuerdo con los criterios de selección, mencionados en líneas anteriores, se centró inicialmente en los padres y madres de dos niños diagnosticados con TDAH que pertenecen al grupo de alumnos de 4° grado de la Escuela Primaria del Sur y un padre y una madre de una niña que pertenece al grupo de alumnos de 4° grado de la Escuela Primaria del Norte. Sin embargo, es pertinente señalar que la muestra se modificó conforme avanzó el trabajo de campo. Debido a que dos de los padres no viven con sus hijos, y el tercero no accedió a participar en la entrevista considerada para él, por lo que, solo las madres representan la muestra como figura parental.

Por otra parte, los docentes como informantes tienen una relevancia significativa en este trabajo, para lo cual la muestra considera tres docentes de aula regular, los tres son docente del 4° grado de primaria, dos de ellos laboran en la Escuela Primaria del Sur y uno en la Escuela Primaria del Norte. Si bien se pretendía que las docentes de apoyo USAER, pertenecieran a cada una de las escuelas participantes, las dos son del servicio de USAER 2.

Instrumentos

Se diseñaron tres guías de entrevista, dirigidas a los padres y madres de familia, a los docentes de apoyo USAER y a los docentes de aula regular. En el diseño de estas guías se tuvieron varios momentos de revisión y modificación, de acuerdo con la pertinencia de los objetivos y las preguntas a las que se les quiere dar respuesta en este trabajo de investigación. En un primer

momento, se hizo una guía de preguntas para hacer un sondeo temático de las posibles categorías que darían mayor orientación a la entrevista. Sin perder de vista la flexibilidad que brindan las entrevistas semiestructuradas para identificar las temáticas pertinentes a la información que se quería obtener. El piloteo se hizo en dos ocasiones, lo que permitió la reformulación de las preguntas y su ordenamiento por categorías.

En tal sentido, la guía de entrevista dirigida a los padres de familia se ordenó en cuatro rubros categoriales. En el primero se incluyeron los datos de identificación, con los que se buscó indagar, principalmente, la situación conyugal de la pareja y el nivel de estudios de ésta. El segundo considera las capacidades de desarrollo humano que tienen las madres con hijos con TDAH, esta categoría está orientada por el microsistema, mesosistema y exosistema, en los que participan de forma directa e indirecta las madres y sus hijos, desde los diferentes entornos. En este rubro, el interés principal fue conocer lo que identifican las madres sobre el déficit de atención e hiperactividad y las condiciones de acceso que tienen a la salud, la educación, a una vivienda y un empleo dignos; características que están relacionadas con el enfoque de capacidades desarrollado por Martha Nussbaum.

La tercera categoría, denominada estilos y prácticas parentales, permitió identificar la dinámica familiar y las prácticas que las madres llevan a cabo en la trasmisión de conocimientos en el seno familiar. Esta sección tiene relación con la descripción que hace Diana Baumrind sobre los diferentes estilos de crianza.

Finalmente, la cuarta categoría, referida a los ambientes de aprendizaje generados en la familia, se relaciona con las capacidades presentes en el entorno escolar dentro del microsistema y el mesosistema, con la que se buscó conocer qué tanto saben las madres sobre los apoyos que le

brinda la escuela su hijo o hija con TDAH, en sus necesidades educativas y, en función de ello, determinar cómo ha sido su participación en la educación formal de su niño o niña.

Es importante mencionar que cada una de las categorías mencionadas están orientadas por los objetivos de la investigación y con las preguntas a las que se buscó dar respuesta, al igual que las guías dirigidas a los docentes de USAER y a los de aula regular y de apoyo.

La guía de entrevista dirigida a los docentes de apoyo USAER fue sometida a un ejercicio de aplicación piloto, que ayudó a generar nuevas preguntas. Esta guía se dividió en categorías relacionadas con el contexto de la formación docente, el proceso de canalización de alumnos con TDAH, las estrategias utilizadas para la atención de las necesidades educativas de los niños y niñas con TDAH, el trabajo colaborativo con el/la docente de aula regular y la relación que mantienen con las madres.

Por último, la guía de entrevista orientada a los docentes de apoyo de aula regular tuvo el mismo procedimiento y consideró las siguientes categorías: contexto de la formación docente, contexto general del grupo, identificación de los alumnos o alumnas con TDAH, conocimiento del TDAH, proceso de canalización y participación de las madres en la educación de sus hijos e hijas desde la perspectiva del docente.

En cuanto al Cuestionario de estilos parentales (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes (1999), es importante mencionar que la selección se hizo mediante una búsqueda y revisión de diferentes cuestionarios sobre estilos de crianza, llegando a la elección de este instrumento debido a que se relaciona con los estilos de crianza que propone la Diana Baumrind en su teoría. Este instrumento está muy bien estructurado y presenta soportes documentados para realizar el análisis de estos estilos; se divide en tres escalas: la de afecto, de comunicación y crítica y, de rechazo de los padres hacia los hijos.

Procedimiento

Entrada al campo

Un aspecto importante del proceso fue la gestión para la autorización para ingresar al campo, que comenzó en septiembre de 2022, con la entrega de la carta de presentación como estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación y la presentación de un resumen técnico sobre el proyecto de tesis, los cuales se presentaron al director de la Dirección General de Educación Especial. Este trámite duró aproximadamente cinco meses, para que se pudiera concluir la debida autorización. Posterior a ello, la supervisora de USAER solicitó que también se gestionara la autorización con la directora de la USAER en la zona, para así dar acceso a las primarias y trabajar con las maestras de educación especial. Los maestros regulares y las madres de los niños y niñas con TDAH fueron informados por la directora de USAER, y ella dio a conocer a los directivos de ambas primarias, el objetivo de las visitas. Ella misma fue quien indicó que se podría trabajar con dos casos en la Primaria Sur y uno en la Primaria Norte, incluso el equipo de docentes de USAER fue quien citó a las madres en las instalaciones de las primarias, para que fueran entrevistadas, lo cual se realizó sin inconvenientes.

De marzo a mayo se acudió a las primarias en varias ocasiones para realizar las entrevistas a los docentes de aula regular, a las docentes de USAER y a las madres de los niños y niñas con TDAH. Al mismo tiempo se les aplicó el cuestionario de estilos parentales (EA-P/ENE-P) a las madres. Posteriormente, se solicitó el acceso al salón para observar el desarrollo de las clases regulares impartidas por las docentes. De igual manera se observaron las intervenciones de las maestras de USAER. Todas las observaciones se realizaron de manera natural, es decir, se tomaron notas de campo, en las que se registraron las interacciones de los docentes con los alumnos, con otros docentes, y algunas notas sobre otros comentarios de interés para la investigación.

Capítulo 6.

Análisis e interpretación de los resultados

En el contexto de la investigación cualitativa, el análisis desempeña un papel fundamental en la interpretación y comprensión profunda de los datos recopilados. Este capítulo se centra en presentar los hallazgos emergentes de la investigación, incluyendo las fases que integran el análisis, que llevaron a la interpretación de los datos, en las que se describe cómo se organizó y se codificó la información recolectada a través de las entrevistas dirigidas a las madres de niños y niñas con TDAH, a los docentes de aula regular, y a las docentes de apoyo USAER. Se buscó descifrar las conexiones y los patrones que se revelan a través de las narrativas, experiencias y perspectivas de los participantes. La riqueza propia de los datos cualitativos permite explorar las complejidades y matices de los fenómenos estudiados, posibilitando la construcción de interpretaciones que den cuenta de su significado en diferentes contextos, brindando apertura y flexibilidad para hacer adecuaciones durante el proceso investigativo. Es así que en este espacio se presenta la descripción sistemática del proceso de análisis sobre la información obtenida mediante los instrumentos utilizados en el trabajo de campo, como son: la entrevista semiestructurada, la observación y el cuestionario de estilos parentales [EA-P/ENE-P] (Fuentes et al., 1999), aplicado a las madres de los niños y niñas con TDAH, todo ello para la construcción de los datos.

El análisis se realizó mediante el estudio de casos colectivos, por así convenir a la investigación, se eligieron tres madres de familia como sujetos de estudio. Como refiere Stake (1999), cada caso sirve como instrumento para obtener una perspectiva integral de los factores que influyen en la participación de las madres en la educación de niños y niñas con Trastorno por

Déficit de Atención e Hiperactividad. Del mismo modo, los resultados se desglosan e interpretan a partir de los sistemas de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, es decir: el macrosistema, el exosistema, el mesosistema y el microsistema, en cuyos entornos se identifican las aplicaciones teóricas de algunos conceptos del enfoque de capacidades de Nussbaum.

En un primer momento, se realizó el análisis de los datos surgidos de las entrevistas realizadas a las madres de niñas y niños con TDAH, a los docentes de aula regular y a las docentes de apoyo USAER, a partir de las que se definieron tres categorías de análisis:

- a) educación familiar.
- b) características de niños y niñas con TDAH y su educación,
- c) contexto escolar en la educación primaria de niños y niñas con TDAH.

Cada una de ellas permite examinar aspectos relacionados con: los síntomas, el diagnóstico, la atención que se les brinda a niños y niñas con TDAH, el contexto social, económico y de crianza en la familia.

Este análisis se realizó en cuatro fases, la primera fue la fase de descubrimiento, como lo refieren Taylor y Bogdan (1987). En esta fase se transcribieron las entrevistas, con el propósito de preparar los datos e identificar temas recurrentes, lo cual dio paso a la codificación, misma que proporciona elementos que permiten encontrar relaciones entre los datos a través de la intuición y la lectura de las transcripciones, adoptando una postura en la que se cuestionan los mismos datos sobre la información proporcionada por los entrevistados. Para lo cual se imprimieron las entrevistas previamente transcritas, se les dio lectura y se subrayaron los fragmentos que pudieran proporcionar información que ayudara a dar respuesta a la pregunta de investigación (y con ella a los objetivos específicos) ¿De qué manera las capacidades, prácticas educativas y estilos de crianza

de las madres de familia generan determinados ambientes de aprendizaje para sus hijos con TDAH?

En seguida, se comenzó con la fase de clasificación, en donde se organizaron las regularidades encontradas y los fragmentos de la entrevista seleccionados como relevantes. Además, se generaron etiquetas a los datos, basados en los conceptos recuperados, a los que se les llamaron códigos (Coffey y Atkinson, 2003). La codificación, organización y recuperación de los datos esenciales, permite la identificación de coincidencias y diferencias entre los relatos de los entrevistados, de tal manera que se construye un camino analítico que favorece la comprensión de la participación que tienen las madres de los niños y niñas con TDAH en el nivel de educación primaria, los ambientes de aprendizaje que generan en función con sus estilos de crianza y las capacidades de desarrollo humano a las que tienen acceso para la formación integral de sus hijos e hijas.

La codificación y agrupación de los datos por categorías permitió llegar a la tercera fase, la descripción de los hallazgos encontrados en cada una de las categorías por entrevista y por caso, con el objetivo de tener mayor claridad al momento de hacer la interpretación. A medida que avanzó el análisis, se enfatizó en la interpretación de las interconexiones entre las madres de hijos o hijas con TDAH, los docentes regulares y las docentes de apoyo USAER, ofreciendo una visión integral y contextualizada del fenómeno estudiado. Asimismo, se exploraron las implicaciones teóricas de estos hallazgos, permitiendo el diálogo entre diferentes posturas teóricas que enmarca el andamiaje conceptual que fundamenta este análisis. Como punto de encuentro y complementariedad, en donde es posible visualizar el desarrollo de niños y niñas con TDAH en diferentes contextos, considerando los factores que intervienen en esta interacción, vistos como

capacidades para el desarrollo humano, en donde la crianza que mantienen las madres y los padres de los niños y niñas con TDAH es parte fundamental en la educación familiar.

Esta descripción permitió reconocer el contexto educativo, social, económico, familiar y de crianza en el que se desarrollan los niños y las niñas con TDAH. También facilitó la comprensión e interpretación de lo que representa para cada uno de los actores la atención de las dificultades que conllevan los síntomas de este trastorno, en diferentes espacios de desarrollo. Además de la codificación y descripción realizada, se usó la triangulación, como cuarta fase, para profundizar en la interpretación de los datos, prestando especial atención a las voces de los participantes, permitiendo que sus relatos enriquecieran la comprensión de la problemática que se genera a partir del TDAH, en diferentes ambientes de desarrollo.

Atención al TDAH en entornos escolares y familiares: Un análisis por medio de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner

Macrosistema

Considerando que en el macrosistema hay factores que influyen en el desarrollo humano, como la cultura, la economía o las políticas públicas, que afectan la educación de niños y niñas con TDAH, se van determinando las propiedades específicas de cada uno de los sistemas interiores hasta llegar al microsistema. Es de gran importancia tomar en cuenta la forma en que se ha concebido la atención a este tipo de dificultades no sólo en el sistema educativo nacional sino también en el ámbito internacional, para con ello tener una perspectiva mucho más amplia de lo que implica ocuparse de la atención inclusiva de los niños y niñas con TDAH.

En tal sentido, es pertinente recordar que la educación fue reconocida por primera vez, como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y a partir de ese momento

se pensó en atender las diferentes necesidades que presentaban algunos niños y niñas en su educación, desde una postura en donde se tomaran en cuenta las características de aprendizaje de las infancias. En la Declaración de Salamanca (1994), referida a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), se dio apertura para pensar en una educación que respondiera a las necesidades de la diversidad, en donde se estableció el principio de Inclusión educativa. Aspecto que ya se venía fortaleciendo en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia al considerar el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990).

A partir del índice de inclusión, Booth y Ainscow (2002) proponen un conjunto de materiales que sirvan de apoyo a las escuelas, con el objetivo de construir un espacio de colaboración y trabajo en conjunto que, a su vez, favorezca la adquisición de aprendizajes y mayor desarrollo en niños y niñas con dificultades en el aprendizaje.

Conforme a estas declaraciones y propuestas, países latinoamericanos adquirieron el compromiso por impulsar políticas educativas que promovieran la inclusión en la educación. Al hablar de políticas educativas, es indispensable considerar que, por lo general, tales políticas se conciben de una manera y se llevan a la práctica de otra, desde diferentes perspectivas, dependiendo del significado que le otorgue quien está a cargo de ponerlas en práctica. Como lo señala Stephen Ball (2012, citado en Solis y Tinajero, 2022), la política puede considerarse como un texto, un discurso y una práctica, pero también postula que las políticas se recontextualizan por los actores educativos a partir de dos procesos: la interpretación y la traducción, los cuales son previos a que se llevan a la práctica en las escuelas.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que en México las políticas y reformas educativas, muchas veces son elaboradas por personas que no tienen una relación directa con las

necesidades reales de los grupos vulnerables y sus contextos educativo. No obstante, cuando la política educativa está definida, su aplicación dependerá en gran medida del significado y la traducción que les otorguen las instancias involucradas en ellas, como son las instancias del gobierno estatal, municipal y local, incluyendo a los directivos, a los docentes regulares, al sistema de apoyo que orienta a las USAER y demás actores de la comunidad educativa.

Exosistema

Como se mencionó en el capítulo de referentes teóricos, el exosistema está referido, en nuestro caso, a cómo el país recupera los planteamientos supranacionales que se ocupan de la atención educativa a poblaciones vulnerables o con necesidades educativas especiales. En tal sentido, la transformación en la educación inclusiva en México ha sido gradual, De acuerdo con Solís y Tinajero (2022), esta ha pasado por cuatro momentos; el primero dado en los años noventa, con la política educativa orientada a la integración educativa, entendida como el proceso por el cual los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se incorpora de manera gradual a las escuelas regulares; años más tarde, el interés de la política educativa se centró en la educación inclusiva, que era parte de una educación para todos y no era suficiente con aspirar a una integración de los niños en escuelas regulares.

El segundo momento, se da con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (2008), en el que se tenía como prioridad, que las escuelas fueran espacios caracterizados por la calidad, la inclusión y la seguridad. Sin embargo, fue en el Programa Sectorial de Educación de 2018 donde se introdujo un apartado de inclusión y equidad, en el que se desarrollaron diferentes líneas de acción orientadas a cumplir el objetivo de una educación inclusiva.

Posteriormente, el gobierno federal promovió un Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica, que operó del 2014 al 2019, periodo

en el que se propuso el modelo educativo 2017, que determinó que la inclusión debería ser uno de los principios que guiara el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN). En el Plan y Programas de Estudios para la educación básica se acordó, que las escuelas deberían ser espacios que promovieran entornos inclusivos, donde el profesorado basara su práctica educativa en el reconocimiento y valoración de los estudiantes (Planes y Programas de Estudio, 2017).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica, en donde las acciones de esta estrategia se orientan a las necesidades de grupos específicos, como los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación (Secretaría de Educación Pública, 2018). Esta estrategia tiene una fuerte influencia del Índice de Inclusión, propuesto por Booth y Ainscow (2002), del cual se tomaron elementos para elaborar el trabajo en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y hacer la incorporación a la Ruta de Mejora Escolar.

En la actualidad, considerada como el cuarto momento, el gobierno federal ha contribuido al sustento normativo de la educación inclusiva, puesto que la reforma educativa del 2022 se acompaña de cambios en la legislación, expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (LGE), los Lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)

La reforma al artículo 3° constitucional del 2019, establece que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva. Para lo cual, es indispensable considerar las capacidades, las circunstancias, las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (DOF, 2019).

En la Ley General de Educación, las modificaciones se definen, en el capítulo VIII, artículo 61, como el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje, de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. Además, se estipula que la educación inclusiva se fundamenta en la valoración de la diversidad, la búsqueda del máximo logro de aprendizajes, la participación, continuidad y permanencia en los estudios, además de que hace énfasis en la población vulnerable y con mayores posibilidades de exclusión en todos los tipos y niveles educativos, busca instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del SEN, por motivos de origen étnico, creencia religiosa, convicciones éticas, sexo, orientación sexual o de género, o por características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades o estilos de aprendizaje, o en su caso, realizar ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para su formación.

En el artículo 7, fracción II se determina, que para considerar que la educación sea inclusiva, se necesita que, a) Atienda a las características capacidades, necesidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, de todos los estudiantes, b) elimine las BAP que enfrentan los estudiantes, c) establezca educación especial en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, d) provea de los materiales y recursos técnicos pedagógicos necesarios, para los servicios educativos (Ley General de Educación, 2024).

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) aborda las acciones que deben realizarse para que se pueda pensar en la transformación del Sistema Educativo Nacional, como un sistema flexible, capaz de identificar y eliminar las BAP, a las que los estudiantes tienen que sobreponerse, tanto en el mismo Sistema Educativo Nacional (SEN) como en sus propios entornos.

Desde la perspectiva de la Ley General de Educación, la educación inclusiva se enfoca en dirigir los esfuerzos hacia la atención de la diversidad, especialmente a aquellos estudiantes con problemas de conducta y grupos con mayor riesgo de exclusión. Asimismo, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019) destaca que la exclusión educativa surge de barreras estructurales, como los currículos inflexibles, que pueden discriminar, etiquetar o pasar desapercibidas las necesidades educativas de personas con alguna discapacidad, problema en el desarrollo, aptitudes sobresalientes o migrantes, entre otros. Por lo que, la atención primordial debe centrarse en la diversidad y en brindar respuestas adecuadas a los desafíos que enfrentan estos estudiantes.

De la misma manera, se señalan que existen una serie de barreras que impiden la realización de trayectos formativos exitosos, como son las barreras normativas, que proceden de las leyes, las políticas, las disposiciones administrativas que dificultan el acceso al trayecto formativo y el aprendizaje y, las barreras didácticas, que se refieren a las prácticas educativas y actitudes que se desarrollan en el entorno escolar. Por lo que, resulta notable que las dificultades asociadas con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se consideren dentro de estas barreras y, como tal, se pueda ofrecer apoyo a niños y niñas que presenten estas características.

Las estrategias de atención están principalmente dirigidas hacia grupos de población considerados vulnerables, como aquellos con discapacidades, aptitudes sobresalientes, o pertenecientes a comunidades indígenas o migrantes, y no tanto hacia aquellos con problemas actitudinales o de falta de atención. Esto lleva a que las reformas y políticas educativas se aborden o se lleven a la práctica de diferente manera las necesidades de niños y niñas con TDAH, incluyendo la atención y orientación a sus familias, ya que estas necesidades pueden ser pasadas por alto, debido a la falta de claridad en los programas y las reglas de operación que posibilitan su instrumentación.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituyen una de las instancias encargadas de brindar atención a las dificultades de aprendizaje de los niños con TDAH, siendo uno de los programas de apoyo en la educación regular, diseñado para que los niños y niñas puedan acceder a una educación de calidad en los espacios educativos regulares, considerando las necesidades particulares de los estudiantes según la Barrera para el Aprendizaje y la Participación que presenten. Mediante este servicio, se brinda apoyo particular a niños y niñas con TDAH, ya que se realizan actividades relacionadas con sus intereses y necesidades. De igual manera, este servicio orienta a los maestros de aula regular para que lleven a cabo adecuaciones pertinentes a la planeación de sus actividades en clase, para que los niños con TDAH puedan acceder con mayor facilidad a los contenidos curriculares.

En este sentido, las USAER en Pachuca de Soto, brindaron atención a 27 niñas y 75 niños diagnosticados con TDAH, durante el ciclo escolar 2021-2022, los cuales están distribuidos en las diferentes primarias del municipio. Es justo de esta población, que se seleccionaron dos escuelas y los alumnos y alumna que participaron para realizar el trabajo de campo.

Mesosistema

Este sistema, es entendido o identificado como el entorno donde se propicia el desarrollo de los niños con TDAH, a través de las interacciones entre los actores involucrados tanto en el contexto escolar, como en el familiar, por ello es de gran importancia referir las características particulares de las escuelas en las que se encuentran adscritos los niños y niñas que participaron en este estudio. De la misma manera, es importante describir el entorno socioeconómico de los actores educativos y espacios tanto escolares como familiares que les rodea, con el objetivo de contextualizar las interacciones que se producen en los espacios de socialización, así como, entre los actores involucrados en el desarrollo educativo de los niños y niñas con TDAH. En este sentido, a

continuación, se describen las características del contexto de las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo.

Escuela Norte

Se localiza en la zona urbana de la ciudad de Pachuca de Soto, en la colonia centro hacia el norte, la cual se caracteriza por ser una zona de gran afluencia tanto vehicular como peatonal debido a que es una de las zonas con mayores comercios a su alrededor. Entre ellos, se encuentran papelerías, tiendas de abarrotes, panaderías, zapaterías, peleterías, un mercado, una iglesia, y a unas cuerdas se localiza la plaza independencia y la zona de bancos. Afuera de la escuela (muy cerca de ella) transita el transporte público (más conocido como las alimentadoras), que se dirige a diferentes partes de la ciudad, uno de los destinos es la zona de los barrios altos, es decir, las colonias ubicadas en los cerros de Pachuca. Estas colonias se caracterizan por los altos índices de desigualdad económica e inseguridad, lugar de donde provienen algunos de los alumnos de la escuela Norte.

El edificio que alberga a esta escuela primaria es antiguo y se usaba para custodiar los recursos extraídos de las minas, en la época donde la minería era una de las principales actividades económicas de la región. Está institución educativa forma parte del sostenimiento público, con la administración de recursos humanos y materiales a cargo de la Secretaría de Educación Pública, con una matrícula de 464 alumnos, divididos en 18 grupos y atendidos por 12 maestras y 6 maestros, que cubren de primero a sexto grado. Por otro lado, también, cuenta con una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que funciona de tiempo completo. Está integrada por un equipo disciplinar, compuesto por una pedagoga, una psicóloga y una trabajadora social, quienes laboran de lunes a viernes en la escuela.

De acuerdo con la observación participante, realizada dentro de las instalaciones de la primaria, se encontró que la escuela cuenta con mobiliario tradicional, como son pupitres de madera, pizarrones verdes (de los tradicionales) que aún usan gis (también conocida como tiza) para escribir. También se pueden observar estantes de metal un poco deteriorados, al igual que los escritorios de los maestros. Se identificó la falta de ventilación en las aulas, ya que algunas ventanas no son funcionales, por lo que la mayoría de los maestros dejan abierta la puerta del salón, durante el tiempo que dura la clase. De igual manera, se observó la ausencia de recursos tecnológicos, que pueden servir de apoyo en el ejercicio de la docencia, esto a pesar de que en la dirección sí se tiene con internet inalámbrico, y de que la escuela cuenta un salón de computación, equipado con computadoras de escritorio, las cuales no son utilizadas de manera regular.

Por otro lado, son visibles los amplios espacios destinados como áreas de libre esparcimiento, es decir: un patio multiusos, una cancha de fútbol, tres edificios compuestos por aulas, además de un espacio para la cooperativa, una biblioteca, la dirección, y el aula de USAER. Cuenta con bebederos en buen estado y baños en servicio. Toda la escuela cuenta con drenaje, agua potable y servicio de la luz.

Escuela Sur

La primaria se ubica en la zona urbana de Pachuca de Soto, al sur de la ciudad, sobre una vialidad altamente transitada por vehículos particulares y por transporte público, a su alrededor se encuentra un Jardín de niños o también conocido como el kínder, y diversidad de comercios, como son: papelerías, tiendas de abarrotes, loncherías y tiendas de uniformes.

Esta escuela tiene dos accesos: la entrada principal, que se utiliza para que ingresen los alumnos de primero y segundo grado, el otro, es una puerta de entrada por la que ingresan los alumnos de tercero a sexto grado. Es una escuela del sector público, de turno matutino, con una

matrícula de 305 alumnos, divididos en 17 grupos que son atendidos por once maestras y tres maestros. La escuela cuenta con una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que funciona de tiempo completo, el equipo disciplinario que la atiende, se conforma de una pedagoga, una psicóloga y una trabajadora social.

De acuerdo con la observación realizada dentro de las instalaciones, se detectaron las siguientes características: las aulas cuentan con pupitres individuales de madera, igual al escritorio de los docentes, ambos en buen estado. Algunos maestros cuentan con impresora en sus salones, la mayoría tiene pizarrones blancos, en los que se escribe con plumones o marcadores borrables, además tienen estanterías de madera, en los que los alumnos guardan sus libros y libretas, la ventilación es adecuada, puesto que las ventanas están en buen estado y funcionan correctamente.

La edificación escolar es de dos pisos, tanto en la planta alta como en la baja se localizan las aulas regulares; además de que se cuenta con un amplio salón de computación, el cual está equipado con computadoras de escritorio que se usan con frecuencia. Aun con este buen equipamiento, no hay otros recursos tecnológicos que permitan a los maestros innovar en sus clases.

En las mismas instalaciones, se encuentra el área de la USAER, la cual tiene un salón, una oficina y muy cerca de éstas, se encuentra un patio multiusos. También existen dos secciones de sanitarios y otro patio de usos múltiples, el cual se encuentra en la planta baja, a lado de la cancha de fútbol. De igual manera cuentan con una cooperativa, una biblioteca y la dirección.

A manera de síntesis, en la tabla 1 se muestran los datos generales característicos de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, incluyendo el servicio USAER.

Tabla 1. Datos generales de las Escuelas Primarias ubicadas en Pachuca de Soto

Escuela	Turno	Matrícula	Grupos	Docentes		Servicio de USAER	Contexto socioeconómico
				Mujer	Varón		
Primaria Norte	Matutino	464	18	12	6	Tiempo completo	Parte del alumnado proviene de los barrios altos, zonas de vulnerabilidad económica y delictiva. La primaria carece de recursos tecnológicos
Primaria Sur	Matutino	305	17	11	3	Tiempo completo	La escuela tiene recursos adecuados para llevar a cabo diferentes actividades educativas en sus instalaciones, sin embargo, carece de recursos tecnológicos para uso de los docentes. Los estudiantes acuden de las colonias cercanas las cuales se caracterizan por tener un nivel socioeconómico medio bajo.

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Molina (2021) y con la información proporcionada por las escuelas.

Otro aspecto fundamental para comprender cómo los docentes abordan la problemática del TDAH en el desarrollo educativo de estos niños, es el tipo de formación profesional con la que cuentan. Esto incluye entender las motivaciones que los llevaron a ser docentes, su experiencia en el campo educativo y si recibieron formación continua o capacitación, específicamente sobre el manejo del TDAH. Por ello, a continuación, se describen las características sobre los tipos de formación profesional que han recibido los docentes, tanto los de educación regular como los de apoyo de las USAER. Para identificar a cada uno de las y los profesores que participan en el proceso, pero sin revelar su identidad, se han utilizado nombres ficticios, además de códigos de identificación, los cuales tienen el siguiente significado: la E junto con el número, significa el número de entrevista, la D se refiere al docente y la U se refiere a si pertenece a la USAER o la R si corresponde a un docente de aula Regular; las dos últimas letras de cada código corresponden a la escuela de procedencia es decir, ES pertenece a la escuela Sur y EN a la escuela Norte.

Docentes de apoyo USAER

Docente 1: Lucila (DU-01-EN)

Lucila (DU-01-EN), docente de apoyo USAER, es licenciada en Educación Especial, egresada de la Escuela Normal Rural “El Mexe”, donde se formó como maestra de educación especial, gracias a su modalidad de internado gratuito, debido a que le resultaba conveniente por la situación económica que atravesaba su familia. Desde el bachillerato conoció la convocatoria y se inclinó por la educación especial, puesto que su primera intención fue la enseñanza de la lengua de señas.

Empezó su trayectoria laboral como maestra en USAER, ocupando un puesto temporal en el área de la comunicación. Posteriormente, logró obtener su base laboral en un Centro de Atención Múltiple (CAM), instancia que pertenece a la Secretaría de Educación Pública en Atotonilco el Grande. Tiempo después, hizo su cambio a Pachuca por la cercanía con su familia. Lleva 18 años en el servicio docente, 12 de los cuales se ha desempeñado como maestra USAER en la escuela Norte. A pesar de su larga trayectoria no ha recibido formación y actualización para atender a estudiantes con TDAH, los cuales llegan a tener Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), por el contrario, ha recibido capacitación para abordar dificultades resultantes de discapacidad y aptitudes sobresalientes en los alumnos.

Docente 2: Priscila (DU-02-ES)

La maestra de apoyo USAER, que identificaremos como Priscila (DU-02-ES) obtuvo su Licenciatura en Educación Especial en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”. Su elección profesional tuvo influencia de sus padres, quienes también son docentes. Durante sus primeros semestres universitarios, desarrolló el interés por la educación especial, motivada por las experiencias de observación en las que participó como parte de su formación. Durante ese proceso

formativo, adquirió conocimientos sobre la evaluación mediante la aplicación de pruebas psicométricas y de inteligencia en niños con dificultades de aprendizaje.

Su carrera profesional comenzó con su ingreso al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), ubicado en Zimapán, Hidalgo. Este centro de información pertenece a las instancias que están a cargo de la educación especial, donde se ofrecen servicios, tales como: brindar información, asesoría y capacitación al personal docente, a la familia y a la comunidad, sobre la educación y las estrategias de atención para las personas que presentan dificultades de aprendizaje a causa de alguna discapacidad, trastorno del desarrollo o aptitudes sobresalientes, al mismo tiempo, este centro brinda orientación sobre el uso de materiales y hace investigación sobre los factores que propician las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en las escuelas.

Posteriormente, hizo su cambio de adscripción de Zimapán a Pachuca, para estar cerca de su familia, por lo que comenzó a trabajar como docente de apoyo USAER en la primaria que denominaremos Primaria Sur. A pesar de tener 10 años de experiencia en el servicio docente en el área de educación especial, no ha recibido capacitación específica para atender a niños y niñas con TDAH. Las capacitaciones que le ha brindado la SEP se orientan a la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes.

A manera de resumen, se elaboró una tabla que muestra la información general sobre la formación y experiencia de los docentes de apoyo USAER.

Tabla 2. Datos generales de la formación de las docentes de apoyo USAER

Identificador docente	Licenciatura	Elección profesional	Años de servicio	Experiencia sobre el TDAH	Capacitación TDAH
Lucila DU-01-EN-	Licenciatura en educación especial, egresada de la Escuela Normal Rural, “El Mexe”.	-Escasos recursos económicos en la familia. -Acceso gratuito a la educación, e interés por el lenguaje de señas.	18 años	Experiencia en problemas del lenguaje y la comunicación. Poca experiencia. en el manejo del TDAH	Sin capacitación. Solo en atención a niños con discapacidad y aptitudes sobresalientes.
Priscila DU-02-ES	Licenciatura en educación primaria, egresada del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”.	-Tradición familiar. Interés por la educación especial, específicamente por la valoración de los niños con dificultades de aprendizaje.	10 años	Al ingreso a la educación pública, tuvo experiencia en un centro de recursos de información, en capacitación y asesoría a docentes.	Sin capacitación. La capacitación se ha orientado al tema de aptitudes sobresalientes.

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Molina (2021) y con la información proporcionada por las docentes.

Docentes de aula regular

Docente 1: Eliseo (DR03-EM)

El docente Eliseo es originario de la sierra del estado de Hidalgo. Durante su educación, enfrentó los desafíos de su entorno geográfico y socioeconómico, ya que no había escuelas cercanas a su localidad, por lo que tuvo que recorrer largas distancias desde temprana edad para acceder a la educación. El profesor eligió formarse como Licenciado en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “El Mexe”, siguiendo el ejemplo de sus hermanos, quienes también son maestros egresados de la misma institución. La modalidad de internado en la escuela facilitó su permanencia y egreso, dadas las dificultades económicas de su familia.

Durante su primer año como maestro, trabajó en Oaxaca, donde enfrentó dificultades debido a la presencia de grupos delictivos en la región, lo que lo llevó a solicitar su cambio a

Hidalgo. Posteriormente, estuvo trabajando en la sierra de Hidalgo, específicamente en el municipio de Tepehuacán de Guerrero, hasta que finalmente logró su traslado a Pachuca, en la Escuela Primaria Norte, en donde ha ejercido la profesión docente durante 32 años. A pesar de su larga trayectoria, no ha recibido ninguna capacitación sobre la atención de niños y niñas con TDAH, por lo que él ha buscado algunas alternativas con sus mismos compañeros docentes para atender las necesidades educativas que tienen sus estudiantes.

Docente 2: Melitón (DR05-ES)

El profesor Melitón tiene formación en la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”. Inicialmente, su deseo era ser maestro de preescolar, pero las restricciones de género lo llevaron a optar por la educación primaria, y a pesar de algunas dudas iniciales sobre su vocación, el apoyo de su madre lo llevó a completar su licenciatura.

Comenzó su carrera docente en Atotonilco, donde se enfrentó al desafío de enseñar a un grupo multigrado de 30 alumnos de primero, segundo y tercer grado. Aunque se encontró con dificultades al principio, desarrolló estrategias para abordar la diversidad de niveles educativos en su grupo.

Posteriormente, solicitó su cambio a Pachuca, donde comenzó a trabajar como maestro de aula regular en la Escuela Primaria Sur. A lo largo de sus 15 años de carrera, ha tenido la oportunidad de trabajar con cuatro estudiantes diagnosticados con TDAH, así como con alumnos con síndrome de Asperger. Aunque no ha recibido capacitación específica en este ámbito, ha colaborado estrechamente con el equipo de USAER para mejorar su capacidad para identificar y apoyar a los alumnos con TDAH, Asperger o cualquier otra Barrera para el Aprendizaje y la Participación.

Docente 3: Clarissa (DR06-ES)

La maestra Clarissa es Licenciada en Pedagogía, graduada de una universidad privada. Desde temprana edad, supo que quería dedicarse a la docencia debido a su fuerte afinidad con el trabajo con niños. La llegada al aula y la interacción con sus alumnos le brindan una gran alegría, disfruta conversar con ellos y conocer su entorno familiar y social a través de esta interacción.

Inició su carrera como maestra de preescolar y luego trabajó en una escuela primaria privada durante cuatro años. En este centro de trabajo tuvo la oportunidad de capacitarse en la atención de niños y niñas con Barreras para el Aprendizaje y la Participación, ya que la escuela no contaba con el apoyo de USAER, por lo que la dirección de la escuela proporcionaba capacitación continua al personal docente para abordar las dificultades que enfrentaban los alumnos.

Posteriormente, participó en un concurso de oposición y logró obtener una plaza como maestra de aula regular en la Escuela Primaria Sur, donde tiene un año laborando.

Para contar de manera resumida con la información referida, en la tabla 3 se presentan las características generales sobre la formación de los docentes regulares y su experiencia en el desempeño de sus funciones.

Tabla 3. Datos generales de la formación de los docentes regulares

Identificador docente	Licenciatura	Elección profesional	Años de servicio	Experiencia sobre el TDAH	Capacitación TDAH
Eliseo DR03-EN	Licenciatura en Educación Primaria, egresado de la Escuela Normal Rural, “El Mexe”.	Tradición familiar. Falta de recursos económicos.	30 años	Ha trabajado en diferentes ocasiones con niños con dificultades para el aprendizaje. Es complicado que los niños comprendan lo que deben hacer y el apoyo de los padres es mínimo.	Ninguna
Melitón DR05 ES	Licenciatura en educación primaria, egresado del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”.	Tradición familiar	20 años	En sus años de servicio ha trabajado con niños con TDAH y comenta que todos los casos son diferentes.	Ninguna
Clarissa DR06- ES	Licenciatura en pedagogía (Universidad particular)	Convicción	8 años	No había trabajado con niños con TDAH, pero se ha capacitado.	Capacitaciones en escuelas particulares con apoyo de USAER.

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Molina (2021) y con la información proporcionada por los docentes.

Siguiendo el orden de presentación, acorde con los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, desarrollados en el apartado teórico-metodológico, en este espacio se expondrán los tres casos de estudio que, a su vez, cada uno de ellos conforma un **microsistema**, organizado por categorías de análisis. En tal sentido, iniciaremos con las categorías sobre composición de las estructuras familiares para identificar al niño o niña en ese entorno, con sus estilos crianza, para de ahí pasar a aquellas categorías que tiene relación con la interacción entre la familia y la escuela.

Es importante mencionar que la información que tomaremos como base, fue recuperada mediante las entrevistas realizadas a los docentes, tanto de modalidad regular como de la USAER,

así como a las madres de familia y los registros de observación y notas de campo tomadas en el desarrollo de la investigación. En cada uno de los casos se identifican los roles de los actores de la educación, las actividades que realizan y el tipo de interacciones que generan.

Microsistema familiar y escolar: Los casos de la niña y niños con TDAH

Caso 1: Melanie (Na1-EM)

Categoría 1. Educación familiar

La educación familiar es de gran importancia en el desarrollo integral de niñas y niños con TDAH, ya que la familia es el primer entorno de convivencia en donde se integran valores, creencias y formas de responder a los desafíos académicos, sociales y emocionales que surgen a partir de este trastorno.

Uno de los aspectos más importantes de la educación familiar es la comprensión del TDAH por parte de los padres, los hermanos y demás familiares que viven en el mismo hogar. Al entender las características y manifestaciones del trastorno, se puede crear un ambiente que favorezca la estructura, la disciplina y el refuerzo de conductas adecuadas. Proporcionando una base sólida para que estos niños y niñas aprendan a regular su conducta, su atención y su impulsividad.

La participación de las madres en la educación formal de sus hijos permite el respaldo de las estrategias implementadas en la escuela, fomentando hábitos de estudio, organización del tiempo y la realización de tareas, contribuyendo al desarrollo académico y emocional de sus hijos.

Contexto social y económico de la familia

En este primer caso, la economía de la familia es estable, debido a las remesas enviadas regularmente por el padre desde Estados Unidos de América y al trabajo de la madre como

comerciante, lo que permite cubrir las necesidades básicas de la familia, como alimentación, vivienda, servicios y educación. Esto se relaciona con el control del propio entorno, como lo señala Nussbaum (2012), al referirse a las oportunidades laborales, políticas y sociales para elegir servicios de atención para la niña. No obstante, las jornadas laborales de la madre limitan su tiempo para actividades recreativas, restringiendo oportunidades para fortalecer la relación madre-hija en espacios fuera de las responsabilidades diarias. Aunado a esto, el contexto social en donde viven es adverso y está marcado por la violencia, drogadicción y alcoholismo, lo que genera miedo en la niña al salir de casa y dificulta su desarrollo e integración en la comunidad. En el siguiente fragmento de la entrevista se muestra lo mencionado anteriormente.

Los sábados y domingos también vengo a trabajar al mercado, por eso no tenemos mucho tiempo de hacer otras cosas. Ella se viene conmigo, aunque no me quiere acompañar. Casi no le gusta salir a la calle. Prefiere quedarse en la casa, porque le dan miedo los que se drogan o los que toman, los borrachitos que andan en la calle. [...] Nada más le gusta ir al PAMAR. es como una escuela del DIF, van a hacer manualidades y hay psicólogos los sábados y les dan pláticas de sexualidad y otras cosas (E04-M-EN).

Dentro del análisis de este contexto social se identificó que la madre no se encuentra afiliada a ningún programa de salud pública, debido a que trabaja de manera independiente. A pesar de ello, la madre busca atención médica para su hija, ya sea de manera particular o recurriendo a tratamientos naturistas. Esta decisión también se refleja en su elección de no buscar especialistas para tratar los síntomas de TDAH de su hija. Por otro lado, la familia ha recibido apoyo de instituciones como el DIF o como el Departamento del Centro de Prevención y Atención a Menores y Adolescentes en Riesgo (PAMAR), que les han proporcionado orientación psicológica y han favorecido la socialización de la niña a través de diversas actividades comunitarias.

Estructura familiar

La familia de la niña con TDAH presenta una estructura monoparental, como lo describe Valdés (2007). Esta condición es a causa de la separación matrimonial que ocurrió debido a la migración del padre a los Estados Unidos de América por razones laborales. Como consecuencia, la responsabilidad de la crianza de la niña corresponde exclusivamente a la madre.

Sin embargo, viven con su familia extensa, es decir, con la abuela, la tía y los primos, con quienes la niña mantiene una relación cercana, lo cual favorece su socialización y le permite interiorizar valores para convivir en sociedad. Tras la migración del padre, su relación con él fue distante, mientras que con la madre fue conflictiva. De igual manera, entre los cónyuges la relación era conflictiva debido a la violencia física ejercida por el padre. A continuación, se muestra un familiograma, que es la representación gráfica de la familia, en el que se registra información sobre cada uno de sus miembros y cómo se relacionan entre sí.¹

El cuadrado representa al hombre y el círculo representa a la mujer.

El doble círculo o doble cuadrado representa al niño/a con TDAH.

Líneas paralelas color rosa simbolizan una relación cercana entre los miembros de la familia

Línea azul simboliza una relación distante.

Línea roja simboliza una relación conflictiva

Líneas paralelas color rosa con una línea roja en medio simbolizan una relación cercana y conflictiva

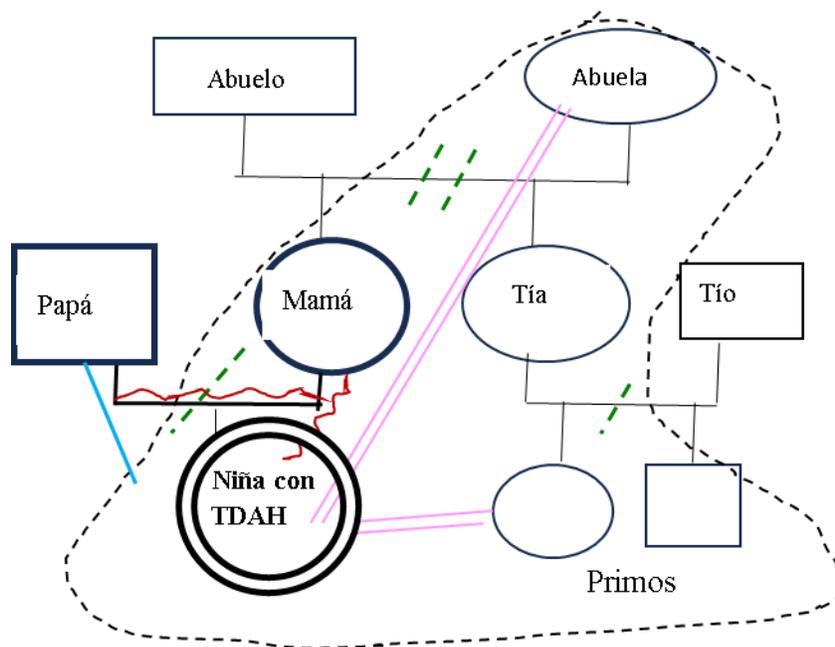
Línea verde con una división en cada extremo de la línea representa la pausa o rompimiento de una relación

Dos líneas color verdes puntuadas simbolizan divorcio y una sola línea verde puntuada separación.

La línea puntuada que encierra a algunos integrantes de la familia representa a los que viven en un mismo hogar.

¹ (McGoldrick & Gerson, 2000).

Figura 2. Familiograma Caso 1: Melanie – familia materna



Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de McGoldrick y Gerson (2000) y con la información proporcionada en la entrevista.

Antecedentes familiares de TDAH

La madre de la niña con TDAH experimentó un embarazo adolescente de alto riesgo, debido a las complicaciones por preclamsia, una condición médica que eleva la presión arterial, que puso en peligro tanto su vida como la de su hija. Demostrando su determinación para buscar el bienestar de ambas, a pesar de las circunstancias adversas. Lo cual se relaciona con la capacidad para garantizar la vida como un derecho tal como lo plantea Nussbaum (2012).

Los antecedentes familiares suponen una predisposición genética al TDAH, con mayor frecuencia entre los familiares biológicos de primer grado, como lo refiere el DSM-5. La madre presentó durante su infancia síntomas similares, como dificultades de aprendizaje y problemas de

conducta, lo que sugiere una posible relación con el diagnóstico de su hija. Sin embargo, ella nunca recibió un diagnóstico formal sobre su situación, razón por la cual desertó en la educación básica.

En el siguiente fragmento de la entrevista, se hace visible la similitud de los síntomas del TDAH entre la madre y su hija.

Yo me acuerdo de que yo era igual, también se me dificultaba mucho aprenderme las letras o para aprender a leer, igual también era muy distraída. Era hiperactiva, porque, así como es mi hija, así era yo, luego nada más me regañaban los maestros. No era buena en la escuela, por eso ya no seguí estudiando (E04-M-N).

La madre muestra un claro desconocimiento sobre el TDAH. A pesar de conocer el diagnóstico proporcionado por el docente regular y por la autorización que firmó para que USAER trabajara con su hija, no ha profundizado en la comprensión del TDAH ni ha buscado un tratamiento especializado, principalmente debido a limitaciones económicas y de tiempo. No obstante, reconoce que su hija se distrae fácilmente y experimenta cambios frecuentes de humor, con manifestaciones de enojo y agresividad. Esta falta de información reduce su capacidad para tomar decisiones informadas sobre la educación y el bienestar de su hija.

Según Nussbaum (2012), la capacidad de razonamiento práctico es fundamental para tomar decisiones sobre lo que es mejor para uno mismo y para los demás. En este caso, el limitado conocimiento de la madre sobre TDAH restringe su habilidad para evaluar las necesidades de su hija y buscar la atención adecuada, considerando los diferentes sistemas ecológicos en los que ambas interactúan. Por el contrario, esta situación la lleva a seguir únicamente las indicaciones del docente regular.

Estilos de crianza

Se analizaron los estilos de crianza que las madres de niños y niñas con TDAH empleaban en la educación de sus hijos. A partir de los datos que resultaron de las entrevistas y del cuestionario de estilos parentales (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes Motrico (1999), se hizo la triangulación con los conceptos propuestos por Baumrind, en su teoría de los estilos de crianza, estableciendo las características de estos estilos y prácticas de crianza usadas por las madres.

El proceso de crianza de Melanie (Na1-EN) ha sido difícil para su madre, debido a la falta de comprensión sobre el trastorno y a la manifestación de conductas conflictivas por parte de la niña. Además de la poca paciencia que expresó tener la mamá cuando la niña no prestaba atención a tareas o actividades. Lo que evidenció un estilo de crianza autoritario, debido a que ha recurrido a castigos físicos y verbales para regular o modificar las conductas inadecuadas. Esta dinámica ha generado una relación distante entre madre e hija, caracterizada por el estrés y las discusiones frecuentes, especialmente tras la separación de los padres. El padre, por su parte, mantenía un estilo de crianza permisivo, restándole autoridad a la madre, lo que generó aún más conflictos con su partida. Siendo la madre la única responsable de la educación y la atención de su hija. A continuación, se muestra un fragmento de la entrevista que refleja lo anterior.

Cuando su padre estaba con ella, le daba todo lo que quería. Entonces yo era la única que la regañaba, la que castigaba, y él la premiaba. No era una educación que nos pusiéramos de acuerdo. Ahora yo me encargo de todo, pero no me hace caso. Cuando él se fue, yo la regañaba y ella se reía a mis espaldas. Antes, a veces le pegaba, pero ya no, porque no sirve de nada. ¡Mejor así! Me siento mal, porque cuando le digo algo me rezonga. O si la mando a hacer algo, lo hace de mala gana. Me preocupa, porque entre más grande hay más peligro. Ya se quiere vestir de una manera más como adolescente. Y cómo su papá está lejos, bien fácil se deslinda de todo. Nada más le habla por teléfono y eso rara vez (E04-M-EN).

Es evidente que el estrés vivido por la madre en la crianza de su hija con TDAH se relaciona con el miedo y la desconfianza de sí misma por cumplir adecuadamente su rol en la educación de su hija. Ya que, ha considerado fundamental la figura paterna, para brindarle a la niña aprendizajes sobre autocuidado, violencia de género y seguridad. En palabras de Nussbaum (2012), es de gran importancia que el entorno brinde las oportunidades necesarias para que la integridad de las personas se vea protegida, de tal forma que puedan actuar libremente y estar a salvo de la violencia.

Por otro lado, la dificultad para mantener una relación afectiva adecuada con su hija se refleja en la ausencia de un sistema de apoyo profesional que le pueda ayudar a gestionar el estrés en la crianza, la interacción con la niña y la expresión asertiva de emociones como la tristeza, la indignación o el afecto (Nussbaum, 2012). Esto implica que su estilo de crianza se enfoque más en la necesidad de mantener el control que en comprender las necesidades de la niña.

Los resultados del cuestionario sobre estilos parentales (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes Motrico, confirmaron que el estilo de crianza predominante en la madre es el autoritario. El factor con mayor puntaje en el cuestionario se relaciona con la forma rígida de la madre para dirigirse con su hija, al tener un alto control y exigencia. Las personas que emplean este estilo de crianza tienden a ser estrictas, exigir obediencia sin explicar los motivos de las demandas y castigan a los hijos si no cumplen con lo solicitado (Baumrind, 1996, citada en Papalia et al., 2009). Lo que refleja que, a pesar de los esfuerzos de la madre por comprender las conductas de su hija, fomentar un canal de comunicación y minimizar la crítica, no tiene las herramientas necesarias para modificar sus prácticas educativas y atender los niveles de estrés presentes en ella y en la niña con TDAH.

Categoría 2. Características de niños y niñas con TDAH y el proceso de canalización escolar.

En entornos educativos, donde surgen conductas disruptivas y síntomas del TDAH en los estudiantes, es común que existan dificultades en las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, se requiere que los actores de la educación (docentes y padres de niños y niñas con este trastorno) estén capacitados para identificar los síntomas de TDAH, incluso para poder identificarlos a partir de los antecedentes familiares, con el fin de reconocer las conductas de los estudiantes que no se ajustan a lo esperado para su etapa de desarrollo.

Como lo refiere el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5), los síntomas de inatención implican no prestar atención, distraerse con estímulos irrelevantes, cometer errores en las tareas escolares, por descuidos o no terminar las tareas. Los síntomas de hiperactividad implican movimientos excesivos de manos o pies, saltar o correr en momentos inadecuados. Por otro lado, la impulsividad se manifiesta con la dificultad para esperar turno, interrumpir conversaciones o precipitarse al dar una respuesta.

En este sentido, el apoyo psicopedagógico de la USAER es fundamental para el proceso de canalización y diagnóstico en las escuelas regulares, ayudando a comprender las causas de las conductas disruptivas que presentan niños y niñas con TDAH, creando un puente de comunicación entre los maestros regulares, los docentes de apoyo, los alumnos con TDAH y sus madres, para generar una sinergia que permitan abordar las dificultades que presenten estos niños en su educación.

En este primer caso, nos referimos a una niña de nueve años de edad que actualmente cursa el cuarto grado de primaria, su profesor es Eliseo (DR-03-EN), quien refirió que fue él quien identificó, en un primer momento, los síntomas característicos del TDAH en Melani, puesto que,

al observar su desempeño en las actividades diarias en clase, reconoció las dificultades que tiene para comprender las indicaciones que se le dan, para leer con fluidez y para escribir correctamente. Además, identificó los rasgos de comportamiento que propician una distracción para ella y para sus compañeros.

Como lo menciona Bronfenbrenner (1987), los roles definen la interacción entre los sujetos que participan en el microsistema, es decir, los roles del maestro y de la alumna afectan la forma en que ellos se relacionan y la manera en que se abordan las dificultades de aprendizaje en la niña con TDAH. El maestro en su rol de facilitador del aprendizaje detecta las necesidades individuales de los estudiantes y proporciona los recursos que están a su alcance para aquellos que necesiten apoyo adicional.

Identificar los síntomas relacionados con este trastorno puede ser complejo para un maestro regular, debido a la falta de capacitación, experiencia y pruebas adecuadas para el diagnóstico. Sin embargo, existen aspectos que pueden ser evidentes, como cuando un docente puede reconocer las dificultades de aprendizaje durante la evaluación inicial, especialmente en áreas como la lectura y la escritura. En este sentido, el profesor Eliseo solicitó el apoyo psicopedagógico y la colaboración del equipo de la USAER, para con ello asegurar un diagnóstico adecuado y un plan de intervención preciso. Al respecto, el siguiente fragmento ilustra lo dicho por el profesor:

Aplicamos la guía de observación en los trabajos que están realizando y si no, pues, muchas veces dicen: no sé leer, o les digo: escribe esto y no, pues uno ve que no están haciendo nada, o están preguntando, porque no entienden lo que se deben hacer, y así los identifica uno [...] de hecho, algunos tienen el diagnóstico, y otros hay que canalizarlos, pero se hace en el aula de USAER y ellos nos hacen el reporte (E03-DR-EN).

Por su parte, la docente de la USAER, Lucila (DU-01-EN) tiene mayores recursos para evaluar las deficiencias educativas de la niña, incluyendo pruebas psicoeducativas. Trabajó en

conjunto con la psicóloga para determinar si el desarrollo de la niña es típico para su edad, evaluando el desarrollo cognitivo y conductual. En este sentido, la psicóloga determinó que la niña presentaba indicadores significativos de la presencia de TDAH, teniendo un nivel de aprendizaje bajo interferido por las dificultades para centrar su atención en la lectura y la escritura, y la hiperactividad se evidenció un constante movimiento de pies y manos.

De esta manera, el equipo disciplinario de la USAER estableció una relación de colaboración para diseñar un plan de acción para abordar las dificultades de aprendizaje de la niña. Sin embargo, la comunicación entre la maestra USAER, el docente regular y la madre resulta insuficiente. La falta de comunicación directa entre la maestra Lucila y la madre de la niña con TDAH, limitó su participación en el proceso de atención, teniendo una visión reducida de las estrategias adecuadas para apoyar a su hija. Tal como se identifica en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a la maestra de USAER:

He visto que le ha costado el acceso a la escritura y a la lectura, porque se distrae con mucha facilidad o solo está moviendo mucho las manos y los pies. Le aplicamos la prueba Baneta y la psicóloga le aplicó la prueba Neuropsi. [...] Que yo recuerde que le hayamos hecho una devolución de resultados [a la mamá de Melani], donde le digamos que su hija tiene dificultades para centrar la atención, mantenerse quieta o cuestiones del TDAH, pues no, no lo hemos hecho (E01-DU-EN).

Categoría 3. Contexto escolar en la educación primaria de niños y niñas con TDAH

El contexto escolar es el espacio de interacción mutua entre la comunidad educativa, entendiendo comunidad educativa como estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres, madres y demás personal que interactúan entre sí para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel educativo del tipo básico, en el cual se sientan las bases en áreas fundamentales para la adquisición de conocimientos posteriores (Secretaría de Educación Pública, 2021- 2022).

De acuerdo con lo propuesto por Bronfenbrenner (1987), la escuela constituye un entorno de gran importancia para los estudiantes. Se le considera un microsistema en el cual la interacción diaria con maestros, compañeros y otros actores educativos crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo. El entorno educativo no solo facilita la adquisición de conocimientos académicos, sino que también fomenta habilidades sociales, emocionales y de comportamiento fundamentales para el desarrollo integral del individuo.

Esta categoría permite profundizar en el análisis de la interacción entre los docentes regulares, los niños con TDAH y los docentes de USAER, sus prácticas y la perspectiva que tienen sobre el trabajo realizado con estos alumnos. El esquema 2, representa las interacciones que se originan en este microsistema escolar.

Esquema 2. Microsistema escolar



Fuente: Elaboración propia con base en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y la información proporcionada en las entrevistas.

Interacción entre docentes regulares y docentes de apoyo USAER

El entorno educativo es fundamental en el desarrollo de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), comparándose en importancia con el entorno familiar. Ambos entornos, con estructuras únicas y en constante interacción, constituyen uno de los primeros mesosistemas que influyen en los alumnos. En este contexto, el vínculo entre el docente regular y el alumno con TDAH puede determinar la manera en que el niño desarrolla sus habilidades y aprendizajes.

Según Bronfenbrenner (1987), la relación de los actores educativos entre entornos, definida como tríada, está influenciada por factores emocionales, sociales, económicos y por los conocimientos presentes en los docentes y en el entorno familiar de los alumnos. Esta relación es fundamental para abordar la situación en el aula de manera efectiva. Además, es indispensable la participación e interacción con terceros, para asegurar que cada uno contribuya al funcionamiento en conjunto y que atienda las necesidades educativas de los niños con TDAH de manera eficaz.

En el caso de Melani, la interacción entre el docente de aula regular y la docente de apoyo de USAER ha demostrado ser funcional. Esta colaboración contribuyó al progreso de la niña en el aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante, es importante establecer una comunicación más constante en este entorno inmediato, en el que las actividades, los roles y las relaciones interpersonales influyen de gran manera en el desarrollo de la niña (Bronfenbrenner, 1987).

Las deficiencias en la comunicación entre los docentes y la niña dificultaron el seguimiento de un plan de intervención específico para abordar las dificultades de aprendizaje asociadas al TDAH. Se evidenció que el docente Eliseo carecía de la capacitación necesaria para darle continuidad a la ruta de acción establecida al inicio del ciclo escolar, en colaboración con la maestra Lucila. Por lo que el profesor Eliseo destacó la necesidad de una mayor intervención y

apoyo por parte del equipo de la USAER para con la niña con TDAH y con sus padres. Así como la importancia de que la Secretaría de Educación Pública ofreciera capacitaciones a los maestros regulares, para que adquirieran las herramientas necesarias para la atención de estos niños y niñas.

Práctica docente en el aula regular y aula de USAER

La educación inclusiva ha ganado importancia en las últimas décadas, destacando la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes. Uno de los desafíos más significativos que enfrentan los docentes hoy en día es el manejo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), debido a que este trastorno afecta en promedio al 5% de la población infantil (American Psychiatric Association, 2014). Los docentes a menudo se enfrentan a la necesidad de realizar adecuaciones en su planeación y en el entorno de aprendizaje para atender las necesidades particulares de los estudiantes con TDAH.

En este apartado se analizaron las prácticas docentes con relación a las estrategias empleadas para abordar las problemáticas derivadas de dicho trastorno, a partir de la observación realizada en las aulas regulares y en las aulas de la USAER. De igual manera, se tomaron en cuenta los hallazgos que resultaron de las entrevistas realizadas a los docentes, con el objetivo de examinar los hechos que ocurren en el microsistema escolar y las interacciones que se propician. Por lo que se hizo una triangulación con los datos surgidos de estos instrumentos, así como con los conceptos teóricos que fundamentan esta investigación, para comparar y contrastar los datos recolectados, identificando regularidades o diferencias entre los mismos. Para ello, fue necesario considerar los elementos que conforman el microsistema escolar, como las interacciones, las actividades que cada uno realiza y los roles. Estos últimos, definidos como las expectativas de conducta asociadas al papel que desempeña una persona en diferentes entornos.

Por otro lado, las actividades molares son aquellas actividades constantes que se realizan en colaboración con una persona, con la intención de que los individuos interioricen aprendizajes y conductas, de tal manera que puedan continuar desarrollándolas, incluso en ausencia de quien se las enseñó (Bronfenbrenner, 1987). En el caso de los niños y niñas con TDAH, estas actividades se centran en promover el desarrollo de habilidades que les permitan superar las dificultades de aprendizaje que presentan, ayudándoles también a regular sus impulsos e hiperactividad.

Por último, las interacciones se refieren a las conexiones existentes entre diferentes personas, en las cuales cada uno puede influir en el otro de manera recíproca (Bronfenbrenner, 1987). A continuación, se describen los roles que desempeña cada uno de los actores de esta triada, las actividades que realizan y sus interacciones.

Sujeto	Rol
Docente regular	<ul style="list-style-type: none"> - Promover conocimientos y habilidades básicas en matemáticas, lectura y escritura. - Planear lecciones y actividades educativas adecuadas para el nivel de desarrollo de los estudiantes. - Evaluar el progreso académico. - Mantener un ambiente de aprendizaje ordenado y seguro, estableciendo normas, para el manejo de la conducta de los estudiantes. - Proveer apoyo emocional, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales. - Colaborar con padres, maestros y directivos. - Adaptar las enseñanzas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con BAP.
Docente de USAER	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar en la inclusión educativa, adaptando el currículo y las estrategias de enseñanza para estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). - Evaluar y diagnosticar la causa de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. - Colaborar con maestros regulares y directivos. - Brindar orientación a padres de familia.
Alumno(a) con TDAH	<ul style="list-style-type: none"> - Su rol en la escuela implica participar activamente en las actividades escolares. - Seguir las reglas de convivencia establecidas por el docente, y trabajar en colaboración con maestros y compañeros. - Mantener informados a sus padres sobre asuntos escolares. - Hacer tareas, ejercicios y evaluaciones según lo indicado por el docente y por el plan educativo correspondiente.

Tabla 7. Microsistema escolar - Melani (Na1-EN)

Sujeto	Actividad señalada en la entrevista	Observación de la interacción entre la maestra de aula regular, la maestra de la USAER y la niña con TDAH.
<p>Docente regular Eliseo (E03-DR-N)</p>	<p>Enseñar la importancia de tener un orden y una estructura para trabajar. Dirigirse a los demás con respeto. Aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.</p>	<p>La interacción del docente con la niña se centró en las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicar a la niña en la primera fila, frente al escritorio, para disminuir distracciones. 2. Estableció una estructura en la clase escribiendo en el pizarrón la fecha, el tema y un ejemplo. 3. El tiempo dedicado a la explicación y a los ejemplos fue breve, lo que provocó que Melani se quedara con los apuntes y ejercicios incompletos. 4. Implementó condiciones de participación solicitando levantar la mano para hablar y guardar silencio mientras otra persona tuviera la palabra. 5. El docente no se aseguró que Melani comprendiera la lección, preguntándole en el momento si entendía las indicaciones de la actividad. 6. No empleó estrategias diferenciadas en las clases regulares. 7. Durante la clase de educación física, la niña permaneció en el salón para recibir atención particular del maestro. 8. Mantuvo comunicación ocasional con la docente de USAER, sin observarse una estructura de trabajo colaborativo. 9. La comunicación con la madre de la niña con TDAH fue ocasional.
<p>Docente Lucila de USAER E01-DU-N</p>	<p>Aprendizaje de la lectura y la escritura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra de apoyo USAER buscó mejorar el nivel atencional de Melani mediante actividades sencillas orientadas a la lectura de comprensión, utilizando tarjetas y rompecabezas. 2. Se mostró abierta a la comunicación con el docente del aula regular; sin embargo, no se observó continuidad en el trabajo colaborativo, ya que ambos trabajaban de manera individual. 3. La falta de comunicación efectiva entre la maestra y la madre de la niña impidió un trabajo en conjunto, lo que resultó en una participación limitada de la madre.
<p>Melani (Na1-EN)</p>	<p>Aprender a centrar su atención en una actividad específica. Trabajar de una forma estructurada. Respetar a las demás personas.</p>	<p>En la interacción de la niña con el docente regular y la docente de USAER se observaron las siguientes conductas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La niña se distraía fácilmente debido a la velocidad de las explicaciones del docente. 2. Su desorientación y dificultad para centrar la atención en los aspectos relevantes de la clase fueron evidentes. 3. Al no comprender los ejercicios, optaba por simular que trabajaba mientras copiaba los resultados de las libretas de sus compañeras. 4. Melani manifestó aburrimiento debido a la falta de comprensión de las instrucciones, lo que aumentó su inatención e hiperactividad, manifestada a través del movimiento de pies y manos mientras estaba sentada, sin causar mayor distracción a sus compañeros.

		<ol style="list-style-type: none"> 5. Solicitaba permiso para salir al baño frecuentemente para despejarse de la clase al no comprender las actividades. 6. Durante las clases y en el receso, no mostró indicios de agresividad o impulsividad. 7. En el receso se relacionó de manera regular con sus compañeras, jugaron y desayunaron juntas.
--	--	--

Triangulación de resultados caso 1. Melanie.

Como resultado de esta triangulación se observó que, en este caso, ambos profesores desempeñaron los roles esperados. No obstante, las interacciones dentro de este microsistema mostraron una comunicación ineficaz, conduciendo a un limitado avance en el desarrollo de habilidades en la lectura, la escritura y las matemáticas, así como en la participación de la madre en las actividades escolares. Aunque las estrategias del docente apoyaron parcialmente estas áreas y en la regulación de la conducta, los progresos fueron lentos. Además, se evidenció una falta de comprensión del docente sobre las implicaciones del TDAH, ya que generalizó su respuesta al hablar sobre las dificultades de aprendizaje de la niña, refiriendo en la entrevista que no empleaba una estrategia específica para trabajar con ella, por el contrario, aplicaba la misma estrategia para todos los niños y niñas con dificultades de aprendizaje sin importar la causa, adaptando las actividades de reforzamiento durante los espacios destinados al trabajo en biblioteca o en las clases de educación física. Esto refleja una visión limitada del problema, al encasillar a la niña como alguien que requiere apoyo fuera del aula, sin considerar los factores psicológicos y ambientales que influyen en sus necesidades, lo que subraya la importancia de una formación específica para los docentes sobre el manejo del TDAH y una relación más cercana entre los docentes y la familia, con el fin de diseñar un plan de intervención educativa integral que atienda las necesidades específicas de la alumna.

Este enfoque de atención general no considera del todo los intereses y necesidades particulares de la niña, limitando así sus oportunidades para participar en actividades que propicien la imaginación, la creatividad, el pensamiento, el desarrollo de habilidades motrices y la integración con sus compañeros por medio de la lectura y el deporte, como lo menciona Nussbaum (2012), en la capacidad de imaginación y pensamiento. Mostrando que a pesar de que la escuela cuenta con los recursos básicos para afrontar la problemática educativa de la niña con TDAH, la falta de capacitación de los maestros puede ser un factor que limite su desarrollo.

Por su parte, la maestra Lucila buscó favorecer el nivel de atención de la niña mediante actividades sencillas, orientadas a la lectura de comprensión, señalando que parte de la problemática que presenta la alumna se deriva de la falta de estructura en las rutinas que se tienen en casa, tanto en la alimentación como en la implementación de reglas de disciplina.

Es importante señalar que todas las personas tienen derecho a acceder a una educación adecuada que potencie sus capacidades, la libertad de expresión y la colaboración con sus compañeros en el entorno escolar. Esto debe generar entornos educativos inclusivos, atendiendo las barreras para el aprendizaje y la participación, especialmente las de tipo curricular, donde las metodologías inflexibles e inadecuadas dejan fuera las necesidades específicas de niños y niñas con TDAH, que, si bien no tienen una discapacidad, estas barreras afectan significativamente su desarrollo integral (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Como señala Bronfenbrenner (1987), las actividades molares pueden influir positivamente en el desarrollo de niños y niñas si están orientadas al aprendizaje. Tanto las actividades propuestas por el docente de aula regular como por la maestra de la USAER buscaron promover el aprendizaje y la socialización. Sin embargo, la falta de colaboración entre ambos redujo la efectividad de las estrategias y dificultó la creación de un entorno verdaderamente inclusivo, ya que la mayoría de

las actividades no estaban adaptadas a las necesidades particulares de la niña. A pesar de estos desafíos, la alumna mostró avances en el respeto a las reglas del salón y a sus relaciones interpersonales, aunque la inatención seguía siendo predominante.

Perspectiva docente en el trabajo con niños y niñas con TDAH

La educación de estudiantes con TDAH representa un desafío significativo para los docentes, quienes deben mediar las demandas curriculares con la necesidad de adaptar las actividades y crear un ambiente inclusivo. El manejo de las distracciones características del trastorno y la atención individualizada que estos alumnos requieren incrementa significativamente la carga de trabajo docente.

Comprender la perspectiva de los docentes en este contexto es fundamental para diseñar estrategias de apoyo efectivas. Al analizar los desafíos, se pueden identificar las barreras que obstaculizan su práctica y, en consecuencia, la manera en la que abordan la problemática.

En este caso el docente Eliseo ha mostrado una tendencia a minimizar las dificultades que presenta la niña con TDAH, posiblemente debido a una comprensión limitada de las diversas manifestaciones del trastorno, a causa de una nula capacitación sobre el tema. Esta falta de conocimiento se manifiesta en una respuesta generalizada y poco específica a las necesidades de la niña, con respecto a otros compañeros con dificultades de aprendizaje. Aunado a esto, el poco involucramiento de la madre en las actividades escolares de su hija propicia que el docente perciba una mayor responsabilidad por el progreso educativo de su alumna. En seguida, se muestra un fragmento de la entrevista sobre lo expresado por el profesor:

Híjole, pues sí ha sido un poquito complicado, porque muchas de las veces hay que tenerles atenciones especializadas a estos niños que tienen dificultad para leer o escribir, o luego hay que modificar alguna actividad en la planeación (E03-DR-EN).

Por otro lado, la maestra Lucila refiere que trabajar con estudiantes diagnosticados con TDAH puede resultar particularmente difícil, dependiendo de la gravedad de los síntomas presentados. Aquellos estudiantes con síntomas más pronunciados de hiperactividad e impulsividad a menudo muestran comportamientos asociados con la agresividad, lo cual complica considerablemente la labor educativa. En contraste, trabajar con estudiantes que solo experimentan dificultades en la atención puede ser más sencillo en términos de intervención educativa. Tal como lo expresa la maestra de USAER en el siguiente fragmento de la entrevista:

En algunas ocasiones, trabajar con estos niños es muy complicado. O bueno, cuando tienen características de TDAH, de alguna manera moderadas, se puede sobrellevar, pero es difícil cuando tienen síntomas de agresividad o impulsividad muy marcados (E01-DU-EN).

Interacción familia – escuela

La participación de la madre en el proceso educativo de su hija se limitó a las reuniones escolares y a un apoyo básico en casa, centrado principalmente en la realización de tareas. Esta limitada interacción, sumada a la falta de comunicación con la maestra de apoyo de la USAER, generó desconocimiento por parte de la madre respecto a las estrategias educativas implementadas en la escuela. Como consecuencia, la participación en el proceso de aprendizaje de su hija fue inconsistente, lo que a su vez, generó tensiones en la relación madre-hija durante el proceso educativo.

A continuación, se muestra un fragmento de la entrevista que expresa lo comentado:

Voy al trabajo todos los días, por eso solo voy a la escuela cuando nos entregan las calificaciones y ahorita con ella es muy complicado, tiene un carácter muy difícil. Si le dejan tarea, trato de enseñarle o decirle cómo va, pero no, no me escucha y como tenemos el mismo carácter, chocamos mucho. Entonces yo me desespero, ella también y se enoja. Y al final, no logramos tener comunicación y ya no quiere hacer la tarea, como para retarme (E04-M-EN).

La asistencia, como lo expresa Nussbaum (2006), es uno de los factores principales para el desarrollo y bienestar de los niños, particularmente cuando presentan dificultades en su desarrollo. En este caso, se hace evidente que el poco conocimiento e información que tiene la madre sobre el trastorno y sus consecuencias limita la búsqueda de estrategias utilizadas para fortalecer los aprendizajes obtenidos en la escuela.

Caso 2: Rigoberto (No2-ES)

Categoría 1: Educación familiar.

Contexto social y económico de la familia

En el segundo caso, la familia de Rigoberto tiene una economía estable, ya que la madre trabaja algunos días y con la aportación económica de su pareja, la familia tiene las condiciones adecuadas para cubrir las necesidades básicas de sus hijos, como la alimentación, la vivienda, la educación y la salud. Especialmente para proporcionar atención médica y terapéutica a Rigoberto. Como lo señala Nussbaum (2012), la salud va más allá de la estricta atención médica, se relaciona con la oportunidad que deben tener las personas para acceder a un bienestar integral, incluyendo una alimentación balanceada, habitar una vivienda digna y poder mantener la salud física y mental.

Las condiciones que presenta el contexto social en el que se desarrolla la familia, son el reflejo de las oportunidades que tiene la madre para atender las necesidades de su hijo con TDAH, desde el macrosistema y el exosistema. Un ejemplo de ello es el acceso a las instituciones públicas de salud como el hospital de niño DIF, en donde le brindan atención médica a bajo costo. Además, son beneficiarios del programa social dirigido a personas con discapacidad, que les permite cubrir gastos médicos relacionados con el tratamiento del TDAH y el Asperger. Por otro lado, la casa donde viven se localiza en una colonia con bajos índices de delincuencia. Esta casa es propiedad de la familia de la madre, por la cual no pagan arrendamiento y cuenta con los servicios básicos

como agua, luz, drenaje e internet. Esto a decir de la madre en el siguiente fragmento de la entrevista:

Siempre he buscado la forma para que tenga sus terapias. Desde bebé lo han atendido en el hospital del niño DIF. Por decir, la consulta con pediatría está en \$260, las que sí están un poco elevadas son las consultas con los especialistas. Pero son consultas cada tres meses. Entonces, tengo oportunidad de juntar el pago. También me acaban de dar la beca de discapacidad y esa nos ha ayudado con los gastos (E07-M-ES).

Estructura familiar

La estructura familiar de Rigoberto tiene características de una familia reconstituida, en la que la relación madre e hijo precede a la relación de la pareja actual, como lo especifica Valdés (2007). Esta transición de familia monoparental a familia reconstruida se dio después de que el padre biológico del niño con TDAH desistió de su responsabilidad parental y la madre decidiera vivir con una nueva pareja, con quien procreó una niña. Esta persona tomó el rol parental con Rigoberto, durante sus primeros años. Sin embargo, con la separación sentimental de la madre, la relación entre el niño y esta figura paterna se volvió distante, a pesar de que seguían interactuando regularmente.

Por otro lado, la construcción de un nuevo núcleo familiar, con una tercera pareja, trajo cambios en la dinámica familiar, puesto que las actitudes y decisiones de esta nueva persona influyeron en el comportamiento del niño, afectando directamente su desarrollo personal, afectivo y académico, así como en las prácticas de crianza que la madre empleaba con su hijo. Este suceso y los cambios surgidos a partir de ello se pueden conceptualizar como transición ecológica, donde los cambios en el entorno se traducen en una reorganización familiar que implica el cambio de roles, acciones y funciones de algunos miembros de la familia (Bronfenbrenner, 1987).

El TDAH se lo diagnosticaron porque tenía ciertos comportamientos muy difíciles de controlar para los maestros. En la escuela lo tenían como un niño problema, porque se paraba mucho, no prestaba atención, no hacía las tareas, entonces yo fui al hospital del niño DIF. Por eso, y por algunas conductas que noté en él desde los cinco años en adelante, que no se me hacían muy normales para su desarrollo (E07-M-ES).

De igual manera, la madre de Rigoberto fue diagnosticada con TDAH en su niñez. Sin embargo, no le brindaron la atención adecuada. Esta experiencia le permitió anticipar el diagnóstico de este trastorno en su hijo, al identificar algunas conductas atípicas en su desarrollo, lo que la llevó a comprender la importancia de una intervención oportuna. No obstante, el diagnóstico adicional de Asperger representó un desafío mayor. A pesar de esto, la madre ha demostrado una gran capacidad de adaptación y de búsqueda de información para poder brindar a su hijo el mejor apoyo posible, resguardando su salud física y mental, empleando los funcionamientos necesarios para materializar la razón práctica a favor del bienestar de su hijo. Como lo refiere Nussbaum (2012), cuando habla de la importancia de poder formar una concepción sobre el bienestar y así reflexionar sobre la toma de decisiones informadas. En seguida se muestra el fragmento de la entrevista relacionada con lo anterior:

Realmente yo me esperaba lo del déficit de atención, porque a mí me lo diagnosticaron de niña, y bueno eso dicen que es hereditario. Lo del Asperger no fue muy esperado. Pero platicando con el psiquiatra, me dijo que a lo mejor algunas conductas las aprendió de mí y como a mí nunca me llevaron a algún tratamiento, a lo mejor no me diagnosticaron bien y no sabía cómo era esto, hasta que lo viví con mi hijo (E07-M-ES).

Estilos de crianza

El proceso de crianza de Rigoberto ha representado un desafío significativo para la madre, debido a su falta de experiencia y su inmadurez emocional en el momento del embarazo. Esta situación la ha llevado a percibir las demandas de su hijo como especialmente exigentes. En los primeros años de su maternidad, la madre experimentó frustración y rechazo hacia su hijo, como manifestación

del duelo debido a las condiciones de salud que presentaba el niño con TDAH y a la pérdida de las expectativas sobre la maternidad por causa de los retos que ha enfrentado. Esta situación la llevó a solicitar apoyo psicológico para disminuir el rechazo hacia su hijo y le permitió adaptarse a sus necesidades. Acción que la llevó a materializar la capacidad relacionada con la identificación y gestión de las emociones (Nussbaum, 2012). Lo que favoreció un ambiente de confianza y aprendizaje, donde su hijo pudiera expresarse con libertad y confianza.

Por otro lado, la bisabuela se ha convertido en una figura de autoridad, no solo para el niño, sino para toda la familia, pues es quien impone los castigos cuando Rigoberto y sus hermanos incumplen las reglas. A pesar de que la crianza es compartida con la bisabuela, la madre mantiene sus propias prácticas y determina sus propias reglas al hablar con Rigoberto y explicarle la importancia de respetar a los demás, de prestar atención a las situaciones de riesgo en la casa y en el entorno social y educativo. Conservando una relación de cercanía y respeto con su hijo al considerar sus necesidades e intereses, lo que refleja un estilo de crianza democrático o también llamado por Baumrind, autoritativo. Tal como lo expresa la mamá en un fragmento de la entrevista realizada a ella.

Ha sido un poco complicada la crianza, porque le das una orden y ¡uy no! Es decirle una tras otra. Pero de ahí en fuera, en su desarrollo, en su educación, no considero que sea un niño berrinchudo o problemático. Sabe que cada acción tiene una consecuencia y se le explica. A veces se me dificulta entenderlo en lo emocional, porque es muy impulsivo, y otras veces reprime lo que siente. Yo fui a terapia, porque no era muy apegada a él. Digamos que los primeros años de vida, él me abrazaba y yo lo rechazaba. Entonces fui a buscar ayuda, me explicaron algunas cosas y fui cambiando poco a poco. Ahorita no soy de abrazarlo, pero sí veo películas o hablo de temas de interés para él. [...] Puedo decir que en cuestión de la crianza su bisabuelita es la autoridad en casa y también el papá de su hermana, porque estuvo desde los ocho meses con él y a los dos los educó igual (E07-M-ES).

Los resultados del cuestionario sobre estilos parentales de (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes Motrico coinciden con los hallazgos de la entrevista, con relación a que la madre emplea

un estilo de crianza autoritativo. Según Baumrind, este estilo consiste en respetar la individualidad del niño, sus intereses, opiniones y personalidad, al mismo tiempo que se incorporan valores, normas sociales y límites claros en su educación (Papalia et al., 2009).

Categoría 2. Características de niños y niñas con TDAH y el proceso de canalización escolar.

En este segundo caso, se abordan las características de Rigoberto, un niño de nueve años de edad, que inició el cuarto grado de primaria con diagnóstico previo de Asperger. El primero en identificar las problemáticas de aprendizaje experimentadas por el niño, fue su profesor Melitón (DR05-ES), debido a que él percibió que el comportamiento de Rigoberto era diferente al del resto del grupo, puesto que, en ocasiones, le gustaba cantar en clase, hacer ruido en las bancas y en repetidas ocasiones distraía a sus compañeros con pláticas o juegos. Lo que para el maestro representó señales de alarma, gracias a su experiencia con el trabajo de niños y niñas con BAP en ciclos pasados. Por su parte, la madre de Rigoberto, en la primera reunión de padres de familia, le informó al profesor Melitón sobre el diagnóstico de Asperger en su hijo. De tal manera que el docente solicitó el apoyo de la USAER quienes, por las características de comportamiento que presentaba el niño y por medio de la evaluación psicopedagógica, determinaron el diagnóstico de comorbilidad de Asperger con TDAH. Una vez concluida la evaluación, la profesora Priscila (DU-02-ES) de la USAER, informó los resultados al profesor de aula regular, con quien desarrolló un plan de intervención educativa. De igual manera, a la madre le brindó información general sobre las dificultades presentes en su hijo.

A continuación, se muestra un fragmento de la entrevista donde se ilustra la manera en que el profesor Melitón identificó los síntomas del TDAH en el niño:

De inmediato uno se da cuenta, más cuando ya me ha tocado trabajar con este tipo de niños. Me di cuenta de que este niño era más inquieto de lo normal, yo pensé que podía tener déficit de atención, porque se ponía a cantar en plena clase, o golpeaba las bancas, o se la pasaba parado. Entonces, platicando con su mamá, me dijo que su hijo estaba catalogado como niño autista, me enseñó el informe médico y sí, decía que tenía Asperger. [...] Entonces, yo le comenté a la maestra de USAER que me checara a este niño, y ya me dio una hoja donde dije cómo lo veo en clase. Le pedí la autorización a su mamá y al director, ya con eso, ellas lo observaron en clase (E05-DR-ES).

También, se presenta la parte de la entrevista donde se muestra el trabajo que el equipo de USAER hizo en el proceso de diagnóstico.

El niño llegó con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), pero no nos quedamos con eso, porque lo observamos y consideramos que podía tener TDAH, aplicamos una prueba de inteligencia para evaluar las funciones ejecutivas y sí, salió TDAH. La trabajadora social le hizo un estudio socioeconómico a la mamá y como nosotros tenemos un enfoque educativo, si requiere otro tipo de terapia hay que canalizarlo a otras instancias, para eso hay que decirle a su mamá, de hecho, estamos esperando a que ella nos entregue el diagnóstico que le estaban haciendo en el DIF [...] Con el maestro hicimos un plan de intervención, tratando de priorizar contenidos, según lo que él nos dijo en la hoja de ayuda (E02-DU-ES).

Este proceso de diagnóstico, realizado en el entorno escolar, estableció las pautas de interacción entre el microsistema escolar y el microsistema familiar, mostrando la importancia de la interacción triádica entre el hogar, la escuela y los servicios de apoyo, evidenciando que la comunicación y participación de los actores educativos podría ser más cercana y continua para beneficiar el desarrollo del niño con TDAH.

Categoría 3. Contexto escolar en la educación primaria de niños y niñas con TDAH

Interacción entre docentes regulares y docentes de apoyo USAER

La relación entre el profesor Melitón y la profesora Priscila de la USAER se caracterizó por mantener una comunicación abierta y continua. Su colaboración se centró en el trabajo conjunto para abordar las necesidades educativas de Rigoberto. Esta colaboración incluye las

recomendaciones de la USAER para hacer adaptaciones específicas en la planeación de actividades orientadas a los intereses del niño con TDAH.

El docente del aula regular destacó que el respaldo brindado por USAER resultó en una mejora significativa en la atención de las dificultades de aprendizaje que enfrentó el niño. Esto se debe a que las maestras de apoyo poseen mayor capacitación y experiencia en la atención de estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Práctica docente en el aula regular y aula de USAER

Tabla 8. Microsistema escolar – Rigoberto (No2-ES)		
Sujeto	Actividad prevista en la entrevista	Observación de la interacción entre el maestro de aula regular y el niño con TDAH
Docente regular E04-DR-ES	Regulación de la conducta y control de impulsos. Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura.	La interacción del docente con el niño se centró en las siguientes acciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente sentó al niño con TDAH cerca de su escritorio para captar su atención durante las indicaciones. 2. Las actividades se realizaron utilizando materiales impresos para facilitar su comprensión, atendiendo de alguna forma el estilo de aprendizaje del alumno. 3. Constantemente, le llamaba a Rigoberto por su nombre, para que guardara silencio y no distrajera a sus compañeros. 4. Supervisaba el avance en los ejercicios. Sin embargo, no se aseguraba que realmente comprendiera el objetivo de la actividad, lo cual era necesario para lograr los aprendizajes. 5. Se observó un manejo limitado del grupo, ya que mientras supervisaba a algunos alumnos, otros hablaban y jugaban, lo que dificultaba que pudiera dar mayor atención a Rigoberto. 6. Para la evaluación, no utilizó un examen convencional, en su lugar, le proporcionó algunos ejercicios adicionales. 7. Motivó la participación del grupo, preguntando sobre las respuestas de los ejercicios.
Rigoberto (No2-ES)	Centrar su atención en una actividad específica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresó afecto de manera desinhibida a las personas que le prestaban atención. 2. Se observó que tenía una gran curiosidad por los temas revisados en clase, ya que constantemente le hacía preguntas al docente.

	Terminar las actividades. Respetar a las demás personas.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Tiene gran habilidad para hacer actividades manuales. 4. Presentó importantes rasgos de hiperactividad, ya que se levantaba de su lugar, corría por el salón y distraía al grupo. 5. Se evidenció la dificultad para leer y escribir 6. No mostró agresividad con sus compañeros ni con su maestro. 7. No atendía las indicaciones, debido a la dificultad para centrar su atención en los estímulos relevantes, sobre todo, si eran poco específicos. 8. Se observó que no contaba con los útiles necesarios para trabajar, por lo que, sus compañeros mostraron desconfianza para prestarle sus cosas. 9. Se evidenció que el niño puede tener complicaciones para relacionarse con sus compañeros, puesto que no tiene un grupo de amigos definidos.
--	---	--

Proceso de triangulación

El docente de aula regular mencionó que, durante la pandemia, empleó diferentes estrategias educativas. Entre ellas, el uso de fichas de trabajo y un cuadernillo de actividades en formato de impresión, para que los alumnos pudieran hacer los ejercicios en casa. Esta estrategia fue retomada al regresar a clases presenciales para trabajar con el niño con TDAH, contando con el apoyo de la madre, a quien le entregaba copias de los ejercicios que debía completar el alumno. Además, decidió sentarlo cerca de su escritorio para estar pendiente cuando desviaba su atención a otro estímulo y dejaba de hacer las actividades en clase. De igual manera, le permitió cantar en voz baja o sostener una pelota mientras realizaba los ejercicios, lo que le ayudó a canalizar su exceso de energía, impulsando el desarrollo de procesos cognitivos básicos, como la atención.

Como lo señala Nussbaum (2006), individualizar la educación permite identificar las necesidades específicas de niños y niñas. En el caso de los alumnos con TDAH, facilita abordar la problemática desde un enfoque centrado en la igualdad de oportunidades para todos. Este enfoque reconoce la importancia de ofrecer a estos niños la oportunidad de desarrollar sus habilidades e intereses personales, de manera que puedan aprovechar éstas en favor de su bienestar.

No obstante, aunque el maestro Melitón mencionó que empleó actividades diferenciadas tanto para el niño con TDAH como para el resto del grupo, con el fin de facilitar la comprensión de las tareas, se observó que dichas actividades no lograban apoyar plenamente su desarrollo educativo. A pesar de que facilitaron la realización de los ejercicios, las instrucciones no eran lo suficientemente claras y no se realizaba un seguimiento adecuado durante las actividades para resolver dudas y fortalecer su comprensión, lo que limitaba el proceso de aprendizaje y la atención que el alumno mostraba en las actividades.

Por su parte, el alumno con TDAH hacía lo posible por participar en la clase, sin embargo, hablaba en voz alta con sus compañeros, por lo que su maestro le llamaba la atención de manera constante para que guardara silencio y no distrajera al grupo. También, mostraba una notable habilidad para realizar ejercicios manuales, mientras que en cuanto a las tareas que requerían de mayor atención, como la lectura y la escritura, no motivaban su interés, lo que hacía que se demorara más en terminar. Aunque le resultaba complicado seguir las instrucciones, se podía observar su intención de completar los ejercicios, ya que le preguntaba constantemente al maestro si lo estaba haciendo bien. De igual manera, expresaba su afecto de manera abierta y no mostraba señales de agresividad, lo que de alguna manera facilitaba el trabajo con él.

Perspectiva docente en el trabajo con niños y niñas con TDAH

Para el profesor Melitón, trabajar con Rigoberto ha representado un reto, ya que implica atender sus dificultades de aprendizaje, regular sus comportamientos y, en ocasiones, comprender sus emociones, además de adaptarse a su ritmo de trabajo. En este sentido, el docente ha buscado nuevas estrategias educativas que promuevan una educación inclusiva, basadas en la empatía y en el reconocimiento de las cualidades de estos estudiantes, más allá de sus dificultades. De tal manera que se rompe con el estigma de considerar a estos alumnos como difíciles de tratar y educar. La

perspectiva del maestro, particularmente con Rigoberto, se centró en reconocer que su alumno a pesar de sus limitaciones cognitivas tiene gran capacidad para recordar situaciones específicas y aportar a la clase con participaciones adecuadas, de tal forma que ha buscado fortalecer algunas de sus habilidades. La siguiente parte de la entrevista muestra lo comentado por el docente de aula regular:

Es como un reto más. Yo ya había trabajado en años pasados con niños así, y es totalmente diferente con cada uno. Antes sí me daba cierto temor, porque no sabía cómo se iban a comportar. Pero bueno, ya con esto de la inclusión, uno se va a adaptando y buscando cómo trabajar y es gratificante ver su avance, porque son niños muy abusados, muy listos, a pesar de que tienen ese problema. Bueno, esa condición, y creo que todavía la sociedad no está muy adaptada para estos niños, porque de manera educativa son discriminados por sus condiciones. Son niños muy listos que a lo mejor pueden hacerlo muy bien (E05-DR-ES).

Interacción familia – escuela

La madre de Rigoberto ha mostrado un gran apoyo y dedicación con la educación de su hijo, asumiendo un papel activo en su proceso de aprendizaje. A través de una comunicación constante con los docentes y la implementación de diversas estrategias en el hogar, ha logrado crear un ambiente de aprendizaje que favorece el desarrollo de su hijo. Sus esfuerzos incluyen el seguimiento de las actividades escolares, la realización de tareas pendientes, la colaboración con el profesor Melitón y el uso de técnicas para canalizar el exceso de energía y la hiperactividad de su hijo, las cuales han sido por recomendación de sus médicos. Este tipo de participación podría favorecer el desarrollo académico y personal de Rigoberto. En el siguiente fragmento se expresa lo dicho por la madre sobre su participación en la educación de su hijo:

Se me complica apoyarlo, más que nada en cuestiones escolares. Con el profesor hay un acuerdo de que, si no trabaja en el salón, las actividades las hace en casa, pero a veces siento que lo sobrecargamos. Porque son los trabajos del día, más las tareas. Entonces, todo eso se me complica, realmente. Pero siento que sí, sí está aprendiendo, más si son cosas que son de su interés. Los

doctores me recomendaron estimularle las manos o los pies mientras lee, para que pueda terminar el texto completo y su exceso de energía esté en otro lado, mientras su cabecita está concentrada en la actividad (E07-M-ES).

Al llevar a Rigoberto a consultas médicas y psicológicas fuera del entorno escolar, la madre ha tenido mayor conocimiento sobre la problemática generada por el TDAH en el desarrollo de su hijo y los desafíos que enfrenta en su educación. Lo que la ha llevado a mantener una comunicación constante con los profesores, colaborando con ellos de manera efectiva.

Caso 3: Joselito (No3-ES)

Categoría 1: Educación familiar.

Contexto social y económico de la familia

En el tercer caso, la familia de Joselito tiene estabilidad económica, puesto que ambos padres trabajan, lo que les permite tener los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la familia, como alimentación, salud, educación y recreación. Además, poseen una vivienda propia, la cual cuenta con servicios como luz, agua potable, internet y servicio de televisión por cable. La colonia donde viven es una colonia popular, las casas son de interés social, en donde las problemáticas sociales que se presentan se relacionan con desintegración familiar y alcoholismo. En este contexto la madre señaló que las conductas de desobediencia y desafío a la autoridad son debido a la amistad que su hijo mantiene con un vecino, que ha tenido conductas de riesgo que han influido de manera importante en el desarrollo de Joselito.

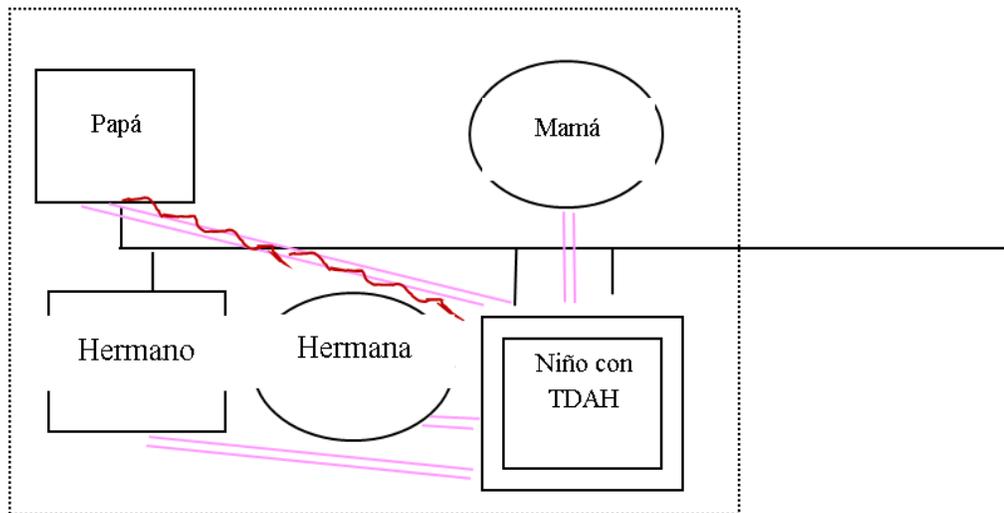
A pesar de que su hijo está afiliado a los servicios de salud pública gracias a las prestaciones laborales del padre, no lo han llevado a una valoración médica con especialistas para confirmar el diagnóstico de TDAH proporcionado por la USAER, ni han determinado un tratamiento adecuado para él. Esto se relaciona, en gran parte, a la negación y desinformación de la madre sobre el

trastorno, así como al desinterés del padre por la educación formal de su hijo. Estas acciones han limitado la oportunidad de los padres para reflexionar sobre la planificación de la vida de su hijo, ya que, si bien le han enseñado normas de comportamiento, también han limitado su acceso a una atención médica y psicológica oportuna, lo que podría agravar sus problemas con la autoridad, su integración social y su desarrollo en general en la adolescencia; situación que podría afectar la posibilidad de tomar mejores decisiones de manera informada, lo que se relaciona con la razón práctica, tal como lo establece Nussbaum (2012).

Estructura familiar

La familia de Joselito presenta una estructura de tipo nuclear, compuesta por ambos padres y sus hijos, quienes conviven en el mismo hogar. Aunque la madre trabaja algunos días a la semana, el principal responsable de proveer económicamente a la familia es el padre. Esta distribución de responsabilidades también refleja una estructura de poder y autoridad tradicional, en la que el padre asume el rol de proveedor, mientras que la madre se encarga principalmente del cuidado y la educación de los hijos (Valdés, 2007). En este contexto, el padre delega gran parte de la crianza y del apoyo en las necesidades educativas del niño a la madre. Por lo que Joselito mantiene una relación cercana con su madre, al igual que con los hermanos. Mientras que con su padre la relación es cercana y conflictiva.

Figura 5. Familiograma Caso 3: Joselito estructura de tipo nuclear



Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de McGoldrick y Gerson (2000) y con la información proporcionada en la entrevista

Antecedentes familiares de TDAH

La estructura familiar del tercer caso se conforma por la madre, el padre y tres hijos. El menor de ellos se llama Joselito y fue diagnosticado con TDAH. La madre se embarazó a los 32 años, tuvo un periodo de gestación sin complicaciones durante los nueve meses. Sin embargo, después del parto, el niño presentó severas complicaciones de salud, incluyendo daño en los riñones, por lo que requirió medicación hasta los tres años de edad para tratar estas afecciones. Debido a esto, la madre tuvo la creencia de que el uso de dicho medicamento fue la causa de los problemas en el desarrollo escolar y el comportamiento del niño, evidenciando señales de negación ante la situación.

La negación es una de las fases del duelo, la cual es caracterizada por la incredulidad ante situaciones caóticas. En este caso, la negación se relaciona con las implicaciones que el TDAH puede tener en la vida del niño, lo que se traduce en una seria dificultad para aceptar el diagnóstico. Por lo que, también, se muestra resistencia para aceptar información que se percibe como dolorosa o amenazante, lo que afecta el pensamiento y las emociones de la madre.

Este proceso puede manifestarse con la imposibilidad de reconocer la realidad en el desarrollo de Joselito, atribuyendo los síntomas y problemáticas a otras causas (Kübler-Ross y Kessler, 2016), como a las malas prácticas médicas y a la influencia de sus amistades actuales. De esta manera, la madre de Joselito ha mostrado una tendencia a minimizar la problemática que enfrenta su hijo, asegurando que ninguno de sus hijos mayores había presentado características similares. Si bien reconoce que ha tenido dificultades para la lectura y la escritura, ha evitado conocer con mayor profundidad la causa de estas dificultades, esto puede ser un obstáculo para la búsqueda de una intervención adecuada para el niño.

El siguiente fragmento muestra lo expresado por la madre en la entrevista:

Las maestras me comentaron que probablemente si le haya afectado tanto medicamento que se le dio. Como ya no quería venir a la escuela, porque no sabía leer, ni escribir, me dijeron [las maestras] que a lo mejor si necesitaba ayuda en su aprendizaje. Pero eso del déficit no me lo dijeron. [...]. Yo veía que no podía hacer las tareas y lloraba porque no aprendía a leer. Últimamente, en cuarto empezó a leer. Ahorita trae esa rebeldía porque se junta con su amigo de la colonia, antes no era así (E08-M-ES).

Estilos de crianza

Las prácticas de crianza que emplea la madre de Joselito se sitúan entre el estilo de crianza autoritativo y el estilo permisivo. Por un lado, respeta la individualidad de su hijo y sus intereses, permitiendo que tome sus propias decisiones, al mismo tiempo, que inculca reglas en el hogar (Baumrind, 1996, citada en Papalia et al., 2009).

Por otra parte, el padre ha empleado un estilo de crianza permisivo, lo que ha provocado que Joselito rompa las reglas, especialmente en su presencia. Esta dinámica se ha caracterizado por una actitud voluble, explosiva y de oposición a la autoridad, debido a la imposición de límites confusos respecto a las reglas en el hogar, sumado a la ausencia de un interés genuino por la educación formal que recibe su hijo. Lo que ha contribuido a la consolidación de estos

comportamientos disruptivos. En consecuencia, la madre ha asumido una mayor responsabilidad tanto en la crianza, como en la educación formal de su niño. Ya que es la única que lo apoya en las tareas escolares y es quien recibe los reportes de la escuela sobre su conducta y su rendimiento académico, expresando que la crianza particularmente de Joselito ha sido complicada debido a la falta de acuerdos entre ambos cónyuges, y a la falta de comprensión en el cambio de actitud de su hijo, lo cual se observa en el siguiente fragmento:

Me ha costado un poco de trabajo educarlo, porque lo tengo las veinticuatro horas del día. Cuando llega de la escuela platicamos y le doy de comer. Es buen niño, aunque cuando está conmigo es muy diferente que cuando está con su papá. Le digo que debe cooperar en la casa, que tiene una hora para usar el teléfono y para salir a jugar, pero ya llega su papá y se comporta diferente, lo consiente mucho. Por eso se porta mal, rompe las reglas de la casa, y nada más me dice: es que no le pegues, no le grites. O sea, de que sirve que haya reglas, si llega él [el papá] y deja que el niño haga lo que quiera. A veces es muy grosero, y empieza con su palabrita de “ay ajaa”. Más cuando anda con su amigo, solo eso le aprende, a ser grosero. Y su papá no le dice nada (E08-M-S).

El cuestionario sobre estilos parentales, (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes Motrico, muestra que las prácticas de crianza que establece la madre del niño con TDAH se relacionan con el estilo de crianza autoritativo, debido al puntaje obtenido en el factor de normas y exigencias. Baumrind señala que las personas que emplean el estilo de crianza autoritativo tienden a respetar los intereses y características de los niños, inculcando valores y normas sociales en su educación (Papalia et al., 2009). Sin embargo, el establecimiento de límites se vuelve confuso, debido a la falta de homogeneidad en el estilo de crianza tanto de la madre como del padre, motivando los comportamientos de desafío ante la autoridad.

Categoría 2. Características de niños y niñas con TDAH y el proceso de canalización escolar.

En este tercer caso, los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se manifestaron al inicio del ciclo escolar. La maestra Clarissa (DR06-ES) hizo una evaluación inicial para determinar dificultades en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Además de observar comportamientos relacionados con el desafío a la autoridad y cierto grado de agresividad tanto con sus compañeros como con ella misma. Por esta razón, el niño fue remitido a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), donde una evaluación multidisciplinaria confirmó el diagnóstico de TDAH.

El servicio de la USAER llevó a cabo entrevistas y un estudio socioeconómico con la madre de Joselito, esto, como parte del proceso de evaluación. Al concluir con este proceso, se le brindó información a la madre sobre el diagnóstico, mismo que no fue aceptado en su totalidad por la madre.

Categoría 3. Contexto escolar en la educación primaria de niños y niñas con TDAH

Interacción entre docentes regulares y docentes de apoyo USAER

En este caso se evidenció que no existía un vínculo cercano entre el trabajo de la profesora Clarissa (DR06-ES) y el de la profesora Priscila (DU-02-ES) de la USAER. La comunicación era ambigua y se limitaba a informar sobre los días en que se trabajaría con Joselito en el aula de la USAER. Situación que propició una separación en el trabajo entre las maestras. Por su parte, la maestra Clarissa hizo énfasis en la importancia de trabajar de manera colaborativa con las especialistas de la USAER, en particular con la maestra Priscila, para enriquecer las estrategias y recursos empleados en el aula. De igual manera, se señala que su intervención se centró en el ámbito educativo, dejando de lado las implicaciones psicológicas del TDAH, ya que no correspondían a

su área de conocimiento. Lo que refleja el compromiso de la maestra Clarissa con la inclusión y adaptación de las estrategias de enseñanza con el niño con TDAH. Sin embargo, también es necesario que tenga una colaboración más estrecha con otros maestros o con la psicóloga de la USAER, considerando así tanto las necesidades académicas como emocionales del alumno.

Por otro lado, la maestra de apoyo de la USAER indicó que la efectividad del trabajo con algunos maestros regulares dependía en gran medida de las estrategias empleadas por cada docente, así como de su disposición para colaborar y aceptar sugerencias respecto a la diversificación de actividades en sus planeaciones. Visto desde el mesosistema, la importancia de estas interconexiones entre entornos inmediatos puede propiciar el desarrollo integral de los niños y niñas con TDAH, mediante el adecuado intercambio de información entre los actores (Bronfenbrenner, 1987). De igual manera, se observó en la práctica las inconsistencias planteadas en las reformas educativas, como lo establecido en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. En donde desde el macrosistema se plantean acciones para atender las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes que forman parte de la población considerada vulnerable, como aquellos con discapacidad o aptitudes sobresalientes y no tanto para los estudiantes con TDAH.

Práctica docente en el aula regular y aula de USAER

Tabla 9. Microsistema escolar – Joselito (No3-ES)		
Sujeto	Actividad prevista en la entrevista	Observación de la interacción entre la maestra de aula regular y el niño con TDAH.
Docente regular Clarissa (DR06-ES)	Regulación de la conducta y control de impulsos.	La interacción de la docente con el niño se centró en las siguientes acciones: 1. Colocó a Joselito en una banca cerca de su escritorio para captar su atención y tener mayor control de su conducta.

	<p>Desarrollo de habilidades para lectura y la escritura.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. A diferencia de los docentes anteriores, en este caso, la docente permitió que el niño respondiera el examen regular al igual que los demás compañeros. 3. Incluyó al niño en las actividades de lectura, escritura y matemáticas que realizó con el resto del grupo. 4. Le proporcionó material impreso para facilitar el desarrollo de las actividades, lo que permitió que terminará con más rapidez. 5. Se observó que en la mayor parte de la jornada escolar mantuvo el control del grupo, ya que los alumnos atienden sus indicaciones y llamadas de atención. 6. Explicó con detalle cada tema abordado en clase, relacionándolo con lecciones anteriores, poniendo ejemplos en el pizarrón. 7. Propició la participación de los alumnos, por medio de preguntas. 8. Se tomó algunos minutos para explicarle a Joselito de manera individual las indicaciones. 9. Cuando el niño manifestó la falta de materiales para realizar las actividades, la maestra le proporcionó los suyos. Asegurándose que el niño no tuviera excusa para salir del salón. 10. Se observó la intención de la maestra por captar el interés de Joselito, sin embargo, no lo logró debido a su apatía por hacer las actividades.
<p>Joselito (No03-ES)</p>	<p>Centrar su atención en una actividad específica.</p> <p>Terminar las actividades</p> <p>Respetar a las demás personas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intentó en repetidas ocasiones poner atención, sin embargo, se distrajo con mucha facilidad y no terminó sus ejercicios. 2. Se levantó en repetidas ocasiones de su lugar, platicando demasiado con sus compañeros e interrumpiéndolos constantemente. 3. Más que impulsividad, reflejó apatía por permanecer en clase y desinterés por hacer las actividades. 4. Cuando la maestra les revisó las tareas, Joselito intentó hacerla al último momento fijándose en las tareas de los demás. 5. Continuamente se salía del salón, sin autorización de la maestra, retando su autoridad al no atender sus indicaciones. 6. Mostraba resistencia para realizar las actividades. 7. En su expresión facial se evidenciaban gestos de desagrado, aburrimiento y desinterés, lo que refleja un nivel elevado de inatención. 8. Interactuaba con niños mayores que él, mostrando su dificultad para relacionarse con sus compañeros, debido a la manera un tanto agresiva en la que juega. 9. Mostró incomodidad para trabajar con el equipo de USAER, externando sentir vergüenza e incluso se ausentó cuando le correspondía trabajar con el equipo de apoyo.

Proceso de triangulación

Las prácticas educativas implementadas por la maestra de aula regular se centraron en las necesidades educativas y de convivencia del niño con TDAH y del grupo en general. Una de las estrategias utilizadas para la regulación de la conducta fue el uso del semáforo de la conducta, que consistió en que a los niños con buena conducta se les otorgó una insignia diaria. Al finalizar el mes, el niño que logró obtener el total de las insignias en el tablero recibió un presente. Además, las insignias se contabilizaban de manera grupal, de tal forma que, si el grupo alcanzaba la meta, la maestra, realizaba una actividad especial, como juegos de mesa o juego libre al finalizar el mes.

Esta estrategia permitió tener mayor control del grupo, sin embargo, este condicionamiento operante que la maestra Clarissa realizó con el resto del grupo no funcionó con el niño con TDAH, debido a los altos niveles de resistencia que presentaba para seguir las indicaciones.

Por otro lado, para atender la problemática manifestada en la lectura, la maestra organizó círculos de lectura. Esta actividad motivó al niño con TDAH a practicar la lectura en voz alta y a adquirir mayor seguridad para leer en público, sensibilizando a sus compañeros para tener paciencia y respeto por el ritmo de lectura de cada uno.

Otra de las estrategias que la maestra implementó para trabajar con Joselito fue ubicarlo cerca de su escritorio para captar su atención fácilmente y tener un mayor control de su conducta. Además de atender algunas de sus necesidades proporcionándole apoyo adicional, como materiales impresos e instrucciones individualizadas y detalladas para facilitar la comprensión de las actividades. Sin embargo, el niño mostraba apatía y desinterés por realizar las tareas, incluso tenía dificultades para relacionarse con sus compañeros fuera del salón de clases, posiblemente debido al comportamiento hostil que mantenía, prefiriendo interactuar en ocasiones con

compañeros de grados superiores durante el recreo, lo cual puede ser un indicativo de problemas para integrarse socialmente.

Los problemas de adaptación del niño con TDAH en el entorno escolar pueden estar relacionados en gran parte, con la percepción que tienen los docentes, sus compañeros y su madre sobre las dificultades que presenta para seguir indicaciones y respetar las normas de convivencia. Lo anterior, aunado al desconocimiento de la madre sobre las implicaciones del trastorno y su debida atención. Ya que, las maestras relacionan el comportamiento disruptivo con la falta de límites en el hogar, reforzando el estigma que se tiene sobre estos niños, tal como lo menciona Goffman (2006) considerándolos como individuos diferentes, carentes de habilidades para socializar e integrarse adecuadamente en el contexto educativo.

A diferencia de los otros maestros regulares, la maestra Clarissa mostró mayor apertura para brindarle explicaciones individuales al niño con TDAH y facilitarle materiales, mostrando un esfuerzo adicional por ofrecer acompañamiento individualizado. Esta estrategia, aunque fue efectiva, en ocasiones no logró captar del todo su atención e interés, debido a la falta de motivación que el niño manifestó. Lo que sugiere que el entorno familiar puede incidir positiva o negativamente en el desempeño escolar de niños y niñas con TDAH, y en su motivación.

La docente demostró tener un adecuado manejo del grupo, lo cual contribuyó a crear un ambiente de orden y respeto en el aula. Sin embargo, la dificultad presentada por el niño para atender las indicaciones de la maestra y la falta de motivación, comprometieron el éxito de las estrategias pedagógicas llevadas a cabo, como el semáforo de la conducta, implementado para regular la indisciplina. En ese sentido se evidenció que la capacitación brindada a docentes y madres de niños y niñas con TDAH les permitiría tener mayores recursos para intervenir de manera efectiva en su educación, atendiendo sus necesidades específicas.

Además de lo anterior, es necesario que, desde el macrosistema, existan programas específicos que promuevan la capacitación de docentes, directivos y padres de familia sobre el TDAH.

Tabla 10. Microsistema escolar en la USAER – caso Rigoberto y Joselito		
Sujeto	Actividad prevista en la entrevista	Observación de la interacción entre la maestra Priscila de apoyo USAER y los niños con TDAH del caso 2 y 3.
Docente USAER E02-DU-ES	<p>Desarrollo de habilidades para la lectura, la escritura y las matemáticas.</p> <p>Regulación de la conducta y los impulsos.</p> <p>Seguimiento de reglas e instrucciones.</p> <p>Fortalecer la capacidad para organizar, secuenciar y ejecutar tareas de manera eficiente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra planificó en conjunto con el equipo de la USAER las intervenciones educativas de manera multidisciplinar. 2. Realizó actividades individuales para fortalecer la lectura, la escritura y el cálculo. Sin embargo, no mostró una actividad específica para trabajar con los niños con TDAH. 3. En los talleres trabajó tanto con Rigoberto, como con Joselito. 4. Durante el Rally, logró identificar los avances de cada uno de los niños y las áreas de desarrollo a fortalecer. <p>Facilitadores observados en el Rally.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fue interesante y motivante para los niños con BAP 2. Atendió el estilo de aprendizaje kinestésico y visual que predomina en ambos niños con TDAH. 3. Designar a los niños extrovertidos y con habilidades de liderazgo, como capitanes de equipo, funcionó para motivar a los introvertidos. <p>Barreras para realizar el Rally</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La tolerancia a la frustración 2. Las condiciones climáticas durante la actividad, ya que fue en un espacio al aire libre.

Proceso de triangulación

Se observó que las estrategias educativas que utilizó el equipo de la USAER, específicamente la maestra Priscila, se centraron en la implementación de un taller dirigido a todos los niños y niñas con dificultades de aprendizaje por diferentes causas, incluyendo a los niños con TDAH del caso 2 y 3 de este estudio. En uno de los talleres se organizó un rally para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria y la planeación, en conjunto con las funciones

ejecutivas, como el control inhibitorio. Otro de los objetivos de esta actividad fue promover la participación de todos los alumnos, agrupando a niños y niñas extrovertidos e introvertidos en equipos de cinco personas. Los talleres semanales se llevaron a cabo en 10 sesiones, finalizando con la evaluación y retroalimentación de estos.

Al concluir el rally, la maestra Priscila expresó que fue una actividad satisfactoria, en la cual se logró que los estudiantes pusieran en práctica su habilidad para seguir instrucciones, trabajar en equipo y completar las secuencias correspondientes a cada estación, guiados por los niños que coordinaban al resto del equipo. Esta intervención proporcionó a los niños con TDAH la oportunidad de desarrollar su creatividad, pensamiento e imaginación, accediendo a con ello a la capacidad para el desarrollo humano que plantea Nussbaum (2012).

Además, les permitió interactuar con otros niños de diferentes grados, lo que favoreció su socialización y fortaleció su habilidad para identificar lo correcto e incorrecto en el trabajo en equipo mediante sus acciones, también llamadas funcionamientos (Nussbaum, 2012).

De igual manera, se atendió en casos específicos a los niños que de forma particular presentaban problemas significativos en su conducta. La maestra Priscila mencionó que el equipo de USAER intervino con las madres para explicarles la situación y lograr su colaboración para disminuir la problemática, sin embargo, esto no sucedía con frecuencia.

Perspectiva docente en el trabajo con niños y niñas con TDAH

Para la maestra Clarissa, el trabajo con el niño con TDAH resulta complicado, debido a la dificultad para que él siga indicaciones y su resistencia hacia las figuras de autoridad, ya que tiende a actuar según sus propios intereses, incluso a veces no lleva los materiales adecuados para trabajar en clase y distrae a sus compañeros, o ella misma entra en discusión con él. Lo que genera que

tanto su maestra Priscila como los demás compañeros estigmaticen a Joselito como un niño difícil de tratar.

En palabras de Goffman (2006), el estigma se conceptualiza como una marca que descalifica a una persona en la sociedad, diferenciándola de lo que se considera “normal”. En el caso de los niños y las niñas con características de inatención, impulsividad e hiperactividad en niveles fuera de lo esperado para su edad, este estigma influye en la forma en que se relacionan los diferentes actores educativos con estos niños y en cómo se les brinda atención. El siguiente fragmento expone la opinión que la maestra tiene del trabajo que se realiza con el niño con TDAH.

El trabajo es complicado. Él es de esos niños que me dicen: ¿Puedo salir al baño?, pero ya ha salido cuatro o cinco veces sin avisar. Cuando regresa, hablo con él y le digo: ¡Ya Joselito! Entiende. Pero ya viene con otra mentalidad, y eso a veces es complicado. Incluso, cuando no trae su libro y me dice muy tranquilo: No lo traje. O le digo: Ya, siéntate, vamos a trabajar, pero no hace nada. Se queda ahí parado, mientras con los demás ya está armando la fiesta (E06-DR-ES).

La maestra Priscila de la USAER refiere que trabajar con niños con TDAH como Rigoberto y Joselito es complejo, especialmente cuando el trastorno se presenta con un patrón persistente y combinado de inatención e hiperactividad. Los niños o niñas con estas características suelen tener serios problemas de conducta, situación que se agrava por la falta de participación de los padres y madres en la imposición de límites que podrían facilitar su adaptación a las reglas establecidas en el entorno escolar. Por el contrario, la intervención educativa resulta más sencilla con los niños que presentan únicamente déficit de atención. El siguiente párrafo muestra lo comentado por la maestra en la entrevista.

Cuando los síntomas son combinados es algo complicado, por la cuestión de la conducta. Más cuando los papás deciden suspender el medicamento. Por ejemplo, con el otro niño, la cuestión es que les cuesta poner límites. Es el mayor problema que tenemos para regular la conducta, por eso se les dificulta adaptarse a la escuela, a las normas, a las reglas. Cuando nada más tienen déficit de

atención, es más sencillo, porque les damos estrategias, o con los talleres que hacemos se trabajan las habilidades cognitivas que apoyan la atención, la memoria, el control inhibitorio (E02-DU-S).

Con los aspectos planteados en este apartado, no solo permiten hacer visibles las dificultades y necesidades de los docentes, sino que también permite identificar las pautas de relación con las madres, basadas en los conocimientos y creencias que tienen estos tres actores educativos sobre el trastorno y la afectación que éste origina en el desarrollo del niño. Esta construcción social influye en la forma en que los docentes abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que puede llevar a que los estudiantes con TDAH sean separados de las actividades grupales, reforzando el estigma y dificultando su integración y aprendizaje.

Comprender el TDAH desde la perspectiva de Goffman sugiere que la atención vaya más allá de tratar los síntomas del trastorno en los niños, dando relevancia al trabajo de sensibilización y formación de los docentes, las madres y las personas en general que interactúan con niños y niñas con TDAH para que comprendan el trastorno como un asunto de salud física, mental y emocional, y no como un defecto del comportamiento. Lo que podría llevar a reducir la percepción de que son niños problemáticos o difíciles de tratar.

Interacción familia – escuela

La participación de la madre en la educación formal de Joselito se centró en la asistencia a las reuniones de entrega de calificaciones, o cuando los docentes solicitaban hablar con ella sobre el desempeño académico y las dificultades conductuales que el niño presentaba en clase.

En el entorno familiar, la madre se dedicaba a apoyar a su hijo en la realización de tareas escolares, sin embargo, el niño mostraba baja tolerancia a la frustración cuando no comprendía las instrucciones o el contenido de las actividades. Lo que impedía que terminara a tiempo sus tareas, experimentando frustración y discusiones con la madre. Incluso, la madre al percatarse de la

dificultad que tenía su hijo para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la lectura, la escritura y las matemáticas, la madre solicitó que Joselito repitiera el ciclo escolar, por lo que el niño es un año mayor que sus compañeros. lo que probablemente propiciaba un cambio de actitud constante:

Vengo a las juntas, estoy al pendiente, solo que a veces mi hijo no me da los citatorios. Cuando me hablan las maestras, yo no faltó a las juntas de calificaciones o de USAER. Sí él se porta mal, también estoy en la puerta. Con las tareas, a veces lo ayudo a terminar lo que le mandaron. Lo pongo a escribir, a leer, pero hay veces que no quiere hacer nada, se enoja y se duerme. Sí, le grito, pero no me lo surto, porque menos hace las cosas, pero le digo que no va a salir. [...] Cuando iba en segundo o tercero, por el problema de la lectura, la maestra y la directora hablaron conmigo, y yo les dije que no lo pasaran, porque luego, si no sabía nada, él es el que iba a batallar más y así fue. Yo creo que hice un bien a mi hijo, porque ya sabe leer (E08-M-S).

Recapitulación de los principales hallazgos en el análisis e interpretación de los resultados

Categoría 1: Educación familiar

Contexto social y económico de la familia

El contexto socioeconómico en el que se encuentran inmersas las familias de los niños y la niña con TDAH tienen una gran influencia en el desarrollo de ellos, debido a las interacciones que en estos entornos se propician, ya que de ello dependen las experiencias que los niños y la niña experimentan, así como de los recursos a los que tienen acceso para que sus necesidades sean atendidas.

La economía de las familias en los tres casos se identificó como estable, debido a que tanto los padres, como las madres de estos niños tienen un rol activo en proveer los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de la familia, como alimentación, salud, educación y una vivienda digna. De igual manera, el entorno en donde viven se caracterizó por problemáticas sociales como el alcoholismo, la drogadicción, la violencia y la desintegración familiar,

condiciones sociales que se relacionan estrechamente con los comportamientos que los niños y la niña con TDAH tienen.

Estructura familiar

Los cambios socioculturales han propiciado una mayor diversidad en las estructuras familiares lo que evidencia un cambio en los roles parentales tradicionalmente asignados. En este estudio, los casos analizados ejemplifican tal diversidad, debido a que Melani, caso uno de la niña con TDAH, proviene de un hogar monoparental donde la madre asume la responsabilidad principal de la crianza. Por su parte, Rigoberto, caso dos con TDAH, pertenece a una familia reconstituida, mientras que Joselito, caso tres con TDAH, se inserta en un modelo familiar nuclear o tradicional, de acuerdo con la clasificación de Valdés (2007). En cada uno de estos contextos, los roles maternos se han adaptado en función de las circunstancias socioeconómicas y familiares específicas, con el objetivo de brindar a los hijos las mejores oportunidades de desarrollo.

Antecedentes familiares de TDAH

El TDAH es un trastorno de origen multicausal que puede estar relacionado con diversas situaciones, como los factores genéticos y ambientales, mismos que pueden aumentar el riesgo de que niños o niñas desarrollen este diagnóstico (*American Psychiatric Association, 2014*). En este sentido, un hallazgo recurrente en los casos estudiados fue la similitud de las características diagnósticas del TDAH en las madres y sus hijos, puesto que algunas de ellas comentaron que en su niñez y adolescencia presentaban las mismas dificultades que sus hijos para aprender a leer, a escribir o para hacer operaciones matemáticas, además de los problemas de conducta, lo que les permitió reconocer estas características en el desarrollo de sus hijos.

Otra constante en algunos de estos casos, fue el embarazo adolescente de alto riesgo que tuvieron algunas madres, situación que las motivó a buscar el bienestar tanto para ellas como para sus hijos.

Estilos de crianza

En este trabajo de investigación, se evidenció que los estilos de crianza que emplearon las madres de los niños y la niña con TDAH dependieron de las características personales de cada una de las madres, así como de las situaciones particulares de cada familia. No obstante, las tres madres en los casos estudiados coincidieron en que el proceso de crianza de un hijo o una hija con TDAH es un desafío. Debido a la falta de experiencia en la maternidad y las implicaciones del trastorno relacionadas con las conductas conflictivas y de oposición a la autoridad que presentan en ocasiones estos niños y niñas, aunado a la falta de apoyo por parte de los padres en el proceso de crianza.

Particularmente, en el caso uno, la madre de Melani emplea un estilo de crianza autoritario, debido a la desconfianza que le genera que la niña comience a tener conductas de adolescente antes de tiempo, y caiga en conductas de riesgo. Por su parte, la madre de Rigoberto emplea un estilo autoritativo en el que considera sus necesidades e intereses, sin dejar de imponer límites claros. De igual manera, la madre de Joselito emplea un estilo autoritativo, mientras que el padre se centra en utilizar prácticas de crianza permisiva, lo que propicia que el niño rompa con frecuencia las reglas a causa de la falta de acuerdos y de la unificación de un estilo de crianza entre los padres.

Categoría 2. Características de niños y niñas con TDAH y el proceso de canalización escolar.

El proceso de canalización comenzó con una evaluación inicial por parte de los profesores regulares, quienes, por medio de esta evaluación, al inicio del ciclo escolar, señalaron dificultades

principalmente en la lectura, la escritura y las matemáticas, sin dejar de lado los problemas de conducta presentes en los alumnos con TDAH. Por lo que solicitaron la intervención del equipo de apoyo de la USAER, quienes, a su vez, realizaron una evaluación diagnóstica multidisciplinar por medio de la cual determinaron el diagnóstico de TDAH en la niña y los niños evaluados, para ello se solicitó la firma de autorización de la madre.

Categoría 3. Contexto escolar en la educación primaria de niños y niñas con TDAH.

Interacción entre docentes regulares y docentes de apoyo USAER

La interacción entre los docentes de aula regular y las docentes de la USAER se caracterizó por mantener una comunicación clara, aunque en su mayoría distante. Esta situación generó discrepancias entre las estrategias diseñadas para atender a los niños y la niña con TDAH y su implementación real en el aula, sumado a una comunicación intermitente y falta de seguimiento constante por parte de los actores educativos, lo que disminuyó la efectividad de las intervenciones, limitando los avances educativos.

Perspectiva docente en el trabajo con niños y niñas con TDAH

Para los docentes, el proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños y la niña con TDAH representa un desafío significativo, debido a que deben enfrentar distintas tareas simultáneamente, como atender sus dificultades de aprendizaje, regular conductas disruptivas, manejar las faltas de atención, adaptarse a su ritmo de trabajo y comprender sus emociones. Esto implica realizar adecuaciones pertinentes en las actividades, lo que a menudo incrementa su carga de trabajo.

La forma en que cada docente aborda esta problemática depende, en gran medida, de su conocimiento y experiencia respecto al TDAH. Algunos buscan implementar estrategias

diferenciadas, orientadas al fortalecimiento de habilidades. Mientras que otros tienden a generalizar la problemática debido a su limitado conocimiento y comprensión sobre el trastorno.

Interacción familia – escuela

El grado de involucramiento que tienen las madres de los niños y la niña con TDAH en la educación formal de sus hijos depende de la comprensión, el conocimiento y la orientación que tengan sobre el trastorno. Por lo que se identificó de manera regular, que, si bien las tres madres de familia están interesadas en sus hijos, ellas no cuentan con la información suficiente ni con los niveles de conocimiento necesarios para poder intervenir de mejor manera en el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Esto, aunado al caso de la madre que tiene poco tiempo para involucrarse en las actividades escolares o en el caso de la docente que tiene poca disposición para realizar actividades que posibiliten la integración de este tipo de alumnos.

Conclusiones

Tomando como base la construcción del objeto de estudio que nos ocupa, el cual tiene como objetivo general, identificar de qué manera las capacidades, prácticas educativas y estilos de crianza de las madres generan ambientes educativos para sus hijos con TDAH, para determinar si estos son armónicos y adecuados para el desarrollo de sus hijos, en el presente trabajo derivamos las conclusiones considerando los objetivos específicos planteados para su desarrollo.

1.- Respecto al primer objetivo

Considerando que el primer objetivo específico fue describir las características que las madres identifican en sus hijos o hijas con TDAH y la relación que establecen con los ámbitos escolares para generar ambientes de aprendizaje, en función del apoyo psicopedagógico que les brinda la escuela, los hallazgos indican que los factores genéticos pueden estar relacionados con altos índices de heredabilidad en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, ya que se evidenció que, tanto la madre de Melani como la madre de Rigoberto presentaron características similares a las de sus hijos, siendo más evidentes durante su niñez y adolescencia. Por lo que las madres de estos niños advirtieron las características del TDAH en el desarrollo de sus hijos desde temprana edad, dándose cuenta del exceso de energía, la dificultad para seguir indicaciones o estados de ánimo cambiantes.

Tales características, las identificaron a pesar del poco conocimiento que tienen sobre el trastorno y las consecuencias en la vida de sus hijos. Sin embargo, su experiencia personal las llevó a identificar comportamientos inadecuados y dificultades de aprendizaje, que ellas también experimentaron en entornos escolares. Los factores perinatales como el nacimiento prematuro, el bajo peso, las enfermedades durante el embarazo o después del parto, también pueden tener

relación con el origen de los síntomas de este trastorno del neurodesarrollo. Ya que, las dificultades de salud que presentaron cada uno de los niños al poco tiempo de su nacimiento, fue un factor común en todos los casos.

En el entorno escolar, los maestros de aula regular fueron el primer filtro para identificar las características del TDAH en los alumnos. Esto por medio de evaluaciones y observaciones realizadas al inicio del ciclo escolar, donde se detectaron dificultades de aprendizaje, especialmente en actividades relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas. Posteriormente, los docentes solicitaron la intervención del equipo de USAER, quienes por medio de observaciones, entrevistas y pruebas psicoeducativas, diagnosticaron a los alumnos canalizados.

Respecto a la información brindada por USAER a las madres sobre el diagnóstico y las implicaciones del TDAH, se evidenció que el acompañamiento que ofrece este servicio de apoyo a la educación regular es limitado. Ya que existe un vacío de información en cuanto a la atención de las problemáticas específicas de este trastorno, lo que dificulta que las docentes de la USAER proporcionen un apoyo más completo a las madres. Esta instancia de apoyo a la educación regular está dirigida mayormente al acompañamiento del alumno, y a proporcionar elementos técnico-pedagógicos a los docentes regulares y a la familia, por lo que no tiene la facultad de brindarle apoyo psicológico particular a las madres y facilitarles estrategias de afrontamiento o información detallada de las consecuencias del trastorno en el desarrollo de sus hijos, lo que dificulta tener un mayor involucramiento de las madres en las actividades educativas de estos niños y niñas.

En el entorno familiar, la situación se complica cuando las madres no consultan a especialistas que puedan brindarles una orientación específica y adecuada a las necesidades de sus hijos. De igual manera, la situación se agrava cuando las madres no aceptan el diagnóstico

proporcionado por USAER, ya que no reconocen los síntomas del TDAH y mucho menos buscan alternativas de atención.

Por otro lado, la escuela constituye un microsistema en el cual la interacción diaria entre los actores educativos crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo, por lo que, la comunicación y colaboración entre los docentes influye en la intervención que se tiene con los niños con TDAH, determinando la manera en que los niños aprenden.

Dentro del apoyo psicopedagógico y la relación que la madre establece con los ámbitos educativos, se encuentra la práctica educativa de cada uno de los profesores, que se relaciona con factores como la formación, la elección profesional, los años de servicio, la experiencia en el trabajo con niños y niñas con TDAH y la capacitación en torno a esta problemática, mismas que definen la apertura que tienen los docentes para aceptar adecuaciones en su práctica por recomendación de USAER en beneficio del desarrollo educativo de niños y niñas con este trastorno y de la orientación que reciben las madres.

La amplia trayectoria laboral de los docentes regulares les permitió identificar con facilidad las dificultades manifestadas por los alumnos con TDAH para centrar la atención en estímulos relevantes, en la comprensión de las indicaciones en cada actividad y en la autorregulación de su conducta. Tanto los docentes regulares como las docentes de USAER han trabajado con alumnos que han enfrentado barreras para el aprendizaje y la participación relacionadas con este trastorno. Sin embargo, en ninguno de los casos han recibido formación específica en el manejo del TDAH, lo que ha limitado su contribución en la adquisición de aprendizajes en estos alumnos.

Debido a la ausencia de estrategias específicas para abordar las necesidades asociadas al TDAH y a la falta de continuidad en los planes de intervención establecidos con USAER, los docentes regulares sugieren que haya mayor apoyo por parte de la SEP y del servicio de USAER,

tanto para los niños como para las madres y los maestros, aunado a un compromiso más activo de las madres en la educación de sus hijos, lo que podría generar mejores resultados académicos para los alumnos.

Por otra parte, la práctica de los docentes regulares se centró en mejorar el rendimiento académico e incrementar la atención de sus alumnos con TDAH, además de propiciar la modificación de la conducta y el autocontrol de la actividad motora, por medio de técnicas dentro del aula para disminuir distracciones y que los docentes pudieran intervenir inmediatamente. Además, implementaron condiciones de participación y respeto en el aula regular, como levantar la mano para hablar o esperar en silencio su turno.

De igual manera, mantuvieron la estructura de los contenidos revisados durante la clase. No obstante, las indicaciones que daban, las hacían de manera rápida, sin verificar que los niños comprendieran las indicaciones o ejercicios. En consecuencia, los alumnos con TDAH al no comprender el objetivo, ni las indicaciones de la actividad, se distraían fácilmente, mostrando señales de aburrimiento y apatía al realizar las actividades, lo que intensificó su inatención e hiperactividad manifestada en la necesidad de salir del salón y mantenerse en constante movimiento, jugando con sus compañeros e interrumpiendo al resto del grupo, lo que generó problemas para consolidar relaciones de amistad.

Cabe señalar que se observaron características diferentes en cada uno de los niños, a pesar de la similitud de los síntomas básicos del trastorno. El género en el Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad es un factor que puede marcar la prevalencia de algunos síntomas, en su caso, la niña mostraba mayores rasgos de inatención e hiperactividad y no tanto de impulsividad, por lo que, a lo largo de la jornada escolar no causó grandes distracciones a los demás. A diferencia de los niños, no presentó dificultad para mantener relaciones de amistad con algunos de sus

compañeros. Por otra parte, los síntomas que presentaban los niños se orientaban a un subtipo combinado, ya que manifestaron grandes deficiencias en la atención, la hiperactividad y la impulsividad. Uno de los niños presentó conductas de desafío a la autoridad, rompiendo las reglas y mostrando resistencia para hacer las actividades. Por el contrario, el otro niño reveló mayor afectividad a los docentes e interés en las clases.

La implementación de estrategias educativas para la atención de la niña y los niños con TDAH estuvo influenciada, como ya se mencionó, por la experiencia profesional, los años de servicio docente y el conocimiento del trastorno. Estos factores marcaron una diferencia en la manera de abordar la problemática en el aula. Los docentes con mayor antigüedad tendían a generalizar la problemática del TDAH en sus alumnos, lo que a menudo llevó a invisibilizar los desafíos que enfrentaban estos niños en su educación formal. Por el contrario, los docentes con menor antigüedad laboral empleaban estrategias diferenciadas, enfocadas en fomentar la inclusión de los alumnos con TDAH en actividades grupales. A pesar de ello, el uso de estrategias diferenciadas en el manejo de la inatención y los comportamientos disruptivos no fueron las adecuadas para que se diera un cambio radical, ya que algunas de estas estrategias no se adaptaban a las necesidades individuales de los alumnos, como lo fue el tablero de la conducta, la regularización en asignaturas como español y matemáticas en horario de clases de educación física o biblioteca o la entrega de material impreso.

Por otro lado, en la práctica educativa de las maestras de apoyo USAER existen diferencias significativas. Mientras que la maestra Lucila realizó intervenciones individuales enfocadas exclusivamente en las dificultades de la lectura de comprensión, la maestra Priscila, en colaboración con el equipo interdisciplinario de USAER, implementó talleres grupales y sesiones individuales con los niños con TDAH, para fortalecer sus habilidades en lectura, escritura y

cálculo. Además de generar espacios para fortalecer habilidades cognitivas como la atención y la memoria, al mismo tiempo que desarrollaban su creatividad e imaginación.

Lo anterior confirma que el conocimiento y la formación docente influyen considerablemente en la manera en que se diseñan las estrategias para abordar las necesidades educativas de niños y niñas con TDAH. Los docentes con mayor conocimiento sobre las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y alumnas con TDAH tienen la posibilidad de adecuar las estrategias educativas a las características de estos niños y brindar una orientación más acertada a las madres, fomentando una mayor participación en los procesos educativos de sus hijos, lo que a su vez impacta en el rendimiento académico de los niños.

De acuerdo con la perspectiva de los docentes regulares y las docentes de apoyo USAER, el cumplimiento de reglas y normas en casa son fundamentales para la adaptación de éstas en la escuela. En este sentido, se enfatiza la importancia de evitar generalizaciones al atender a niños y niñas con TDAH. Por el contrario, es fundamental identificar las características e intereses individuales de cada alumno, de tal manera que las estrategias de intervención sean más efectivas. Además, es necesario considerar que el entorno familiar y social en el que se desarrollan los niños y niñas puede influir profundamente en su comportamiento en el entorno escolar.

A nivel macrosistema, se observa una falta de claridad en las políticas públicas destinadas a atender las necesidades de los estudiantes con BAP, especialmente con los niños y niñas con TDAH. Las reformas y modelos educativos actuales parecen priorizar la atención a otros grupos vulnerables, como los estudiantes con altas capacidades, dejando en segundo plano las necesidades específicas de los alumnos con TDAH. Esta situación genera una brecha en la atención educativa y limita las oportunidades de desarrollo integral. Por lo que, el proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnos con TDAH en aulas regulares representan un desafío significativo para los docentes,

debido a la falta de información y capacitación, además de la demanda de tiempo y atención que se requiere para adaptar las actividades y planeaciones a los intereses y necesidades de los niños con este trastorno, en donde los docentes deben manejar los comportamientos disruptivos y prestar atención al bienestar emocional de estos alumnos. Lo que resulta en el empleo de prácticas educativas que no siempre son las más adecuadas.

De igual manera, a las maestras de la USAER les resulta complejo trabajar con los niños con TDAH, especialmente cuando presentan una combinación de inatención, hiperactividad e impulsividad, debido a los problemas asociados con las conductas desadaptativas. Sin embargo, los casos de inatención suelen ser más fáciles de abordar.

Por otro lado, la colaboración de las madres se centró en acudir a la escuela solo cuando había reuniones para la entrega de calificaciones y en el apoyo que les brindaban a sus hijos para la realización de tareas en casa. Situación que llevó a los docentes a percibir una mayor responsabilidad por el avance educativo de estos alumnos, sin contar con el respaldo total de las madres. No obstante, una de las madres mantuvo comunicación cercana con el maestro de aula regular, lo que permitió que conociera la forma de trabajar del maestro y las actividades que empleaba en las clases, además de colaborar con él para fortalecer los aprendizajes de su hijo en casa. Estos resultados, muestran la importancia de la comunicación entre la familia y la escuela, para fomentar una mayor participación parental en la educación formal de sus hijos con TDAH.

Por lo anterior, se concluye que el nivel de participación que tienen las madres de los niños y la niña con TDAH en las actividades escolares se deriva del conocimiento y la aceptación que tengan de las implicaciones del trastorno, así como del acompañamiento y la comunicación que mantengan con los maestros de aula regular y con las maestras de la USAER, para poder crear

ambientes de aprendizaje que les permitan a sus hijos reforzar los conocimientos y las habilidades desarrolladas en la escuela.

2.- Respecto al segundo objetivo

En el segundo objetivo de la investigación se propuso identificar las capacidades de desarrollo humano que tienen las madres para la atención de sus hijos con TDAH como oportunidades para el desarrollo integral de sus hijos, por lo que se indagó sobre el contexto social y económico de las familias, las capacidades que crean cada una de las madres en los diferentes sistemas ecológicos y las condiciones en las que viven, debido a que los funcionamientos que realizan para materializar estas oportunidades determinan los recursos con los que cuentan para atender a sus hijos.

Desde el enfoque de capacidades de Nussbaum y la teoría ecológica de Bronfenbrenner se reconoció que factores como el empleo informal, las largas jornadas laborales y las condiciones sociales que rodean a la familia, influyen directamente en el desarrollo y la atención que reciben los niños con TDAH. En el caso que nos ocupa, en general, la economía de las familias es estable, ya que ambos padres aportan económicamente para satisfacer las necesidades básicas de todos los miembros de la familia. Sin embargo, las condiciones laborales no permiten que las madres compartan tiempo de calidad en actividades recreativas que fortalezcan los lazos afectivos con sus hijos.

La situación laboral informal de las madres dificultó considerablemente el acceso a los servicios de salud especializados para confirmar y dar tratamiento al TDAH en sus hijos, especialmente cuando el diagnóstico inicial es proporcionado por USAER. Esto, a pesar de que la Ley Federal del Trabajo garantiza el derecho a la seguridad social en México, beneficio no alcanza a las trabajadoras informales, quienes no tienen prestaciones médicas. Esta brecha en el acceso a

la salud se ve mayormente reflejada en el caso de la madre de Melani, quien se dedicada al comercio y que, por diversas razones, difícilmente ha buscado afiliarse a servicios médicos.

No obstante, estos factores no impiden que las madres de niños con TDAH puedan buscar alternativas de atención médica, psicológica y educativa para sus hijos. Los resultados del estudio revelaron diferencias en las estrategias de atención empleadas por las madres, mientras que algunas optaron por la medicina homeópata, otras acudieron a la medicina tradicional o en su caso, no brindaron atención a las necesidades asociadas al TDAH debido a la negativa para confirmar el diagnóstico, obstaculizando una atención integral.

Por otro lado, se destacó que las madres que iniciaron la intervención temprana en las primeras etapas del desarrollo mostraron mayor conocimiento sobre el trastorno. En este sentido, los factores como la afiliación a sistemas de salud, las creencias personales y la disponibilidad de recursos económicos influyen significativamente en las decisiones de las madres y en la atención recibida por la niña y los niños.

El análisis del exosistema reveló que las familias de niños y niñas con TDAH residentes en colonias con altos índices de violencia, drogadicción y desintegración familiar se enfrentan a un entorno adverso que puede agudizar los síntomas del trastorno. La exposición a la violencia puede generar en los niños conductas disruptivas, dificultades en la interacción social y una percepción generalizada de inseguridad. Algunas madres suponen que el ambiente hostil influye negativamente en el estado de ánimo de sus hijos y fomenta actitudes desafiantes hacia la autoridad, posiblemente como resultado del aprendizaje social en este contexto. Es fundamental que las madres trabajen para crear entornos seguros y protectores, resguardando la integridad física de sus hijos, promoviendo valores positivos y habilidades sociales que permitan a los niños y niñas desarrollar un sentido de bienestar, como lo sustenta el enfoque de capacidades.

La aceptación del TDAH por parte de las madres y su capacidad para abordar las dificultades asociadas a este trastorno están estrechamente vinculadas al manejo de sus emociones. Las madres experimentaron un proceso similar al duelo, por la pérdida de ciertas expectativas sobre la maternidad y el desarrollo de sus hijos.

La posibilidad de superar esta etapa y construir una relación más sana con la nueva realidad de sus niños, depende en gran medida de los recursos de apoyo disponibles. Contar con orientación psicológica, grupos de apoyo y acceso a información confiable sobre el TDAH es fundamental para que las madres puedan sobrellevar el estrés y la carga emocional que implica la crianza de un niño con este diagnóstico.

La falta de redes de apoyo y de instituciones que ofrezcan formación especializada en el TDAH agrava la situación, dificultando la capacidad de las madres para reconocer y aceptar los síntomas de este trastorno en sus hijos, además, de la gestión de sus emociones de manera positiva. Al no contar con los recursos necesarios para canalizar sus frustraciones y preocupaciones, las madres pueden experimentar dificultades para mantener un control emocional adecuado y establecer una dinámica familiar más favorable.

Particularmente, el apoyo y orientación que las madres reciben del entorno escolar determina el nivel de involucramiento que éstas tienen en las actividades académicas de sus hijos. En general, la comunicación entre el microsistema familiar y el microsistema escolar era inconsistente. Como consecuencia, las madres en su mayoría desconocían las estrategias implementadas por los maestros, especialmente por los docentes de la USAER. Esta situación limitó su participación en las actividades escolares.

3.- Respecto al tercer objetivo

El tercer objetivo se centró en identificar los estilos de crianza empleados por las madres de familia en la generación de ambientes educativos para sus hijos con TDAH. En este sentido, el estudio reveló una diversidad de estructuras familiares (monoparentales, reconstituidas y nucleares) que reflejan la complejidad de las dinámicas familiares en la actualidad. Las características particulares de cada familia, así como las experiencias vividas por los núcleos familiares influyeron significativamente en los estilos de crianza, siendo la madre la principal responsable de la educación y el cuidado de sus hijos con TDAH, como se mencionó en líneas anteriores.

La crianza de niños y niñas con TDAH se configura como un proceso complejo, especialmente para las madres, debido a la falta de comprensión social sobre las conductas asociadas al trastorno, sumado a las condiciones familiares, la inexperiencia en la maternidad, y la ausencia de apoyo por parte del padre, lo que genera altos niveles de estrés en las madres. La percepción de las demandas de los hijos con TDAH como excesivamente exigentes, junto con la falta de participación activa del padre en la toma de decisiones educativas, disminuyeron la confianza de las madres en su capacidad para desempeñar adecuadamente su rol.

Se identificó que la crianza en la educación de niños y niñas con TDAH, por parte de las madres, presenta características de dualidad. Por un lado, se tiene la intención de comprender las dificultades de los hijos y establecer límites claros, lo cual se asocia al estilo autoritativo. Sin embargo, también emplearon prácticas autoritarias imponiendo reglas, enfatizando el control y la obediencia para disminuir las conductas disruptivas. Desafortunadamente no siempre se cumplieron tales reglas, debido a que los padres o figuras paternas emplearon un estilo de crianza más permisivo. Esta combinación puede generar confusión en niños y niñas, dificultando el desarrollo de habilidades de autocontrol y adaptación a otros entornos, como el entorno escolar.

Es importante considerar que las madres de niños con TDAH enfrentan desafíos únicos y que la elección del estilo de crianza puede estar influenciada por diversos factores, como el nivel de apoyo social, los recursos disponibles y sus características personales, mismas que afectan la forma en que las madres orientan a sus hijos para que realicen tareas, sigan indicaciones y respeten las reglas de comportamiento en diferentes contextos.

4.- Respecto al cuarto objetivo

El cuarto objetivo se centró en sistematizar las capacidades de desarrollo humano, las prácticas educativas y los estilos de crianza que las madres emplearon para acompañar a sus hijos con TDAH en su desarrollo integral, para ello fue necesaria la triangulación de datos, mediante la que se evidenció que factores socioeconómicos, el entorno familiar, el apoyo escolar y la comprensión sobre el TDAH influyen de manera importante en la selección de estrategias educativas. Estos elementos permiten crear entornos de aprendizaje que respondan a las necesidades específicas de estos niños y niñas.

Derivado de dicha triangulación se concluye que las madres crean entornos de aprendizaje óptimos para sus hijos e hijas con TDAH, en la medida en que cuenten con un sistema de apoyo integral, que incluye: una red de apoyo que les proporcione contención en la gestión de tensiones y dificultades presentes en la crianza de sus hijos, desarrollando la resiliencia, la empatía y la capacidad de adaptación para afrontar el desafío de educar a un niño o niña con TDAH. Además de una formación específica sobre este trastorno y sus implicaciones, apoyo psicopedagógico en el ámbito escolar y condiciones socioeconómicas favorables, como un empleo estable con prestaciones de ley, que les permitan armonizar la vida laboral y familiar, ya que de ello dependen las acciones que emprendan para brindarles a sus hijos e hijas las oportunidades idóneas para su desarrollo. De lo contrario, las madres con menor conocimiento sobre el TDAH tienden a rechazar

el diagnóstico, limitando su participación en la educación formal de sus hijos, al no informarse sobre prácticas educativas que pudieran emplear en casa, para fortalecer los aprendizajes adquiridos por sus hijos en el entorno escolar.

El estilo de crianza adoptado por las madres puede influir significativamente en la evolución de los síntomas del TDAH, ya que éste define cómo se enseña a los niños y niñas a interactuar con los demás, a respetar las normas y a desarrollar habilidades de autorregulación. Un enfoque autoritativo resulta especialmente beneficioso, ya que en este se reconocen los intereses individuales de cada niña o niño con el establecimiento de límites claros y un apoyo efectivo para su integración en el entorno educativo regular. En cambio, los estilos de crianza demasiado permisivos o autoritarios pueden exacerbar los síntomas del TDAH.

Aportaciones teóricas y metodológicas

Se puede concluir que la integración y articulación de los enfoques teóricos que fundamentan esta investigación, junto con la metodología empleada, proporcionaron un andamiaje sólido para dar respuesta a la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Este andamiaje respaldó el diseño y la elección de los instrumentos de recolección de información, así como el análisis y la discusión de los resultados, permitiendo la comprensión de la problemática abordada desde una perspectiva socioeducativa. Gracias a la perspectiva mutirreferencial, fue posible analizar de manera integral los factores que influyen en el desarrollo y educación de niños y niñas con TDAH.

Desde la Teoría Ecológica se evidenció que en los sistemas de desarrollo en los que interactúan los diferentes actores educativos, se generan las oportunidades que influyen en el desarrollo de niñas y niños con TDAH. En los cuales, los elementos que integran el microsistema familiar y escolar marcan la pauta para crear espacios de aprendizaje para estos niños y niñas, así

también, para incentivar la participación de las madres en la educación de sus hijos. Tales elementos son las interacciones, los roles y las actividades que hacen cada uno de ellos, tomando en cuenta los distintos recursos que las personas necesitan y su capacidad para transformar esos recursos en funcionamientos.

El enfoque de Capacidades de Nussbaum es una de las aristas que pone el énfasis en el desarrollo integral de las personas, ya que propone que el acceso a las capacidades debe ser para todos, con el objetivo de que los niños y niñas con TDAH puedan tener una vida digna, a través de la asistencia de sus madres, quienes deben tomar en cuenta los distintos recursos que necesitan sus hijos y su capacidad para convertir esos recursos en funcionamientos, es decir, en las oportunidades necesarias para actuar según las propias necesidades en los diferentes sistemas ecológicos de interacción. De esta manera se identificaron los recursos que las madres tienen para crear las oportunidades de desarrollo que consideraron necesarias para sus hijos, como el acceso a las instituciones de salud, la educación, la vivienda, la integridad física y los recursos económicos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas.

Los estilos de crianza permitieron identificar las prácticas de crianza que las madres emplearon para enseñar a sus hijos normas de comportamiento, valores y disciplina desde el microsistema familiar, aprendizajes que se duplicaron en el microsistema escolar, influyendo en el desarrollo del niño a nivel mesosistema.

Con respecto a la metodología, se eligió un paradigma constructivista que permitió analizar la complejidad de los factores que intervienen en la participación de las madres en la educación formal de sus hijos y su influencia en diferentes entornos. Por lo que éste es un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, que propició la recolección de los datos que detallan los estilos de crianza, prácticas educativas y las interpretaciones que las madres tienen en diferentes entornos.

Siendo una investigación de corte cualitativo, que tuvo como método el estudio de casos colectivos, que favoreció el estudio de múltiples situaciones con características similares, enriqueciendo la perspectiva integral del mismo. Por medio del empleo de técnicas de recolección de datos, como la entrevista semiestructurada, la observación y la aplicación del cuestionario de estilos parentales (EA-P/ENE-P) de Bersabé y Fuentes, se obtuvo información diversa que se contrastó y enriqueció el análisis y la discusión de los resultados.

Recomendaciones

Es trascendental profundizar en el papel del microsistema educativo como factor clave en el desarrollo integral de los niños con TDAH. Por lo que se sugiere que en futuras investigaciones se aborde la implementación práctica de las estrategias nacionales propuestas por la Secretaría de Educación Pública para la atención a niños y niñas con barreras para el aprendizaje y la participación, especialmente, las que están dirigidas a alumnos con problemas de conducta, atención e hiperactividad. En donde se pueda analizar el alcance de programas de formación docente que promuevan el desarrollo de competencias para la atención de las necesidades específicas de los alumnos con TDAH. Además, se propone fortalecer la colaboración entre la USAER, las familias y demás actores educativos, a través de talleres de sensibilización y acompañamiento. Estos espacios podrían promover la interacción entre las madres que se encuentran en situaciones similares, creando un entorno de apoyo y aprendizaje en el que compartan experiencias y prácticas educativas.

Finalmente, es de gran importancia el reconocimiento de la asistencia que las madres proveen a sus hijos, puesto que para ellas implica, gestionar sus propias emociones para poder regular las conductas y emociones de sus niños y niñas. Además, son quienes toman la mayor responsabilidad en la crianza y cuidado de los hijos. Por lo cual, más allá de pensar en el rol

socialmente establecido de las madres, es importante que desde la política pública se gestionen instituciones que les brinden acompañamiento o, en su caso, que desde la sociedad se promuevan asociaciones que proporcionen atención a las familias y específicamente, a las madres de los niños y las niñas con TDAH, donde puedan tener una formación psico-socio-educativa, que les permita el manejo del TDAH en sus hijos y con la familia, lo más adaptado posible a sus circunstancias y necesidades

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). Trastornos del neurodesarrollo. En A. P. Association, *DSM -5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM ®)* (págs. 59-66). Editorial Médica Panamericana.
- Barkley, R. (2015). History of ADHD. En R. Barkley, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder A Handbook for Diagnosis & Treatment*. The Guilford Press.
- Bello, M., y Duque, D. (2018). Aportes pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la primera infancia. *[Tesis de licenciatura]*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Booth, T., y Ainscow, W. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Las estructuras interpersonales como contextos del desarrollo humano. En U. Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano* (págs. p. 77 - 104). Paidós.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Educación*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Carboni, A. (2011). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 95-131. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847405007.pdf>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. (2009). Capítulo 1. Selección de un diseño de investigación. En J. Creswell, *Diseño de la investigación. Enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos* (págs. 10-30). Sabio.

- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO. Obtenido de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14733>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, y Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa* (págs. 43-101). Gedisa editorial.
- Diario Oficial de la Federación. (2008,17 de enero). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Obtenido de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028683&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2017, 29 de junio). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017#gsc.tab=0
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (agosto de 2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. Obtenido de [Planeación.sep.gob.mx](http://www.planeacion.sep.gob.mx): http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Fiuza, M., y Fernández, M. (2014). Introducción a las dificultades de aprendizaje y a los trastornos del desarrollo. En M. Fiuza, y M. Fernández, *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, Manual didáctico*. (págs. 13-40). Ediciones Pirámide.
- Fontana, y Frey. (2015). La entrevista, de una posición neutral a un compromiso político. En Denzin, & Lincoln, *Métodos de recolección análisis de datos: manual de investigación cualitativa* (págs. 140-202). Gedisa editorial.
- Galindo. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (págs. 27-341). México: Pearson educación.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada (1° ed. 10° reimp.)*. Amorrortu.
- González, Bakker, y Rubiales. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 141-158. Obtenido de <http://scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a08.pdf>
- Granja-Castro, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a11.pdf>

- Grau-Sevilla. (2007). Análisis del contexto familiar en niños con TDAH. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, Valencia.
- Guerrero, R. (2016). Evolución histórica y mitos sobre el TDAH. En R. Guerrero, *Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad* (págs. 39-46). España: Editorial Planeta, S. A.
- INEGI. (15 de marzo de 2020). *Población con discapacidad, con limitación en la actividad cotidiana y con algún problema o condición mental, por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, 2020*. Obtenido de INEGI: https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#R egreso&c=
- Jiménez, & Nangusé. (2020). Tipos de crianza que realizan padres con hijos diagnosticados con TDAH. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- MacCoby, E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. Obtenido de https://is.muni.cz/el/1423/podzim2015/PSY530/um/59280812/Maccoby_1992_The_Role_of_Parents_in_the_Socialization_of_Children-_An_Historical_Overview.pdf
- McGoldrick, M., & Gerson, R. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Editorial Gedisa, S.A.
- Molina, A. (2021). *¿Y los niños cuándo? Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía*. Consejo editorial, UAEH.
- Molina, A., Yurén, T., Ponce, Ch, & Rubalcaba, C. (2024). Cap. 4. Formación ciudadana y agencia: retos globales y locales. Estado del conocimiento 2012-2021, en López-Zavala, R., Escalante, A. E., & Navia C. (Coord.). *Educación y valores*. México: COMIE, pp. 196-269.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia, consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Capacidades centrales*. Paidós.
- Ortiz, C. (2022). Los estilos de crianza en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de 5 a 6 años. [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Palacios-Cruz, L., De la peña, F., Valderrama, A., Patiño, R., Calle, S., & Ulloa, R. (2011). Conocimientos, creencias y actitudes en padres mexicanos acerca del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud Mental*, 34(2), 149-155. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v34n2/v34n2a8.pdf>

- Papalia, D., Wendkos, S., y Dustin, R. (2009). El mundo de los niños: ¿Cómo lo descubrimos? En D. Papalia, S. Wendkos, y R. Duskin, *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia, undécima edición*. (págs. 37-38). Mc Graw Hill.
- Papalia, Wendkos, y Dustin. (2009). Desarrollo psicosocial en la segunda infancia. En papalia, Wendkos, y Dustin, *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia, undécima edición*. (págs. 322-359). Mc Graw Hill.
- Pérez , B. (2018). Aproximación al trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Técnicas para el profesorado desde un enfoque cognitivo-conductual. [Tesis de Maestría]. Universidad Jaume I.
- Reyes, A., y Acuña, L. (2012). Juicios de maestros sobre las conductas características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 65-82.
- Ruiz, L. (1898). *Nociones elementales de higiene (2° ed.)*. Imprenta de Aguilar e Hijos.
- Sautu. (2005). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En Sautu, *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación* (págs. 21-41). Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública, (2002). *Programa de Fortalecimiento de la educacion especial y de la integración educativa*.
- Secretaria de Educación Pública . (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1OnhsVyWPOGyFRhPjkOTOQkxIchD4_zTQ/view
- Secretaría de Educación Pública. (2021- 2022). *Glosario de términos, educación básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaria de Educación Pública de Hidalgo. (2004). *Guía Práctica de Atención al TDAH*. Dirección de Educación Especial.
- Secretaria de Salud. Coordinación de Salud Mental. (diciembre 1994- diciembre 1998). *Salud Mental en México*. México: Archivo Histórico. Centro de la Documentación Institucional de la Secretaria de Salud.
- Solis, S., y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, XLIV(176), 120-136. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v44n176/0185-2698-peredu-44-176-120.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, y Bogdan. (1987). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En Taylor, y Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (págs. pp.1152-174). Paidós Ibérica. Obtenido de <https://repositoriodocumentosceced.files.wordpress.com/2015/09/cap-6-el-trabajo-con-los-datos-taylor-y-bogdan.pdf>
- Trujillo, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde. En J. Trujillo, A. Ríos, y L. García, *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (págs. 15-29,). Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano . Obtenido de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. . Manual Moderno.
- Valdespino, L. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En A. Barraza, T. Cárdenas, y I. U. Español (Ed.), *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (págs. 6-29). México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Vázquez, Blanco, y Fernández. (2017). Concepto, evolución y etiología del TDAH. *Lex localis*, 1-6. Obtenido de <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/82a373db-d31b-4d7b-b5fb-178c388ffdec/content>
- Villanueva. (2017). Estilos parentales, dinámica familiar y psicopatología en padres de niños con TDAH. *[Tesis de especialidad]*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista para padres y madres de familia



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



Objetivo del instrumento: obtener información sobre los antecedentes familiares, la dinámica familiar y la crianza, con relación al apoyo brindado a la educación formal de los niños con TDAH en casa.

Datos de identificación:

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____
Nombre: _____ N° de entrevista _____
Estado civil: _____

Último grado de estudios

Madre	
Primaria	
Secundaria	
Preparatoria	
Licenciatura	
Especialidad	
Maestría	
Doctorado	

Padre	
Primaria	
Secundaria	
Preparatoria	
Licenciatura	
Especialidad	
Maestría	
Doctorado	

CAPACIDADES DE LOS PADRES CON HIJOS CON TDAH

Antecedentes prenatales

¿Edad en que se embarazo?

Salud

¿Además del diagnóstico de TDAH, su hijo (a) tiene algún problema de salud que requiera un cuidado específico?

¿Qué acciones toma para atender la salud de su hijo (a)?

Diagnóstico TDAH

- *Antecedentes familiares* ¿En la familia paterna o materna hay antecedentes del trastorno o de los síntomas del TDAH?

- *Sintomatología y tratamiento*

¿Para usted que es el TDAH?

¿Su hija (o) tiene conocimiento sobre su diagnóstico?

Control sobre el propio entorno

¿Considera que su salario cubre las necesidades básicas para atender a su hijo (a)?

¿Su vivienda cuenta con los servicios básicos?

¿Recibe algún apoyo económico del gobierno?

Afiliación

¿Asisten a alguna asociación o terapia adicional a la atención que le brindan en la escuela?

Convivencia con otras especies

¿Su hija (o) convive con mascotas?

Juego y recreación

¿Realizan alguna actividad, juntos fuera del hogar como algún deporte, día de campo u otra al aire libre?

Estilos y prácticas parentales

Dinámica familiar

¿Quién es la persona encargada del cuidado de su hijo/a?

¿Quién atiende con mayor frecuencia las necesidades de su hija (o) en la familia?

¿Estas personas cómo le ayudan en la educación de su hija? ¿Cómo la educaban?

¿Hay diferencia en la forma de educar a su hija con relación a su familia extensa? ¿Cómo lo maneja usted?

¿Qué tan involucrado está el papá con la educación de su hija?

¿Qué acciones toma cuando su hija (o) no pone atención a sus tareas o se equivoca?

¿Su hija (o) puede concentrarse por un tiempo prolongado?

¿Qué hace usted para que pueda prestar más atención?

¿Qué hace usted cuando su hija (o) no obedece sus indicaciones? (Castigo físico, Castigo psicológico, Le restringe sus gustos, Lo aparta, lo ignora).

¿Qué hace cuando su hija (o) pierde con facilidad sus materiales?

¿Cuál es su reacción cuando su hija no se queda quieta en algún lugar?

- ¿Su hija (o) habla demasiado e interrumpe a los demás? ¿Usted cómo actúa?
- ¿Cómo se siente usted cuando su hija (a) reacciona de manera agresiva ante una indicación? ¿Qué hace?
- ¿Ha tenido problemas de conducta en la escuela?
- ¿Qué me puede platicar sobre su experiencia en la crianza de su hijo (a)?
- ¿Cómo ha sido su proceso de adaptación a las necesidades que tiene su hijo?
- ¿Cómo le demuestra su afecto a su hijo?
- ¿Se han establecido normas o reglas de comportamiento en el hogar?
- ¿Qué piensa sobre las reglas y normas en el hogar? Se cumplen

AMBIENTES DE APRENDIZAJE GENERADOS EN LA FAMILIA

Participación de la escuela y los padres de familia

- ¿Asistió al preescolar?
- ¿Cómo le va actualmente a su hija (o) en la escuela?
- ¿Ha repetido algún grado escolar? explicar los motivos.
- ¿Su hijo presenta algún tipo de dificultad del aprendizaje para leer, escribir o en matemáticas?
- ¿De qué manera la maestra o maestro le brinda atención a las dificultades de su niña (o)?
- ¿De qué forma se involucra usted en la educación y las actividades escolares de su hijo (a)?
- ¿Considera que la escuela tiene los elementos para atender las necesidades educativas de su hijo (a)?
- ¿Conoce cuál es el apoyo que ofrece USAER a la educación de su hija (o)?
- ¿Usted hace algo en casa para que su hijo (a) continúe aprendiendo?
- ¿Algún comentario que quiera agregar para finalizar?

Anexo 2. Entrevista a docente regular



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



Objetivo del instrumento: conocer la perspectiva del docente regular con relación a los alumnos que tienen TDAH y las estrategias que utiliza para trabajar con ellos y con los padres de familia.

Datos de identificación:

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____
Nombre del docente: _____ N° de entrevista _____
Nombre de la escuela: _____
Grado: _____

Contexto del grupo

De manera general ¿Qué me puede comentar sobre el contexto de su grupo?

¿En su grupo hay alumnos con alguna discapacidad?

¿Alguno de sus estudiantes presenta dificultades de aprendizaje, que no necesariamente sea a causa de una discapacidad?

Identificación de los alumnos con TDAH

¿Cómo ha identificado esas dificultades?

¿Usted cómo trabaja con este alumno o alumna?

¿El grupo en general como interactúa con él o ella?

Proceso de canalización

¿Cuál es el proceso que se realiza para canalizar al alumno o alumna al servicio de USAER?

¿Considera que la primaria tiene elementos para atender las necesidades educativas de su alumna (o) en las diferentes actividades escolares?

Conocimiento del TDAH

¿Ha recibido algún tipo de formación para atender las dificultades de aprendizaje de su alumno (a) con TDAH?

Si no recibió formación para atender las dificultades de aprendizaje de su alumno (a) ¿Cómo adquirió esas estrategias que utiliza?

¿Para usted que es el TDAH?

Participación de los padres

¿Usted tiene comunicación con los padres de su alumna (o) con TDAH?

¿Quién tiene mayor participación en las actividades educativas de su alumno el padre, la madre u otro familiar? (tareas, eventos escolares, juntas de padres).

¿De qué forma se involucran sus padres u otros familiares en la educación de su alumno (a)?

¿Desde su perspectiva, como es la crianza del padre y la madre con su hijo o hija con TDAH?

¿Conoce las condiciones económicas de la familia?

Finalmente, algo que usted considere que es importante recomendar a los padres de familia para trabajar con su hijo con TDAH

Anexo 3. Entrevista a docente USAER



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



Objetivo del instrumento: conocer la atención que el docente de apoyo USAER les brinda a los alumnos con TDAH y el trabajo que hace con los padres de familia.

Datos de identificación:

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____
Nombre del docente _____ N° de entrevista _____
Nombre de la escuela: _____
Grado: _____

Contexto de la formación docente

¿Qué lo condujo a trabajar cómo docente de apoyo en USAER?
¿Cuántos años de servicio tiene laborando en USAER?
¿Ha tenido algún tipo de capacitación específica para atender las necesidades educativas de niñas y niños con TDAH?

Proceso de canalización

Cuándo recibe alumnos con sospecha de TDAH ¿quién los canaliza?
¿Cómo se da este proceso?
¿Cuándo estos alumnos llegan a USAER ya tienen un diagnóstico médico? O ¿Es el equipo multidisciplinario es el que hace una primera evaluación psicopedagógica?
¿En su experiencia ha trabajado mayormente con niños o con niñas?

Estrategias

¿Qué dificultades presenta en su aprendizaje la alumna o alumno?
¿Qué estrategias utiliza para dar atención a estas dificultades que genera el TDAH en su alumna o alumno?
¿De qué forma identifica cuáles son las estrategias adecuadas para cada uno de sus alumnos con TDAH?

Colaboración con docentes regulares

¿Cómo es la colaboración que tiene con la docente o el docente del aula regular?

Participación de los padres y madres

¿Cómo es su la relación con los padres de su alumno (a) con TDAH?

¿Quién tiene mayor participación en las actividades educativas de su alumno, el padre, la madre u otro familiar?

¿De qué forma se involucran sus padres y madres u otros familiares en la educación de su alumno (a)?

¿Desde su perspectiva, como es la crianza del padre y la madre con su hijo o hija con TDAH?

¿Conoce las condiciones económicas de la familia?

Para finalizar, puede comentar algo que considere importante trabajar con los padres de familia para tener mejores resultados en la educación de los niños con TDAH.

Anexo 4. Escala de Estilos Educativos Parentales

CUESTIONARIO DE ESTILOS PARENTALES (EA-P/ENE-P)

(Fuentes y Motrico y Bersabé, 1999)

Código: _____ Fecha: _____

Género: M F Edad: _____ Estado Civil: Casado Unión Libre

En las frases que se presentan a continuación marque por favor con una cruz (X) la casilla que más se acerque a lo que verdaderamente piensa sobre la relación que tiene con su hijo/a adolescente en la actualidad. Responda de la manera más sincera posible, teniendo en cuenta que no hay respuestas buenas o malas.

		Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Con Frecuencia	Siempre
1	Acepto a mi hijo/a tal como es					
2	Si tiene un problema puede contármelo					
3	Me disgusta con mi hijo/a por cualquier cosa que hace					
4	Dedico tiempo a compartir con él/ella					
5	Siento que es un estorbo para mí					
6	Hablo con mi hijo/a de los temas que son importantes para él/ella					
7	Me pone nervioso/a, me altera					
8	Soy cariñoso/a con mi hijo/a					
9	Hablo con mi hijo/a de lo que hace con sus amigos					

10	Las cosas que hace mi hijo me parecen mal					
11	Consuelo a mi hijo/a cuando está triste					
12	Me siento incómodo cuando está en la casa					
13	Confío en mi hijo/a					
14	Dedico tiempo a hablar con mi hijo/a					
15	Critico a mi hijo/a					
16	Estoy contento de tenerlo como hijo/a					
17	Me gustaría que mi hijo/a fuera diferente					
18	Le demuestro mi afecto con detalles que le gustan					
19	Puede contar conmigo cuando me necesita					
20	Le doy confianza para que me cuente sus cosas					

Anexo. 5 formato de consentimiento informado para madres de niños y niñas con TDAH, para docentes regulares y docentes de USAER.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



AUTORIZACIÓN PARA USO Y DIVUGACIÓN DE ENTREVISTA Y OTROS MATERIALES

Estimado informante.

El documento que usted tiene en sus manos forma parte de una investigación cuyo principal objetivo es analizar de qué manera los padres de familia que tienen hijos con TDAH participan en la generación de ambientes de aprendizaje conforme a sus estilos de crianza y capacidades, en función del apoyo psicopedagógico que les brinda la Escuela Primaria General Pedro María Anaya.

El proyecto es financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), mediante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, el encargado del proyecto, la C. Hiliana del Rosario Martínez Tolentino, quien cursa la maestría en Ciencias de la Educación, impartida en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, alumno tutorado por la Dra. Amelia Molina García.

Así, el informante manifiesta que, en cuanto a la entrevista que nos ocupa, manifiesto que esta será realizada sin coacción alguna de por medio y bajo mi pleno consentimiento, seré entrevistado por la C. Hiliana del Rosario Martínez Tolentino, con la finalidad de recabar información que formará parte del material complementario del proyecto de maestría citado líneas arriba, circunstancia por la cual, en virtud de este documento, el informante expresa su autorización irrevocable para que su nombre y apellidos o, en su defecto, bajo un pseudónimo, aparezca en los trabajos derivados del proyecto. De la misma forma el informante autoriza a la C. Hiliana del Rosario Martínez Tolentino, el uso total o parcial de la información obtenida mediante la entrevista, el informante otorga su más amplio consentimiento para que dicha información sea usada, copiada, reproducida, mostrada públicamente, editada, traducida, publicada, distribuida y exhibida en el trabajo de investigación correspondiente, tanto en los Estados Unidos Mexicanos como en el extranjero, ya sea en formatos impresos, audiovisuales y digitales o cualquier otro medio conocido o por conocer,

así como reproducirlo exclusivamente con fines de divulgación del conocimiento científico y cultural producido a través de la investigación científica universitaria.

De igual manera, el informante declara que la información proporcionada durante la entrevista, está libre de los Derechos de Autor, a que se refiere el artículo 11 de la *Ley Federal de Derechos de Autor* y en consecuencia, el informante no se reserva derecho alguno o acción legal que pudieran corresponderle respecto a los mismos, deslindando de cualquier tipo de responsabilidad legal por el uso de dicha información a la C. Hiliana del Rosario Martínez Tolentino, siendo el informante el único responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual que el uso de la información proporcionada pudiera generar.

Por lo que hace a los materiales complementarios de la entrevista, como revistas, libros, documentos, panfletos, fotografías o cualquier otro, que él infórmate pudiera facilitar, donar, prestar o regalar al C. Hiliana del Rosario Martínez Tolentino, es de aclararse y se aclara que la persona aquí referida, en cumplimiento a la *Ley Federal de Derechos de Autor*, estará obligado a respetar y a citar en todo momento, la autoría o los derechos del autor correspondiente.

Cabe destacar que como informante, estoy en mi derecho de abstenerme a no responder los asuntos o temas que considere impropios o inadecuados y que puedo detener la entrevista si así me parece y solicitar la revisión de la transcripción de las entrevistas y/o los resultados de la investigación al correo ma470845@uaeh.edu.mx.

A t e n t a m e n t e

“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”

Pachuca de Soto, Hidalgo, a 17 de abril de 2023

Tesista

.

Informante

Tutor