

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DOCENTE: EL JUEGO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN EN NIÑOS CON
TDAH DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN:
BRENDA ABIGAIL DIAZ CORTES
TONANTZIN ITAHÍ DULCINEA GALVÁN ORTIZ

ASESOR:
MTRO. PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2022

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I | 4 |
| Un bosquejo de la Orientación Educativa | 4 |
| 1.1 Diferentes miradas en torno a los antecedentes y surgimiento de la orientación educativa..... | 5 |
| 1.2 Conceptualización de orientación educativa..... | 6 |
| 1.3 Principios de intervención de orientación educativa..... | 9 |
| 1.3.1 Principio antropológico..... | 10 |
| 1.3.2 Principio evaluativo o de diagnóstico..... | 11 |
| 1.3.3 Principio de prevención..... | 12 |
| 1.3.4 Principio de desarrollo..... | 14 |
| 1.3.5 Principio de intervención social..... | 15 |
| 1.4 Áreas de intervención de la orientación educativa..... | 17 |
| 1.4.1 Desarrollo para la carrera..... | 17 |
| 1.5 Procesos de enseñanza aprendizaje..... | 19 |
| 1.5.1 Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales..... | 20 |
| 1.5.2 Prevención y desarrollo..... | 22 |
| 1.6 Modelos de intervención de la orientación educativa..... | 24 |
| 1.6.1 Modelo de Counseling..... | 25 |
| 1.6.2 Modelo de servicios..... | 25 |
| 1.6.3 Modelo de programas..... | 26 |
| | |
| Capítulo II | 29 |
| Formación docente y su impacto dentro de clases | 29 |
| 2.1. Conceptualización de la formación docente..... | 29 |
| 2.2 La importancia de la formación inicial en el profesorado..... | 33 |
| 2.3 Modelos de la formación docente..... | 34 |
| 2.3.1 Modelo Tradicional..... | 35 |
| 2.3.2. Modelo Crítico..... | 37 |
| 2.3.3 Modelo centrado en el estudiante..... | 39 |
| 2.3.4 Modelo Humanista..... | 42 |
| 2.4 Funciones del docente en el aula regular..... | 45 |
| 2.5 Las NEE como eje de la formación docente..... | 48 |
| 2.6 Papel del docente frente a las NEE..... | 51 |
| | |
| Capítulo III | 55 |

| | |
|--|-----|
| El mundo del TDAH: Abrazando la inclusión | 55 |
| 3.1 Conceptualización del TDAH..... | 55 |
| 3.2 Factores y características que originan el TDAH | 59 |
| 3.3 El TDAH en el aula regular | 62 |
| 3.4 Implicaciones del TDAH en el aprendizaje..... | 64 |
| 3.5 Conceptualización de inclusión escolar | 77 |
| 3.6 Implicaciones de la inclusión escolar..... | 81 |
| 3.7 La formación docente frente a la inclusión escolar | 82 |
| Capítulo IV | 85 |
| La actualización docente y su relación con el TDAH desde una mirada didáctica: Juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral | 85 |
| 4.1 Descripción del contexto | 85 |
| 4.2 Estrategia metodológica | 89 |
| 4.2.1 Selección y descripción de los informantes | 92 |
| 4.2.2 Descripción de instrumentos y sus categorías..... | 98 |
| 4.3 Presentación y análisis de la información | 98 |
| Capítulo V | 118 |
| Estrategia de intervención pedagógica; | 118 |
| “Aprendiendo, enseñando, compartiendo y jugando en el aula” | 118 |
| 5.1 Fundamentación pedagógica de los juegos didácticos | 121 |
| 5.2 Conceptualización de los juegos didácticos..... | 124 |
| 5.3 Juegos mnemotécnicos | 125 |
| 5.4 Gimnasia cerebral | 132 |
| 5.5 ¿Cómo influye el juego en el aprendizaje? | 138 |
| 5.6 Descripción del taller | 142 |
| 5.7 Programa de intervención y sus propósitos | 143 |
| 5.7.1 Desarrollo del taller | 144 |
| | |
| Conclusiones | 168 |
| Bibliografía | 175 |
| Anexos | 194 |

Introducción

La presente investigación aborda una problemática que surge dentro de la práctica docente en instituciones educativas, misma que exige al profesorado una constante actualización para poder comprender y enfrentar las cambiantes dificultades atencionales y síntomas de hiperactividad e impulsividad en intensidad variable que se manifiestan en los alumnos que presenten TDAH durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho tema hace referencia a la focalización del TDAH como un factor que lejos de segregar, debe impulsarse para poder existir dentro del aula regular.

Si bien es un tema que ha tenido peso en los últimos años en el ámbito educativo y se ha aterrizado desde la orientación educativa, como en el área de la salud, desde la psiquiatría o abordado desde diferentes enfoques psicológicos con diversas corrientes clínicas de intervención, sin embargo no se ha visto un taller educativo en el que se estudie dicha Necesidad Educativa Especial (NEE) que pueda tratarse mediante juegos pedagógicos que sustituyan los medicamentos y dirijan al alumno que lo padezca para poder llevar un proceso escolar igual al de sus compañeros en el que no se dividan a los estudiantes con una etiqueta social.

En este sentido el papel que desempeña el docente frente al TDAH cobra un valor significativo ante la diversidad de alumnos, ya que dentro del aula regular existe una población de estudiantes diferentes entre sí, desde distintas esferas, tales como sociales, económicas y cognitivas, por ende, saber guiar a cada una de las necesidades desde la inclusión es el tema en el que se centra esta investigación.

La ausencia de inclusión de estos niños con TDAH dentro del aula regular es una dificultad a la que están expuestos, puesto que esto repercute en su vida personal y escolar, en consecuencia, le impide al alumno desarrollarse junto con el resto del grupo, ya que, ellos aprenden y se forman a un ritmo diferente al de sus compañeros.

Para abordar la problemática anterior, el objetivo general que se planteó para realizar esta investigación es: Analizar la relación de la formación docente y el departamento de orientación educativa en la escuela primaria “Guillermo Prieto” tomando como eje la inclusión de alumnos que presenten TDAH en segundo grado de primaria. A partir de esto, se construyó una estrategia de intervención centrada en los juegos didácticos para estimular la atención y memoria.

Para alcanzar dicho objetivo, la investigación se desarrollaron 5 capítulos; tres capítulos teóricos, un capítulo de con la investigación de campo y por último un capítulo donde se presenta la propuesta del taller de intervención.

El primer capítulo brinda un acercamiento al campo de la Orientación educativa a través de la explicación de sus principios, áreas y modelos, resaltando la importancia del orientador como apoyo educativo y su intervención como generador de soluciones en el desarrollo integral del alumno. Así mismo, se sitúa la problemática en este campo de intervención.

En el segundo capítulo se expone la conceptualización de la figura docente, la importancia de la formación inicial en el profesorado, sus modelos, funciones, y el papel del maestro frente a las NEE, ya que el profesor es parte del proceso educativo de cada alumno, es a través de la experiencia durante su labor que él puede hacer uso de estrategias y adquirir habilidades.

En el tercer capítulo se aborda la conceptualización del TDAH, los factores que lo originan, sus características, su papel dentro del aula regular, las implicaciones en el aprendizaje y la formación docente frente a la inclusión escolar, retomando esta necesidad, ya que sin herramientas pedagógicas se puede originar bajo rendimiento escolar, índice de reprobación, baja autoestima, etc. por lo que, se debe saber que el TDAH implica una constante preparación, con la intención de promover la inclusión y favorecer un ambiente óptimo para el aprendizaje general, dentro del aula regular.

En el cuarto capítulo se hace referencia a la investigación de campo, donde se describen los aspectos más importantes del contexto escolar en el que se

desenvuelven los sujetos participantes, dicho contexto surge en la escuela primaria "Guillermo Prieto". Lo anterior se llevó a cabo para tener una aproximación y situar la problemática en un contexto educativo determinado.

De igual forma se presenta la estrategia metodológica de investigación y la descripción de instrumentos utilizados para recolectar información sobre la experiencia de los profesores dando clases en educación básica, así como su experiencia en segundo grado de primaria, sobre su formación profesional ante las NEE y finalmente sobre su visión entorno al TDAH y la inclusión.

Por último, se encuentra el capítulo cinco donde se presenta el taller de intervención, que está dirigido a docentes que se desempeñan en segundo grado de primaria, en el que los contenidos y actividades están ligadas al objetivo de incluir a los alumnos que presentan TDAH con el resto del grupo con apoyo de juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral, gracias a estos juegos el alumno podrá reforzar aquellas habilidades que se han visto afectadas por dicho trastorno promoviendo también avances en el aprendizaje significativo de todos los educandos.

Para ampliar lo anterior, se invita al lector a que siga informándose del tema y continúe con la lectura de este trabajo de investigación.

Capítulo I

Un bosquejo de la Orientación Educativa

La orientación surge como un proceso de asesoramiento con una visión prospectiva tanto profesional, académica y personalmente. Enfocándose así en la toma de decisiones para un bienestar individual y colectivo, apoyando a los estudiantes a lo largo de su vida escolar, con la intención de favorecer el éxito académico desde la orientación educativa, impactando en las etapas de su desarrollo, con la implicación de los diferentes agentes educativos como lo son la figura docente y el orientador educativo.

Así mismo, las situaciones por las que atraviesan los estudiantes, con frecuencia se encuentran en incertidumbre, debido a que no hallan la mejor manera de actuar y en qué basar sus decisiones, puesto que tienen que elegir entre un abanico de opciones sin saber cuál de esas es la más viable en función a sus deseos, intereses, objetivos, etcétera.

Por ello, el orientador ayuda a potenciar las virtudes y detectar las limitaciones que posee cada alumno, con el objetivo de tomar las decisiones que favorezcan el desarrollo social y cognitivo de cada estudiante impactando en su vida personal y académico.

Un claro ejemplo podría situarse en el escenario escolar cuando un estudiante tiene dudas en relación a lo que desea hacer terminando la primaria, (ese contexto podría no tener sentido ya que un alumno promedio oscilando entre los 11 y 12 años de edad que se tiene cuando se concluye esta educación, por lo regular, el rumbo y decisiones de su vida son tomadas por sus tutores o padres), sin embargo, si presenta un ambiente familiar poco propicio para seguir desarrollando las diversas áreas de su vida o si se presenta una demanda laboral a muy temprana edad por la carencia económica de su entorno familiar, el alumno en este sentido podría encontrarse en una disyuntiva emocional, en donde su pasión por la escuela pueda no tener peso por encima de las demandas sociales, económicas y familiares en las que se ve inmerso, no obstante, la promoción de la orientación educativa a través de la figura docente

en segundo grado de primaria, puede tener impactos positivos en el aula en conjunto con los educandos para poseer más herramientas en cuestión a la toma de decisiones.

En su entendido, la orientación educativa tiene ejes principales, como lo son: diagnosticar, asesorar, brindar consejos, promover la enseñanza y buscar la resolución de problemáticas educativas. En este sentido se realizará un recorrido en sus antecedentes, los principios en los que se fundamenta, las áreas y modelos en donde se realiza la intervención por parte del orientador, apoyando a la figura docente.

1.1 Diferentes miradas en torno a los antecedentes y surgimiento de la orientación educativa

Es preciso voltear al pasado para entender el presente, en atención a lo anterior, es oportuno revisar de manera breve cómo se construyó el campo de la orientación educativa, así como sus antecedentes, para entender de manera más amplia lo que hoy conocemos como orientación educativa.

Por lo cual, es necesario dar inicio con Velaz, C. (1998), quien explica, que los antecedentes históricos de la orientación parten desde:

... los antiguos griegos, como Platón, Sócrates y Aristóteles quienes brindaron principios psicopedagógicos a los diferentes pensadores de la edad media, como Santo Tomas de Aquino y Román Lull puesto que su interés giraba en torno a la personalización de la orientación (p. 41).

Así mismo, existen diversos autores que compartían un interés por la orientación educativa debido a que les preocupaba ayudar a los sujetos y era preciso adecuarlos en una ocupación de acuerdo con las actitudes y aspectos individuales.

A partir del siglo XIX se buscó establecer servicios de orientación a los alumnos, enfatizando las ventajas y desventajas de estudiar determinadas profesiones, de

igual modo también se tomaron en cuenta corrientes, movimientos y diversos acontecimientos históricos que Velaz, C. (1998), los expresa como el “... positivismo de Comte, del psicologismo de Durkheim, el pragmatismo de James y J. Dewey, así como el desarrollo en el siglo XIX de las técnicas estadísticas y psicométricas y su aplicación a la educación” (p. 19).

Por lo tanto, el origen formal de la orientación educativa, Velaz, C. (1998), explica que el movimiento surge a inicios del:

... siglo XX a través de Parsons, quien es considerado el “padre” de la orientación vocacional y a su vez otros dos profesionales de la orientación en sus inicios van a ser Davis (quien introdujo el primer programa de orientación en la escuela y Kelly (quien utilizó por primera vez el término adjetivo educativa referido a la educación) (p. 20).

Entonces, los antecedentes reflejan la transición histórica que fue teniendo el concepto, permitiendo la formalidad connotativa de orientación educativa, es por lo anterior que pudo ser dirigida a la mayor cantidad de personas beneficiándose de una construcción y generando una retroalimentación colectiva.

Antes no se conceptualizaba al orientador como un guía, sin embargo, sus funciones lograron destacar en el sistema educativo, trayendo consigo diversas ventajas sociales como lo son el ejercer el libre albedrío responsablemente desde los primeros pasos en materia educativa.

1.2 Conceptualización de orientación educativa

Actualmente existen diferentes maneras de conceptualizar a la orientación educativa, sin embargo, los principios en los que se sustenta y las funciones que realiza, presentan características comunes que permite acercarse a una definición, por un lado, se encuentra Soler, J. (2004), quien muestra que la orientación educativa se compone por “... procesos de ayuda que permiten

garantizar una educación plena e individualizada de los alumnos y que resulta inseparable de la educación” (p. 27).

Continuando con Soler, J. (2004), explica que:

... la orientación se puede contextualizar como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con la finalidad de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Para hacer esto posible es útil distinguir entre modelos, áreas, contextos y agentes (p. 68).

El proceso de la orientación educativa desarrollado individual o colectivamente permite al orientador brindarles lo necesario a los individuos, con la finalidad de obtener un progreso continuo y satisfactorio ya sea en la vida personal o académica de los individuos. Para que la orientación logre tener un proceso continuo es necesario tener claro sus fundamentos y objetivos.

Por otro lado, Vélaz, C. (1998), plantea a la orientación educativa como un:

... conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia y sociales) (pp. 37-38).

Así mismo, Martín, E. (1997), explica que dos de las principales finalidades de la orientación educativa son “... prestar la ayuda necesaria para que los procesos de enseñanza y aprendizaje favorezcan el desarrollo integral de los alumnos y favorecer que la enseñanza ofrezca una atención a las particulares necesidades educativas de los alumnos” (p. 15).

Por ello, dentro de la orientación educativa es necesario tener presente la intervención del docente, de igual manera Soler, J. (2004), sostiene que la orientación y la educación no son puntos que se puedan trabajar y desarrollar por separado, sino que "... son uno mismo en el que se enfatizan aquellas dimensiones básicas de la función formativa de educación" (p. 17).

Como se ha visto, la orientación tiene como función principal orientar al individuo a través de un plan de desarrollo personal. Actualmente la orientación no sólo se ve como un proceso que ayuda a la vida escolar del educando, sino que, también se centra en el alumno como persona, con el objetivo de ser capaz de conocerse, reconocer el mundo que lo rodea y discernir entre las posibles opciones.

Por otro lado, CIDE (coords.), (2008), resumen que:

... la Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada, no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados (p. 34).

Por igual, CIDE, (coords.), (2008), explica que la "... concepción actual de la Orientación Educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico" (p. 34).

Con base en lo anterior, puede decirse de manera concreta que la orientación educativa es entendida como la atención especializada que todo individuo debe de recibir en el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de cubrir sus necesidades que puede presentar como alumno, tomando en consideración la atención grupal, integrando a todos y cada uno de los estudiantes, respetando su individualidad.

Así mismo, la orientación educativa puede entenderse como el acompañamiento o ayuda que recibe un sujeto para satisfacer una necesidad o resolver una

problemática; dicho acompañamiento está basado en proceso que ayuda a sistematizar el trabajo del orientador.

A continuación, se explican los componentes que dan sistematicidad al trabajo del orientador educativo que son: los principios, áreas y modelos de intervención.

1.3 Principios de intervención de orientación educativa

Con el fin de que la orientación educativa tenga un objetivo claro en su intervención es necesario que cuente con principios en los que se sustenten todas las acciones que se desarrollarán.

Por ello, la orientación educativa tiene principios en los que se basa y debe regirse para cumplir con las diferentes necesidades que se presenten, por igual, debe tener en cuenta los cambios sociales, culturales y económicos, por ello es necesario señalar los principios básicos de la orientación, debido a que guían la intervención.

Con relación a la intervención, de acuerdo con Miller (1968) en Sanchiz, M. (2008), explica que ésta tiene características específicas en la orientación, las cuales son:

... aplicable a todos los aspectos del desarrollo del alumno, estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo, ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador, ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación y ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad (p. 51).

En este sentido se considera imprescindible explicar los principios en los que se fundamenta la orientación educativa y se presentan a continuación.

1.3.1 Principio antropológico

Este principio se asume al individuo como una persona libre, independientemente de su contexto ambiental, al tener esta consideración se piensa que debe ser responsable de sus propios actos motivando al individuo como un ser autónomo.

Para ampliar lo anterior, Martínez, M. *et al.* (2002), expresa que este principio se “... fundamenta en la conceptualización de la persona como un ser individual a la vez que social, libre, único y singular, responsable de sus actuaciones, capaz de asumir responsabilidades y de vivir experiencias únicas, singulares e intransferibles” (p. 44).

Con la intención de que el principio antropológico se pueda desarrollar en la orientación escolar es necesario contar con diferentes cambios que trae consigo, por lo que, retomando a Martínez, M. *et al.* (2002), los enlista del siguiente modo:

- I. Cambios en las actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa (directivos, profesores, familias, orientadores, alumnos).
- II. Evaluación pronta de las necesidades de todos los agentes que forman la comunidad educativa y el entorno inmediato.
- III. Gestión de los recursos materiales y humanos que la comunidad puede proporcionarles y aceptar la ayuda que se les brinde, y exigir de las administraciones públicas y políticas de ayuda y protección a la escuela (p. 44).

Así mismo, este principio evidencia la gran responsabilidad que tienen los encargados de las instituciones educativas, análogamente deben de tener en cuenta la necesidad de atender a cada uno de los alumnos, no solo los que presentan más problemas que otros, sino que se tiene que considerar que cada alumno es un ser individual, único y necesita ser atendido, conforme a sus problemáticas y necesidades específicas.

En consecuencia, los poderes públicos con responsabilidades directas o indirectas en materia educativa tienen diversas obligaciones que de acuerdo con Martínez, M. *et al.* (2002), manifiesta que estas consisten en "... crear, desarrollar o mejorar servicios de orientación que respondan a las exigencias y demandas de una sociedad competitiva, cambiante, en peligro de deshumanización y un tanto desorientada a pesar de la gran facilidad para acceder a la información" (p. 4), y a su vez atender a las situaciones de riesgo e indisciplina que se presentan en las aulas, dicho de otra manera, el servicio que se brinde, requiere ser especializado.

Por lo anterior, puede decirse que el principio antropológico, en los procesos de orientación educativa, ayuda a que los sujetos sean más autónomos y responsables de sí mismos, lo cual le brinda la posibilidad de alcanzar sus metas y tomar mejores decisiones.

1.3.2 Principio evaluativo o de diagnóstico

Este principio se considera como una base esencial, ya que con ayuda de este se puede dar una fundamentación en los procesos de intervención con los diferentes sujetos, no obstante, desde la perspectiva de Martínez, M. *et al.* (2002), argumenta que es un "... proceso de ayuda a los sujetos individualmente considerados, a los grupos, a la institución escolar y a su contexto (familia y sociedad)" (p. 44).

Siguiendo con Martínez, M. *et al.* (2002), indica que para poder realizar una intervención psicopedagógica y socioeducativa es necesario contar con distintas implicaciones que trae consigo este principio, los cuales se enlistan a continuación:

- I. A partir de la evaluación de dichas necesidades se inicia la intervención orientadora.
- II. La evaluación de los procesos educativos y de los orientadores, el análisis de los resultados nos indicará en qué

medida se da la adecuación entre los distintos elementos del proceso.

III. La evaluación del sistema de orientación escolar y educativo globalmente considerado.

IV. El empleo de instrumentos cualitativos y cuantitativos válidos y fiables, que nos permitan información suficiente y adecuada sobre el contexto, el proceso, los resultados y la política educativa; también tomar decisiones con el fin de modificar el proceso y mejorar los resultados (p. 45).

De manera general puede decirse que la función de este principio implica la búsqueda de áreas a trabajar, basada en una valoración de los alumnos, a través de instrumentos que guíen al orientador o docente, en consecuencia, lograr atender las problemáticas o las necesidades que se presenten en el aula.

1.3.3 Principio de prevención

El enfoque preventivo de la orientación educativa busca actuar sobre los factores que originan un problema, está basado en preparar a las personas para la superación de las diferentes crisis de desarrollo.

Al respecto Caplan (1946) en Martínez, M. *et al.* (2002), expresa que existen distintos tipos de prevención:

... primaria, secundaria y terciaria, la preventiva primaria actúa sobre los factores que originan los problemas reduciendo el riesgo de aparición, la prevención secundaria tiene como objetivo eliminar lo antes posible los problemas que ya han aparecido, con la prevención terciaria lo que se pretende es que los efectos y secuelas de los problemas se reduzcan (p. 46).

Con lo que ya se ha explicado puede decirse que uno de los mayores retos de este principio es desarrollar en el sujeto, a través de competencias funcionales,

su capacidad para identificar y afrontar las situaciones de riesgo a las que se presentan.

Con respecto a lo anterior, Sanchiz, M. (2008), clarifica que el principio de prevención idealmente debe desarrollarse en la etapa infantil, puesto que:

Desde muy pequeños conviene formar a los niños y niñas en valores, en la distinción de lo que es adecuado o inadecuado, correcto o incorrecto, formarles igualmente en habilidades sociales: la habilidad de saber decir «no», de exponer una queja de forma adecuada, de tomar decisiones ajustadas, de rechazar situaciones injustas, de practicar hábitos saludables (tanto a nivel físico como emocional) (p. 53).

Siguiendo con la idea anterior, la Coordinación General de Orientación Educativa y Vocacional (2015), manifiesta que este principio busca el:

... desarrollo humano de los estudiantes, incidiendo en la prevención de conductas de riesgo, del desarrollo de competencias emocionales, sociales, para la vida y el bienestar a través de un proceso de educación emocional que conlleve a la formulación y concreción de un proyecto de vida con énfasis en el área personal (p. 15).

Así mismo, este principio se adelanta a las situaciones y es proactivo, de esta manera puede decirse que está presente en cualquier proceso de orientación que se quiera desarrollar.

Para finalizar este principio su objetivo general se enfoca en propiciar las relaciones sociales, tanto como la relación con uno mismo, superando crisis o problemáticas que produzcan situaciones adversas emocionalmente hablando.

1.3.4 Principio de desarrollo

Todos y cada uno de los seres humanos se desarrollan en su mente y cuerpo a lo largo de las etapas de su vida, dicho principio basa su intervención en un acompañamiento del individuo a lo largo de las etapas, a fin de lograr el máximo desarrollo de sus capacidades y formar un ser íntegro.

Se fundamenta en el concepto de desarrollo que Martínez, M. *et al.* (2002), manifestando que este principio "... entiende a la evolución del ser humano como un proceso de continuo crecimiento, de cambios cualitativos cada vez más complejos" (p. 49).

Para ampliar lo anterior, Hurst, G. (2003), sustenta que el objetivo de este principio es mucho más amplio debido a que:

... pretende ayudar al individuo a lograr el máximo desarrollo en todos los aspectos de su vida; minimiza, en la medida de lo posible, todos los esfuerzos curativos y remediales. Su plan de acción es a largo plazo -todo el recorrido educativo de un alumno- y se centra no en un único aspecto del desarrollo del individuo, sino en aquellos aspectos globales necesarios para su propia madurez (educativa, vocacional, social y personal) (p. 59).

Por tanto, Rodríguez, E. (2001) en CIDE (2008), postula que:

Desde el punto de vista madurativo se entiende el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo. Esta complejidad se va formando a través de sucesivos cambios cualitativos, que favorecen una interpretación del mundo cada vez más comprensiva y la integración de experiencias cada vez más amplias y complejas (p. 37).

En síntesis, el principio de desarrollo representa el crecimiento del estudiante en diferentes áreas del ser humano, de modo que, impacten positivamente en la totalidad del individuo a lo largo de su vida educativa.

1.3.5 Principio de intervención social

Este principio implica diferentes cuestiones, las cuales se presentan conforme en Rodríguez, E. (1994), quien las propone del siguiente modo “... adquirir compromisos a nivel personal, institucional, social y de relación con la orientación, no puede admitirse dos figuras pasivas” (p. 41). Considerando el tercero de los principios de la Orientación, y en correspondencia con Rodríguez (1993) en Venegas, B. *et al.* (2018), argumenta que:

se debe de prestar especial atención a otros contextos sociales de aprendizaje fuera de la escuela. Esto, con la intención de proporcionar al individuo una educación integral objetiva y crítica en todos los escenarios en los que cohabita, de esta manera pueda concientizar acerca de sus limitaciones (p. 24).

Considerando la idea anterior Castillo, E. (2015), expone sobre el principio de intervención que:

Su finalidad radica en intervenir en las formas o métodos que han utilizado para que el alumno adquiera aprendizajes a través del acompañamiento, propiciando activamente la adquisición del conocimiento, buscando que los alumnos aprendan a encontrarse y a conocer el proceso que los llevará a la construcción de su identidad (p. 14).

Entonces, el estudiante al ser un individuo en constante formación debe tomar en cuenta que la educación a través de la orientación educativa debe garantizar a cada integrante de la sociedad una preparación adecuada para forjar su identidad, donde encuentren el autoanálisis y descubrimiento de uno mismo, además brindarle especialmente los principios de autoconocimiento y reconocimiento de su entorno que le permitan hacer de uno mismo un sujeto crítico con la capacidad de discernir entre lo que desea y quiere ser, ya que sin estos principios la formación inicial del educando puede verse incompleta.

De este modo, centrarse en el alumno, implica focalizar la prioridad del aprendizaje del educando, partiendo de la aceptación que tiene en uno mismo, así como en la aceptación de los demás. Ello implica la visibilidad de las fortalezas, debilidades, cualidades, virtudes, valores, etc. particularmente de quien rodee al alumno, porque cuando el alumno comprende su identidad, impulsa la tolerancia y aceptación de las diferencias en uno, así como en sus propias decisiones.

Además, el CIDE (2008), considera que la “intervención orientadora debe estar dirigida tanto a modificar aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro educativo (organización de grupos, sistemas de evaluación, metodología, etc.) como del contexto social del alumno o alumna” (p. 38).

En resumen, dicho principio enfoca su atención en la práctica educativa para que el alumno procese los aprendizajes con ayuda del orientador o profesor encaminándolo a la construcción de su autoconocimiento, lo que le permitirá crear su identidad.

Así mismo, este principio asume al orientador como un agente de cambio que genera o propicia mejoras no solamente en el sujeto sino también en su contexto, de esta manera puede decirse que con base en principio de intervención social el orientador lleva a cabo un acompañamiento más colaborativo.

1.4 Áreas de intervención de la orientación educativa

La orientación educativa cuenta con cuatro áreas de intervención que le permiten situar la necesidad o problemática que se presenta, por lo tanto dichas áreas ayudan a entender de mejor manera las diferentes situaciones que se desarrollan dentro del contexto escolar o fuera de él, debido a que en ellas se encuentra el conjunto de conocimientos para intervenir con precisión.

Dichas áreas hacen referencia a ámbitos temáticos, contextos, centros de interés, problemas, que en función de dónde se ubiquen, se determinará la acción del orientador, es decir que dependiendo del área en la se centre la problemática se trazará la intervención.

A continuación, se presentan dichas áreas de intervención. Cabe señalar que en este trabajo se hará hincapié y se situará en el área de atención a la diversidad.

1.4.1 Desarrollo para la carrera

Dentro de este tipo de orientación una de las funciones principales radica en cuanto el alumno ingresa en el nivel secundaria donde posteriormente tendrá que tomar una serie de decisiones tanto personales como académicas. Para esto es necesaria la presencia de un orientador aparte del docente, ya que ambos podrán ser de apoyo para el estudiante en el futuro.

Se considera necesario brindarle al alumno las herramientas necesarias para que pueda tomar de decisiones adecuadas, ya que más adelante él tendrá que ser capaz de elegir la profesión que estudiará y a qué se dedicará a largo plazo, debido a que de ello dependerá gran parte de su vida.

Desde la postura de Gilbaja, S. (2005), argumenta que esta área comprende la:

... elección de estudios posteriores al nivel que se encuentran los jóvenes así como la ubicación en la profesión que más se acerque a su características ya sean personales o sociales, además de

tomar en cuenta las necesidades que cada individuo presenta, para que esté pueda tener un mejor desempeño en la vida académica en que se incorpore (p. 24).

Esta área le permite al estudiante prepararse no solo académicamente, sino también le brindará una visión con respecto al mundo laboral al cual tendrá que enfrentarse a futuro, por lo que tendrá que adaptarse para obtener un desarrollo personal y profesional de acuerdo con sus aptitudes trabajadas durante su vida escolar.

Siguiendo con lo anterior, Caballero (2005) en Córdova, C. (2016), presenta cuatro funciones primordiales a desarrollar dentro de esta área, las cuales son:

- I. Función diagnóstica: Valora y diagnóstica las necesidades de la persona para posibilitar su autoconocimiento y desarrollo de un proyecto de vida.
- II. Función de ayuda: Implica el asesoramiento y el consejo personal, forma al individuo para que pueda buscar y utilizar la información, le ayuda en el proceso de toma de decisiones y lo apoya en el desarrollo de un proyecto de vida.
- III. Función de planificación, organización y coordinación de la intervención: Gestiona los programas educativos, poniendo atención a los contextos dónde se desarrollan, los agentes educativos participan, los recursos y las actividades desarrolladas.
- IV. Función de evaluación e investigación de la propia acción orientadora (p. 30).

Para que el alumno pueda desempeñarse en un área laboral es necesario conocer sus intereses e identificar las habilidades que le permitirán tener una inserción dentro del mundo profesional como laboral, es por ello la esencial participación del orientador durante el proceso en cuanto a la toma de decisiones, así como brindarle las herramientas y conocimientos necesarios durante el desarrollo de un proyecto de vida mismo que servirá de guía posteriormente.

1.5 Procesos de enseñanza aprendizaje

Dentro de esta área es necesario contar con la presencia de orientadores como de docentes, ya que serán ellos quienes proporcionen y apliquen las diversas estrategias de enseñanza para propiciar un aprendizaje significativo en todos los alumnos, incluso en aquellos que presenten más dificultades que del resto de sus compañeros.

Es por lo anterior que Gilbaja, S. (2005), entiende que esta área se "ocupa de la enseñanza - aprendizaje que se brinda en el ámbito escolar, debido a que su propósito es facilitar el aprovechamiento académico, y utiliza para ellos entre otros recursos técnicas y hábitos de estudio" (p. 21).

Al hacer uso de estrategias el orientador o docente podrá brindar posibles soluciones para resolver los diferentes problemas de enseñanza y aprendizaje que están incorporados en el aula escolar y que por diferentes factores en ocasiones ocurren y no se le brinda la atención especializada a cada uno de ellos, lo que puede traer consigo índices de reprobación y rezago por parte de algunos alumnos.

De acuerdo con lo anterior, es que Gilbaja, S. (2005), sostiene que en "esta área debe estar inmerso el orientador educativo, se trata de dotar al estudiante de técnicas de estudio para que pueda por sí mismo lograr un aprendizaje satisfactorio, [...] además tener esos conocimientos aprendidos, para utilizarlos en cualquier momento de su vida que le sean necesarios" (p. 21).

En esta área el orientador y docente pretenden responder a las demandas de enseñanza y aprendizaje que se presenten mediante la intervención de estrategias, ya que es primordial que los alumnos cuenten con la mayoría de los conocimientos presentados por cada una de las asignaturas que estén en el marco curricular de la escuela, ya que el uso de estos saberes será de uso para el estudiante de acuerdo a las aptitudes personales y académicas que puede desarrollar a futuro.

1.5.1 Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales

El área de atención a la diversidad en los últimos años ha sido una tarea compleja, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se presentan día a día se han ido ampliando, incluyendo ahora una diversidad de situaciones, las cuales son expresadas bajo la figura del docente y relacionados con la orientación, puesto que, son ejes que guiarán el desarrollo académico del alumno.

El alumno que presente otra NEE con mayor complejidad, requiere una atención más especializada, ya que la adquisición de aprendizaje es diferente en comparación con el proceso de asimilación del resto de sus compañeros.

Es por ello que Martínez, M., Quintanilla, J. y Téllez, J. (2002), ejemplifican al alumno con NEE de la siguiente manera:

... presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determina en el currículo que le corresponden por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizajes desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo (p. 20).

En ese sentido, esta área hace énfasis en que cada uno de los alumnos, debido a que son diferentes en todos los aspectos, por lo que puede que unos presenten más necesidades que el resto, de este modo su atención debe ser más focalizada y especializada, con el fin de obtener los mismos resultados de sus compañeros y obtener un aprendizaje significativo en los alumnos.

Para atender la inclusión y diversidad Sánchez, A. (2005), declara que:

... la atención a las Necesidades Educativas Especiales constituye una de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores. Estas necesidades se han ido ampliando en las últimas décadas para incluir a una diversidad de casos en los que se encuentren grupos de riesgos (p. 5).

Al ser un área de intervención que se encarga de abordar la diversidad que existe en un aula escolar es necesario que se cuente con acciones que permitan dar posibles soluciones a cada una de las necesidades temporales o permanentes que presenten los alumnos.

De acuerdo con Córdova, C. (2016), explica que al hablar de diversidad se debe tomar en cuenta que dichas NEE surgen con base en "... la historia personal o escolar, a sus discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o por sus altas capacidades intelectuales o por trastornos graves de conducta o personalidad" (p. 31).

Entonces, las medidas de acción y prevención en esta área deben ser únicas para cada uno de los estudiantes, logrando así avances en su aprendizaje y desarrollo personal.

Por otro lado, Boza, *et al.* (2001) en Córdova, C. (2016), manifiesta que para el desarrollo de esta área es necesario contar con ciertos propósitos los cuales son:

- I. Promover la integración de todos los estudiantes, pues cada uno de ellos tiene sus necesidades especiales
- II. Desarrollar la educación de grupos no favorecidos: inmigrantes, minusválidos, personas provenientes de zonas rurales, tercera edad, etc.
- III. Llevar a cabo procesos de asesoramiento individualizado
- IV. Desarrollar programas de prevención de problemas de aprendizaje
- V. Evaluar y desarrollar programas para mejorar la motivación y adquisición de habilidades para la vida diaria
- VI. Realizar diagnósticos, llevar a cabo el tratamiento correspondiente y evaluarlo
- VII. Llevar a cabo evaluaciones psicopedagógicas y empezar si es necesario, con adecuaciones curriculares (p. 32).

Por último, el área de atención a la diversidad y NEE se centra en la idea medular para promover la inclusión dentro del aula regular, pretendiendo dar un seguimiento en su totalidad y no parcialmente al contexto cultural académico del estudiante, respondiendo de igual modo a cada una de las NEE que se manifiesten, de modo que tanto el docente como el orientador cuente con estrategias que le permitan prevenir o solucionar las dificultades de los alumnos.

1.5.2 Prevención y desarrollo

Dentro de esta área se trabaja en torno al auto concepto del individuo y la seguridad que manifieste consigo mismo, de modo a que pueda convivir positivamente en su entorno social. Esta área se encarga de conocer las necesidades personales del individuo con la finalidad de poder cubrirlas y así mismo logre adaptarse y desarrollarse en su medio.

De acuerdo con Gilbaja, S. (2005), explica que esta área se centra en "... los problemas y desarrollo de la personalidad del individuo (ya sea en la sociedad o en la institución educativa) (p. 22).

Para conocer la personalidad de cada sujeto es necesario contar con la presencia de un orientador, quien con ayuda de diferentes estrategias dirigidas grupal o individualmente podrá conocer las necesidades personales o problemas de cada sujeto, de modo que puedan ser adaptadas en el medio social de cada uno y por ende en un futuro este se haga responsable de sus acciones, es por ello que la orientación busca acciones de prevención y desarrollo aplicables para todos los sujetos.

De acuerdo con Córdova, C. (2016), expresa que los estudiantes necesitan diferentes habilidades para la vida las cuales ayudan en "... la toma de decisiones, a enfrentar riesgos o situaciones problemáticas que pueden encontrarse en la vida y al desarrollo de todo su potencial, esto posibilita una vida social e individualmente exitosa" (p. 34).

La intención de esta área es que el orientador desde temprana edad les presente a los estudiantes y de forma permanente, las diferentes habilidades que le permitan obtener un óptimo desarrollo personal y social, de modo que a futuro estos puedan crecer y vivir con el mínimo de dificultades que puedan traer consigo sus acciones, ya que se busca formar un sujeto autónomo, exitoso y responsable de acuerdo con su contexto.

Al tener ya presentes cada una de las áreas en las que el orientador puede desempeñarse y por consiguiente ser de apoyo a la labor docente, es preciso contar con un modelo en el que basará su intervención y le permitirá lograr los objetivos de cada individuo, así como también cubrir las necesidades de cada uno.

Por lo anterior, es necesario dar continuidad a cada uno de los modelos con los que cuenta la orientación educativa.

1.6 Modelos de intervención de la orientación educativa

Los modelos de intervención en la orientación educativa establecen un marco de referencia, el cual gira en torno a la investigación e intervención, del mismo modo, se sitúan entre la teoría y la práctica, igualmente sirven para interpretar y comprobar, aquello que se declara desde la teoría, paralelo a estos modelos el orientador puede actuar y dar posibles soluciones a los escenarios que se le presenten.

Aunado a lo anterior Arencibia en Negro, A. (2006), realiza diferentes definiciones sobre los modelos de intervención de las cuales afirma que estos son “... instrumentos que explican y justifican las acciones que nos permiten intervenir en la práctica” (p. 15), con base a la problemática que se presente se puede situar a cualquier modelo, puesto que cada uno cuenta con diferentes objetivos que le permiten brindar atención con base en el área o problemática a trabajar.

Siguiendo la idea anterior, Arencibia en Negro, A. (2006), añade que estos modelos de intervención “... consideran a la teoría como una herramienta que facilita la explicación de la realidad” (p. 15).

La utilización de los modelos de intervención parte desde una teoría donde se puede generar una intervención dentro del contexto que se emplee, en este caso, el educativo.

De esta manera el orientador al intervenir con base en un modelo le brinda la posibilidad de actuar con mayor certeza sistemática, debido a que la función que tiene es el de guiar su práctica, la cual también debe ser fundamentada en la teoría.

A continuación, se presentan los modelos que se emplean en la orientación educativa, en consecuencia, se valorará el surgimiento de las intervenciones que nacen en el terreno de la orientación educativa sin olvidar la participación activa por parte de orientadores y docentes.

1.6.1 Modelo de Counseling

El modelo de counseling, es un modelo clásico en orientación, ya que, se entiende más como un asesoramiento personal e individualizado, bajo esa mirada, su principal función es brindar consejos a las personas que son tratadas en dicho modelo.

De esta manera responde a las necesidades educativas individualmente, lo cual significa una de las características primordiales obteniendo así una atención más focalizada en el alumno.

Es un modelo clásico de la orientación basada en la relación personal en compañía del orientador, tiene como objetivos satisfacer las necesidades de carácter personal y educativo del individuo. Esta misma relación si bien pareciera que se centra en un área terapéutica, puede tener también una dimensión preventiva de desarrollo personal.

Como lo hace notar Arencibia en Negro, A. (2002), comprende al modelo como la noción de "... consejo en que se sustenta sobre la ayuda a las personas a tomar una serie de decisiones y a actuar en consecuencia. El consejo es antes que nada un proceso de aprendizaje que persigue el desarrollo de la personalidad" (p. 16).

Así mismo, se entiende que este modelo al ser llevado a cabo fuera del contexto escolar se desarrolla más como una intervención clínica, al cambiar la dinámica desde este punto ya no es considerada como una orientación sino más bien como un modelo que se encarga de dirigir y apoyar al alumno proporcionándole un abanico de opciones que pueda llevar a cabo.

1.6.2 Modelo de servicios

Este modelo ha tenido mayor presencia dentro de las instituciones educativas, además, ha sido de apoyo para el trabajo de diferentes profesionales del ámbito educativo, por ejemplo, educación, psicología, orientación, medicina, etc. En

vista de que este trata de dar una respuesta a las diferentes necesidades que se presentan dentro de las instituciones.

De acuerdo con Codes, M. *et al.* (2002), explica que algunas de las características por las cuales es posible distinguir a la orientación basada en servicios, porque posee un “carácter público y social, centrarse preferentemente en los alumnos con dificultades, “alumnos riesgo” y alumnos con necesidades educativas especiales, actuar más sobre el problema que sobre el contexto que genera el problema, actuar más por funciones que por objetivos” (pp. 102-103).

Por su parte Matas, A. (2007), indica que este modelo tiene “... una voluntad pública, centrándose en las necesidades de aquella parte del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o se encuentra en situación de riesgo” (p. 7).

Por último, dicho modelo procura la prevención educativa de problemáticas que atañen a los alumnos de una manera continua, encaminada a lograr objetivos, potenciando las competencias del individuo.

1.6.3 Modelo de programas

El presente modelo indica la bondad de atender a un grupo de individuos, con el objetivo de trabajar diversas áreas de oportunidad en común, que refleja sin duda un acto muy humano impactando positivamente en masas.

Dicho modelo se basa en promover soluciones grupales. Entre múltiples acepciones, se pueden encontrar la que plantea Negro A. (2006), mismo que explica al modelo de programas como:

... toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicado por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las

necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial (p. 17).

Así mismo, añade Negro, L. (1981), que es este modelo “... hay una exploración de problemas y necesidades de los beneficiarios, así como la elaboración de estrategias tras la formulación de hipótesis/objetivos, que conduce a diseñar el programa en función de la oferta planteada contando con recursos humanos y materiales” (p. 116).

Bajo una visión crítica, se han detectado cuatro elementos imprescindibles en el modelo de programas, este ha de basarse en la identificación de necesidades, ha de dirigirse al logro de objetivos para cubrir las necesidades detectadas, la actividad ha de ser planificada previamente y la actividad ha de ser evaluada.

De igual forma cuenta con algunas características en las cuales se puede expresar las funciones primordiales, por lo que, Codes, M. *et al.* (2002), nos menciona tres de ellas:

- I. El enfoque de programas se basa en la psicología del desarrollo, va dirigido a todos los sujetos, se desarrolla en función de las necesidades del centro-individuos, grupo/clase e implica a todo el equipo de orientación.
- II. Su función más que diagnóstica y terapéutica, aunque sin olvidarlas, es preventiva y de desarrollo. El individuo se convierte en agente activo del propio proceso de orientación; se estructura por objetivos a lo largo de un continuo que ha de ser seguido y evaluado.

- III. Permite una más fácil interrelación currículum-orientación y la colaboración con otros profesionales en el diseño y elaboración del programa (p. 107).

Este modelo facilita el cumplimiento de objetivos sobre el desarrollo personal de los individuos, a su vez le permite que trabaje en conjunto con otros agentes educativos como docentes u orientadores; gracias a esto el modelo es dirigido a más alumnos durante el proceso, tomando como referencia la acción continua, previamente planificado y ejecutando un diagnóstico de carácter proactivo, actuando sobre el contexto real, fomentado el crecimiento grupal, permitiendo un impacto positivo a la mayor cantidad de estudiantes que presenten alguna NEE y aterrizando en la resolución de problemáticas educativas dentro del aula regular.

Con base en lo que se ha planteado hasta ahora se puede concluir que la orientación educativa es un Campo de intervención complejo y fundamental dentro de los procesos educativos, debido a que juega un papel primordial dentro de la formación del alumno, en el ámbito personal como académico, puesto que sus funciones radican principalmente en asesoramiento y acompañamiento en función de las necesidades que tenga cada alumno, de manera que, se le brinda un apoyo especializado repercutiendo positivamente en su rendimiento escolar.

Por lo anterior, el rol que desempeña el orientador es crucial en la práctica docente impartida dentro del aula, puesto que complementan la resolución de dificultades académicas, focalizadas en las NEE.

A continuación, se abordará el tema del papel de la figura docente dentro del aula regular, así como el rol que desempeña frente a la gama de situaciones que limiten el aprendizaje en cada alumno.

Capítulo II

Formación docente y su impacto dentro de clases

El presente capítulo tiene la finalidad de entender a la formación docente como una práctica constante que debe de recibir de manera permanente todo profesional que se encuentre en el campo educativo.

De la misma manera, se aborda a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), haciendo hincapié al TDAH, teniendo como eje central la inclusión de dicha necesidad, con el objetivo de fomentar estrategias didácticas como lo son juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral para estimular la atención y memoria en niños de segundo grado de primaria.

Respecto a lo anterior, Ramírez, B. (2008), plantea que la educación:

... es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos (p. 109).

De este modo, se explica el papel del docente entendido como el director de la orquesta que lleva la batuta en su clase, guiando la inclusión de las NEE y TDAH dentro del aula regular, por lo que se amerita contextualizar a la formación docente.

2.1. Conceptualización de la formación docente

Contar con una idea breve y clara sobre el concepto de la formación docente en México, es primordial, debido a que, parte de su formación le exige prepararse en relación con las demandas educativas dentro de las Instituciones y por consiguiente dentro del aula.

De acuerdo con, Cabrera, I., Escamilla, J. y Martín, A. (2001), explican que:

... el docente se caracteriza por ser un observador crítico de la realidad, reflexivo de sus propias construcciones conceptuales, agente efectivo de su proyecto de formación, investigador permanente de la manera como se producen y se interpretan los procesos comunicativos que ocurren en el aula y en la escuela y constructor de estrategias de enseñanza que posibiliten el aprendizaje significativo de los estudiantes (p. 44).

De modo que, la subjetividad y percepción del mismo docente orienta su práctica para interpretar su realidad y actuar en consecuencia en clase, es decir, la historia de vida, experiencia, formación, en compañía con las investigaciones educativas que lleve a cabo el docente, serán parte de los elementos para que se pueda interrelacionar la esfera cognitiva y emocional del profesor.

No obstante, Lacarriere, J. (2008), enuncia que “... la adopción de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje en las áreas de especialidad, con un nuevo modelo educativo. Apoya al pleno desarrollo de potencialidades del profesor con herramientas innovadoras, tecnológicas y didácticas” (p. 22).

Por ello, se entiende entonces al docente como parte del proceso educacional y a su vez el protagónico de su propia formación, pero, ¿qué se entiende por formación docente?

Se sabe que las demandas de cada época histórica del país marcan el rumbo de la formación docente, no existe un solo concepto que lo describa, sin embargo, existen similitudes entre las características principales que dan significado al tema.

De esta forma, el centro de investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (1996), considera a la formación docente como “... una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, para la cual se requiere una

formación específica dentro del campo didáctico, así como una actitud profesionalizante que implica el compromiso para ejercer la docencia” (p. 27).

De igual manera, se resalta también la gran importancia de la praxis educativa que se va adquiriendo a lo largo de la experiencia docente dentro del aula regular, de acuerdo con la variedad de alumnos que existen y la presencia de las NEE, en relación con el TDAH.

Así mismo, Cabrera, I., Escamilla, J. y Martín, A. (2001), explican que la formación de los docentes “... está centrada en la necesidad de potenciar la capacidad para comprender y actuar en realidades siempre nuevas con la mirada de las propias prácticas” (p. 45).

Así mismo, Cabrera, I., *et. al.* (2001) explican que ampliar nuestra visión en relación con la práctica educativa, es hablar también de nutrir nuestro concepto de docencia, del mismo modo plantean que:

La formación, ya sea inicial o continua, se orienta a un docente capaz de imaginar y desarrollar estrategias transformativas, que dirige su quehacer y propicia que los estudiantes sean capaces de comprender, pensar, y transformar el mundo críticamente [...] del mismo modo la formación de docentes se constituye, ella misma, en sujeto y objeto en un proceso investigativo cualitativo, y su efecto es un impacto directo en las modificaciones de la práctica (p. 47).

Si bien la formación docente no es algo estático, tiene sus diferentes etapas dependiendo el tiempo y la situación en la que se viva, todos los docentes reciben una formación inicial, en esta se adquieren las bases cognoscitivas y las destrezas técnicas y prácticas necesarias para el desempeño de su labor que se van desarrollando en función a la práctica pedagógica.

Pero una vez terminada esta etapa debe mantenerse en una formación permanente, ya que, de acuerdo con Camargo, M. *et al.* (2009), se entiende

como “... un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en los que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (p. 81). De esta manera el docente adquiere una serie de habilidades y destrezas basadas en su experiencia diaria que le sirven de apoyo en el ejercicio profesional constante.

Aunado a lo anterior, Gil, R. (2018), expone que “... las experiencias definen al docente como un sujeto social transformador y como potencial protagonista de los procesos de reforma o de construcción de políticas educativas” (p. 32).

Incluso Pérez, G. en Lacarriere, J. (2008), plantea que:

El docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (p. 34).

La tarea del educador no sólo radica en resolver las problemáticas y demandas que surgen dentro del aula regular, sino que también debe encargarse de su continua y permanente formación como figura docente, puesto que su experiencia representará una base para adquirir nuevas técnicas aplicables en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos en función a la mejora de las NEE, fomentando la inclusión.

Por lo anterior es preciso conocer la formación que recibe el profesor durante su desarrollo como profesional de la educación, en este sentido, se analizará la formación a nivel primaria.

2.2 La importancia de la formación inicial en el profesorado

Actualmente la educación ha tenido diferentes transformaciones tanto en reformas, como en planes y programas de estudio, dados estos cambios, los docentes y demás agentes educativos en el ámbito escolar se han tenido que ir adaptando a dichas transiciones dentro de las instituciones educativas.

La formación que reciben los docentes ha cambiado, debido a que actualmente se encuentran ante la presencia de nuevas NEE, que incursionan cada vez más en el terreno educativo, por consiguiente, deben contar con una formación tanto general como específica que le permita atender las demandas de los alumnos.

Para que el profesor pueda cumplir con las diferentes tareas que están a su cargo es necesario contar con la ayuda de herramientas pedagógicas, ya que cada uno de los alumnos aprenden de diferente manera y cada uno a su ritmo, por lo que, la preparación de constantes estrategias de enseñanza deben estar presentes dentro de las planeaciones de los docentes, coincidiendo con la idea de integrar la particularidad que constituye a cada individuo dentro de las instituciones educativas, de igual modo, es de importancia que dichas estrategias estén dirigidas a todos los alumnos, por lo anterior López, M. (1997), explica que:

... la preparación de los profesionales de la educación no consiste exclusivamente en la adquisición de contenidos de tipo conceptual o procedimental (estrategias, técnicas), siendo fundamental el desarrollo de actitudes adecuadas para la aceptación y la atención educativa de la diversidad del alumnado en una escuela común. Además, muchas de las competencias que se señalan como fundamentales para atender adecuadamente a los niños con necesidades especiales benefician en general a todos los niños, cumpliendo así una función preventiva y de desarrollo (pp. 89-90).

La formación que reciba el docente por parte de las instituciones será esencial para potenciar las competencias de los educadores, teniendo como

consecuencia, impactos positivos en la educación básica que reciban los estudiantes, con la finalidad de poder atender las necesidades que presenten los alumnos, es por esto que Gallego y Rodríguez (2007) en Yarza, A. (2008), exponen que la “ formación del profesorado para la diversidad implicaría pensar tres cuestiones vertebrales: redefinir el papel de los profesionales de la educación especial, establecer un modelo de actuación profesional coherente y reflexionar sobre la formación profesional” (p. 77).

Por ello, es necesario que las instituciones formadoras tengan presentes todos los escenarios que implica realizar los cambios curriculares en la formación del docente para que el profesor no solo cuente con los conocimientos hacia una educación especial, sino que también el educador dentro de su labor logre hacer uso de todas las herramientas a su disposición, con la finalidad de apoyar a los estudiantes y de igual modo pueda generar la inclusión de todos los alumnos dentro del aula regular, bajo una mirada de las NEE.

De acuerdo con Páez, R. *et al.* (2018), especifica que el “currículum de la educación y de la formación docente, es el corazón y centro de gravedad desde el que se subtiende una red eficaz de concepciones, contenidos, normativas y métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (p. 31).

De igual forma, se debe de tener presente, los modelos que existen para continuar con su formación profesional, dentro del aula regular y por consiguiente ampliar su labor como docentes, por ello es preciso dar a conocer los paradigmas que se han aplicado en la práctica pedagógica, así como las transformaciones epistemológicas que ha tenido la educación a través de las diversas metodologías.

2.3 Modelos de la formación docente

En la formación docente es necesario considerar la presencia de modelos, los cuales permitirán al profesor aplicar, comprender y ampliar su práctica docente dentro del aula regular y poder hacerle frente a las NEE que vayan surgiendo a lo largo de la formación del alumnado.

De acuerdo con Davini (1995) en Loya, C. (2008), explica que:

... los modelos de formación constituyen tradiciones, que son configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la consciencia de los sujetos y como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, la práctica y en las generaciones de formadores (p. 2).

Por lo anterior a continuación se presentan los modelos que caracterizan la formación docente y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, esto con el fin de comprender en qué consiste cada uno de estos, así como la relevancia que tienen en el aula regular.

2.3.1 Modelo Tradicional

Si damos una mirada a través de la historia de la educación, se podrá encontrar un modelo educativo que ha imperado durante muchos siglos, comenzando a aparecer en el siglo XVII, con el surgimiento de la escuela como institución.

Dentro de este modelo el contenido que el docente deberá adquirir y desarrollar durante su formación profesional está determinado por conocimientos y valores ya establecidos institucionalmente, de los cuales el docente se guiará para la formación y desempeño dentro del aula en un sentido muy enciclopédico y magistral central.

En este sentido, Amador, Y. (2018), señala que dicho modelo se rige bajo el:

Orden y la autoridad, donde vienen a ser las columnas vertebrales de este modelo, donde el papel protagónico está en la enseñanza autoritaria que se centra en el maestro o profesor, dueño del conocimiento y la información, de manera que se le dejaba al estudiante un papel pasivo y receptivo (p. 798).

Por lo tanto, este modelo es bien conocido que la mayor participación la tiene el docente, desarrollando su práctica profesional mayormente expositiva dejando de lado el proceso de análisis reflexivo por parte de los estudiantes, sin darles pauta a que sean partícipes de su aprendizaje.

Por lo que, Rodríguez, J. (2013), expone que la “pedagogía tradicional es seguidora de la enseñanza directa y severa, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor” (p. 44).

Así mismo el modelo tradicional toma como eje no sólo a la autoridad como máxima figura representativa de la educación tradicional, sino que, también se destaca la prioridad del enciclopedismo, misma que direcciona la adquisición de contenidos del educando, sin considerar la participación activa y la crítica reflexiva del estudiante.

Por su parte, Vergara, G. y Cuentas, H. (2015), explican dentro de dicho modelo el docente es “... quien posee el total conocimiento de las cosas y por tanto es quien tiene la última palabra y la potestad para decir cuándo, qué y cómo enseñar; [...] un transmisor de conocimientos” (p. 918).

Por ello, al ser el docente la única autoridad ante los alumnos, los métodos de enseñanza impartidos deberán ser rígidos e incuestionables, frente a esto no hay garantía que los alumnos logren adquirir los conocimientos necesarios para continuar con su formación académica, puesto que, esta educación implica la reproducción de conductas determinadas con el objetivo de conducir al estudiante a un entorno social guiado por reglas y disciplinas que aprenderá en la escuela.

Siguiendo con la idea anterior de acuerdo con Páez, R. *et al.* (2018), explican que:

... el profesor en la formación inicial y en servicio del personal docente, se constituye en un instrumento poderoso de violencia simbólica y de su eficiente reproducción escolar y social. No sólo

los docentes son objeto de ella, sino que se preparan concienzudamente para hacer cumplir normas, métodos y disciplinas (p. 28).

Entonces, en el modelo tradicional la formación que reciben los profesionales de la educación es intencionada por parte de las instituciones encargadas de su desarrollo, ya que permite posicionar al docente como una figura superior e intocable en todo momento, lo que significa que todo lo que manifieste será la única verdad absoluta dentro y fuera del aula regular, impidiendo la apertura de un diálogo con los alumnos.

No obstante, al reflexionar sobre este modelo es necesario cuestionarse si la educación debe poner en primer lugar al profesor antes que al alumno, o ¿en qué momento se procura el proceso del estudiante?, bajo este tenor pese a que este modelo ha imperado durante siglos, diversos autores han cuestionado la metodología que el docente debe llevar a cabo para enseñar los contenidos curriculares y el trato que debe recibir el estudiante, por ende, nacen nuevos modelos que caracterizan la práctica pedagógica permitiendo una praxis más humana, con una mirada global en cuanto a los aprendizajes de los alumnos.

2.3.2. Modelo Crítico

Se sabe, que las prácticas pedagógicas han sufrido diversos cambios a lo largo de la historia, por ende, se han propuesto otras formas de enseñar, una de ellas, es el modelo crítico, que opta por tener un pensamiento reflexivo como eje principal para el docente de manera crítica sobre el papel que ocupa en el aula regular y cómo se debe desempeñar en su labor frente a los alumnos, con la finalidad de comprender las diferentes teorías que guían su práctica como profesional de la educación.

En este modelo, los profesores, podrán obtener respuestas más reflexivas en cuanto a los objetivos de la clase, así como desarrollar un pensamiento más crítico, proponiendo cuestionar su entorno y su realidad y el de sus alumnos, es decir, sembrar el uso de la consciencia en todo aquello que yace dentro y fuera

de las Instituciones Educativas, creando una pedagogía en la didáctica capaz de cuestionar el por qué, cómo y cuáles son los contenidos que se deben de enseñar.

Al respecto, Ramírez, R. (2008), explica que:

La Pedagogía Crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro [...] para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social (p. 109).

Asumir la idea de un nuevo paradigma educativo, como lo es el modelo crítico, invita a pensar en un nuevo ejercicio profesional de la educación, en donde el punto esencial sea el proceso de formación del educando, constituyendo así un marco político en materia educativa, en otras palabras, este modelo representa una base sólida para que el sistema educativo fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre la manera en que esos saberes se conviertan en una idea transformadora socialmente hablando, a manera de que no sólo el pensamiento crítico trascienda en las ideas, sino en la práctica del estudiante.

Para ampliar lo anterior, Loya, C. (2008), explica que “este modelo comprende aquellas posiciones que conciben a la formación como una actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan su formación” (p. 4).

Así mismo, el modelo crítico, resalta las emociones del educando como parte de su proceso cognitivo, de acuerdo con Ramírez, B. (2008), expone que:

... la humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a

autogobernarse y a auto instituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional (p.111).

En este sentido, fomentar un nuevo conocimiento en clase, implica contemplar la totalidad del sujeto, comprendiéndolo como un ser capaz de regular su propio conocimiento con una guía, misma que se verá obligada a deconstruir su práctica pedagógica, por lo que, Cáceres, *et al.* (2003) en Aramburuzabala, P., Hernández, R. y Ángel, I. (2013), explican que dentro de este modelo parte de “... la reflexión sobre la compleja práctica docente, entendido como un requisito esencial para autorregular la enseñanza e innovar en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos” (p. 350).

De esta forma, el modelo crítico busca la horizontalidad en una realidad social como lo es en el fenómeno de la educación entre el educador y educando, ejerciendo la humanización dentro del proceso educativo en el aula regular, de modo que, la participación entre los agentes educativos de la institución genera un ambiente propicio para la reflexión y la crítica desde la visión de la educación, trascendiendo en la vida de los educandos como sujetos plenos de consciencia.

2.3.3 Modelo centrado en el estudiante

Cabe recalcar que, poner hincapié en la adquisición de habilidades, actitudes y valores de los alumnos, es un punto clave para llevar a cabo la práctica docente, por ello el presente modelo busca explorar diferentes herramientas y estrategias explícitas enfocados en el proceso cognitivo del educando, puntualizando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el aprendizaje colectivo se combina con el trabajo individual, focalizando la atención en la exploración introspectiva del estudiante.

En consecuencia de lo anterior, surge la reconfiguración de los papeles del educador y educando, rompiendo el paradigma de que el alumno es concebido como un vaso que debe ser llenado y que el docente es la mano que vierte el agua sobre el vaso, a modo de que, la transformación de los contenidos trasciende en un conocimiento bidireccional entendido como un episteme

construido por todos los participantes dentro del aula regular, persiguiendo el valor de la cooperación por encima de la competencia, logrando así el cuestionamiento de los propios métodos de enseñanza.

Como producto del aprendizaje se busca replantear durante el proceso cuál es la mejor forma de aprendizaje tomando en cuenta la experiencia de la propia figura docente, así como la exposición de la visión educativa de los alumnos, provocando una dinámica en equipo poniendo énfasis en la comunicación y en los intereses del docente y el de los alumnos.

Un claro ejemplo es la intervención de nuevas formas de evaluar el conocimiento, uno que rompa el examen tradicional y memorístico, en donde apliquen lo aprendido de una forma diferente, buscando un escenario, podría ser que el docente de segundo grado de primaria cuando enseña las operaciones básicas, no sólo lo haga escribiendo números en el pizarrón, sino que escriba las cantidades de fruta que compraron en el supermercado, dejando previamente la tarea de ir con su familia a comprar la despensa y traer el ticket al salón, de modo que, enseñar las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones asociándolo con algo vivido, ejercitará el aprendizaje significativo en todos y cada uno de los alumnos, a manera que, cuando el docente proponga escribir cuánto cuestan sus juguetes favoritos y cuántos pueden comprar en función a cierta cantidad, ellos podrán realizarlo sin darse cuenta que ese simple ejercicio podrá ser la evaluación de un examen sin tener que haberle puesto connotativamente ese nombre al ejercicio y los estudiantes no sólo participarán, sino que, aprenderán de una manera diferente dichas operaciones relacionadas con su experiencia.

Loya, C. (2008), explica que la “teoría constituye la formalización de los alumnos, pero las experiencias apoyan el método y estas permiten la apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias en el proceso cognitivo” (p. 4).

De esta forma converge la teoría, la experiencia y la comunicación entre los actores educativos, proponiendo una didáctica más colaborativa, con esta misma idea, Gallardo, L. *et. al.* (2014), explican que:

Este modelo presenta como elementos relevantes la enseñanza innovadora utilizando diferentes métodos propiciadores del aprendizaje activo: trabajo cooperativo, aprendizaje basado en problemas, desarrollo de proyectos, enseñanza de aprendizaje autorregulado, etc. compatibles con la metodología, que provoque un feedback a los alumnos y que fomente también el aprendizaje del propio proceso de autoevaluación del estudiante (p. 416).

Por consiguiente, facilitar la autoevaluación del alumno y tener un currículum flexible, provocará que el educando tenga un abanico de opciones a elegir en relación con su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Rosales, M. y Silvestre, M. (2015), explican que “... el docente aprende a ser docente por la experiencia que tuvo como alumno, por imitación de ciertos modelos didácticos de sus profesores o a través de las interacciones personales con maestros de mucha experiencia y que han impactado en su formación docente” (p.15).

En este sentido, los profesores se convierten en estudiantes en el proceso de enseñar, ya que se encuentran en una constante preparación de investigación y aprenden a diseñar secuencias didácticas centradas en el aprendizaje de los alumnos, propiciando una filosofía de aprender haciendo.

De esta manera, Gallardo, L. *et. al.* (2014), plantea que se necesita un “... modelo que impacte en metodologías innovadoras, centradas en el aprendizaje, sobre el aprendizaje de los estudiantes desde la convicción de la necesidad de disponer de datos empíricos que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 419).

Por lo tanto, la convicción de enseñar y evaluar por parte del docente se irá modificando en la medida de la práctica, de acuerdo a la observación que tenga en los alumnos y en la capacidad de identificar las desiguales formas de aprender que presenten, respetando la individualidad del proceso de cada educando, promoviendo un ambiente escolar apto e incluyente en el aprendizaje,

receptivo a la flexibilidad del currículum, y a la comunicación bidireccional que nazca dentro del aula regular.

2.3.4 Modelo Humanista

Como se ha explicado, la correspondencia del proceso de enseñanza y aprendizaje entre alumno y docente, va más allá de la simple unidireccionalidad entre un componente y otro, de modo que generar la construcción y reconstrucción de conocimiento entre el profesor y estudiante, orilla a pensar en la creación de aprendizajes sólidos a base de la comunicación y congruencia, es decir, no sólo se debe de focalizar las habilidades sociales y cognitivas de educando, sino que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se debe de tomar en cuenta que la metodología didáctica se sujeta a cambios, debido a la complejidad humana que hay dentro del aula, ya que se sabe que los diferentes métodos de aprendizaje van en función a la personalidad de cada alumno, por lo que, la postura de interés por parte del docente será un elemento clave para innovar en la educación, así como respetar la libertad de cada alumno en el aula regular.

De acuerdo con Aizpuro, C. (2008), expone que “los valores más importantes que promueve el modelo son el respeto, la tolerancia, la libertad, todos ellos básicos para la convivencia humana” (p. 33).

Así mismo, este modelo observa al docente como un ser empático, siendo sensible ante sus percepciones y sentimientos con el propósito de formar la voluntad de cada alumno.

De esta manera, Rodríguez, C. (2013), explica que:

Enseñar significa permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto. Aprender, por su parte, es atribuirle

significación a la experiencia que posibilita la satisfacción de las necesidades. (p. 36)

Por lo tanto, potenciar los valores humanos, las habilidades sociales y humanas, es importante porque son elementos clave para dirigir la práctica humanista. De esta manera el docente al desarrollar la formación humana, le permitirá establecer otro tipo de relaciones con sus alumnos, basadas en el respeto mutuo, afecto, comunicación, transparencia, mismas que le permitirán encontrar resolución ante problemáticas educativas que le atañen al estudiante.

Por ello, Luis y Espinosa (2014) en Páez, R. *et al.* (2018), concuerdan que:

... La formación docente transformada y transformadora, requiere la libertad de palabra y de autonomía; y demanda la liberación de la expresión y de la investigación científica, acompañada y alentada por un espíritu crítico y ético, para construir sociedades del conocimiento (p. 35).

Por lo que, redireccionar la pedagogía hacia el campo humano es vital para consolidar un ambiente escolar competente para crecer como estudiante en cuanto al campo del conocimiento, pero también implica crecer como persona en cuanto a calidad humana. Porque antes de ser docente, es un ser humano, que goza de emociones, sentimiento, creencias, valores culturales, por ello, evaluar el proceso del aprendizaje por encima del resultado, es un punto muy valorado, porque así se observa con detalle la significación del aprendizaje consolidado, por ejemplo:

En una clase de segundo grado de primaria cuando se le cuestione al alumno cuánto es $8+8$, $4+15$, $12-7$, $36-9$, será importante dedicarle un espacio en blanco a lado de cada operación para que el alumno pueda exponer gráficamente cómo llegó a la deducción, ya sea con una gráfica horizontal con números, con manzanas, o con otras imágenes con las que el niño se identifique, permitiendo evaluar el cómo y no sólo la respuesta, porque si sólo escribe el resultado en la etapa de las operaciones concretas que van de los 7 a 11 años de edad de

acuerdo con Piaget, por ello, es necesario que elaboren su propio razonamiento y juzguen los métodos que tienen para llegar a los resultados que le piden, generando juicios de valor que vayan más allá de memorizar cantidades a base de la repetición.

Por consiguiente, Páez, R. *et al.* (2018), contempla que el modelo humanista dentro de la formación docente y de los alumnos parte de:

... la visión realista de la naturaleza humana y se encamina hacia el desarrollo de personas pensantes, comprometidas con su acontecer; personas libres que reafirman su identidad, gracias a su pensamiento activo y activado. Esta educación las incorpora al análisis crítico y reflexivo del mundo y a su rol en la red de relaciones diversas con sus semejantes (p. 31).

Por lo que, estimular la curiosidad e imaginación del alumno por medio de la didáctica serán valores que caracterizarán la práctica docente humanista. Así como enfatizar los componentes personales de cada estudiante, de acuerdo con Aizpuro, C. (2008), expone que:

Para el desarrollo de una educación humanista es necesario centrar el paradigma pedagógico en la persona y que ésta sea concebida de una manera integral, como una totalidad, se desenvuelven aprendizajes significativos vivenciales, partiendo de la experiencia misma del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando a la educación como una experiencia creadora. Por otra parte, la autoevaluación es un proceso reflexivo permanente que puede trasladarse a todos los aspectos de su vida y no sólo quedarse en el aula (p. 33).

De esta manera la educación al presentarse como una actividad interrelacionada entre los agentes educativos, donde la comunicación debe permear, para fomentar la autocrítica y honestidad a manera de que se transpole a los conocimientos que se han aprendido en el aula regular a un terreno más

cotidiano por ejemplo, si un pequeño de 7 años después de aprender las operaciones básicas, hipotéticamente hablando al finalizar el ciclo escolar, se podrá acercar al profesor con la confianza que se generó, para contarle que cuando fue a la tienda pudo decir correctamente el cambio que recibió su madre en cuanto ella pagó con cierto billete un par de artículos. El profesor podrá evaluar y apreciar que el aprendizaje no fue estático ni que sólo se quedó como un conocimiento escolar, sino que ya pudo observar que el mismo alumno, se adjudicó un valor significativo al contenido en su cotidianidad.

Siguiendo con la idea, Páez, R. *et al.* (2018), considera que “... Superar el modelo actual de la formación docente y de la educación correspondiente, demanda remontar esta violencia simbólica naturalizada y demanda una praxis en la formación docente, capaz de “superar el miedo a la libertad” (p. 35).

Por ello respetar la individualidad y guiar el proceso del alumno será la batuta del docente, pues contemplar la totalidad de las personas a partir del contacto social es correspondiente al trabajo colaborativo. Por lo mismo, desarrollar la inclusión es producto del acompañamiento por parte del profesor, mientras se promueve la motivación, en un ambiente que suscite el respeto a la singularidad, a las diferencias que yacen en el aula regular, promoviendo el trabajo en equipo. Con base en los modelos explicados es necesario exponer las funciones a desarrollar por parte de la figura docente, ya que de acuerdo a las demandas educativas el profesor idealmente tendría que contar con otras destrezas que respalden su práctica profesional impactando positivamente en el alumnado.

2.4 Funciones del docente en el aula regular

El papel que desarrolla el docente dentro del aula regular es de gran importancia, debido a que será de apoyo para la formación de los estudiantes, para esto el profesor llevará a cabo diferentes funciones a favor de los alumnos, generando experiencia y conocimiento que más adelante será un apoyo en su labor profesional.

Los docentes antes de comenzar su labor cuentan con una formación que les permite adentrarse poco a poco en la cotidianidad del aula regular, pero conforme este avanza en experiencia se le presentan una serie de situaciones para las que posiblemente no se encuentran capacitados en su totalidad o que, requieran de una actualización enfocada a las NEE.

Por lo que, es necesario que el propio docente comience a adaptarse a su contexto, ya que, de acuerdo con Gómez, M. y Zemelman H. (2005), plantean a la formación docente como “... la posibilidad de articular los procesos de su propia práctica profesional dependiendo de la relación de conocimientos que sean capaces de establecer con su propia realidad y de su capacidad para colocarse frente a ella” (p. 43).

El docente durante su formación tiene una idea general respecto a las realidades que se presentan dentro del aula regular, por lo que, la interacción con su entorno escolar le exige actuar de manera inmediata ante las necesidades que vayan surgiendo.

No obstante, Müller, M. (2008), plantea que, “... el rol del docente pasa a recibir demandas sociales, familiares y personales, referidas a la salud psicofísica, la violencia y otras cuestiones que afectan decididamente los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 86).

El docente comienza a enfrentarse a contextos educativos que no fueron expuestos durante su formación y por consiguiente no cuenta con las herramientas que le puedan ser de ayuda en la resolución de las problemáticas que atañen dentro del aula regular, por lo cual, la adquisición de nuevas aptitudes profesionales se irá forjando de acuerdo a su experiencia.

Puede que incluso el docente asista a cursos o capacitaciones que le permitan mejorar su práctica, pero incluso estas herramientas suelen estar alejadas de la realidad que vive el profesor dentro del aula regular.

Es por lo anterior que Gómez, M. y Zemelman, H. (2005), hacen referencia a que:

... lo más pertinente para la formación docente es la estimulación de las capacidades de los maestros con miras a desarrollar sus capacidades para organizar su relación con el conocimiento en el contexto de sus prácticas: realidad social, económica y cultural, [...] donde la formación alude a un docente capaz de: imaginar y desarrollar las pedagogías alternativas y transformativas, intervenir en su propio quehacer para imprimirle direccionalidad y propiciar que sus alumnos logren comprender el mundo de manera crítica, pensarlo, y, si lo consideran pertinente, transformarlo (p. 54).

Con base en lo anterior se entiende que al docente le atañen situaciones académicas a resolver dentro del aula regular que representan un reto perenne, aunque si bien se sabe, las problemáticas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje ocasionalmente impiden que el profesor guíe puntualmente

la resolución de cada alumno que presente alguna NEE.

Por lo tanto, el docente al estar frente a los alumnos tiene que plantearse en diferentes escenarios, originados a través de factores educativos, sociales, económicos o familiares, por lo que, el profesor se debe dar a la tarea de desarrollar nuevas funciones y metodologías que posiblemente no se le hayan presentado durante su formación como futuro profesional de la educación.

Entre esas nuevas funciones se puede hacer hincapié en torno a las diferentes NEE y al esfuerzo que hacen los docentes por atenderlas, pero al no contar con el conocimiento suficiente, involuntariamente suelen cometer errores que pueden afectar la formación de los alumnos.

2.5 Las NEE como eje de la formación docente

En la actualidad, la formación docente, debe tener una visión inclusiva, entendiendo que el término inclusión tiene diversas formas de interpretarse, por lo que no hay un concepto único, sin embargo, las características que presentan numerosos autores muestran una idea más general acerca del concepto.

Romero, K. y Méndez, M. (2012), explican al respecto que:

... La transición conceptual por la que ha pasado la educación especial permitió correlacionar a la misma con otras disciplinas científicas, desde esta perspectiva la intervención de varias ciencias permite desarrollar las habilidades de los sujetos que tienen alguna deficiencia, facilitando tanto el diagnóstico como la atención e intervención que permitirá la integración óptima del mismo en la sociedad (p. 10).

La preparación y formación debe ser constante, orientada por la institución educativa o por el deber de ser mejor profesionalista por iniciativa propia, por lo que de acuerdo con Romero, K. y Méndez, M. (2012), se comenzó a considerar a la educación especial como “parte de la educación regular, es decir complementaria de la segunda, desde esta perspectiva se considera que se rigen bajo el mismo currículo, se imparten en los mismos centros educativos y por ende tiene los mismos objetivos” (p. 10).

El conocimiento que con el que se cuenta sobre las diferentes NEE ofrece una visión más amplia con respecto a los alumnos que se encuentra dentro del aula regular y las situaciones que se pueden generar, permitiéndole al docente guiarlo en su práctica.

De acuerdo con Romero K. y Méndez, M. (2012), exponen que los “distintos enfoques con los que se ha abordado el concepto de las NEE han permitido su funcionalidad en el campo educativo, permitiendo que la clasificación de los alumnos que las padecen sea más sencilla” (p. 13).

Al considerar a la educación especial como parte del currículo en la Declaración de Salamanca, en Romero, K. y Méndez, M. (2012), se plantea que para poder cumplir los objetivos de la educación especial era necesario proponer que “... la didáctica docente debía desarrollar estrategias que permitieran la igualdad entre estudiantes con miras a desarrollar en ellos habilidades físicas, cognitivas y sociales” (p. 17).

Dentro de dicha Declaración se hace mención con respecto a la formación que recibe el docente y expresa que:

... la educación inicial del profesorado debe ser orientada a sensibilizarlos para aceptar la integración educativa, lo cual conlleva un cambio de actitudes de los mismos, se consideró que los conocimientos que deberían de adquirir los nuevos profesores estarían vinculados con la evaluación de las NEE, adaptación curricular, usos de las tecnologías para favorecer al alumnado con NEE y la individualización de la enseñanza, es decir, replantear objetivos que promuevan el aprendizaje eficaz de los alumnos con NEE (p. 17).

Acercar al futuro profesional hacia la práctica de la integración e inclusión educativa no solo depende de las teorías y de cuanto sepa aplicarlas en ámbito educativo, sino que abarca una serie de actitudes, que, de acuerdo con Romero, K. y Méndez, M. (2012), exponen que le:

Permitirán al profesional reconocer y aceptar que las barreras del aprendizaje necesitan una atención que va más allá del diagnóstico de problemas de aprendizaje y del diseño de programas especializados y/o adecuaciones curriculares dirigidos al alumno especial, sino que abarcan aspectos contextuales y por tanto están dadas por el entorno educativo y actores de la educación (p. 42).

En ese sentido, el docente debe de estar preparado para aquellas situaciones que se le puedan presentar en el aula regular teniendo en cuenta la presencia

de alguna NEE, ya que, debido a los avances que ha tenido la sociedad en la que se encuentra inmerso, con regularidad se le piden respuestas de posibles problemáticas, por lo anterior es necesario que tanto instituciones formadoras y docentes tengan en cuenta la presencia de las NEE.

Por otro lado, Rigo, E. (2010), explica que:

... el profesional, a lo largo de toda la jornada, debe trabajar con lo que tiene a su disposición; lamentando las carencias, pero sin lamentarse de ellas y buscando soluciones imaginativas en el reconocimiento de lo que no es lo ideal, pero sí es posible (p. 42).

Aunado a lo anterior, es necesario tener en cuenta que la falta de materiales y herramientas es una problemática que atañe día a día a los docentes, por lo que, este tiene que buscar alternativas que le permitan seguir avanzando con los estudiantes y que de igual modo pueda ofrecer soluciones ante alguna NEE que se le presente.

A lo largo de los años se consideró que todos los alumnos contaban con las mismas características, por lo que creían que la educación tenía que ser impartida de la misma forma que al resto, no se tenían contempladas las consideraciones de los alumnos que presentaban alguna NEE, debido a esto, se concibió que los docentes se enfocaran en aquellas necesidades más específicas, por lo que Luchetti, E. (2008), propone un aula heterogénea como:

... una orquesta compuesta de distintivos instrumentos: todos tocan la misma partitura, aunque, a veces, lo hacen en conjunto; a veces, por grupos, quizás de instrumentos similares; a veces hay intervenciones solistas; no todos entran al mismo tiempo y, por supuesto, todos, suenan distinto, sin embargo, no por eso alguien considera que el arpa es inferior o superior al violín (p. 19).

Para poder lograr un aula heterogénea de acuerdo con Luchetti, E. (2008), los mismos docentes han tenido que darse a la tarea de configurar la práctica y el

currículo pedagógico, con respecto a la formación que recibe al alumno y con base en la experiencia que ha generado en relación a las problemáticas que han surgido.

Esta situación posiciona al profesor ante contextos incesantes que desafían las capacidades y habilidades que ha adquirido durante su práctica, por ello la postura que ha ejercido el educador frente a las NEE es un punto de partida para comprender el siguiente apartado.

2.6 Papel del docente frente a las NEE

El quehacer educativo es como si un biólogo sembrara en tierra firme, pese a que riegue sus semillas constantemente, hable con ellas y se les nutra con abono y minerales, va a estar latente la incertidumbre de que germinen o no, sin embargo, el biólogo es el responsable de que crezcan y de que se mantengan sanas y fuertes, lo mismo ocurre en el terreno educativo, el profesor es el responsable de guiar, estimular y darle continuidad al proceso cognitivo de cada alumno. Tomando en cuenta las adversidades que puedan presentar cada uno de ellos, es cierto que la reciprocidad es un pilar en la enseñanza y en el aprendizaje, pero a veces las condiciones no propician el crecimiento de la misma semilla, algo similar ocurre cuando el docente educa con pasión y no encuentra los resultados esperados, debido a que las condiciones no favorecen la aplicación de estrategias para resolver las NEE.

Sin embargo, la búsqueda de nuevas estrategias y formas de resolver esta problemática por parte del biólogo ayudará a que más semillas puedan tener la oportunidad de germinar igual que el resto, así mismo el docente al diseñar e innovar nuevas formas de enseñar y actuar ante las NEE transformarán desde su núcleo la integración de todos los alumnos con o sin dificultades escolares, obteniendo mejores resultados y un crecimiento en conjunto.

La presencia de niños con alguna NEE da pauta a la inclusión dentro del aula regular, pero de igual modo para que esto suceda es necesario que tanto

instituciones educativas, así como docentes tomen en cuenta los cambios que implica, ya que, de acuerdo con López, M. (1997), explica que la:

... integración representa tanto un proyecto de reforma, ya que tiende a modificar metas y aspectos generales de la educación, como un proyecto de innovación, que implica cambios concretos en la organización y en la forma de proceder en el trabajo escolar (pp. 86-87).

Por lo que, esta integración es un proceso en el que el docente no debe ser el único encargado de impulsar a todos los alumnos para un pleno desarrollo académico, sino que también es necesario la participación de otros sujetos e instituciones, ya que coincidiendo con este punto Balbas (1994) en López, M. (1997), expone que:

... una simple ubicación del niño con necesidades educativas especiales en un aula ordinaria no es una respuesta a la integración. Se hace necesaria la reorientación en la preparación de los profesores para que puedan utilizar técnicas alternativas y, sobre todo, para ver la clase desde el enfoque de la diversidad y no desde la tradicional homogeneidad (p. 87).

El docente necesita de nuevas herramientas esenciales para la integración de todos los estudiantes en el aula regular, por lo que es necesaria una constante reorientación con respecto a los aprendizajes de cada uno de los educandos específicamente si dentro del aula se presenta algún alumno con una NEE, es por lo anterior que López, M. (1997), explica que el docente puede desarrollar mejor su papel contando con herramientas y disposición, sino que será imprescindible que el educador cuente con otras características como:

... saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar

las demandas del niño diferente y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales (pp. 87-88).

Siguiendo con lo anterior, la figura docente debe tener presente todos estos cambios curriculares que incursionan en el desarrollo y formación de los estudiantes, ya que serán más las demandas que el profesor tendrá que atender.

El proceso educativo también implica desarrollar valores, poner a prueba la resiliencia, completar satisfactoriamente los retos y demandas que vayan surgiendo, ¿Pero le compete únicamente al profesor satisfacer todas estas necesidades o se ven involucrados otros participantes?, es lógico pensar que un proceso tan complejo como lo es, la adquisición y asimilación de aprendizajes se vea influido por otros agentes educativos relacionados con el proceso cognoscitivo de los alumnos, tales como la familia, institución directa del alumno, orientadores educativos e incluso psicólogos educativos que apoyen la práctica pedagógica.

Ante la situación, Yarza, A. (2008), explica que comprender mejor la inclusión educativa implica que:

... el profesor que adquiera y desempeñe habilidades y estrategias, trasciende el trabajo a un compromiso colaborativo dentro del aula, ubicando al profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas y se requiere el trabajo colaborativo con otros profesionales, así como con padres y madres de familia (pp. 78-79).

De esta manera, para atender la diversidad de las NEE, hay que tomar en cuenta la resolución de problemáticas educativas tanto con la participación activa del docente, como con el compromiso de la familia, y el apoyo de los orientadores que yacen en la escuela. Misma resolución exige el respeto hacia la individualidad de cada alumno, asumiendo una heterogeneidad dentro del aula

regular, sin olvidar que la práctica educativa nace potenciando las áreas y habilidades del alumno, incluyéndolo en caso de presentar diferencias educativas en comparación con sus demás compañeros, reforzando la inclusión, por ello, Páez, R. *et al.* (2018), exponen que:

Educación en y para la sociedad, es valorar nuestras identidades; difundir la diversidad escolar, en una frase, permitir la diversidad socioeducativa en respuesta a las NEE, es la acción. Las personas involucradas en este quehacer nos hemos de comprometer con ello, es un reto por construir y deconstruir la educación (p. 95).

Para concluir se puede decir que el docente es entendido como el director de la orquesta, es considerado el responsable de no sólo guiar, estimular, acompañar, apoyar y reforzar los conocimientos de los alumnos, sino también el encargado de incluir a los estudiantes que presenten alguna NEE e innovar estrategias didácticas para fortalecer el quehacer pedagógico dentro del aula regular, por consiguiente, generar un ambiente escolar que propicie un trabajo en equipo capaz de desarrollar valores humanos, habilidades sociales y capacidades cognitivas que trasciendan en su formación como docente y en la vida de los educandos.

Lo anterior, permite al docente complementar y reforzar la adquisición de funciones que habrá de ejecutar dentro del aula regular en compañía de los alumnos, obteniendo una reorientación constante respecto a la inclusión escolar, así como considerar la participación de otros agentes educativos, tales como la familia, psicólogos y orientadores que auxilien la respuesta a las NEE específicamente al TDAH, lo que implica un proceso educativo el cual es bidireccional entre alumno y docente, pero también abarca la interacción con otros factores que originan los retos educativos.

Capítulo III

El mundo del TDAH: Abrazando la inclusión

Cuando se habla del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se refiere a un trastorno que presenta un carácter neurobiológico, el cual tiene su origen en la infancia. El TDAH presenta un cuadro de síntomas que incluye déficit de atención, hiperactividad y también puede darse la impulsividad.

El TDAH es uno de los tantos problemas que presenta la población desde temprana edad, el cual trae consigo diferentes dificultades en la esfera social, académica, inter e intrapersonal, entre otras.

Así mismo, enfocarse en los retos a los que se enfrentan los alumnos, padres de familia, docentes y orientadores inmersos en el terreno del TDAH como una NEE, invita a observar que el trato que reciben los alumnos, en ocasiones se concretan en la exclusión, lo que repercute en gran escala en la individualidad de cada estudiante, debido a esto, los educandos comienzan a manifestar un bajo rendimiento escolar, índices de reprobación o baja autoestima, impidiéndoles continuar con sus estudios, irrumpiendo con su desarrollo humano y el logro de aprendizajes significativos.

Para poder entender el TDAH y sus implicaciones en la vida escolar de los estudiantes es necesario abordarlo desde su conceptualización, el cual brindará la brecha para poder conocer los factores que originan dicho trastorno, así mismo, se analizará la convivencia que nace en el aula regular y se conocerán las posibles derivaciones que provoca la falta de inclusión ante esta NEE.

3.1 Conceptualización del TDAH

De acuerdo con diversos autores el concepto de TDAH ha trascendido a lo largo de los años, con ello se encuentran numerosas aportaciones epistemológicas que engloban al TDAH, mismas que permiten contar con una idea más amplia respecto a dicha NEE.

Revisando los antecedentes de esta NEE, se encuentra la acepción de Still (1902) en Ochoa, M., Valencia, F. y Hernández, H. (2017), quienes perciben a los individuos con TDAH como “... niños con defectos mórbidos del control de la moral y atención” (p. 94).

No obstante, Barkley, B. en Mena, B. (s/a), explica que:

... el TDAH es más que un trastorno de la atención; es también un trastorno del sistema ejecutivo del cerebro. Las funciones ejecutivas son las capacidades mentales que permiten a la persona controlar su propio comportamiento, anticipar el posible futuro y, a la vez, preparar y dirigir su conducta hacia la consecución de su plan o tarea (p. 4).

Esta idea segregaba a la población de infantes que exteriorizaban síntomas y conductas inaceptables socialmente hablando a principios del siglo XX, antes de visibilizar los focos de atención para mejorar la construcción del conocimiento del pequeño, se les percibía como niños problema, debido al escaso conocimiento y cortas experiencias en torno a las NEE.

De esta manera, Hidalgo, I. y Soutullo, C. (s/a), explican que:

El TDAH según el DSM-IV (o trastorno hiperactivo según el CIE 10) se define como un determinado grado de déficit de atención y/o hiperactividad-impulsividad que resulta desadaptativo e incoherente en relación con el nivel de desarrollo del niño y está presente antes de los 7 años. Las manifestaciones clínicas deben persistir durante más de 6 meses. El cuadro debe ser más severo que lo observado en otros niños de la misma edad, el mismo nivel de desarrollo e inteligencia. Debe estar presente en varios

ambientes como familia, escuela, amigos. Debe producir serios problemas en la vida diaria (p. 1).

Por tal motivo, el concepto se sujetó a cambios conceptuales a través del tiempo, que de acuerdo con Gratch, O. en Castañeda, C. (2005), brinda un contexto respecto a la noción del TDAH, el cual avanzó conforme a las investigaciones y lo explicó como:

... daño cerebral mínimo, en otros casos con niños sin ninguna lesión cerebral y con los mismos comportamientos, se le cambió el nombre de "desorden hiperquinético impulsivo" o "hiperactividad", pero después se encontró con niños que no tenían hiperactividad, tenían el mismo comportamiento y que el síntoma que más predominaba era la falta de atención, por eso se le denominó "Desorden de déficit de atención/hiperactividad (pp. 23-24).

Las investigaciones realizadas por Gratch han sido aportaciones concretas para la construcción de una acepción al TDAH, ya que, sugiere tres funciones cognitivas que se ven afectadas con esta NEE, como lo son la hiperactividad, inatención y memoria.

Por otro lado, Abad, L. *et al.* (Coords). (2010), explica al TDAH como un:

... grado inapropiado de inatención y/o hiperactividad que causa problemas, es incoherente con el nivel de desarrollo y que está presente antes de los 7 años de edad. Se trata de la alteración de comportamiento (neuroconductual) más diagnosticada en niños de edad escolar y uno de los trastornos psiquiátricos más prevalentes

de inicio en la infancia. Se asocia con el retraso y dificultades en el funcionamiento académico y social (p. 15).

El TDAH al ser un trastorno que prevalece en la etapa de la infancia, trae consigo otras dificultades ajenas a su crecimiento, ya que los individuos no solo están comenzando a construir conocimientos y aprendizajes para su formación con apoyo docente, sino que también están entablando una relación con su entorno, en el cual tendrán que interactuar permanentemente, por otro lado el ámbito académico, se verá afectado con un retraso considerable en aprendizajes básicos imposibilitándoles desarrollarse con sus compañeros dentro del aula regular.

Del mismo modo Saucedo, J. (2014), explica al TDAH como el “... síndrome neuroconductual más común en la niñez y puede continuar a través de la adolescencia y la edad adulta. Los síntomas incluyen: dificultad para mantener la atención, hiperactividad y dificultad para controlar la conducta” (p. 15).

Entonces, el TDAH afecta de forma significativa funciones del cerebro que impiden al niño tener control en su conducta y atención, así como retener conocimiento en su memoria, por lo que le impide realizar y concluir diferentes actividades en su vida diaria, al ser un trastorno que puede persistir hasta la etapa adulta.

Así mismo, puede traer consigo muchas más dificultades en el niño, como lo son exigencias de trabajos con mayor calidad y en menor tiempo, asumiendo responsabilidades ante sus comportamientos, puesto que los requerimientos escolares y/o personales comienzan a aumentar, por lo que normalmente se le comienza a excluir no sólo académica sino también socialmente y no se le visualiza en un futuro prometedor.

El TDAH es una de las tantas necesidades que predominan dentro del aula regular, el cual, como ya se explicó tiene un origen neuronal, por lo que para poder conocer más sobre éste es preciso profundizar en los factores y características que dan pauta a la prevalencia en la vida de distintos alumnos,

es por ello que se expondrán los estímulos externos e internos que desencadenan al TDAH en el siguiente apartado.

3.2 Factores y características que originan el TDAH

Para comprender este padecimiento no solo se debe tener en cuenta el concepto del mismo, sino que es crucial conocer los factores y características que lo originan, ya que, no todos los individuos con este trastorno se encuentran en la misma situación y con las mismas deficiencias, puede que en algunos esta NEE prevalezca con mayor o menor intensidad.

A lo largo de los años, la construcción por una idea general sobre TDAH ha permitido dar a conocer algunos de los factores que lo originan, en este caso la genética puede ser un elemento determinante para heredar esta NEE.

De acuerdo con Chang, Z. *et al.* (2013) en Saucedo, J. (2014), explica que los factores genéticos se presentan durante la:

... transición de la niñez a la adolescencia y de ésta a la edad adulta, lo cual sugiere que el TDAH es un fenotipo complejo del desarrollo caracterizado por continuidad y cambio de las influencias genéticas a través del ciclo de vida (p. 16).

Si en generaciones pasadas hubo algún familiar que presentara TDAH, la posibilidad de que otro individuo lo herede genéticamente es alta, debido a que se encuentra un gen que estimulará el desarrollo de dicho trastorno.

Ochoa, M., Valencia, F. y Hernández, H. (2017), explican que la presencia de la herencia génica se estima "... entre 0.55 a 0.92. [...]. Estudios de agregación familiar han mostrado que el TDAH y los problemas relacionados con el síndrome se dan entre miembros familiares cercanos. Apoyando que este síndrome es genético" (p. 95).

Continuando con los elementos que se asocian al origen del TDAH se encuentra el factor ambiental como predecesor de este trastorno, de acuerdo con esta causa, existen diversas características que deben estar presentes en el ambiente para poderse asociar con esta NEE.

De acuerdo con Ochoa, M., Valencia, F. y Hernández, H. (2017), el factor ambiental da origen al TDAH bajo ciertas características como:

... el tabaquismo materno durante el embarazo, hijos que posteriormente desarrollan TDAH. [...].Otros factores ambientales que se han asociado al TDAH incluyen los prenatales y perinatales como el consumo de alcohol por parte de la madre, bajo peso al nacer, nacimientos prematuros y la exposición a las toxinas ambientales (pesticidas, zinc y plomo (p. 95).

Los factores anteriores afectan al individuo que le impide un óptimo crecimiento y desarrollo tanto académico como personal.

Del mismo modo Saucedo, J. (2014), reafirma que los factores externos influyen en la configuración del TDAH, tales como:

... fumar cigarrillos y tomar alcohol durante el embarazo. Además, preescolares expuestos a altos niveles de plomo presentan un riesgo elevado de desarrollar el trastorno. Niños que han sufrido una lesión cerebral pueden mostrar comportamientos similares a los del TDAH; sin embargo, sólo un pequeño porcentaje de menores con TDAH han sufrido una lesión cerebral traumática. Y se sabe que síntomas de TDAH también pueden estar presentes en quienes han estado sujetos a una crianza negligente o maltrato (pp. 16-17).

Como se ha expuesto con los anteriores autores, que el gran daño que pueden causar el consumo de sustancias nocivas durante el embarazo, la ingesta puede ser de forma consciente o inconsciente, debido a la falta de conocimiento sobre las repercusiones que causa a los individuos, ya que afecta a nivel neuronal en gran escala.

Por otro lado, se tiene el factor psicosocial, el ambiente en el que se desarrolle cualquier niño será esencial para su progreso académico y social, de acuerdo a lo anterior el origen del TDAH no solo ocurre por sustancias nocivas para el cuerpo, sino que también el ambiente contribuye en gran medida durante sus primeros años de vida.

De acuerdo con Hernández, E. (2006), los factores psicosociales juegan un papel determinante en los primeros años de vida, es por eso que explica que las:

... características del trabajo, el lugar que se ocupa en la sociedad, los ingresos económicos, las condiciones de la vivienda familiar y en su conjunto lo que hoy se denomina calidad de vida, no son idénticas para todas las personas en su comportamiento y experiencias (p. 15).

No todos cuentan con un ambiente favorable para su desarrollo, a esto se le agrega que en ocasiones algunos de los niños con TDAH reciben abandono o rechazo por parte de sus padres desde una edad muy temprana, provocando así el aumento de conductas agresivas o exclusión en distintos grupos sociales.

Dentro del factor psicosocial radican multicausalidades que originan apariciones de conductas relacionadas al TDAH, ya que, como lo plantean Aldasoro, T. *et al.* (2014), en algunos de estos supuestos puede observarse una:

... realidad que está frecuentemente presente: las experiencias de abandono sufridas por la madre como una vivencia de

desvalimiento o desamparo con importantes y negativas consecuencias en su psiquismo. La vivencia de la experiencia abandónica, que no tiene por qué ser total, cobra mayor relevancia cuando tiene lugar a una edad caracterizada todavía por la inmadurez biológica y las necesidades vinculares (p. 14).

Referido a la situación social de abandono, se puede ejemplificar en un escenario real con aquellos niños que perciben la ausencia de sus padres y como mecanismo de compensación por parte de los progenitores, ofrecen aparatos electrónicos como medio para entretener a sus hijos el mayor tiempo posible, permitiéndoles realizar las actividades laborales y tener la menor cantidad de preocupaciones.

Los factores antes mencionados ocupan un papel primordial en el individuo que presenta TDAH, debido a que el entorno por el que haya atravesado cada alumno está sujeta a la prevalencia del trastorno en su vida, puesto que los síntomas pueden ser de menor a mayor intensidad en su desarrollo.

Teniendo en cuenta el concepto que se ha construido durante años por diversos autores, así como las características y factores que se han tomado en cuenta para explicar el origen del TDAH, dan pauta para conocer este trastorno dentro del aula regular y cómo es que este transcurre día a día en la vida de los alumnos y docentes, al igual que las medidas que se han adaptado para la atención de dicha NEE.

3.3 El TDAH en el aula regular

Como se ha explicado, el TDAH es un trastorno neurobiológico y social y es muy común que los presenten estudiantes en el aula regular, lo que trae un impacto en el proceso de socialización y desarrollo cognitivo, además de entender las causas y orígenes que lo estimulan, se debe de ostentar también las derivaciones que tiene el TDAH en el ambiente escolar.

El TDAH implica en los estudiantes actitudes y conductas que afectan la adquisición de habilidades básicas, por lo que la intervención temprana, ayudará a un mejor rendimiento en las etapas posteriores en su formación como educando, así como prevenir la confusión con otros padecimientos con un cuadro de sintomatología similar al TDAH, como lo es la ansiedad o dislexia.

De acuerdo con Hernández, S. y Gómez, A. (2008), explican que el caso del TDAH es una:

... necesidad que precisa una atención determinada que debe ser brindada a los niños que presentan este trastorno. Por lo que antes de efectuar cualquier forma de intervención es necesario efectuar un diagnóstico que nos conceda corroborar la presencia del TDAH al interior del aula (p. 32).

Al detectar a un niño con TDAH, el maestro podrá comenzar a planear y visualizar el tipo de atención que deberá recibir. Sin embargo, este panorama podría no ejecutarse por falta de materiales didácticos o por la insuficiente preparación inicial del docente, como ya se abordó en el capítulo anterior.

En consecuencia, la convivencia y trabajo en el aula regular se llega a dificultar más de lo previsto, tornando un ambiente más complejo, desviando los objetivos de cada alumno y docente.

Una constante intervención en el aula regular es esencial para poder detectar, conocer y atender al TDAH, ya que, de acuerdo con Hernández, S. y Gómez, A. (2008), explican que:

... sin importar si se trata de una escuela pública o privada [...], la diversidad del alumnado es insoslayable en todo espacio escolar y es precisamente esta diversidad la que demanda una atención

especial por parte del docente y sobre todo cuando nos referimos a niños que presentan problemas de aprendizaje (p. 17).

Las consecuencias académicas y sociales que acompañan al TDAH, repercuten de manera significativa en la socialización del infante, así como en el desenvolvimiento afectivo que tiene con su familia. Esto es derivado por las secuelas que trae consigo la impulsividad, hiperactividad y la falta de atención.

La labor docente y la responsabilidad familiar serán factores que influirán en el devenir y progreso de cada estudiante, ya que la configuración de hábitos y estructuras mentales, encaminarán el desarrollo de las habilidades básicas cognitivas, porque la organización será un punto de partida en la solidez de los aprendizajes.

En ese sentido, atender esta necesidad implica la preparación constante y clara del docente respecto al TDAH, es decir responder ante las dificultades del alumno es sinónimo de preocuparse por el futuro académico del mismo, con la intención de promover la inclusión, facilitar la convivencia y crear un ambiente escolar armónico o propicio para hacer del aprendizaje, un trabajo en conjunto.

Por ello, partir de las implicaciones del TDAH como eje del aprendizaje significativo del alumno será pensado desde la didáctica y planeación docente creando y planteando estrategias que permitan alcanzar los objetivos grupales.

3.4 Implicaciones del TDAH en el aprendizaje

Para todo aprendizaje que se desee lograr es necesario contar con funciones ejecutivas y cognitivas esenciales para llevar a cabo diferentes tareas con la finalidad de procesar y comprender el conocimiento dado dentro de las instituciones educativas.

Ante el escenario de niños que presentan TDAH dentro del aula regular, implica un reto educativo mayor que el de sus compañeros, puesto que exigen una adecuación curricular y elementos didácticos que el docente deberá obtener y

adaptar al contexto con base a estrategias para propiciar aprendizajes significativos en cada uno de los alumnos.

En esta sintonía, cabe mencionar que un alumno que está diagnosticado de manera adecuada con TDAH manifiesta su falta de concentración cuando realiza ejercicios o tareas escolares, así como en el marco familiar y social, es decir esta conducta se presenta en la cotidianidad del alumno, por lo que comienza a tener deficiencias en sus aprendizajes, confundándose con desinterés y/o falta de motivación.

Para poder comprender las implicaciones que tiene el TDAH sobre los aprendizajes de los alumnos, se debe entender el marco conceptual al que se refiere, por lo tanto, a continuación, se explica la acepción de las funciones cognitivas que guían este trabajo por ejemplo, las definiciones de atención, memoria a largo, corto plazo y memoria de trabajo, así como aprendizaje significativo.

Dichas funciones cognitivas representan habilidades imprescindibles con las que se debe contar, para cimentar aprendizajes significativos en los alumnos, no obstante, se ven limitadas en estudiantes que presentan TDAH.

La atención o mecanismos atencionales se pueden concebir como funciones neuropsicológicas que guían el proceso de aprendizaje basados en la selección de información que el cerebro ha almacenado, entendida como una propiedad o atributo de la percepción, gracias a la cual se selecciona la información que es relevante.

Por ello, la estimulación de esta debe ser objeto central en el terreno de la educación, ya que permiten favorecer y mejorar la adquisición de conocimientos en el entorno académico regulando el control sobre la asimilación de información, memoria y creación de aprendizajes significativos dentro del aula regular bajo la batuta del docente y con ayuda de los educandos.

Así mismo, Flores, E. (2016), explica que:

La atención se entiende como la capacidad de concentrar selectivamente la conciencia en un fenómeno de la realidad, la misma, que, en el caso de los seres humanos, se halla determinada por la capacidad de control consciente de esta capacidad mediante el control lingüístico; siendo así, cuando hablamos de atención humana, estamos hablando de una forma superior de comportamiento, cualitativamente diferente de la atención como función básica (p. 187).

De esta forma, la causa de selección ocurre ante un estímulo de interés del propio alumno, es decir cuando se crea una red neuronal discriminativa y compleja que acompaña todo el proceso cognitivo, además es el responsable de filtrar información, por ello Taylor en Segundo, M. (2008), determina a la atención como “... procesos por los cuales un organismo utiliza estrategias metódicas para identificar la información del entorno” (p. 35).

Es por lo anterior que Segundo, M. (2008), reitera a la atención como un proceso que “... implica poner en marcha las estrategias que cada sujeto, emplea para manejar el foco de atención dependiendo de su capacidad para asimilar la información y la forma como la distribuye ante los diferentes estímulos a los que se expone” (p. 36).

Continuando con Bravo, M. (2014), explica que “cuando una persona padece TDAH, no pone atención en todo el proceso, [...] aprende el contenido con vacíos. Por lo que el primer impacto se verá reflejado en el ámbito escolar y social” (p. 58).

Por ello, captar la información discursiva o conceptual implicará focalizar la atención en actividades que se relacionen a lo que se está exponiendo dentro del aula regular con ejemplificaciones que vayan en función a la vivencia de cada alumno.

Siguiendo con Bravo, M. (2014), presenta que “... no solo la estructura y el ambiente interfieren en el rendimiento académico, sino que además los niños con TDAH no procesan la información de la misma manera que el resto de sus compañeros” (p. 60).

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el tiempo de atención es breve por parte del alumno, por ende, la dificultad de enfocarse será una acción recurrente en los niños que presenten TDAH, sobre todo si esta actividad no estimula su curiosidad, es decir la adecuación curricular se sujetará a captar la atención de todos los alumnos fomentando la inclusión, obteniendo aprendizajes significativos y permitiéndole al individuo crecer académicamente a través de su experiencia.

Por lo que, Bravo, M. (2014), explica que algunas “investigaciones afirman que los niños con TDAH pueden responder o adaptarse a un ambiente estructurado, dónde se establezcan horarios, reglas y normas determinadas para cada una de las actividades por parte de sus padres y maestros” (p. 60).

Aunado a ello, Londoño, L. (2009), plantea que la “atención es un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información de cualquier terreno, basado en un complejo sistema mental” (p. 1).

De igual forma, Bernabéu, E. (2017), explica que:

La atención es un mecanismo cerebral que permite procesar los estímulos, pensamientos o acciones relevantes. Su necesidad viene impuesta porque el ser humano se desenvuelve en un entorno constantemente cambiante y porque existen límites en la capacidad del cerebro para procesar información en cada momento, que le hacen incapaz de realizar eficazmente más de una tarea cognitiva de forma simultánea. Por todo ello, tiene que

haber mecanismos neuronales que permitan la selección de estímulos relevantes en cada situación, y es a tales mecanismos lo que se conoce comúnmente con el término de atención (p. 16).

Por lo tanto, la estructuración de esquemas será una vía alterna para enfrentar el TDAH, ya que, la creación de una rutina escolar interna ajena a las otras actividades influye en la asimilación de contenidos desde la visión del alumnado estimulando la atención. Por ejemplo, la adecuación curricular tendrá lugar cuando el docente observe conductas asociadas con el TDAH en los alumnos, así podrá añadir ejercicios que estimulen la atención, memoria o coordinación en horarios establecidos logrando del conocimiento una comprensión en conjunto.

De tal manera, las actividades que se llevarán a cabo con los alumnos que presenten TDAH tienen que estar orientados hacia la estimulación de la atención y memoria, ya que se sabe que estos dos elementos, son pauta para alcanzar los objetivos grupales en conjunto, en consiguiente comprender las implicaciones del TDAH en el aprendizaje de los estudiantes será una invitación a conocer las diferentes funciones ejecutivas que el cerebro permite realizar a los alumnos.

Es así que, Bravo, M. (2014), añade que dicho “padecimiento no afecta la inteligencia, sino el desempeño, por lo cual, aun siendo muy inteligentes no sabrá cómo aplicar sus conocimientos en acción sin una estimulación previa” (p. 57).

De esta manera, es necesario plantear un modelo de información temporal a base de la repetición obligando al individuo procesar información de tareas cognitivas basada en el lenguaje. Así mismo, es entendido como la capacidad para mantener temporalmente activa la información en el cerebro. Dicha temporalidad definirá las diferencias entre la memoria a largo y a corto plazo.

Cuando se habla de memoria, lo normal es pensar en los recuerdos y en las vivencias, pero la memoria abarca muchos más procesos. En primera instancia se observa la memoria a corto plazo, que puede definirse como el mecanismo

de memoria que permite retener una cantidad limitada de información durante un periodo de corto tiempo, posteriormente esta información se desvanece.

A su vez, Klein, (1994), en Jáuregui, M., y Razumiejczyk, E. (2011), explica que:

... el repaso o repetición de la experiencia hace referencia al proceso cognitivo que mantiene la información en la memoria a corto plazo. Cuando más tiempo sea repasada la información en la memoria a corto plazo, es más probable que sea recordada en un futuro (p. 24).

Un ejemplo de memoria a corto plazo, podría ser la solicitud de un número telefónico a la brevedad, dado que, en esa circunstancia, la persona que brinda la información podrá repetir el número dos o tres veces para rectificar que sean los números correctos, no obstante, dichas repeticiones no serán suficientes para que trascienda a un conocimiento permanente. Del mismo modo, se da en las instituciones educativas a nivel básico cuando se asignan efemérides breves a cada alumno para exponerlas, esta situación envuelve al niño a repetir en varias ocasiones la efeméride para decirla sin error alguno, sin embargo, con el paso de las horas es natural que dicha frase expuesta anteriormente ya no permanezca en las memorias del estudiante.

En otras palabras, Téllez, A. (2003), explica que:

... la memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada aproximadamente de siete ítems de información, es decir, tener la capacidad de retener 7 elementos a la vez en la memoria, un elemento es una unidad de información y puede ser una letra simple o un número, idea o palabra (p. 137).

Así mismo, Téllez, A. (2003), declara que “la memoria a corto plazo guarda la información que necesitamos en el momento presente” (p. 140).

Las causas del olvido suelen atribuirse a mantener poca atención, provocada por ansiedad o TDAH, falta de codificación por deterioro o interferencia cognitiva.

Se hace referencia a todo el sistema cognitivo encargado de procesar los estímulos por un breve lapso, en este sentido, Duobois, (1995), en Téllez, A. (2000), hace constar que la “memoria a corto plazo representa estímulos del mundo exterior de manera inmediata a su realidad sin una consolidación, es decir, sin crear impacto en la cotidianidad del ser humano” (p. 29).

De igual forma, González, M. (s/a), explica que en “el registro cerebral entra gran cantidad de información, ésta se desvanece con rapidez, por lo que la función de los procesos de control es precisamente seleccionar porciones específicas de información para transferirlas al almacén a corto plazo” (p. 128).

Se muestra anteriormente que la memoria sensorial funciona como un filtro, utilizando de forma inmediata la información para después desecharla, pero también filtra cierta cantidad de información hacia la memoria a corto plazo.

En relación con la memoria a largo plazo se entiende como el mecanismo cerebral que permite codificar y retener una cantidad prácticamente ilimitada de información durante un periodo de largo tiempo. Los recuerdos que se almacenan en la memoria a largo plazo pueden durar desde unos segundos hasta varios años.

Aunado a lo anterior, Schacter (1987) en Bernabéu, E. (2017), explica que:

... el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo puede clasificarse en dos categorías: aquel conocimiento al que accedemos de forma consciente (memoria explícita) y que podemos expresar verbalmente o con otro tipo de código simbólico (saber qué), frente a otro conocimiento de carácter automático y

procedimental (memoria implícita) que no requiere recuerdo consciente (saber cómo) (p. 19).

La memoria a largo plazo es la parte cognitiva encargada de procesar información y almacenarla de forma prolongada a largo tiempo en el cerebro.

A su vez, Morgado, B. (2005), manifiesta que las diferencias a corto y largo plazo son:

Basados en la actividad o cambios efímeros, eléctricos o moleculares, en las redes de neuronas que procesan la información. Mientras marcamos el número de teléfono no podemos atender a otra cosa que a su recuerdo sin riesgo de olvidarlo. Después de marcarlo solemos olvidarlo indefinidamente a no ser que lo volvamos a utilizar una y otra vez. Si esto último ocurre, es decir, si como consecuencia de la repetición de la experiencia los cambios neurales de la memoria a corto plazo persisten, pueden activar otros mecanismos de plasticidad cerebral produciendo cambios estructurales en las sinapsis, es decir, en las conexiones entre las neuronas. Estos cambios constituyen el soporte físico del siguiente estadio, denominado memoria a largo plazo (p. 222).

La memoria no sólo se aterriza en corto y largo plazo, también recae en el sistema de trabajo, entendido como el que proporciona almacenamiento temporal y manipulación de la información necesaria para tareas cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje, entra dentro de la memoria a corto plazo, sin embargo la diferencia radica en la supervisión atencional, misma que decide a qué se le presta atención y organiza la secuencia de operaciones que se necesitan llevar a cabo para hacer una actividad, que permite aprender, es decir la memoria a corto plazo sólo discrepa información, recuerda y olvida en

un periodo muy breve, pero la memoria de trabajo propicia el proceso cognitivo con base de hacer consciencia de la información brindada.

A su vez, Morgado, B. (2005), explica que la memoria de trabajo:

... son pensamientos que acabamos de tener, para utilizarlos inmediatamente en el propio razonamiento, en la resolución mental en curso de algún tipo de problema o en la toma de decisiones. Cuando, por ejemplo, multiplicamos mentalmente, hemos de retener brevemente en memoria los productos parciales para integrarlos en el producto final. Esa retención de los productos parciales es lo que llamamos memoria de trabajo. Se trata entonces de información transitoria, que frecuentemente está generándose, borrándose y siendo sustituida por otra de similar naturaleza. La memoria de trabajo está muy relacionada con la inteligencia de cada individuo (p. 227).

La memoria de trabajo es una capacidad cognitiva presente en la mayoría de las actividades del día a día.

Por lo que, González, M. (s/a), plantea que la memoria de trabajo:

... debe entenderse más bien como el conjunto de símbolos que, en un momento dado, se encuentran activos y están siendo utilizados voluntariamente por el sujeto, sin que eso implique que esos símbolos son “movidos” o “depositados” en un lugar especial para su uso. La concepción actual es más bien de tipo funcional en lugar de espacial (p. 132).

Es por ello por lo que la estimulación de la memoria será un elemento clave para propiciar el aprendizaje, ya que Morgado, I. (2005), explica que:

Aprendizaje y memoria son dos procesos estrechamente ligados y en cierto modo coincidentes, como las dos caras de una misma moneda. Están además presentes en muchos otros procesos cerebrales, como la percepción sensorial, las emociones o el lenguaje, por lo que los especialistas tienen dificultades para referirse a alguno de ellos con independencia del otro o para discernir su presencia o participación específica en una función cerebral o conductual (p. 222).

Bajo esta concepción, la memoria de trabajo tiene un rol activo en comparación a la memoria de corto plazo, ya que implica operar, actuar sobre la información y manejarla.

De este modo, Injoque, I. *et al.* (2012), explica que, “la memoria de trabajo es un sistema de almacenamiento temporal y procesamiento simultáneo de información” (p. 34).

Para la mirada de Miller, (1956), en Téllez, A. (2003), presenta que la memoria de trabajo:

Es un tipo de memoria a corto plazo que tiene dos componentes, un sistema de memoria de corta duración y un sistema ejecutivo que usa esa memoria para la ejecución de operaciones cognitivas. Veamos primero el sistema de memoria. Este sistema tiene varias características:

- 1.- Es un sistema de capacidad limitada en la cual la información es mantenida por la atención continuada y el ensayo.
- 2.- La MT dura en promedio de 20 a 30 segundos. Si se practica el ensayo, la información durará más en el sistema de MT, pero será gradualmente reemplazada por el nuevo material.
- 3.- El máximo de reactivos que se pueden utilizar en MT es de 7 + 2. Esto se le llama spam o volumen de la memoria inmediata. Lo que significa que de una lista de x palabras, el número de ellas que se podrá recordar será de 5 a 9 con un promedio de 7 (p. 21).

Desde esta postura, la memoria de trabajo es la que permite, bajo determinadas condiciones, trasladar la información a la memoria a largo plazo, de forma que pueda ser recuperada en un momento posterior, es decir será la transición para sembrar información o aprendizajes en el educando.

A lo que, Romero, F. (2009), explica que todo aprendizaje significativo:

... surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente

Por esta razón, focalizar los efectos positivos que tiene estimular la atención y memoria, hace referencia a abordar el aprendizaje significativo, que se entiende como la asimilación de información mediante el cual se adquieren nuevos conocimientos, técnicas o habilidades relacionando la nueva información con conocimientos y experiencias previas, donde el alumno es capaz de reestructurar y modificar por sí mismo sus conocimientos en función de la información nueva que ha recibido.

De tal suerte, que Romero, F. (2009), explica que:

El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje (p. 2).

De esta manera, los alumnos juegan un papel activo y participativo, ya que permite que el niño construya su propio aprendizaje.

Así mismo, Romero, F. (2009), añade que:

El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento (p. 3).

Puesto que comenzar desde cero al momento de enseñar, sería un proceso de un constante error, ya que no sólo no tendrá significado para el infante, sino que será un reto educativo que implique un sobreesfuerzo por parte del docente, dentro del aula regular, por ende, Rodríguez, L. (2014), explica que abarcar el

aprendizaje significativo toca un nuevo, "... paradigma educativo, que prioriza la necesidad de que los alumnos sean formados bajo el marco de un aprendizaje donde el alumno trabaje con lo que ya sabe, con su estructura cognitiva" (p. 3).

No obstante, desde la perspectiva de Rivera, J. (2004), plantea que:

Toda actividad educativa que exige comprobar un aprendizaje significativo implica hacer una evaluación y expresar un juicio de valor; es decir, que al realizar una práctica evaluativa siempre existe una intencionalidad educativa, la misma que responde a una determinada concepción del ser humano (p. 49).

Para finalizar, Romero, F. (2009), concluye que:

No siempre se produce el aprendizaje significativo, a veces el alumno/a no establece ninguna relación con sus ideas previas y se limita a la mera repetición memorística. Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario:

1. Que el aprendizaje tenga sentido para el alumno/a.
2. Que la información que se presenta esté estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica)
3. Que los contenidos se relacionan con lo que el alumno/a ya sabe (p. 7).

Sin embargo, no todo se avoca en el proceso de desarrollo de habilidades ni perseguir el aprendizaje significativo sin antes cuestionar la evaluación de dicho aprendizaje, para ello, Rivera, J. (2004), exterioriza que, "evaluar el aprendizaje significativo, se alude a la temporalidad de las actividades a realizar y a sus diversas intenciones y propósitos, por lo que se considera lo siguiente: Inicial (detección), Procesal (desarrollo) y Final (logro)" (p. 51).

De esta forma, se puede observar la acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes, incrementando los niveles de interrelación entre los elementos de esquemas cognitivos.

Las ventajas que se pueden contemplar del aprendizaje significativo son los resultados académicos de cada alumno dentro del aula regular, motivando al docente, fomentado el trabajo en equipo y de esta forma la inclusión será un eje que guíe esta práctica pedagógica, de modo que el maestro enseña a aprender, tomando en cuenta que todo aprendizaje es bidireccional.

De tal forma se entiende que no hay alumnos incompetentes ni irregulares en cuestión de aprendizajes, sino más bien, hay una carencia de estrategias metodológicas que orienten al alumno y docente para propiciar un ambiente escolar inclusivo encaminado a la asimilación de contenidos y construcción de conocimientos relevantes para la escuela.

Aunado a lo anterior, la asimilación de contenidos irá en función con el aprendizaje significativo, mismo que se entiende como el proceso de adquisición de nuevos conocimientos siendo capaz de relacionar la nueva información con conocimientos y experiencias previas. El aprendizaje significativo, en este sentido, el alumno debe ser capaz de reestructurar y modificar por sí mismo sus conocimientos en función de la información nueva que ha recibido relacionándola con su historia de vida.

3.5 Conceptualización de inclusión escolar

El concepto de inclusión escolar es un término polisémico, por ende, la percepción de dicha definición por parte de diversos autores ha construido una idea global, la cual permitirá entender en que radica dicho concepto.

Al hablar sobre educación inclusiva se debe tener en cuenta como base, que la educación es un derecho para cada niño, que no debe ser vulnerado bajo ningún concepto. Para que las necesidades educativas se atiendan se deben asumir responsabilidades y compromisos por parte de la comunidad educativa y la

sociedad. El proceso de la inclusión logra tener sentido en cuanto abarque las necesidades de cada niño, yendo de la mano con la equidad; es decir brindando apoyos a cada individuo que así lo demande. Es un concepto que se ha incorporado dentro del aula regular, donde no solamente importará el área pedagógica, sino también el comportamiento y la interacción social.

En un inicio el concepto de la inclusión escolar surgió con el objetivo de cubrir necesidades económicas, culturales y sociales, es por ello que Martínez, M. (Coord.). (2018), explica que la inclusión escolar puede ser considerada como “... una respuesta ética para contrarrestar la exclusión, resultado de procesos y decisiones unilaterales a nivel político y económico, así como matices históricos y culturales que han generado contextos desiguales que afectan a grupos específicos” (p. 80).

Como se ha mencionado, la inclusión permite visibilizar los componentes que se deben de considerar en las instituciones, sin embargo, hay más factores sociales que también se deben de vislumbrar en el aula regular, para precisar a la inclusión escolar, se debe contemplar, la dificultad en sus aprendizajes, alguna discapacidad, nivel social, etnia, religión o cualquier otra singularidad.

De este modo, se entiende que los conceptos precursores de las NEE como inclusión escolar en el aula regular, fueron factores enfocados en el ámbito de la esfera social, sin embargo, con el paso del tiempo y ante las demandas educativas que iban surgiendo, nacieron respuestas ante las NEE como un término de inclusión global, abarcando aspectos relacionados a lo cultural.

Con la inclusión escolar se busca y se pretende acceso, permanencia, participación y sobre todo aprendizaje significativo de aquellos alumnos que son excluidos o que en están en riesgo de serlo, ya que, de acuerdo con la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011) en Martínez, M. (Coord.). (2018), definen a la inclusión escolar como “... aquel que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (p. 83).

Para que esta inclusión escolar sea una realidad es necesario contar con los recursos humanos y en materia para poder brindar una atención especializada a aquellos alumnos con dificultades escolares.

Así mismo, la inclusión escolar busca atender la diversidad que existe dentro del aula regular, tanto a estudiantes con alguna discapacidad, con problemas de aprendizaje como con los alumnos que muestran resultados sobresalientes al de sus compañeros, claro, todos atendidos dentro del aula regular al igual que el resto del grupo con el objetivo de fomentar integración dentro de las Instituciones Educativas.

Del mismo modo UNESCO (2009) en Morga, L. (2016), entiende a la inclusión escolar como un:

... proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, [...] El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (p. 20).

Por ende, la inclusión escolar se presenta como una búsqueda constante de alternativas que permitan minimizar en medida de lo posible aquellas barreras que limiten la integración de los estudiantes en riesgo, con el motivo de lograr en ellos una vida digna y estable, es por ello que García *et al.* (2000) en García, I. (2018), plantea que la inclusión escolar busca que “... los alumnos con NEE estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecerles los apoyos que requieran” (p. 51).

Del mismo modo, la inclusión escolar pretende lograr cambios en el sistema educativo de todos los estudiantes, puesto que no solo busca responder a las necesidades, sino también enriquecer la enseñanza y el aprendizaje significativo

gracias a la diversidad que existe dentro de las aulas regulares, acumulando premisas en el docente que mejoren su práctica profesional ante la diversidad educativa.

Del mismo modo Booth y Ainscow (2002) en García, I. (2018), definen a la inclusión escolar como “... un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y fomentar la participación de los alumnos” (p. 51).

Por otro lado, Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017), exteriorizan a la inclusión escolar como una “... respuesta a los altos niveles de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos” (p. 91).

Los altos niveles de exclusión han estado presentes en las aulas regulares desde años atrás, pese a los avances educativos, la exclusión es algo persistente en el día a día de los alumnos y docentes quienes enfrentan esta dificultad a través de los años.

Así mismo, Bravo (2013) en Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017), explica que “... los profesores conceptualizan la educación inclusiva como un derecho de todo individuo, entendiendo su importancia; sin embargo, esta visión se modifica ante las responsabilidades que se transfieren al momento de hacerla realidad en las aulas” (p. 92).

Es así que la inclusión escolar es una insuficiencia dentro de las aulas regulares, puesto que se presenta que lo ideal y lo real no siempre están ligados. La idealización de incluir a todas las necesidades educativas y estratos sociales no se ha concretado, ya que no han convivido constantemente dentro de las instituciones educativas.

Esta problemática suele incrementarse cuando el maestro tiene que responder a otras necesidades educativas y no cuenta con todos los recursos para atender a cada uno de los alumnos, es por ello que sus propósitos se pueden ver frenados por la falta de preparación y orientación, no obstante, la adaptación de estrategias didácticas al currículum pueden brindar una alternativa que le permita

al docente avanzar en su práctica pedagógica y al estudiante adaptarse y reconocer las necesidades que presentan los demás compañeros.

3.6 Implicaciones de la inclusión escolar

La inclusión escolar puede permitir un avance significativo en el desarrollo académico de cada uno de los alumnos que estén en riesgo de sufrir exclusión, puesto que, aunque el objetivo de dicha inclusión sea ambicioso sugiere promover, proteger y garantizar una educación en todos los niveles a todos los estudiantes.

Por lo que, de acuerdo con Mendoza, L. (2018), explica que la inclusión escolar implica una “... transformación de los sistemas educativos y de la educación general basada en la diversidad y no en la homogeneidad: enfoques, currículo, sistemas de evaluación, formación de los docentes” (p. 120).

La realización de ajustes a las funciones del docente, como en las adecuaciones curriculares, puede dar brecha a cubrir las necesidades que se presenten en el aula regular, permitiéndole al profesor cubrir las diversas demandas y así mismo lograr un aprendizaje significativo con base en la experiencia obtenida.

Por ello, es necesario tener en cuenta el diseño e implementación de estrategias que permitan adaptarse a un currículo dónde todos y cada uno de los educandos tenga lugar en la participación de actividades escolares dentro del aula regular, fomentando una inclusión con impacto educativo y social.

De acuerdo con lo anterior Mendoza, L. (2018), explica que esta inclusión escolar permite “... orientar a diseñar currículos flexibles que reduzcan las barreras al aprendizaje y proporcionen fuertes apoyos de aprendizaje para alcanzar las necesidades de todos los aprendices” (p. 120).

El papel de la inclusión escolar no solo implicaría cambios curriculares, sino también un cambio en la formación de los docentes y de los centros educativos,

para así poder atender sin segregación a todos los alumnos, como los que presenten alguna NEE.

La inclusión escolar trae consigo valores como igualdad, democracia, tolerancia y respeto, los cuales deben ser planteados en un inicio permitiendo aprender y mejorar la convivencia dentro del aula regular. Así mismo, se impulsa la idea de entender a la comunidad educativa como un espacio de integración, dejando a un lado las diferencias entre alumnos como un obstáculo en sus aprendizajes, debido a que, éstas solo generan discriminación y exclusión, fomentando un ambiente escolar propicio al aprendizaje en conjunto.

El proceso de la inclusión escolar en su complejidad demanda tiempo, ya que requiere una constante revisión en los centros escolares, por lo que se considera necesario que los diferentes agentes educativos tomen una reconfiguración en la formación de su profesión, en este caso los docentes, quienes son los que están frente a las diferentes NEE día a día.

Por lo anterior, es importante conocer el papel que desarrolla el docente ante la inclusión escolar y el cómo desempeña su práctica profesional delante de posibles casos de exclusión.

3.7 La formación docente frente a la inclusión escolar

Ante las transiciones conceptuales de la inclusión escolar, las instituciones formadoras de nuevos docentes han brindado conocimientos escasos sobre este tema y la atención a la gran diversidad de NEE que se manifiestan en el aula regular.

Cuando un docente ingresa en primeras ocasiones al aula regular dónde tendrá que desarrollar su labor por tiempo determinado, se ve envuelto en un sinfín de demandas las cuales tiene que atender y cubrir en la medida de lo posible.

Por lo que, de acuerdo con Sabando, D. (2016), explica que atender la diversidad de necesidades supone una “... tarea compleja para los profesores, quienes

deben concretar con sus prácticas los planteamientos teóricos de la educación inclusiva (p. 57).

Para que el docente pueda cumplir con las exigencias dentro del aula regular es preciso que estos adquieran una serie de competencias tanto profesionales como actitudinales que le permitan trabajar con la diversidad de alumnos y promoviendo la inclusión de todos.

Es por lo anterior que Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), en Sabando, D. (2016), plantea que la “... figura docente se concibe como el recurso principal para promover valores inclusivos e implementar la puesta en marcha de las políticas y prácticas que sustentan la educación inclusiva” (p. 61).

El papel que desarrolla el docente es esencial, así como también puede ser agotador, ya que requiere esfuerzo y objetividad, como también el uso de recursos humanos y materiales didácticos.

De acuerdo con Sabando, D. (2016), percibe al docente como un:

... profesional reflexivo, empático y tolerante, con alta motivación por el cambio, capaz de trabajar colaborativamente y con la genuina convicción de que las diferencias son una valiosa fuente de enriquecimiento personal y profesional, que lo hace tener altas expectativas de éxito hacia todos sus estudiantes (p. 62).

Lo anterior brinda una amplia visión del docente que se requiere frente a la inclusión escolar y la diversidad de NEE que existe en el aula regular, sin embargo esto se ve imposibilitado, ya que durante su formación como profesionales en las instituciones educativas no se les brinda todo el conocimiento y experiencias con la diversidad de alumnos a los que se pueden enfrentar, puesto que el tiempo es el responsable de generar experiencias y

descubrir nuevas NEE por resolver, he ahí la importancia de continuar actualizando al docente.

De acuerdo con Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014), plantean que para los profesores implica "... numerosos retos que resolver, no es posible que se quede con los brazos cruzados esperando ayuda, objetando la integración educativa; debe ajustar su metodología didáctica, reorganizar su planeación didáctica siguiendo el principio de la diversificación curricular" (p. 19).

Otra de las tareas del docente es replantearse el quehacer educativo, para que le permita disminuir la probabilidad de exclusión en la comunidad estudiantil.

Para poder lograr una inclusión se necesita cambiar el sistema de atención dirigida a los alumnos, ampliando de lo individual a lo grupal, permitiendo un ambiente más establecido asegurando la interacción y participación de todos dentro y fuera del aula regular.

Por último, la inclusión escolar no sólo implica cambios curriculares, sino también es de importancia la participación del resto de la comunidad escolar, como maestros, alumnos, padres de familia y agentes educativos que aporten posibles soluciones a la diversidad de estudiantes en el aula regular.

El docente al haber valorado la situación del alumno, así como del resto del grupo a través de una visión más amplia podrá recabar las estrategias necesarias para poder brindar otro tipo de atención, logrando así una inclusión dentro del aula regular, creando y fomentando un pensamiento inclusivo impactando positivamente en los alumnos y en consecuencia en la sociedad retomando la estimulación de la atención y memoria en cada uno de sus alumnos a fin de sembrar aprendizajes significativos.

Capítulo IV

La actualización docente y su relación con el TDAH desde una mirada didáctica: Juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral

En este capítulo se presenta la información obtenida durante el trabajo de campo realizado en una institución educativa a nivel básico, vía remota derivada de la contingencia sanitaria por SARS-COV-2- (COVID 19).

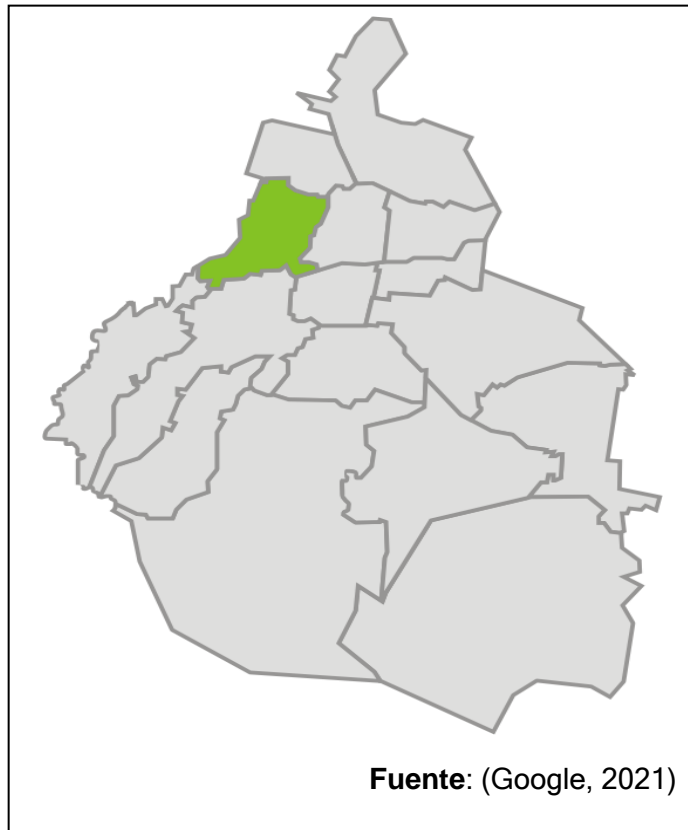
Así mismo, se presenta la descripción de la institución educativa, como la de los informantes y los instrumentos aplicados para la obtención de la información. Posteriormente se expone la estrategia metodológica que se utilizó para la construcción del presente trabajo.

Una vez expuesto lo anterior, se continúa con la presentación y análisis de la información entendida como la construcción de evidencias sobre el objeto de estudio de la investigación y la relación que existe entre la información teórica.

4.1 Descripción del contexto

Dicha investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Guillermo Prieto”, ubicada en la calle Cerrada Rufina s/n, colonia Tacubaya, dentro de la Alcaldía Miguel Hidalgo, misma que forma parte del sector público, contando con dos turnos, matutino y vespertino, con clave del centro de trabajo, CCT. 09DPR1767W7.

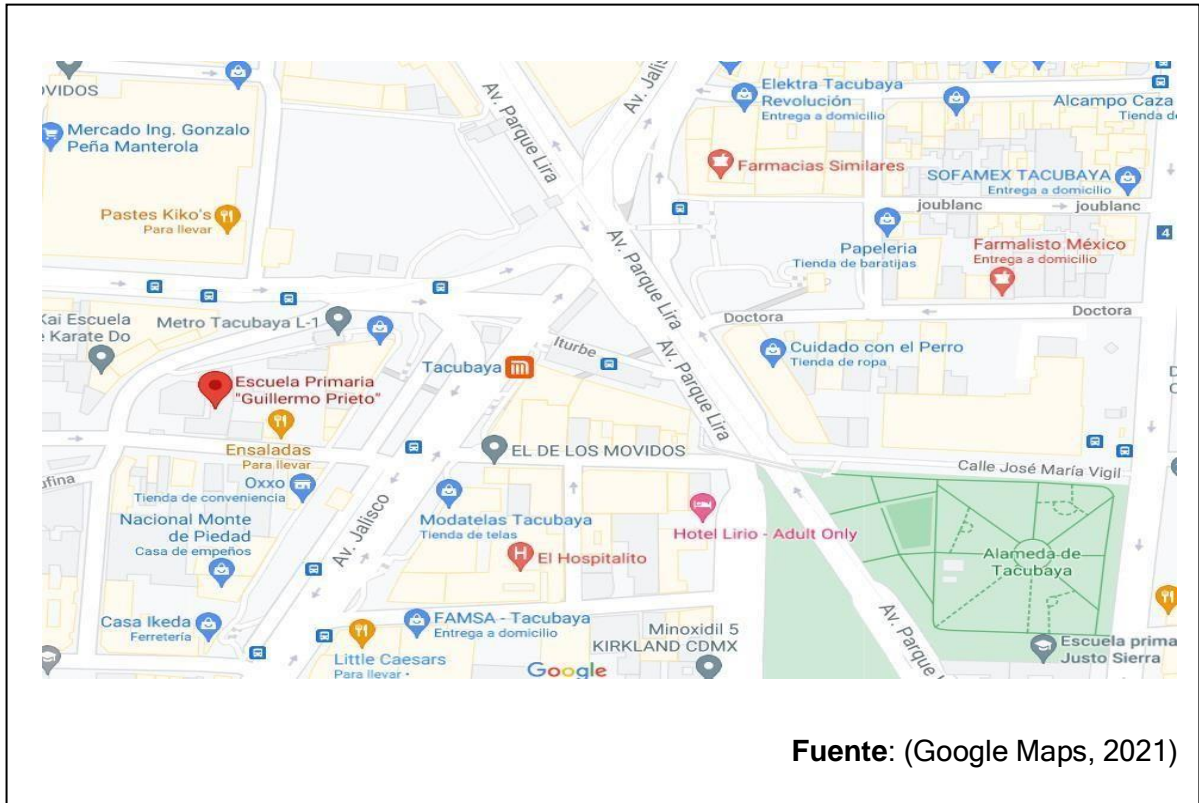
A continuación, se presenta el mapa espacial de la CDMX, donde se encuentra la Institución Educativa, dentro de la alcaldía Miguel Hidalgo.



Fuente: (Google, 2021)

En la ubicación de la escuela se observa un espacio en el que transitan varios peatones, ya que, se encuentra cerca de la avenida Jalisco, Periférico, Revolución y Viaducto, rodeada de numerosos medios de transportes públicos, tales como el metro, metrobús y camiones con diversas rutas a diversos puntos de la ciudad, facilitando el traslado a los alumnos, docentes y administrativos de la escuela, antes de la pandemia, contribuyendo al desarrollo psicosocial de cada uno de ellos.

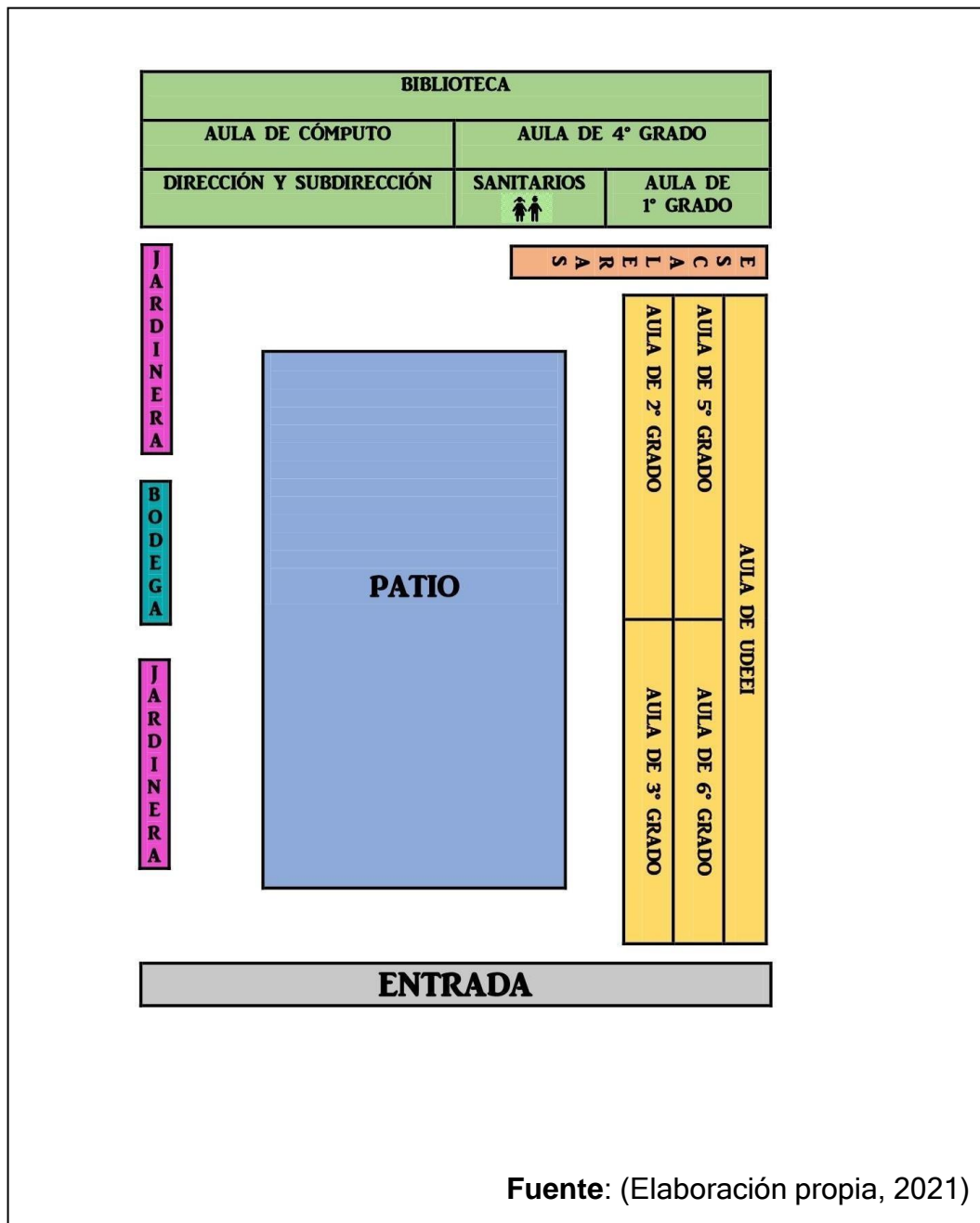
Dentro del perímetro de la zona escolar se encuentran varias instituciones educativas del sector público y privado en diversos niveles, lo cual favorece al desarrollo sociocultural de la comunidad escolar, teniendo varios espacios de integración social como se muestra en el siguiente mapa de la colonia Tacubaya.



Fuente: (Google Maps, 2021)

Infraestructura de la escuela

Al hablar de la escuela primaria, se debe precisar que es una institución que recibe a una gran población estudiantil, ya que, cuenta con 352 alumnos en total, 153 en el turno matutino y 199 en el vespertino, 3 pisos, 18 maestros, 9 en cada turno, 1 dirección, 1 subdirección, 9 aulas, de las cuales hay 1 biblioteca, 1 aula de cómputo, 1 aula de UDEEI y las 6 aulas de 1° a 6° grado. No obstante, ante la situación sanitaria por COVID-19, todas las clases se han llevado a cabo vía remota y con apoyo del programa “Aprende en Casa” a partir de abril del 2020.



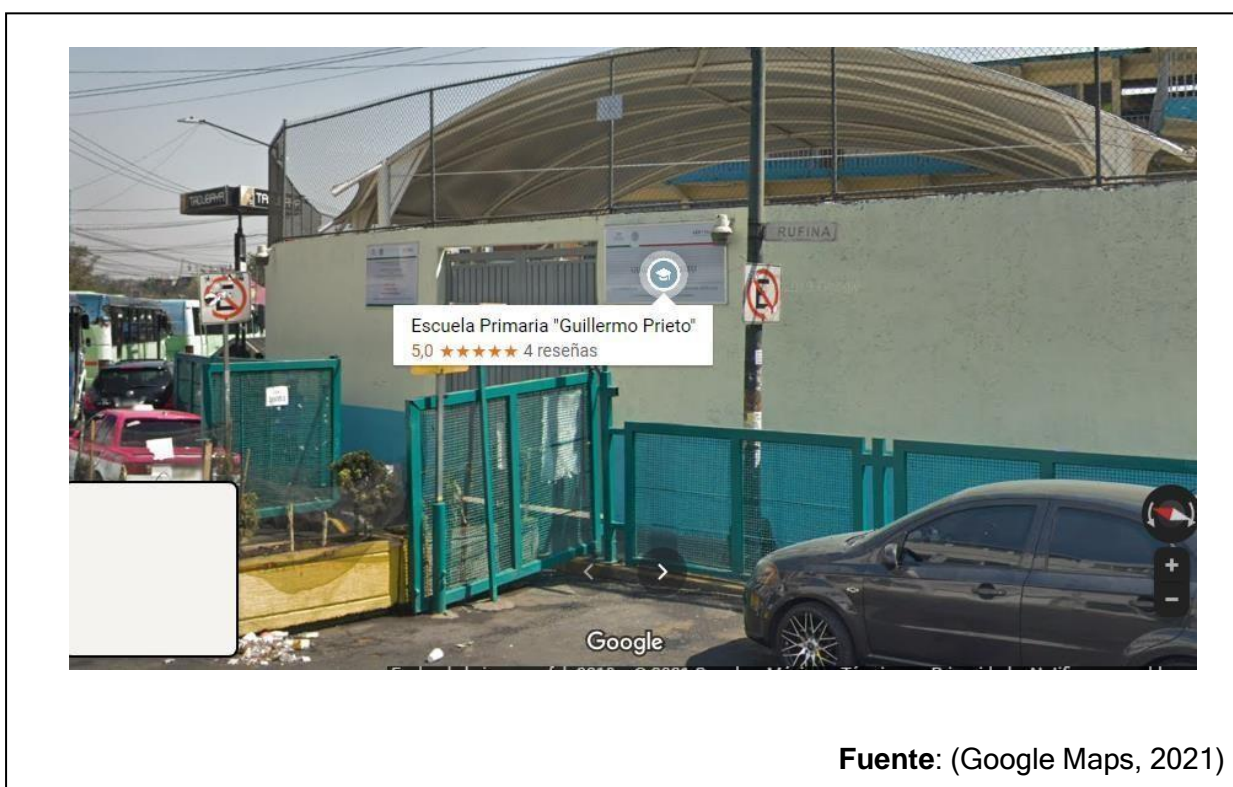
La organización estructural de la institución está distribuida de tal manera que ayuda a propiciar el desarrollo de actividades escolares y puedan llevarse a cabo de la mejor manera.

De igual forma la división de las aulas está organizada jerárquicamente de acuerdo con las edades y grados de los estudiantes, es decir, los alumnos de primer grado se encuentran en planta baja debido a sus edades entre los 6 y 7 años, por su parte segundo y tercer grado igualmente toman clase en planta

baja, de igual modo, cuarto grado se encuentran en el primer piso, a un lado del aula de cómputo, así como los grados de quinto y sexto.

Se observa que el aula de UDEEI y la biblioteca se encuentran ubicadas en el tercer piso, debido a que la visita a estos espacios no es constante y esto reduce el riesgo de accidentes especialmente para los grupos de menor edad.

Por su parte, la escuela se puede percibir arquitectónicamente de esta forma.



4.2 Estrategia metodológica

Como se ha mencionado, la investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Guillermo Prieto”, poco se sabe sobre sus antecedentes históricos, sin embargo, lo escaso que se conoce, es que ahí fue la hacienda del político liberal de Guillermo Prieto y en honor a él, se le acuñó su nombre a la Institución Educativa, esto se sabe gracias a los comentarios de los vecinos que habitan en la misma colonia de la escuela.

La investigación se llevó a cabo con el enfoque mixto, el cual permitió estudiar más ampliamente la problemática de esta investigación. Obteniendo evidencia más contundente para respaldar las conclusiones mediante la convergencia de los descubrimientos a través de dicho enfoque.

De acuerdo con Pereira, Z. (2011), expone que:

“... las investigaciones con diseños mixtos se hicieron muy útiles en campos como educación, enfermería, medicina, psicología y comunicación, en el entendido de que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos de estudios, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en dónde está ubicado el ser humano y su diversidad” (p. 17).

La complementación metodológica del enfoque cualitativo y cuantitativo dieron pauta a realizar una investigación con teoría y datos obtenidos de acuerdo a la aplicación de instrumentos, con la finalidad de poder ofrecer explicaciones más precisas sobre la problemática que se ha expuesto en capítulos anteriores.

De esta manera la investigación tuvo como eje principal analizar la preparación que tienen los docentes para hacer frente a las NEE, enfocado en el TDAH, con el propósito de comprender las problemáticas que se derivan de esto y tener una postura clara que permita construir estrategias pedagógicas que orienten a los maestros en sus labores a través de estrategias didácticas particularmente juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral.

Así mismo, el enfoque mixto permitió fortalecer la investigación, debido a que brinda diferentes alternativas para conocer más de cerca la problemática en la que se está basando el estudio.

Aunado a lo anterior, dicho enfoque de investigación ayudó a la integración de teoría, valores de opinión, presentación de imágenes, datos numéricos que posteriormente dieron pauta a realizar un análisis.

Entonces, gracias al enfoque mixto se obtuvo evidencia lo cual permite comprender más el fenómeno del TDAH en el aula regular y con base a ello se refuerzan tanto los conocimientos teóricos como prácticos.

Otras de las razones por las cuales este trabajo se abordó desde el enfoque mixto es que, de acuerdo con Pereira Z., 2011, explica que “...este tipo de investigación permite hacer una recolección de información basada en las respuestas de experiencia educativa, para la posterior interpretación de significados, ya que, esto genera un análisis del fenómeno entre los sujetos participantes y la relación de significado para ellos, según contextos culturales, ideológicos o sociológicos” (p. 25)

Por lo tanto, este tipo de investigación permitió estudiar más de cerca la realidad en su contexto, para el desarrollo de esta fue necesario contar con un instrumento que apoyó a la recolección de datos que fueron esenciales durante el desarrollo del trabajo.

Al realizar una investigación mixta, tanto de datos cuantitativos como cualitativos, se genera amplitud y profundidad en la comprensión y corroboración, a la vez que une las características de ambos paradigmas, fusionando las virtudes de cada una de ellas para alcanzar resultados más fidedignos.

Por ello, en la investigación se identificó la problemática, se analizó la preparación y brindó estrategias que apoyaron el quehacer docente, para dar cuenta de lo que sucede en la educación, es por ello que dicho enfoque fue el más adecuado.

En otras palabras, se partió de la construcción de la realidad a través de datos cuantitativos, los cuales se concretaron en gráficas que posteriormente derivaron en un análisis cualitativo.

Dicho de otra forma, la investigación pudo comprender las fortalezas de cada enfoque compensando los puntos débiles del otro, donde se proporcionó una interpretación más completa del problema de investigación que al hacerlo por

separado. Ofreciendo un mejor enfoque al desarrollar otros instrumentos como fue la encuesta y como producto se obtuvieron las gráficas de interpretación, de acuerdo con el contexto de la investigación, ayudando a explicar los hallazgos, interpretarlos y analizarlos.

Para el desarrollo de la investigación, se llevaron a cabo cuatro etapas: la primera de tipo documental, que partió de la profundización de los conceptos y temáticas centrales que se relacionan con el problema, esto con la intención de construir la realidad de manera teórica y posteriormente reconocerla y abordarla en un contexto determinado.

En la segunda etapa se realizó un estudio de campo que consistió en recolectar información, mediante la aplicación de un instrumento e investigación previa de la escuela primaria para acercarse más a los profesores.

Cabe señalar que en esta misma etapa se construyeron las categorías y los ítems de análisis, así mismo se piloteó el instrumento con la intención de corregirlo y validarlo para su aplicación.

La tercera etapa se sistematizó, analizó e interpretó los resultados recopilados y obtenidos de la etapa inmediata anterior, con el objetivo de diseñar una estrategia pedagógica basada en la inclusión mediante una serie de juegos didácticos a través de la figura docente.

La cuarta etapa consistió en el diseño de la estrategia de intervención pedagógica, la cual se basó en la información sistematizada de la etapa anterior, esto con la finalidad de responder a las necesidades y problemática de los informantes.

4.2.1 Selección y descripción de los informantes

La población seleccionada se llevó a cabo con la plantilla docente que labora en la escuela primaria “Guillermo Prieto” dentro del ciclo escolar 2020-2021, los cuales han ayudado a la presente investigación para construir evidencia sobre la problemática.

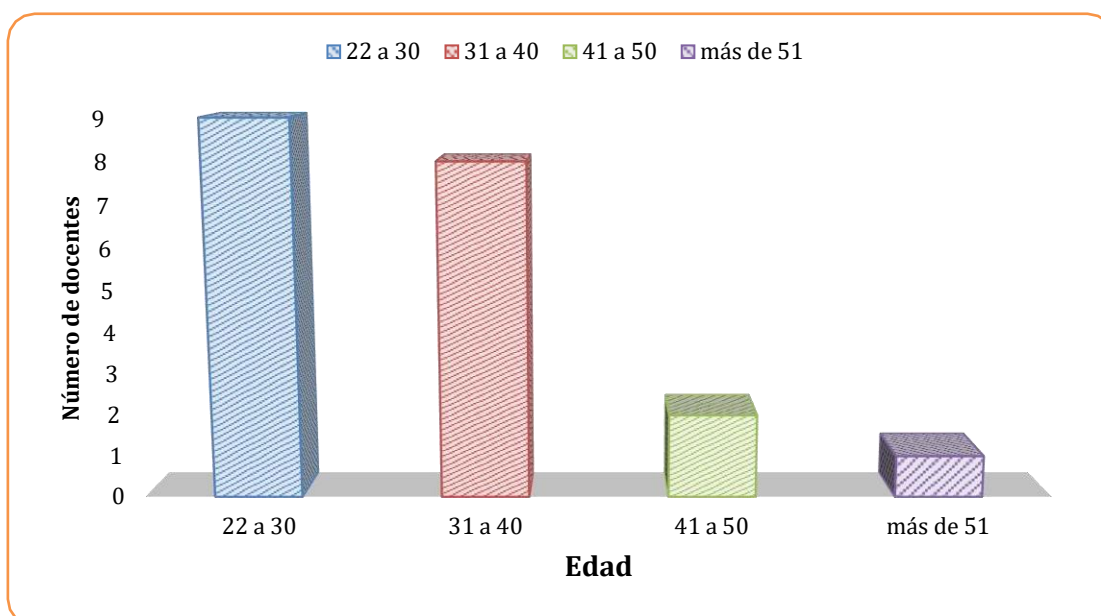
La cual estuvo conformada con la participación de 18 profesores frente a grupo, 9 de cada turno, así como la participación de la directora y subdirectora que de igual forma han ejercido la docencia, contribuyeron a la construcción de la presente investigación y favorecieron la interpretación de los resultados.

Los criterios para la selección de maestros son los siguientes:

1. Edad a partir de 22 años
2. Formación superior
3. Un año de experiencia mínima dando clases
4. Experiencia dando clases en 2° grado de primaria en el sector público

El grupo de informantes se constituye de la siguiente manera:

Gráfica 1



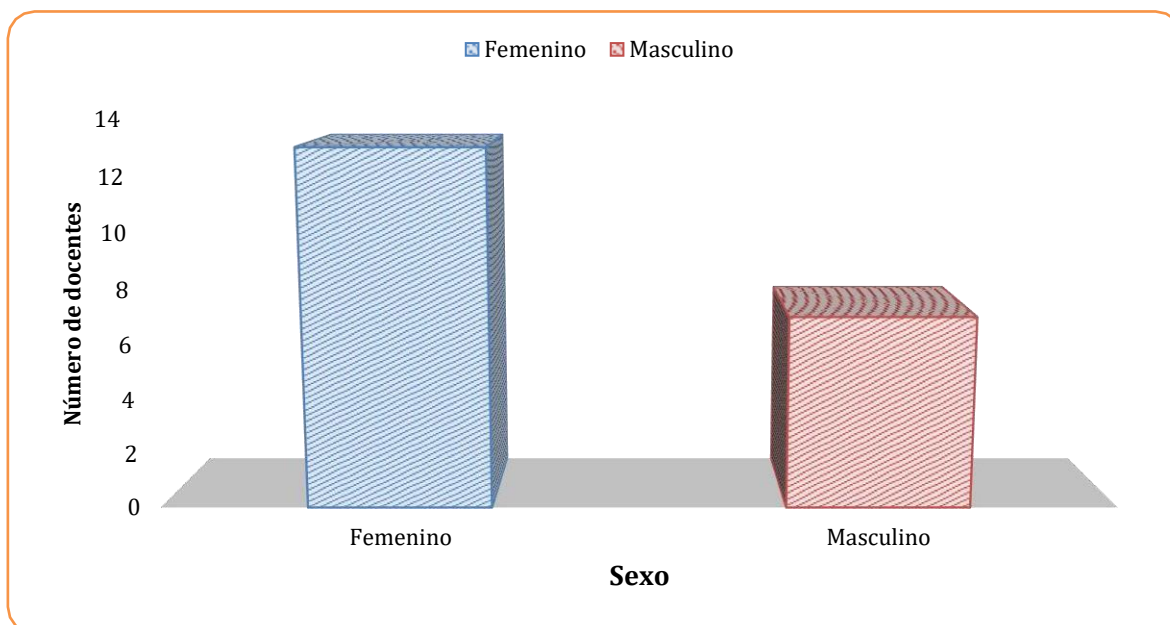
Descripción

La selección de los informantes se concretó en un grupo de 20 docentes. El rango de edad de dichos maestros oscila entre los 22 a 60 años, el 45% que equivale a 9 docentes se encontró en un rango de 22 a 30 años, el 40% que equivale a 8 maestros entró en el rango de 31 a 40 años, el 10% que equivale a 2 profesores que se ubican en el rango de 41 a 50 años y por último, el 5% que equivale a 1 docente que entró en el rango de más de 51 años como se mostró.

Análisis

Con esta descripción se puede decir que casi la mitad de los docentes realizan su labor como profesionales en un rango de edad joven, mientras que poco más de la mitad se encuentra en una etapa adulta y por último, se encuentra una minoría que está a punto de llegar a la vejez.

Gráfica 2



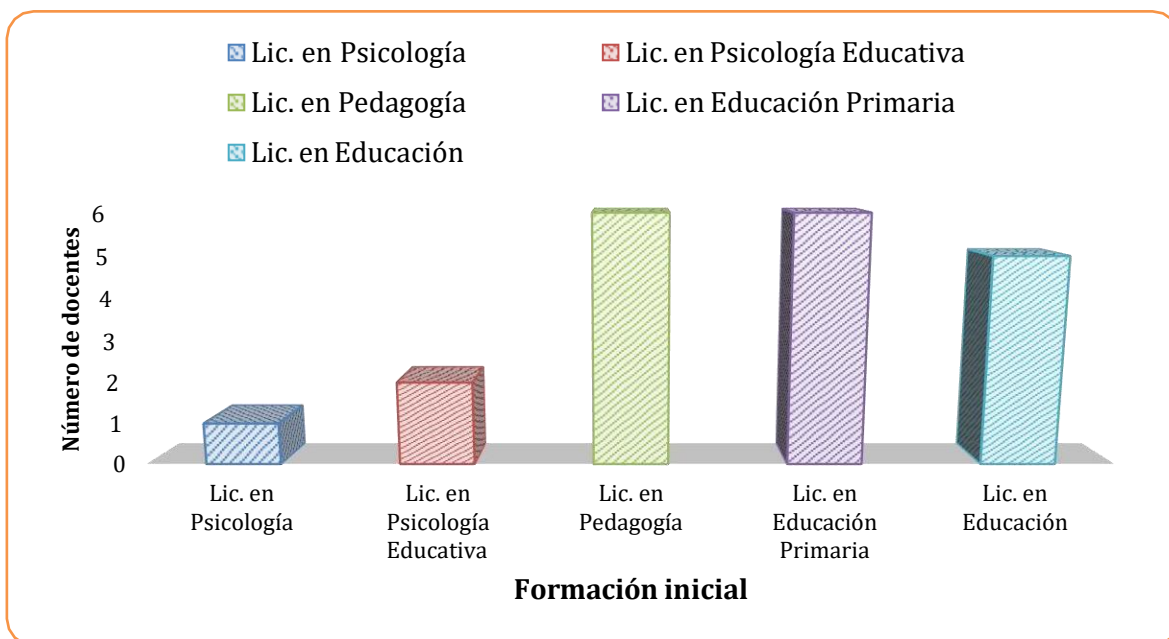
Descripción

El grupo de profesores informantes está compuesto por el 65% que equivale a 13 docentes del sexo femenino y el 35% que equivale a 7 maestros pertenecen en el sexo masculino como se presentó en el gráfico anterior.

Análisis

Con base en la información anterior, más de la mitad de profesores están compuestos por mujeres, de modo que se puede asociar el interés de estudiar el campo de la educación por parte del sexo femenino, sin dejar de lado la participación del sexo masculino.

Gráfica 3



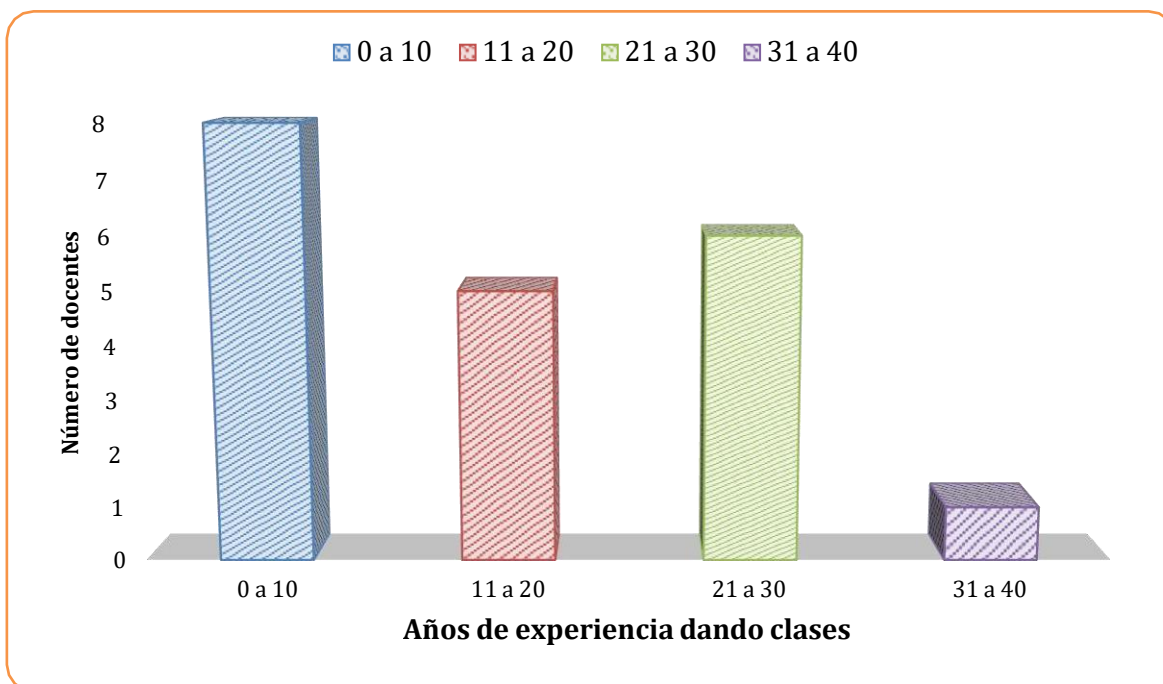
Descripción

Así mismo, se obtuvo que el 30% que equivale a 6 docentes se formó en la Lic. en Pedagogía, otro 30% que igualmente equivale a 6 docentes se formó en la Lic. en Educación Primaria, el 25% que equivale a 5 maestros se formó en la Lic. en Educación, mientras que el 10% que equivale a 2 maestros se formó en la Lic. en Psicología Educativa y por último, el 5% que equivale a 1 docente se formó en la Lic. en Psicología.

Análisis

Con base en lo anterior se muestra que pedagogía y educación primaria son carreras que predominan en esta investigación desde la figura docente, sin minimizar que existen más carreras que están presentes.

Gráfica 4



Descripción

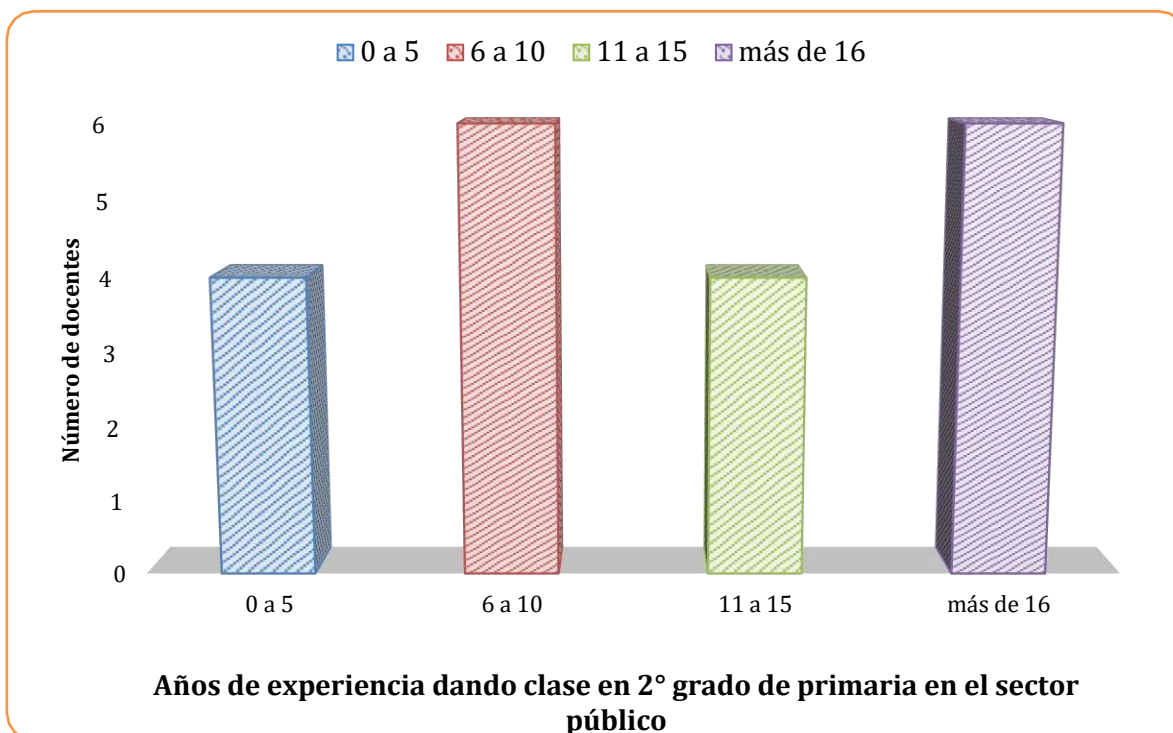
En este sentido, el 40% de la población que equivale a 8 docentes ha tenido de 0 a 10 años de experiencia dando clases frente a grupo en el sector público, el 25% tiene experiencia de 11 a 20 años que equivale a 5 profesores, el 30% de 21 a 30 años de experiencia que equivale a 6 docentes y sólo el 5% del total de la población tiene experiencia de 31 años en adelante, que equivale a un solo profesor de la muestra.

Análisis

De esta forma, puede observarse que la mayoría de los docentes cuenta con una experiencia significativa impartiendo clases, así mismo se puede interpretar que poco más de la mitad de los maestros han tenido la oportunidad de generar experiencia a lo largo de varios años.

No obstante, el factor de los años de experiencia no fue únicamente en función a los 6 grados de la primaria, sino que, también se investigó los años de experiencia con los que cuentan los docentes frente a grupo en el sector público en segundo grado de primaria.

Gráfica 5



Descripción

De este modo, se obtuvo que el 20% tiene experiencia ejerciendo la docencia en segundo grado de primaria de 0 a 5 años equivalente a 4 profesores, el 30% de 6 a 10 años de experiencia, equivalente a 6 maestros, el 20% de 11 a 15 años equivalente a 4 profesores y por último el 30% mayor a 16 años de experiencia, equivalente a 6 maestros, en el cual el 100% de la muestra escogida ha tenido experiencia en el campo educativo como educador a nivel básico, así como en segundo grado de primaria.

Análisis

Así mismo, se puede decir que todos los profesores cuentan con experiencia significativa en segundo grado de primaria, lo cual permitió obtener una mejor información a esta investigación.

Hasta ahora se han presentado las características generales del grupo de informantes.

4.2.2 Descripción de instrumentos y sus categorías

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario, el cual tuvo como propósito obtener información que permitiera situar e identificar la problemática de este trabajo de investigación.

Dicho instrumento tiene 20 ítems ubicados en 3 categorías, mismas que presentan en el siguiente cuadro:

Una vez que se ha explicado la manera en cómo está estructurado el cuestionario que se utilizó para la recolección de la información, a continuación, se presenta la información obtenida de su aplicación.

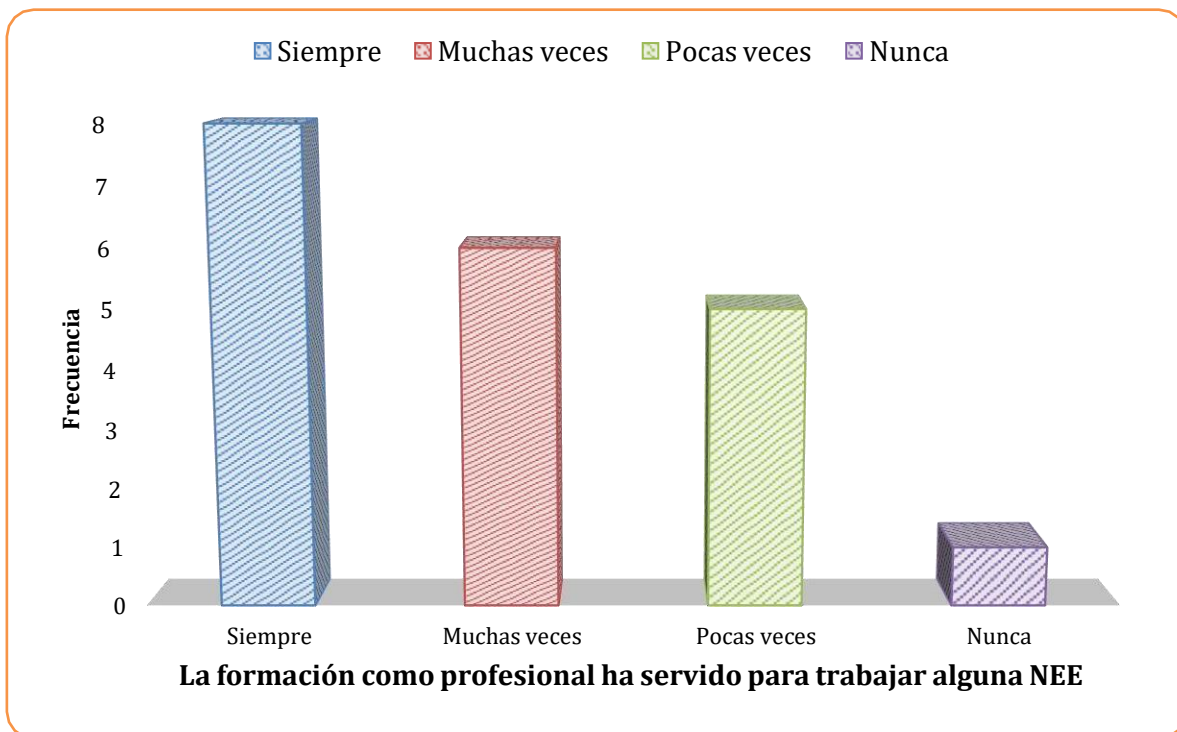
4.3 Presentación y análisis de la información

Antes de comenzar con la presentación y análisis de la investigación, cabe resaltar que durante la elaboración del trabajo de campo existieron etapas de acercamiento al centro escolar, la primera fue contactar a la autoridad superior que dirige la escuela primaria por medio del correo institucional para agendar una videollamada, para posteriormente contactar y contabilizar a la población que fue parte de la investigación. De esta forma, el involucramiento con los docentes fue directamente online dada la situación sanitaria mundial, de esta forma se detectó que la aplicación del instrumento era oportuna en esta institución educativa.

| Categoría | Item | Pregunta |
|---|--|--|
| Datos personales | Edad Sexo Formación inicial Experiencia Laboral Experiencia Laboral en 2° grado dentro del aula regular | Edad Sexo ¿Cuál es su formación inicial? ¿Cuántos años de experiencia tiene dando clases? ¿Cuántos años de experiencia tiene dando clases en 2° grado de primaria en el sector público? |
| Formación docente e inclusión | Formación docente sobre las NEE Formación docente ante el TDAH Formación docente ante la inclusión Formación docente en 2° de primaria y TDAH Actualización docente Función de la actualización docente Actualización docente ante las NEE Actualización docente ante el TDAH Actualización docente ante la inclusión Formación docente sobre la inclusión y el TDAH en el aula regular | ¿Su formación como profesional le ha servido para trabajar para resolver alguna NEE? ¿Su formación como profesional le ha servido para trabajar con estudiantes que presentan TDAH? ¿La formación que ha recibido le ha servido para trabajar la inclusión en sus estudiantes? ¿Ha trabajado con niños que presenten TDAH en 2° de primaria? ¿Toma cursos de actualización? ¿Le han servido dichos cursos para dar clases? ¿De los cursos que ha tomado alguno ha sido enfocado hacia estudiantes que presenten NEE? ¿De los cursos que ha tomado alguno ha sido enfocado hacia el TDAH? ¿Los cursos que ha tomado han sido enfocados hacia la inclusión? ¿Considera que trabajar con niños que presentan TDAH dentro del aula regular es una forma de fomentar la inclusión? |
| Recursos didácticos: Juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral | Juegos mnemotécnicos Aplicación de los juegos mnemotécnicos Aplicación de los juegos mnemotécnicos en 2° grado dentro del aula regular Gimnasia cerebral Aplicación de gimnasia cerebral Aplicación de gimnasia cerebral En 2° grado dentro del aula regular | ¿Conoce los juegos mnemotécnicos? ¿Ha empleado los juegos mnemotécnicos durante las clases? ¿Ha empleado los juegos mnemotécnicos en niños de 2° grado de primaria? ¿Conoce la gimnasia cerebral? ¿Ha empleado la gimnasia cerebral durante las clases? ¿Ha empleado la gimnasia cerebral en niños de 2° grado de primaria dentro del aula regular? |

De esta manera, se preguntó la relación que los docentes observan entre la formación como profesional que se recibió en su carrera inicial y si este ha servido para trabajar alguna NEE, como se muestra a continuación.

Gráfica 6



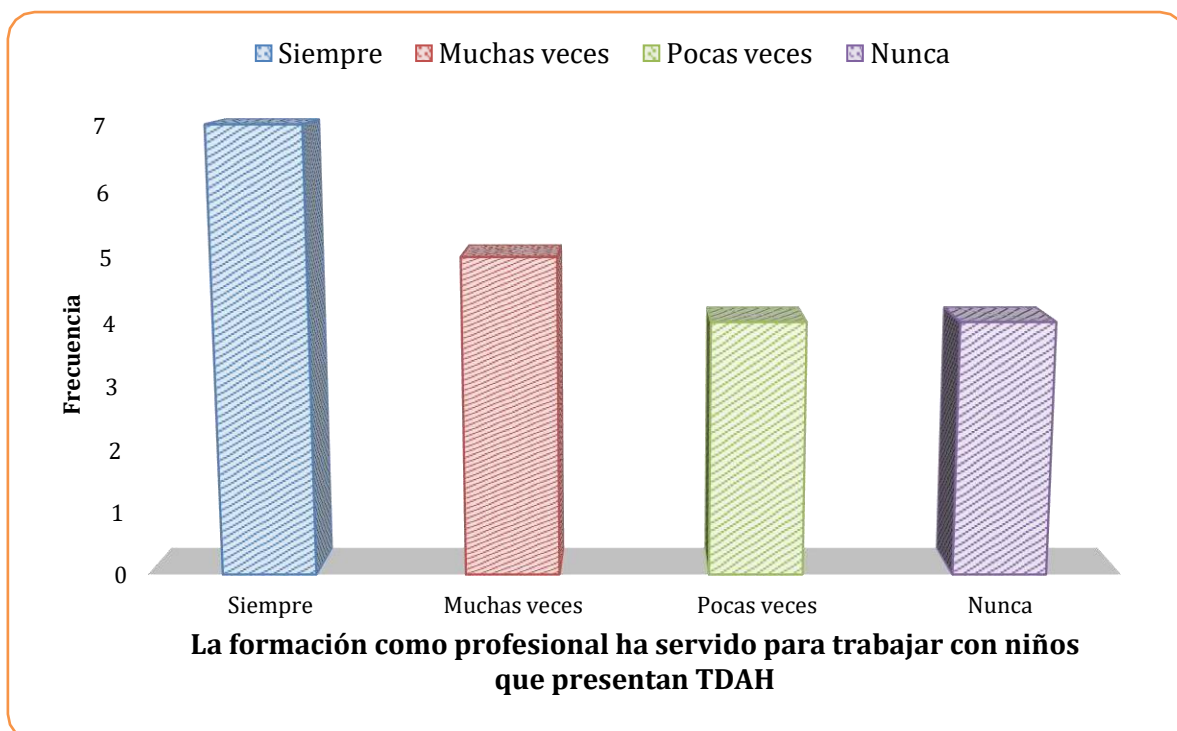
Descripción

Con base en la pregunta anterior, se obtuvo que el 40% que equivale a 8 maestros coincidió que su formación siempre fue de ayuda para entender y enfrentar las NEE, a su vez el 30% que equivale a 6 educadores afirmó que muchas veces, mientras que el 25% que equivale a 5 docentes respondió que pocas veces su formación inicial ayudó a trabajar alguna NEE y el 5% confirmó que durante su trayectoria académica no recibió apoyo para trabajar alguna NEE.

Análisis

En este sentido, la mayoría de los profesores que ejercen la docencia en la escuela primaria Guillermo Prieto coinciden que su formación inicial fue de gran ayuda para atender alguna NEE una vez que se encontró frente a grupo, mientras que una minoría contestó que durante su formación profesional no recibió herramientas pedagógicas para hacerle frente a alguna NEE, es por ello por lo que con resulta necesario trabajar sobre la formación de docente

Gráfica 7



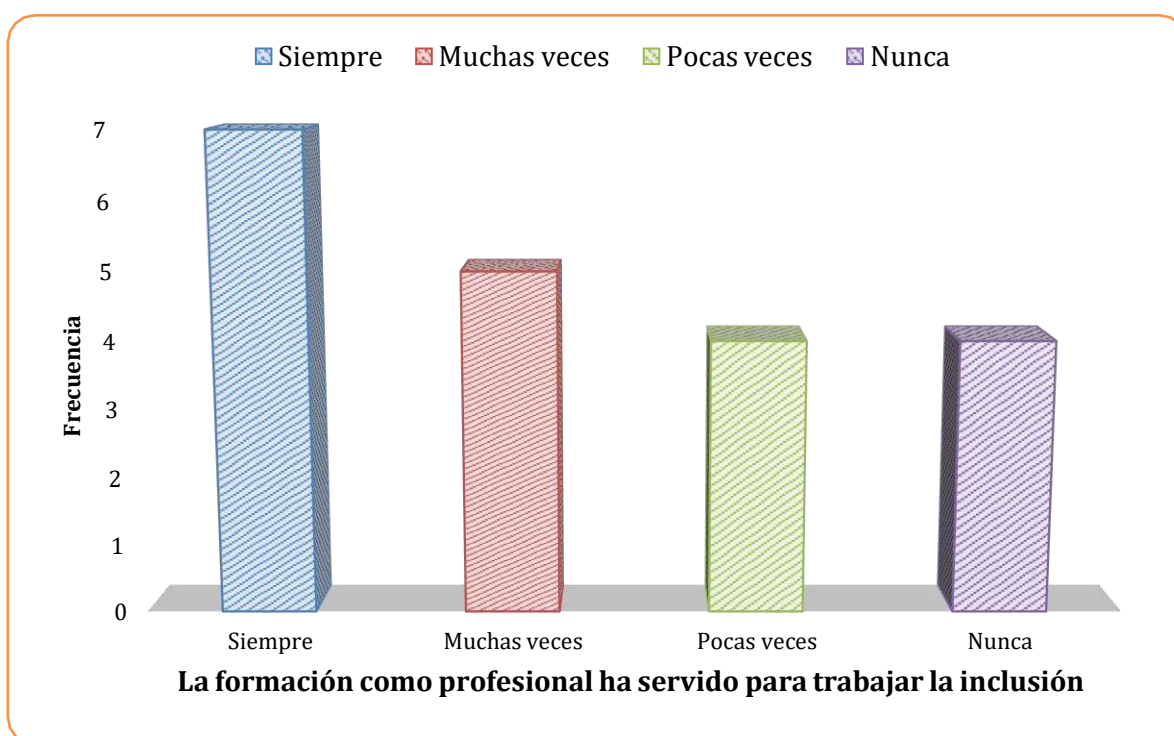
Descripción

En la anterior gráfica se observa que el 35% de la población que equivale a 7 profesores ha respondido que siempre les ha servido su formación profesional para trabajar con niños que presentan TDAH en el aula, mientras que el 25% que equivale a 5 docentes, muchas veces su formación fue de ayuda para enfrentar el TDAH, a su vez el 20% que equivale a 4 maestros, pocas veces su formación inicial le brindó herramientas para enfrentar el TDAH en la práctica y por último un 20% también coincidió que su formación profesional nunca le ayudó a hacerle frente al TDAH.

Análisis

Con base en los resultados anteriores se puede obtener que del total de la población que se estudió, la mayoría ha recibido herramientas claves, en su formación profesional, que han aportado valor a su práctica docente en el entendido de enfrentar el TDAH, mientras que una minoría ha tenido que servirse de recursos externos a su formación inicial para poder hacerle frente al TDAH, en ese sentido existe la necesidad de formar a los docentes de manera más específica para la atención de dicha necesidad educativa.

Gráfica 8



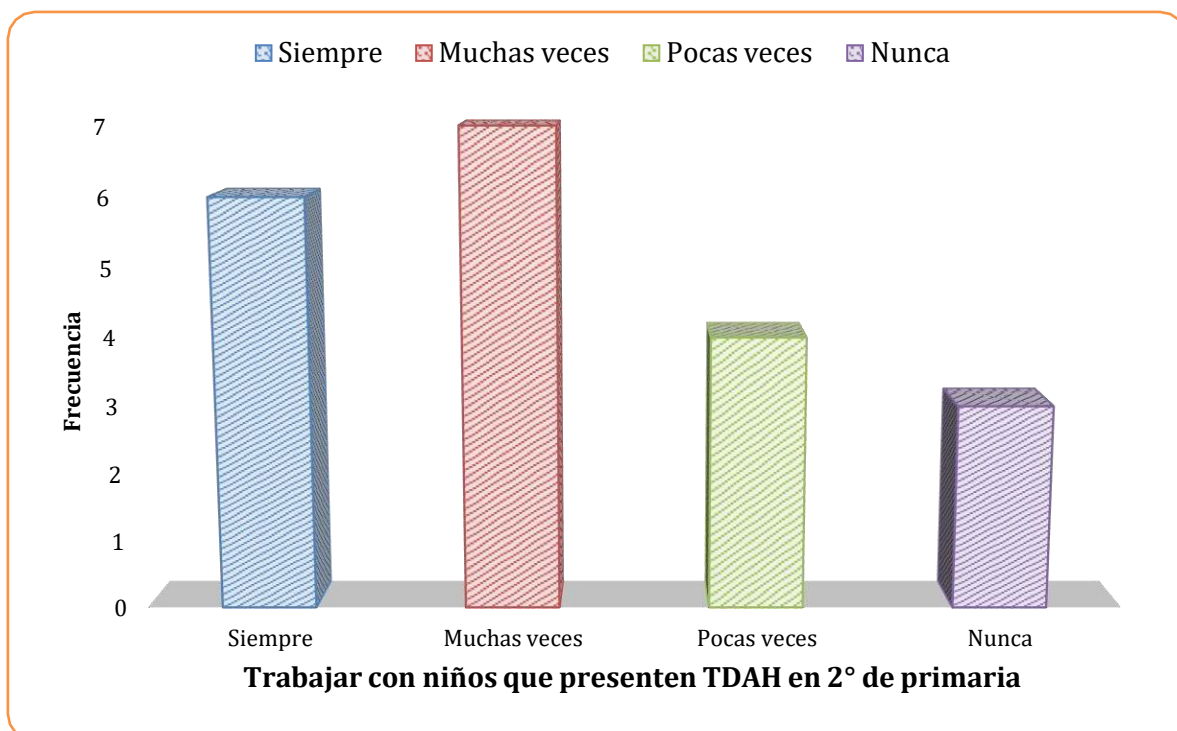
Descripción

En la gráfica 8, se muestra que el 35% de los educadores que equivale a 7 maestros, ha respondido que siempre le ha servido la formación que ha recibido para trabajar la inclusión, por su parte, el 25% que equivale a 5 maestros comparte la idea que muchas veces su formación influyó para responder ante la inclusión, 20% que equivale a 4 maestros afirma que pocas veces y el 20% restante aportó que durante su formación nunca se le brindaron los elementos para poder llevar en la práctica la inclusión.

Análisis

En este sentido, para los maestros de la escuela primaria “Guillermo Prieto”, poco más de la mayoría ha recibido la orientación y las herramientas para poder incorporar la inclusión dentro de sus prácticas pedagógicas, mientras que la población restante pocas veces o nunca, de esta manera se resalta la necesidad de potenciar la formación docente frente a la inclusión.

Gráfico 9



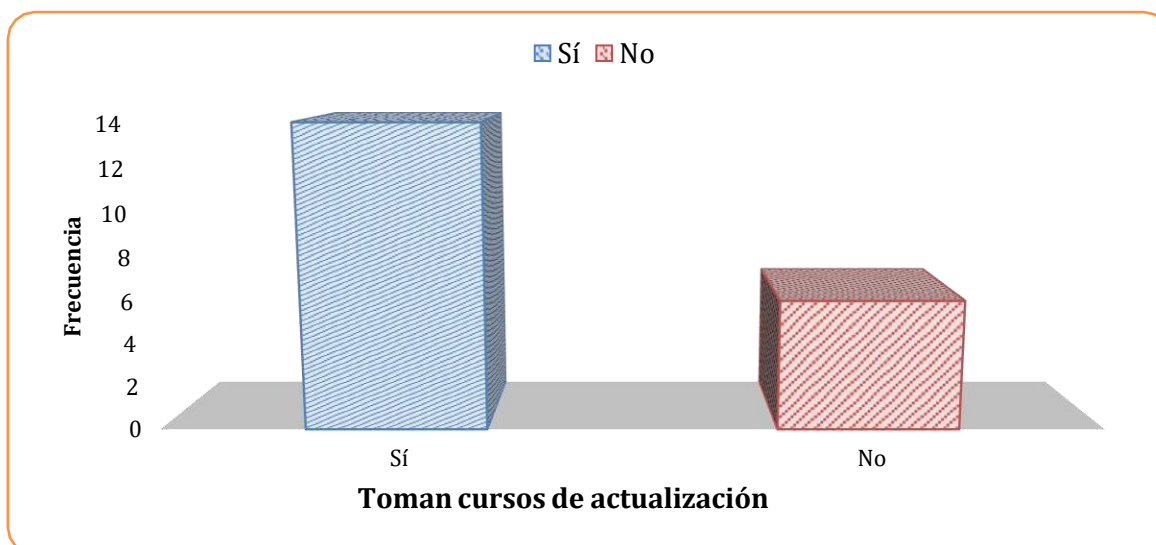
Descripción

En la gráfica 9 se puede decir que el 30% que equivale a 6 de los docentes siempre ha trabajado con niños que presentan TDAH en 2° de primaria, mientras que el 35% que equivale a 7 maestros muchas veces lo ha hecho, por el contrario, el 20% que equivale a 4 maestros pocas veces ha trabajado el TDAH y finalmente el 15% que equivale a 3 educadores, nunca han dado clases a niños que sean diagnosticados con TDAH en 2° grado de educación básica.

Análisis

Se entiende que gran parte de la plantilla docente de la escuela ha participado activamente en la formación académica de los alumnos que presentan TDAH, mientras que el porcentaje restante ha tenido poco involucramiento en la educación de los estudiantes con esta NEE. De esta manera se puede decir que en dichos docentes se resalta la necesidad de ampliar la formación que tienen sobre el TDAH.

Gráfica 10



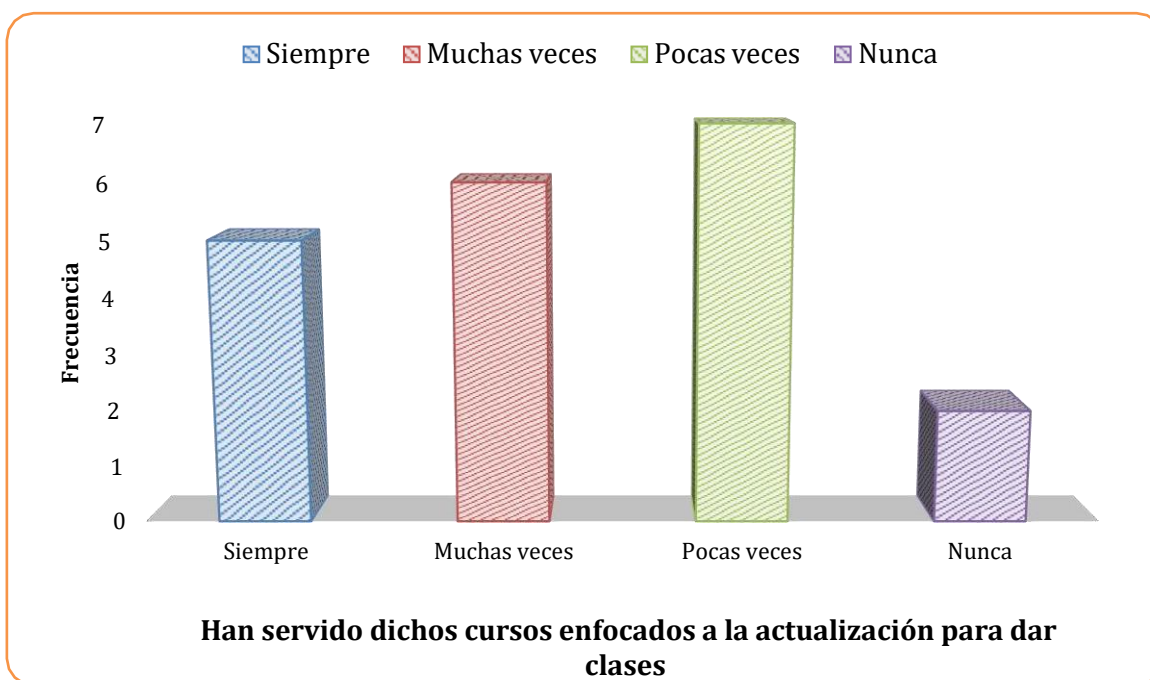
Descripción

Con los resultados de la gráfica anterior se puede interpretar que el 70% que equivale a 14 de los maestros toman cursos de actualización con relación a su formación docente, mientras que el 30% que equivale a 6 educadores no toman cursos que favorezcan en formación dicha formación.

Análisis

Se refleja claramente en la gráfica 10 que una gran mayoría de los maestros se ha capacitado activamente para seguir mejorando sus capacidades profesionales en materia educativa, mientras que una minoría no se ha actualizado para seguir ejerciendo su rol como educador. De esta manera a los profesores que no toman cursos de actualización, es necesario sensibilizarlos para que lo hagan con la intención de mejorar su práctica como docentes.

Gráfica 11



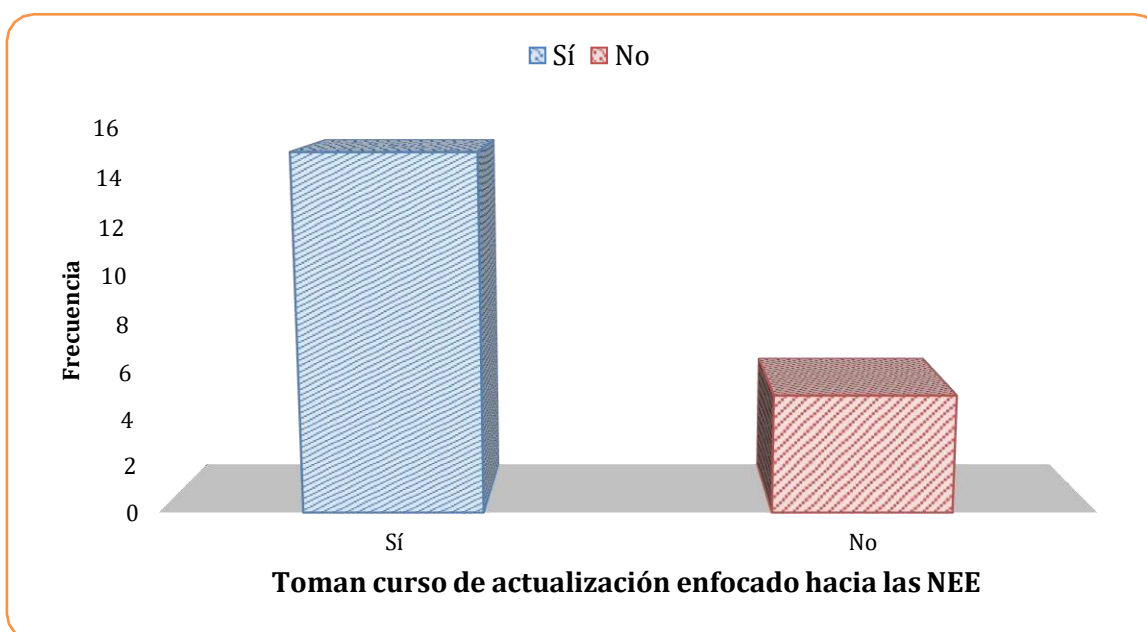
Descripción

La gráfica 11 muestra que el 25% que equivale a 5 profesores afirman que estos cursos de actualización siempre han servido en su práctica educativa, de igual forma, el 30% que equivale a 6 maestros coincide en que muchas veces los cursos han aportado valor a su día con día dentro de las aulas, no obstante, el 35% que equivale a 7 maestros pocas veces le han sido de ayuda los cursos que han tomado, por su parte el 10% que representan 2 maestros consideran que nunca les han servido los cursos durante el proceso de educar en la escuela.

Análisis

A la gran mayoría de los maestros los cursos que han tomado les ha sido de utilidad, mientras que a un número importante de profesores no ha sido así, entonces es necesario orientar a estos profesores con la intención de ayudarles a elegir cursos que si lo hagan. Así mismo, hay que señalar que los cursos que toman los profesores, no siempre les son de utilidad, es por ello que, no por el hecho de que los tomen significa que potencien su formación como profesionales de la educación.

Gráfica 12



Descripción

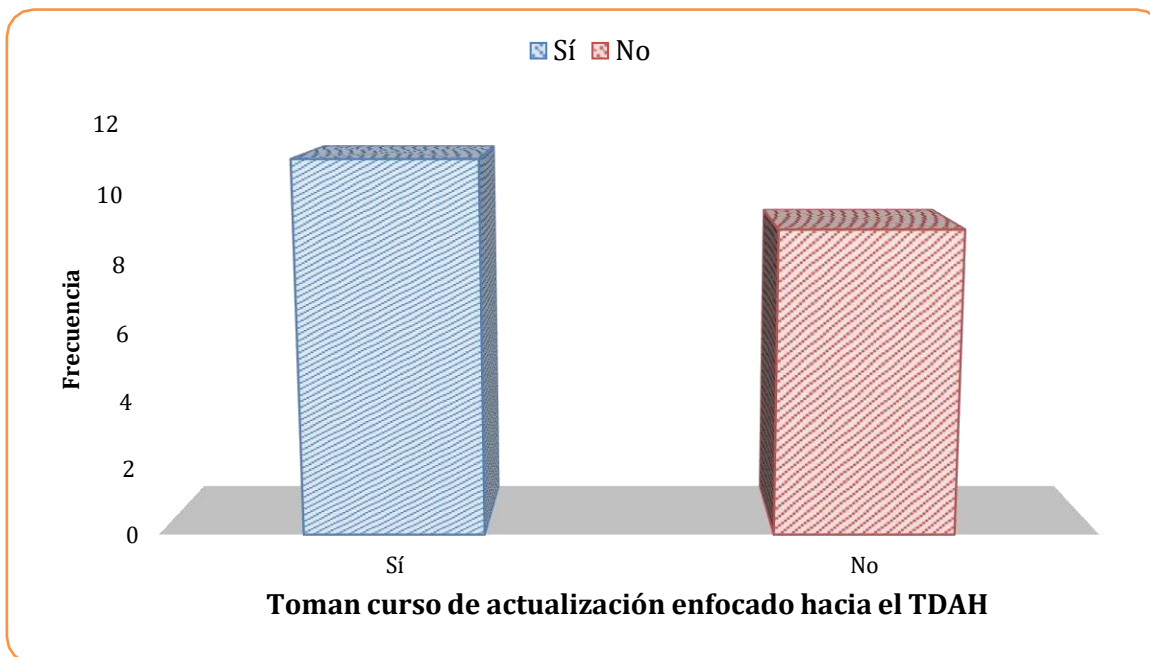
En la sintonía de tomar cursos, el 75% que equivale a 15 maestros ha tomado cursos de actualización docente enfocadas a las NEE, mientras que al 25% restante no ha tomado cursos relacionados con dichas necesidades.

Análisis

Gran parte de la plantilla docente de la escuela primaria ha sido formada para trabajar las NEE durante su práctica docente gracias a los cursos de actualización que ha tomado y por su parte la población restante no ha sido formada para hacerle frente a las NEE; esto resalta la necesidad de formar a los

docentes sobre dichas necesidades, debido a que puede aumentar más la posibilidad de tener una educación más inclusiva.

Gráfica 13



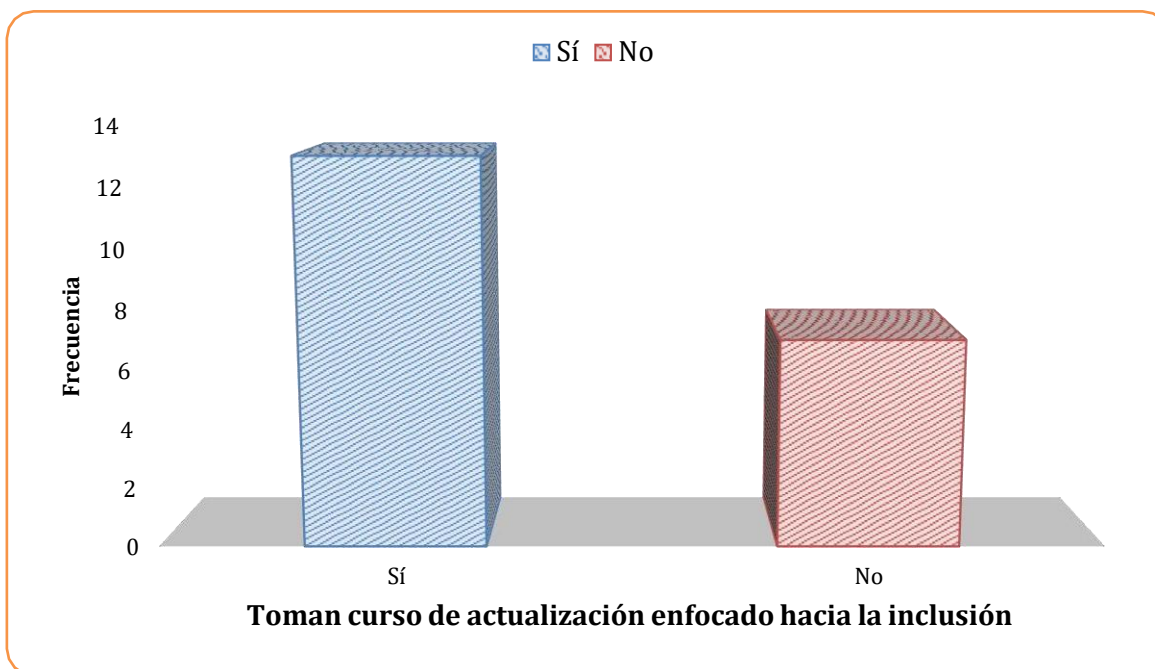
Descripción

Bajo el mismo tenor de los cursos, el 55% que equivale a 11 educadores ha tomado cursos de actualización enfocados al TDAH, por su parte el 45% que equivale a 9 maestros no han sido formados para abordar en sus estudiantes el TDAH al momento de aprender.

Análisis

Basándose en la información anterior, poco más de la mitad de la plantilla docente ha recibido la orientación y formación para reconocer el TDAH dentro del aula regular, no obstante, al otro porcentaje restante les hace falta tomar cursos para trabajar el TDAH. En estos últimos resulta necesario que sean formados en relación con dicho trastorno para propiciar la educación inclusiva.

Gráfica 14



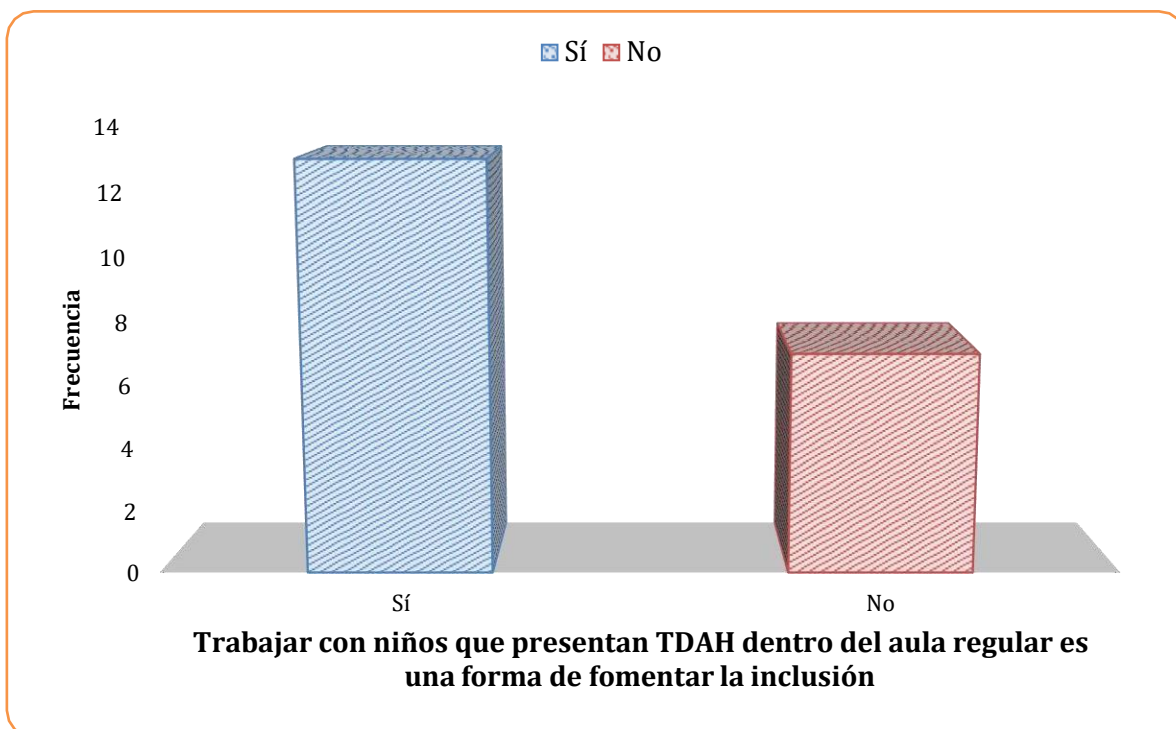
Descripción

De los 20 profesores, se sabe que dentro de los cursos de actualización docente el 65% que equivale a 13 maestros ha tomado cursos enfocados a la inclusión escolar, sin embargo, el 35% que resta no ha sido formado para fomentar la inclusión dentro de la institución educativa.

Análisis

A una gran parte de los educadores, ya se le han formado en torno al tema de la inclusión para poder trabajarlos en la escuela, mientras que aún existe una población importante que le falta conocer más del tema para poder implementarlo, en ese sentido se configura la necesidad de potenciar su formación en torno a la inclusión.

Gráfica 15



Descripción

El 65% de la población, que equivale a 13 maestros afirmó que es una forma de fomentar la inclusión atendiendo a alumnos con el TDAH y el 35% que equivale a 7 profesores negaron el fomento de la inclusión ante el trabajo con niños que presentan TDAH dentro del aula regular.

Análisis

Con base en los resultados derivados de la gráfica 15 se obtuvo que poco más de la mayoría asegura que la inclusión se fomenta, de alguna manera, gracias al trabajo con alumnos que presentan TDAH dentro del aula regular, por su parte otros maestros niegan que se fomenta la inclusión al atender a alumnos con TDAH, por lo tanto, estos últimos profesores resulta necesario que se formen en las temáticas y prácticas que se plantean desde la inclusión escolar.

Para ampliar lo anterior, a continuación, se presenta la diferencia nominal de dicha categoría.

Dentro de esta pregunta, hubo una división, ya que se justificó la respuesta.

Dentro de la respuesta “Para los profesores, trabajar con niños que presentan TDAH dentro del aula regular **SÍ** es una forma de fomentar la inclusión” se obtuvieron las siguientes respuestas:

| Informante | Respuesta “Sí” | Análisis |
|------------|---|---|
| 1 | Sí, para que los alumnos aprendan a convivir y más que nada, entiendan que hay una gran diversidad de personas y debemos aprender a respetarlas y ser empáticas con ellos, con base en mi experiencia los niños aprenden a colaborar e interactuar con niños con alguna necesidad especial, lo cual les ayuda en su convivencia diaria y toma en cuenta a toda la población estudiantil sin discriminar ni segregar a nadie. | |
| 2 | Sí, porque podemos incluir a todos los niños por igual siempre procurando sus características y necesidades utilizando buenos métodos de enseñanza, para fortalecer su máximo logro de aprendizaje, porque a pesar de las diversas necesidades del alumno siempre se pueden adaptar las actividades y así poder fomentar la inclusión, porque aunque presenten diferentes características en su forma de aprender pueden tener los mismos logros que sus compañeros, siempre y cuando se apliquen buenas didácticas en las planeaciones. | |
| 3 | Sí, porque a los niños, como a cualquier persona no se les debe negar la educación, y al ser conscientes de su condición de vida, sea la de TDAH o cualquier otra, se les debe incluir referente a los temas de su edad y a su entorno con más niños | |
| 4 | Sí porque el TDAH tan sólo es una barrera de aprendizaje y al trabajarla hace que el alumno se involucre más en la planeación y currículum, considero que es importante tratar a los niños con TDAH sin etiquetas, mostrar a los alumnos que es normal la convivencia con sus compañeros | |
| 5 | Sí, aunque la inclusión abarca muchas más necesidades, no sólo el déficit de atención, pero por algo se empieza, por una necesidad poco a poco, no se pueden abarcar todas al mismo tiempo dentro de aula, así pues el TDAH es el hilo inicial para fomentar la inclusión en clase | |
| 6 | Sí, estos pequeños requieren más atención y les cuesta más trabajo que cualquier estudiante promedio, pero que les cueste más trabajo no quiere decir que sean diferentes a los demás estudiantes. Claro que requieren servicios de educación especial en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que por regla debe de haber en cada escuela, pero la misma institución podría brindar, incluir y capacitar a todos los docentes, porque la inclusión es una práctica integrada que atiende a cualquier NEE y si no se tiene preparación en específico, es obligación del docente y del director de la escuela buscar los medios para que el docente se sienta cada vez más capacitado para dar una mejor clase sin desatender a ningún alumno | Trabajar con niños que presentan TDAH dentro del aula regular sí es una forma de fomentar la inclusión, ya que los alumnos aprenden a base de la empatía reconociendo y respetando la diversidad de necesidades que coexisten dentro del aula sin discriminar ni segregar a nadie a través de diferentes métodos didácticos que el docente debe de implementar dentro de las planeaciones, guiando los objetivos de la clase estimulando el aprendizaje sin desatender a la población que no presente TDAH, coadyuvando a que se establezcan lazos de integración dentro la clase, marcando reglas de convivencia, basándose en un diagnóstico, ya que saber educar e incluir es un acto tan humano que abraza a todas las diferencias dentro del centro escolar. |

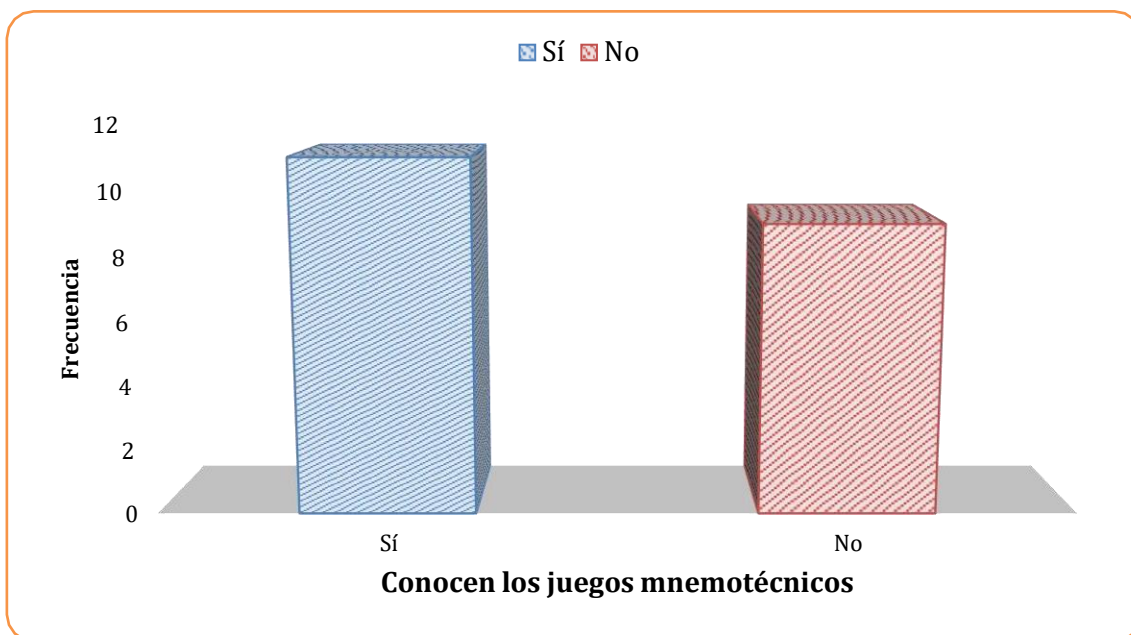
| | |
|-----------|---|
| 7 | Sí, porque se fortalece el aprendizaje del alumno en conjunto dentro de las planeaciones. Todos aprenden al mismo tiempo de una manera diferente, el objetivo es que se asimilen los contenidos curriculares, de modo que cuando se le enseña a los alumnos que presentan TDAH, también se les puede aplicar a los otros alumnos para trabajar y ejercitar la atención aunque los otros alumnos no tengan ese déficit |
| 8 | Sí, porque la educación inclusiva debe beneficiar, cubrir las necesidades y estar a la altura de las expectativas tanto de los alumnos con necesidades especiales como los que no la tienen. De igual forma, debe atender con estrategias que guíen los objetivos de la clase |
| 9 | Sí, porque en el proceso de la inclusión se identifica las dificultades que tiene el niño/a en su desempeño escolar o en su comportamiento y que están afectando a su desarrollo personal, se procede a un diagnóstico y después se diseña la ruta a seguir para estimular su aprendizaje y con ello a toda la población estudiantil que tiene a su cargo, porque como docentes somos responsables de lo que enseñamos y cómo lo hacemos |
| 10 | Sí, porque educar es un acto tan humano que abraza a todas las diferencias sin catalogarlas en algo bueno o malo, sino en algo que se debe de superar armónica y colectivamente porque tienen los mismos derechos y son capaces de adaptarse pero también de transformar la educación a otro nivel de conocimientos y aprendizajes |
| 11 | Sí, la inclusión es un esfuerzo y compromiso multidisciplinario en el que se debe de atender a todos los alumnos sin importar su condición ni forma de aprendizaje, por ello atender el TDAH es un medio para enaltecer a la inclusión, porque el TDAH real no es tan común como lo pensamos, de modo que el entender realmente el trastorno nos permite detectarlo a tiempo y crear estrategias que permitan al alumno incluirse de la mejor manera dentro de las dinámicas educativas |
| 12 | Sí, pero lo primero es poder brindar un diagnóstico de si el alumno tiene TDAH o simplemente estamos colocando una etiqueta. Una vez hecho lo anterior podemos plantear una forma de intervención con el alumno |
| 13 | Sí, porque genera el desarrollo de la empatía por medio del ejemplo y coadyuva a que se establezcan lazos de integración y aceptación entre los estudiantes, así pues se ve que cuando reconocemos como maestros esas diferencias educativas, destacamos en público que no está mal padecer TDAH y habrá más respeto, esto con ayuda también de marcar reglas de convivencia. |

Por otra parte, en la respuesta “Para los profesores, trabajar con niños que presentan TDAH dentro del aula regular **NO** es una forma de fomentar la inclusión” se obtuvieron las siguientes respuestas:

| Informante | Respuesta “No” | Análisis |
|------------|--|---|
| 14 | No porque hablar de inclusión no es solo juntar al alumno con alguna NEE con niños regulares, sino ofrecerle una educación que sea adecuada y de calidad, para que en un futuro pueda tener las mismas oportunidades que los demás en el ámbito social y laboral | Trabajar con niños que presentan TDAH dentro del aula regular no es una forma de fomentar la inclusión, ya que, de acuerdo a su experiencia juntar a los alumnos regulares con alumnos que presentan alguna NEE no ofrece una educación adecuada ni de calidad, ya que no ofrece oportunidades sociales ni laborales. Así mismo, consideran que al ser alumnos con necesidades especiales tienen que ser canalizadas con profesionales especializados que atiendan sus necesidades, debido a que algunos de ellos no cuentan con la formación dirigida a atender dichas necesidades que puedan surgir dentro del aula regular, tales como; LSM, lenguaje braille, síndrome de Down, asperger o autismo, en este sentido la adaptación de trabajar la inclusión se debe dar en otros espacios. No hacerlo de esa manera implica fomentar una inclusión que termina excluyendo y responsabilizando al docente del aula regular. |
| 15 | No, porque el hecho de que se trabaje sólo una NEE también se desatienden otras. Es muy difícil ser completamente incluyentes, por ello existen escuelas especiales o aulas con maestros sombras | |
| 16 | No porque la inclusión implica dominar la LSM, lenguaje braille, dominar las estrategias para atender síndrome de Down, asperger, autismo, entre otras y no sólo con trabajar el TDAH se puede jactar de ser incluyente | |
| 17 | No, porque el TDAH no sólo es la única NEE, porque hay más que deben ser atendidas para ser completamente inclusivos y el TDAH necesita mayor atención y otra forma de educar | |
| 18 | No, porque para que esto suceda es fundamental que el sistema educativo se adapte a todo tipo de alumno en otros espacios, por lo tanto, crear condiciones que puedan dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes es imposible en un salón | |
| 19 | No, porque son personas que tienen necesidades específicas, no estamos formados para poder aportar a su desarrollo integral, aunque tomemos cursos de actualización, requieren profesionales especializados que atiendan sus necesidades. No hacerlo de esa manera implica fomentar una inclusión que termina excluyendo y responsabilizando al docente del aula regular | |
| 20 | No porque para eso existen especialistas en educación inclusiva y los de formación general en educación no dominan estrategias ni técnicas para todas las NEE | |

Posteriormente se preguntó sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre los juegos mnemotécnicos. Los resultados se observan en la gráfica 16.

Gráfica 16



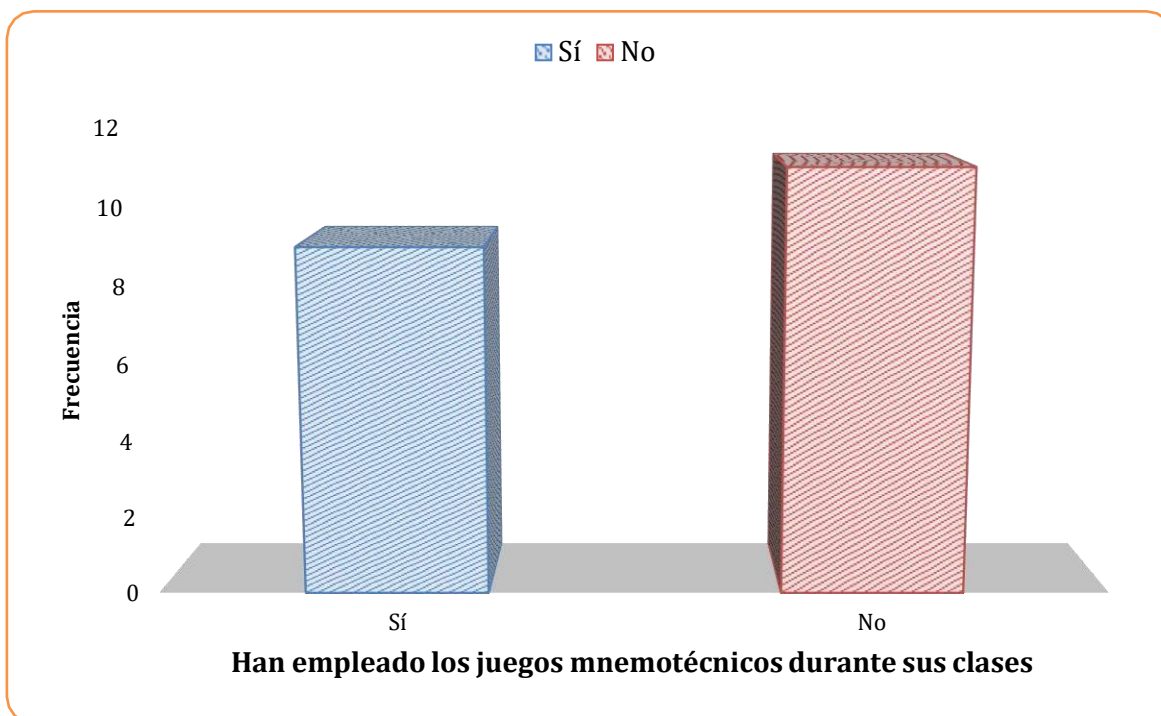
Descripción

En la gráfica 16 se observa que el 55% de la población que equivale a 11 maestros, conoce los juegos mnemotécnicos, mientras que el 45% desconoce en qué consisten estos juegos didácticos.

Análisis

De esta forma, dentro del aula regular se puede reflejar que ciertos docentes que laboran en la escuela “Guillermo Prieto” conocen los recursos pedagógicos, como lo son los juegos mnemotécnicos abriendo el panorama a más herramientas pedagógicas que pueden ser de apoyo para atender las NEE (TDAH) fomentando la inclusión. Para el caso de los profesores que nos tiene conocimiento sobre dichos juegos, puede ser que su formación pueda ser potenciada a través de ellos, con la intención de que cuenten con una alternativa para trabajar con las NEE.

Gráfica 17



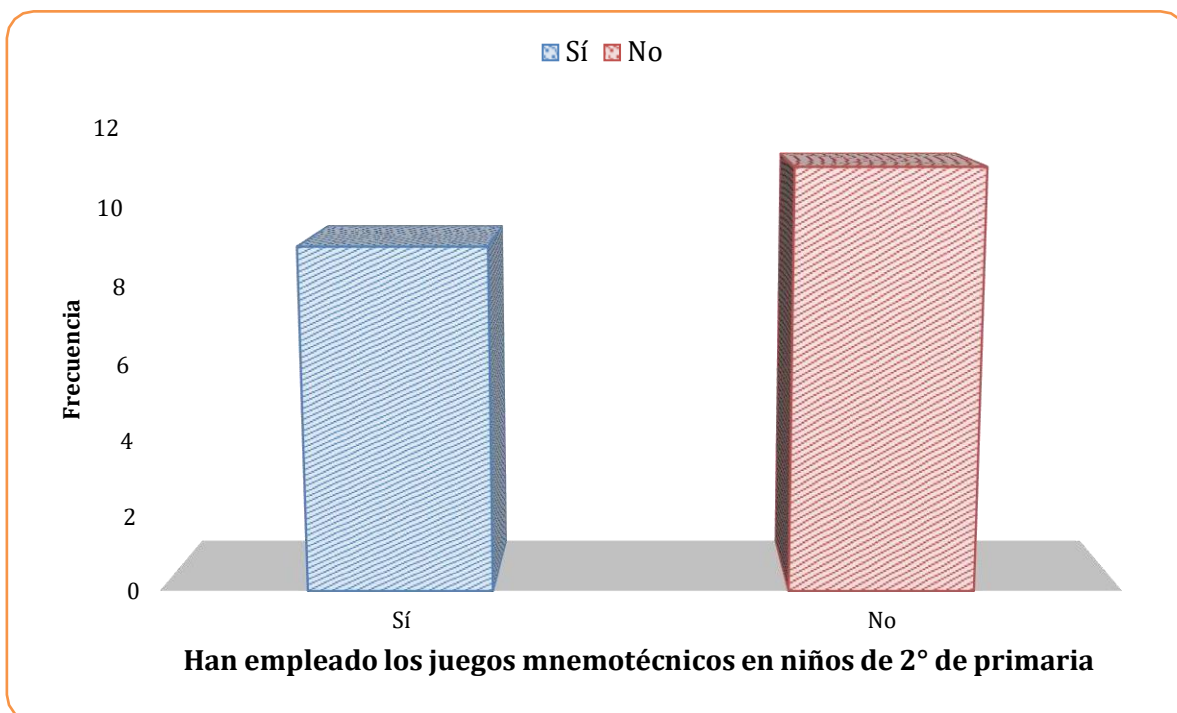
Descripción

De los 20 profesores, el 45% que equivale a 9 maestros han empleado los juegos mnemotécnicos durante sus clases, por su parte el 55% de la población no lo ha hecho uso de las mnemotecnias.

Análisis

De acuerdo a lo anterior se observa que una parte de la población docente no ha empleado los juegos mnemotécnicos en su práctica dentro del aula regular, es decir, que se puede plantear la necesidad en la formación sobre la aplicación de los juegos, en ese sentido podría contar con una alternativa más para la estimulación y la atención de los alumnos que presentan TDAH y en consecuencia fomentar la inclusión.

Gráfica 18



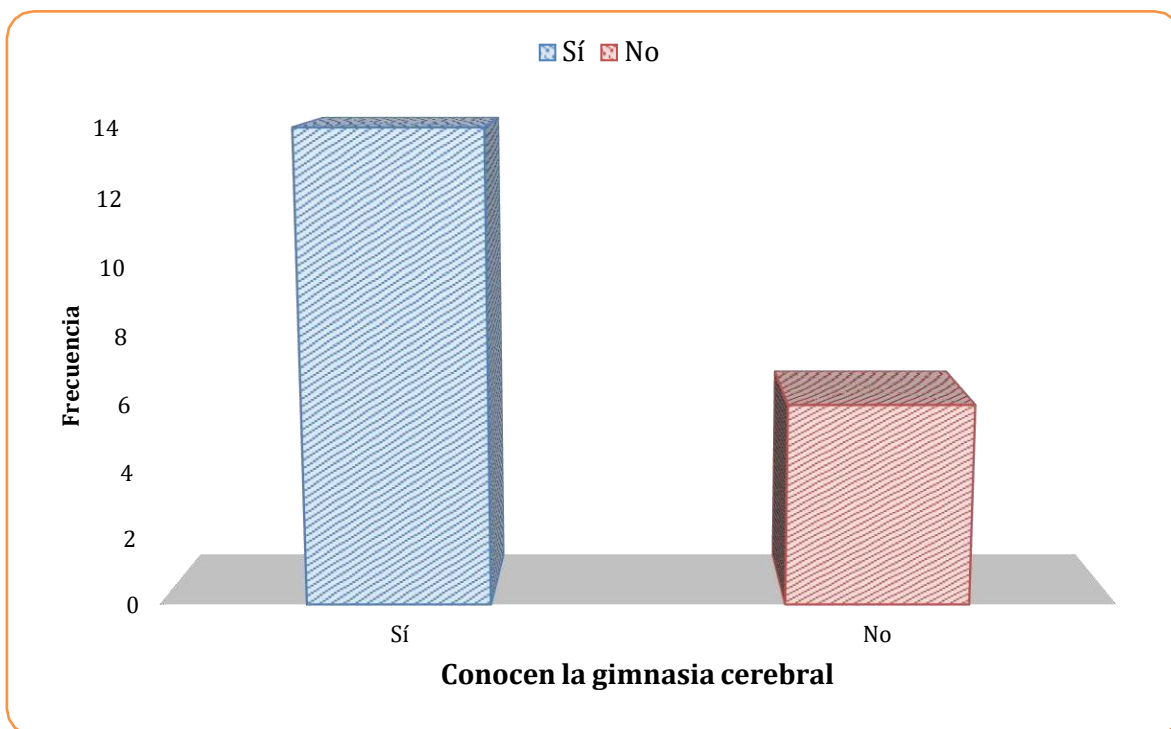
Descripción

Igualmente, en los resultados de la gráfica 18 se muestra que el 45% que equivale a 9 maestros han empleado los juegos mnemotécnicos en 2° de primaria, mientras que el 55% de la población ha empleado otros recursos.

Análisis

De acuerdo con la variable anterior la mayoría de los maestros han hecho uso de los juegos mnemotécnicos en 2° grado de nivel básico, en consecuencia, se puede decir que la aplicación de estos juegos ha impactado a temprana edad la inclusión dentro de esta institución educativa.

Gráfica 19



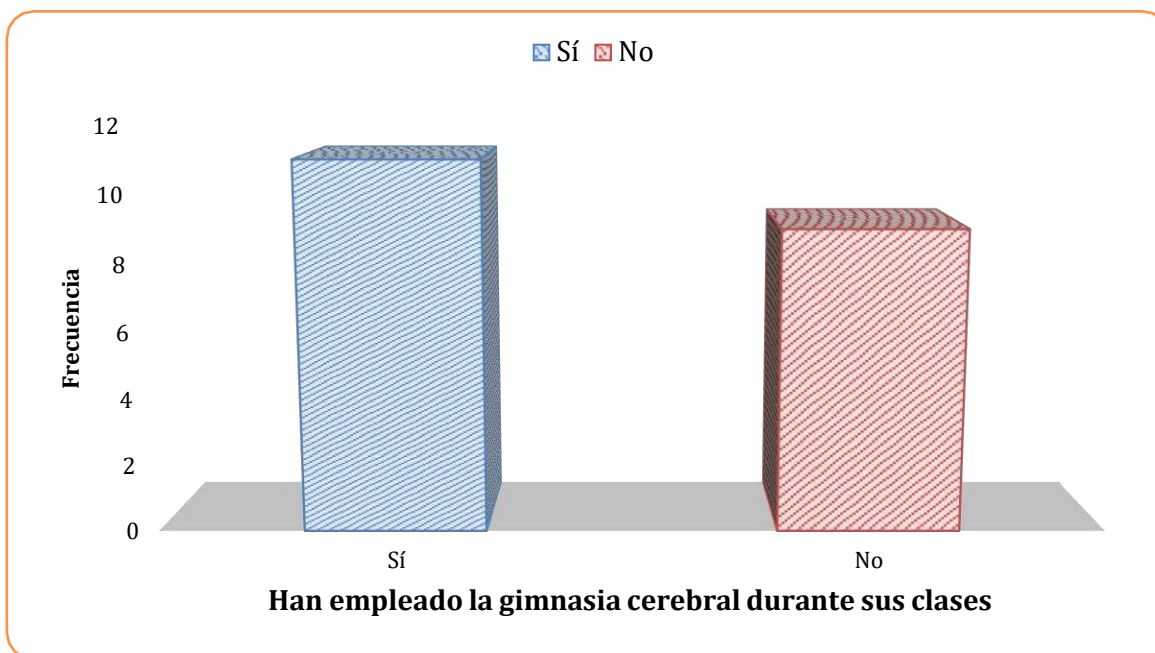
Descripción

En la gráfica 19 se muestra que el 70% que equivale a 14 maestros, conoce la gimnasia cerebral y el 30% que equivale a 6 profesores la desconoce.

Análisis

Una parte significativa de la población conoce la gimnasia cerebral como recurso didáctico, el cual amplía la visión pedagógica para mejorar la práctica docente y fomentar la inclusión. Sin embargo, existen profesores que puede potenciar su formación por medio de la gimnasia cerebral y en consecuencia mejorar su práctica.

Gráfica 20



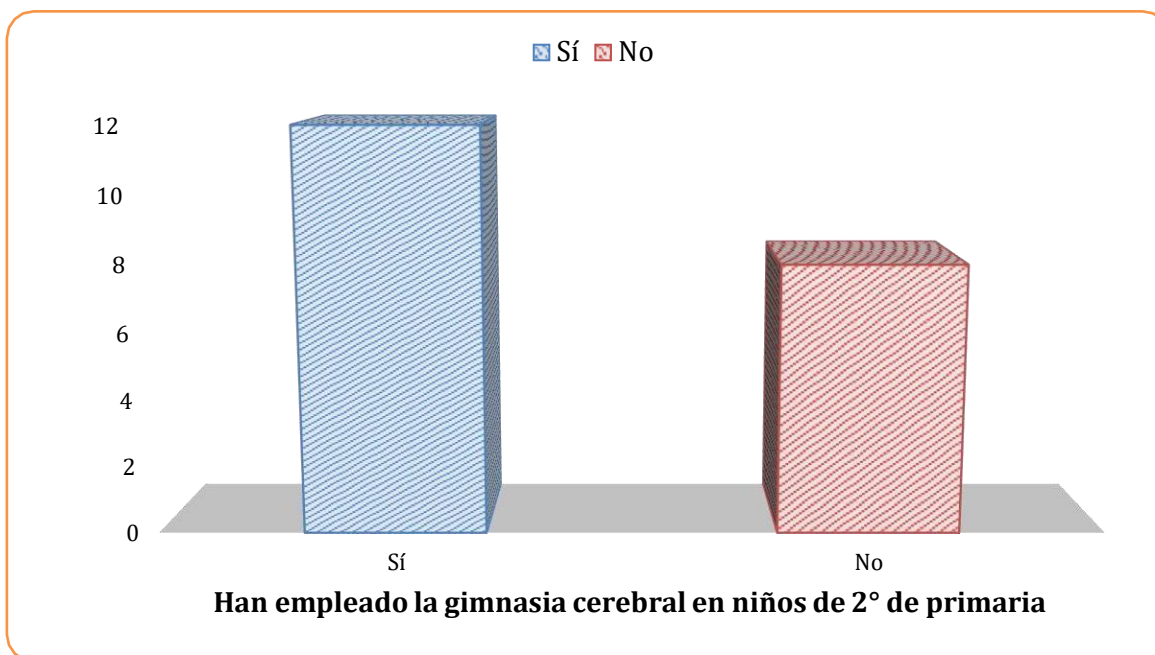
Descripción

El 55% que equivale a 11 docentes ha empleado la gimnasia cerebral durante sus clases y el 45% que equivale a 9 profesores no las ha aplicado dentro de su quehacer educativo.

Análisis

Con base en los resultados anteriores, poco más de la mitad se ha apoyado en la gimnasia cerebral dentro de su práctica pedagógica, lo cual ha brindado la oportunidad de trabajar con las NEE dentro del aula regular, fomentando la inclusión. Para el caso que no su respuesta fue “NO”, podría ser a que la desconocen, por tal razón nuevamente se hace presente la necesidad de dotar la formación docente con nuevas estrategias de aprendizaje.

Gráfica 21



Descripción

En el gráfico 21 se muestra que el 60% que equivale a 12 profesores han podido emplear la gimnasia cerebral en 2º grado de primaria y el 40% que equivale a 8 maestros no lo han hecho.

Análisis

Una parte significativa de los educadores de la escuela “Guillermo Prieto” ha aplicado la gimnasia cerebral como recurso didáctico con los alumnos de 2º de primaria favoreciendo la estimulación de la atención y la memoria en alumnos que presentan TDAH favoreciendo la inclusión. Por otro lado, existen profesores que no lo han hecho, es por ello que es necesario trabajar sobre su formación con la intención de mejorar y enriquecer su práctica profesional.

Hasta ahora se ha presentado la información obtenida de la investigación de campo, por lo que a continuación se presenta la estrategia de intervención pedagógica, la cual fue diseñada con base en esta información.

Capítulo V

Estrategia de intervención pedagógica;

“Aprendiendo, enseñando, compartiendo y jugando en el aula”

“Enseñar didácticamente no es un juego, aunque se aprende jugando”

Anónimo

Es necesario tener claro que el juego didáctico es una estrategia que se puede emplear en cualquier nivel o modalidad educativa, del cual se obtiene múltiples ventajas para asociar los contenidos en clase con los procesos cognitivos de cada alumno, es decir, la relación que existe entre la integración de juegos dentro del aula es proporcional a la asimilación de contenidos en los estudiantes.

El juego que posee un objetivo educativo se estructura como una actividad basada en reglas que incluye momentos de acción pre reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta y lógica de lo vivido para el logro de propósitos de enseñanza curricular, cuyo objetivo es la apropiación por parte del jugador en el rol de estudiante, de los contenidos, fomentando el desarrollo de la creatividad y de las áreas; físico-biológica, socioemocional, cognitivo-verbal y la dimensión académica.

De esa forma es un hecho que el juego en la enseñanza constituye un fenómeno, que al situarse en la escuela construye un marco contextual donde se definen las actividades en cada clase. El acento está puesto en el lugar que tiene el juego como expresión del mundo cultural del niño y la creación de significado-significante, y en la importancia de la enseñanza a la hora de ampliar la experiencia del infante y hacer posible su desarrollo cognitivo y psicomotor en el aprendizaje curricular.

En este sentido, la aplicación de técnicas mnemotécnicas generará flexibilidad en el aprendizaje, entendido como la adaptación de opciones de estudio con base en las necesidades e información que tiene que aprender cada alumno, ya

que tendrán mayor flexibilidad en el ritmo, lugar y forma de entrega de los contenidos educativos.

La flexibilidad en el aprendizaje permite al docente adecuarse al ritmo de sus estudiantes, asumiendo desde un principio que no todos o todas van a aprender al mismo tiempo, y ofrecer, por tanto, una enseñanza más individualizada. Este tipo de enseñanza permite al alumnado trabajar en conjunto, persiguiendo el mismo objetivo, como puede ser, aprender un mismo tema con el apoyo de recursos didácticos que se amolden a las necesidades educativas de cada alumno.

Los juegos didácticos; mnemotecnias y gimnasia cerebral son la estrategia de intervención pedagógica como propuesta para atender el TDAH en niños de segundo grado de primaria estimulando la atención y memoria a fin de promover la inclusión.

Así mismo, las aportaciones del juego didáctico desde la perspectiva de UNICEF (2018) se resumen en:

- Movilidad motora: Estos juegos tienden a estimular el reconocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción; así como la adquisición de su identidad y autonomía, así como el desarrollo muscular, mediante ejercicios de brazos, piernas, etc.
- Sentidos: Se realizan actividades utilizando las manos, oído y vista. Se emplean estos procedimientos en forma progresiva.
- Los juegos intelectuales: Estos juegos se realizan mediante la experimentación y la curiosidad infantil que tienden al desarrollo de la inteligencia (p. 11).

Es así que los juegos cobran valor en el educando, atribuyéndole significado y significante, ya que en términos lingüísticos son dos aspectos básicos en la concepción de la comunicación humana y asimilación de contenidos, y todo lo

que rodea al educando contiene estos dos aspectos que nutren y configuran la cosmovisión de los alumnos.

Por otro lado, Cárdenas, V. (2017), explica que:

La base sobre la que se construye la percepción del mundo en el ser humano está representada por un binomio donde el significante es una expresión vocal producida por la vibración de las cuerdas vocales que resulta de la simple aprehensión del objeto y busca transmitir su esencia a escala universal y donde el significado es el juicio cognitivo que realiza el ser humano a través de su experiencia para otorgarle al objeto un valor individual (p. 3).

Cuando se habla del significante se refiere a la parte de la asociación de ideas colectivamente, es la palabra en sí misma, es decir, ese conjunto de signos lingüísticos (fonemas y morfemas) que se usan para poder comunicarse con el resto de las personas, usando la forma verbal o escrita para poder remitir una idea cuando se dice o pronuncia una palabra.

Así mismo, cuando se habla del significado se refiere a la experiencia vivida relacionada con el concepto, es decir, cuando se habla de la escuela, se piensa en la arquitectura, en los maestros, alumnos, etc. Todo ese cúmulo de ideas que se asocian a elementos visuales o a referentes inmediatos colectivamente, no obstante, cuando se habla del significado de la escuela en cada alumno llegan a su mente recuerdos o escenas que van más allá de la infraestructura del centro escolar y puede asociarla como un conjunto de vivencias que marcaron la etapa de los estudiantes, de esta forma el significante en cada alumno es particular y subjetivo.

La implementación de juegos didácticos se llevó a cabo con el objetivo de que trasciendan al significado educativo en cada alumno dentro de su aprendizaje.

Por lo anterior, en este capítulo se presenta el desarrollo del taller que aborda las necesidades y contexto, las cuales han sido expuestas en el capítulo anterior.

La construcción del taller se realizó con base en los datos arrojados a través de los cuestionarios antes mencionados, con la intención de establecer diferentes estrategias didácticas que permitirán apoyar la labor docente.

Para iniciar la presentación de dicho taller se tomó en consideración explicar fundamentación pedagógica que sustenta a los juegos didácticos; mnemotecnias y gimnasia cerebral.

5.1 Fundamentación pedagógica de los juegos didácticos

Abordar el tema del juego aplicado en las actividades escolares dentro del aula regular, es una labor de gran importancia tanto para docentes como para pedagogos, ya que, depende en gran medida la utilización de las estrategias didácticas para alcanzar los objetivos establecidos en cada sesión.

Los niños por naturaleza son curiosos, activos e imaginativos, por lo que constantemente se cuestionan el por qué de varios sucesos a su alrededor, de este modo el juego es una de muchas alternativas en las que se puede apoyar a todos los alumnos a conocer y comprender, logrando así nuevos aprendizajes. Es por lo anterior que Meneses, M. y Monge, M. (2001), plantean que:

“La educación por medio del movimiento hace uso del juego ya que proporciona al niño grandes beneficios, entre los que se puede citar la contribución al desarrollo del potencial cognitivo, la percepción, la activación de la memoria y el arte del lenguaje” (p 114).

Es a través del juego que se generan nuevos aprendizajes, ya que permite darle un significado relevante en las actividades de cada alumno, así mismo da pauta para que comiencen a crear relaciones interpersonales con el resto del grupo. De acuerdo con López, I. y Delgado, S. (2013) en Escalante, S. y Lizcano, S. (2018), explican que:

“... un dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje en los niños es el juego, [...] por lo tanto, los docentes deben aprovechar el juego para que el niño descubra sus habilidades, reconozca su

cuerpo, se relacione con los otros, conozca el mundo y como consecuencia favorezca su aprendizaje” (p. 24).

De este modo, el juego se entiende como un medio entre la diversión y el aprendizaje, ubicado en un escenario que podría entenderse ajeno a la libre expresión bajo la perspectiva del modelo tradicional, sin embargo, la actualización docente da pauta a la creación y aplicación de técnicas que favorezcan las habilidades de los estudiantes de una manera innovadora.

En otras palabras, Baena, E. y Ruiz, M. (2016) en Escalante, S. y Lizcano, S. (2018), exponen que el juego se “... convierte en el motor pedagógico de primer orden, ayudando a desarrollar la capacidad creativa, [...], facilita el desarrollo de los diferentes aspectos de personalidad del niño, del carácter, habilidades sociales, dominios motores y capacidades físicas” (p. 25).

Para que el juego dentro del aula regular cobre sentido junto con los aprendizajes esperados es necesario que el docente tenga en cuenta que las actividades a realizar generen un impacto positivo, con el objetivo de que los alumnos obtengan experiencias sociales y emocionales, así como la asimilación cognoscitiva.

Es por lo anterior que Ospina, M. (2015), plantea que “... el juego debe ir de la mano con las actividades programadas por el docente, debido a que es una estrategia básica dentro del complejo proceso de socialización y aprendizaje del niño” (p. 30).

El juego dentro de las actividades escolares ejerce una motivación e interés en los alumnos para aprender, ya que, a través de diferentes estrategias didácticas los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades y habilidades intelectuales.

El juego aplicado dentro del aula regular implica reglas, tiempos específicos y lugar en concreto donde se realizan las actividades, con la finalidad de poder captar la atención de los estudiantes en todo momento o en la mayor parte del tiempo complementando los objetivos de la planeación.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018), plantea que “El desarrollo y el aprendizaje son de naturaleza compleja y holística; sin embargo, a través del juego pueden investigarse todos los ámbitos del desarrollo, incluidas las competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales” (p. 8).

Es a través del juego donde se permite contemplar la oportunidad de aumentar la asimilación de los conocimientos de acuerdo con la edad de cada alumno, con el objetivo de contribuir a la construcción personal y social de cada estudiante de forma significativa logrando asociación entre las experiencias del alumno con el conocimiento expuesto en clase.

Continuando con la UNICEF (2018), explica que “... el juego es una herramienta natural que los niños pueden utilizar para incrementar su resiliencia y sus competencias de afrontamiento, mientras aprenden a gestionar sus relaciones y afrontar retos sociales, además de superar sus temores” (p. 8).

Con el juego se busca favorecer el aprendizaje del alumno, impactando en el pensamiento investigativo, constructivo e íntegro tomando en cuenta la singularidad de cada alumno y que a través de sus experiencias descubra sus habilidades, desarrolle relaciones interpersonales, conozca su entorno y se permita dar soluciones en diferentes escenarios.

Entonces, el docente también debe tener presente que para el empleo del juego dentro del aula regular, se propone contemplar la complejidad de las demandas y particularidades del estudiante durante la práctica docente y aplicación de los juegos didácticos.

Teniendo en cuenta los autores que sustentan el juego como herramienta pedagógica dentro del aula regular, es necesario abordar conceptualmente las diferentes miradas.

5.2 Conceptualización de los juegos didácticos

La existencia del juego ha permanecido a lo largo de los años en diferentes formas y contextos, por lo que no existe una concepción precisa, sin embargo, varios autores plantean diversas acepciones en torno al tema que se aborda a continuación.

De acuerdo con Ospina, M. (2015), expone al juego como “... parte fundamental del crecimiento humano además de brindar placer y felicidad también debe ser generador de conocimiento, a partir de la experiencia en la vida real” (p. 27).

El juego principalmente es considerado como una actividad lúdica en dónde los participantes eligen sus propias reglas o siguen aquellas ya establecidas con anterioridad, su principal objetivo es seguir un orden donde todos de forma individual o grupal puedan participar libremente reforzando y generando aprendizajes.

Es por lo anterior que Ospina, M. (2015), explica que el juego es “... un proceso complejo que permite a los niños dominar el mundo que les rodea, ajustar a su comportamiento y al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea de pensamiento y acción” (p. 29).

El juego es una parte fundamental del crecimiento humano, ya que no solo brinda momentos de libertad y placer, sino que también puede ser una herramienta para la adquisición de nuevo conocimiento.

Entonces, por medio del juego los niños logran establecer por sí mismos objetivos por alcanzar, basándose en las reglas que regulan la actividad, ya sea para ganar individual o colectivamente, aunque en muchas ocasiones hay aprendizajes ocultos que el niño o los niños no perciben con facilidad, por ejemplo, el desarrollo del trabajo en equipo, seguimiento de instrucciones, entre otras en los contextos en el que se desarrollen.

De acuerdo con Ruiz, M. (2017), explica que a través del juego los niños “... exploran y aprenden, se comunican por primera vez con su entorno, desarrollan su personalidad, fomentan sus habilidades sociales, sus capacidades intelectuales, resuelven conflictos” (p. 6).

A su vez, el juego es una herramienta o instrumento que puede ser aplicado desde la figura del docente para estimular la atención y memoria en los estudiantes, ya que, a los 7 años de edad en 2° grado de primaria los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas desde la mirada de Piaget, y es ahí donde el estudiante necesita seguir desarrollándose con el mundo exterior con base en los juegos que pongan a prueba su capacidad de resolver problemas concretos de manera lógica, jerárquica, clasificatoria o de carácter de seriación, tomando en cuenta también la plasticidad cerebral que se puede potenciar en esa edad, así mismo puedan asimilar o aprender de mejor forma, puesto que se genera la sináptica durante estos ejercicios.

Con ello, los diferentes juegos ponen a prueba las habilidades previamente adquiridas, teniendo como consecuencia efectos positivos en el desarrollo de otras. De esta forma, el conocimiento y la aplicación de juegos didácticos puede traer otro impacto en diversas esferas de los alumnos a los que se les aplique, ya que no sólo influyen en el aula, sino que también favorecen otras áreas como; el área familiar y social.

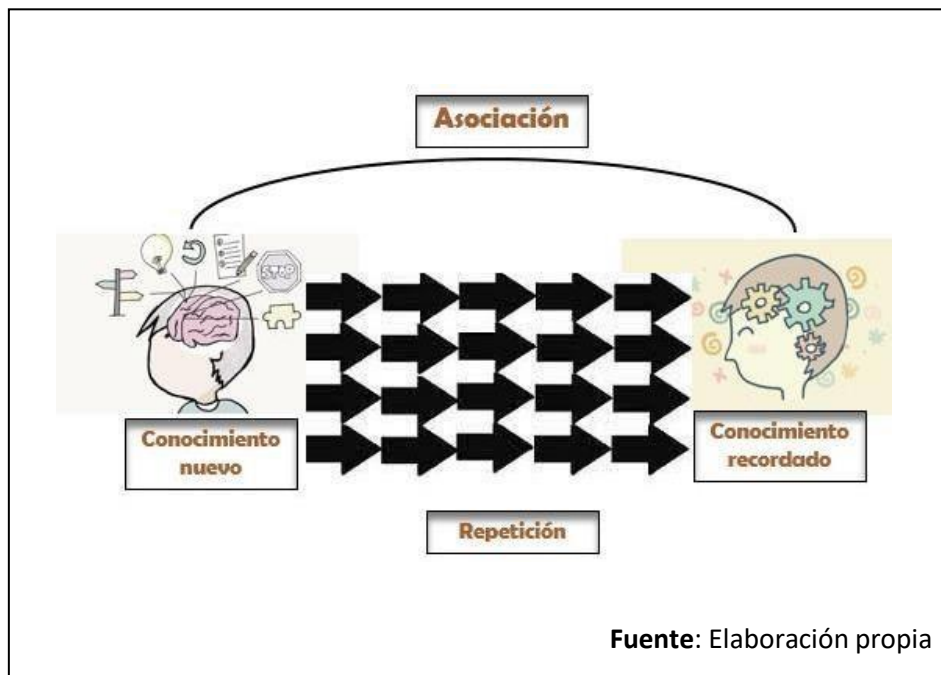
En este sentido, existen una gran variedad de juegos aplicados dentro y fuera del aula, sin embargo, existe una clasificación de ellos en los que se puede explotar, potenciar y estimular los aprendizajes adquiridos, uno de ellos, son los juegos mnemotécnicos, a continuación, se explican.

5.3 Juegos mnemotécnicos

Una forma de apoyar a estudiantes en su aprendizaje es con el uso de mnemotecnias, las cuales se asocian con algo sencillo de recordar, tales como palabras, hitos históricos, objetos o cualquier tema implicado en el aprendizaje del educando.

Etimológicamente hablando, la palabra Mnemotécnica deriva del griego *mnémee* (memoria), y *téchnee* (arte), la cual se traduce como el arte de la memoria, Un método mnemotécnico es un sistema sencillo utilizado para recordar una secuencia, nombres, números, y en general para recordar listas de datos relacionando palabras, imágenes, etcétera.

Es necesario tomar en cuenta que la memorización se produce gracias a la constancia de repetición desde un enfoque tradicional, sin embargo, la innovación de los métodos o estrategias mnemotécnicas son con base en un sistema formado por reglas y métodos que se utilizan para recordar o aprender algo específico. La base de la mnemotecnica es utilizar un conocimiento previo para incorporar otro nuevo creando asociaciones mentales sin la necesidad de repetir constantemente un contenido, en esencia con las mnemotécnicas crea un salto, ahorrando tiempo para recordar con mayor facilidad un nuevo aprendizaje, como se expresa gráficamente a continuación.



Es por lo anterior que Rosillo, C. (2015), explica que los juegos mnemotécnicos son "... una herramienta indispensable para diversas circunstancias que deseamos recordar, siendo de gran ayuda para facilitar el aprendizaje de alguna materia en general" (p. 10).

Los juegos mnemotécnicos se basan en diferentes reglas como la mayoría de los juegos, sin embargo, a partir de estas normas se puede comenzar a establecer vínculos con la memoria.

Continuando con Rosillo, C. (2015), explica que:

“... la mnemotecnia permite el desarrollo intelectual; no apela sólo a la repetición para el recordatorio, sino que también se basa en las asociaciones entre grupos de datos para lograr la construcción del recuerdo. Por tal razón nos muestra una gran diversidad de actividades que se pueden llevar a cabo para mejorar nuestra memoria” (p. 10).

Este tipo de estrategias permiten memorizar de una forma más sencilla, puesto que se construye una relación con los contenidos que se quiere retener, en estos tipos de juego la mente se concentra de una forma más entretenida facilitando así el aprendizaje.

Las técnicas mnemotécnicas son métodos que se utilizan para mejorar el aprendizaje. La memoria no es una función aislada sino un todo complejo y en la memorización influye la motivación para que se pueda ejercer de mejor forma la retención de información, ya que ayudan a comprender y retener de una manera eficaz.

Es por lo anterior que González, *et al.* (2003) en Goñi, A. (2019), explica a la mnemotecnia como "... el conjunto de estrategias que de forma inusual auxilian a la memoria, con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje y recuperación de una determinada información" (p. 33).

De acuerdo con Pascual, L. (2007), existen técnicas mnemotécnicas o de memorización didáctica:

1. Método de las iniciales/acróstico/acrónimo/silábico

Por ejemplo: ¿Tú sabes los nombres de los países de Centroamérica sin tener que consultar una fuente confiable? si no lo sabes, con sólo recordar la palabra **Paconibehonguelsa**, se puede recordar el nombre de los países de Centroamérica, con orden siguiendo las sílabas de la palabra;”**Pa**”; Panamá, “**Co**”; Costa Rica, “**Ni**”; Nicaragua, “**Be**”, Belice, “**Hon**”; Honduras, “**Gu**”; Guatemala, “**Elsa**”; El Salvador. Así como este ejemplo, hay más técnicas para asociar y recordar. Esta actividad para memorizar consiste en escoger la letra inicial o sílaba de cada una de las palabras que se quiera recordar y crear una nueva palabra o frase con todas ellas, con o sin significado. Se memoriza una lista de conceptos a través de la construcción de una nueva palabra, de tal manera que ésta nos recuerde como empieza cada palabra de la lista.

Cuando el orden de la lista no es jerárquico, podemos hacer combinaciones hasta que la palabra clave sea la más sencilla de recordar. O en otro escenario dentro del aula regular igualmente en contenidos geográficos, se puede enseñar los países de América del Norte y crear la palabra: **MEUC**, con base a las iniciales de **M**éxico, **E**stados **U**nidos y **C**anadá y así los niños en esta edad podrán tener presente esta palabra para no olvidar los países de América del Norte.

De igual manera, existen otras técnicas para memorizar y retener información, tales como;

2. Método Loci de los lugares o palacio de los recuerdos:

Es un método que permite a través del recuerdo de la imagen, tener determinados lugares o espacios, recordar palabras importantes asociadas a un contenido en específico, es la característica que define al método.

Así mismo, se pueden organizar las palabras con base a recorridos que resulten conocidos, creando asociaciones mentales y de mnemotecnias para comenzar a recordar:

Por ejemplo: Enseñarles a los niños de segundo grado de primaria un grupo de animales invertebrados con base en el trayecto que haría de la casa a la escuela asociando los verbos y adjetivos de los animales con el recorrido, mientras que al mismo tiempo se refuerza ese contenido:

Araña - Caracol - Hormiga - Ciempiés - Mariposa

Araña - Parque: Cuando salgo de la casa, paso por el parque y veo arañas tejiendo su telaraña en las hojas de las plantas.

Caracol - Iglesia: A lado del parque hay una iglesia rodeada de grandes árboles y en ellos hay caracoles que dejan su rastro por las hojas.

Hormiga - Papelería: Después de la iglesia hay una papelería y en la puerta siempre hay hormigas que se guían entre ellas.

Ciempiés - Kínder: En el kínder hay muchas flores y en ellas se ven ciempiés que comen de las hojas de las plantas.

Mariposa- Primaria: Cuando se llega a la primaria se ven mariposas dibujadas en el piso.

3. Método conversión numérica o técnica de números

Básicamente consiste en relacionar una letra al número que se desea recordar y se construye con esas letras una palabra. En algunas materias, como matemáticas o historia, hay que ser capaz de recordar fechas o cifras considerables. Uno de los métodos para memorizar números largos consiste en desglosar las cifras de cada número o fecha y sustituir cada una por una palabra que tenga el mismo número de letras; con todas ellas se formará una frase que se tendrá que recordar.

Por ejemplo: Si en clase, se enseña sobre la Primera Guerra Mundial adaptado a niños de segundo grado de primaria, enseñarles 1914 como fecha sin una asociación mental, sería poner en práctica la memoria de trabajo o corto plazo, sin la garantía de que los alumnos lo puedan recordar posteriormente, para ello, cuando se enseñe la fecha 1914, por el parecido gráfico, se relaciona al 1 con la letra "I", al 9 con la letra "J" y al 4 con la letra "A", lo que forma la palabra: **IJIA**, que luego memorizará para posteriormente recordar sin necesidad de repetir constantemente, sino con la intención de recordar jugando desde la primaria en

un niño de 7 años. También con la fecha de la revolución mexicana, 1810, es un año histórico que como mexicano no se olvida, pero para un niño que está comenzando a conocer la historia, sólo podría significar una cifra larga, sin sentido y tediosa de recordar. Para ello, la relación que puede hacer con los números y letras serán de vital importancia para esta técnica, ya que, con el número 1 se encuentra similitud gráfica con la letra “**I**”, 8 con la letra “**B**” y 0 con la letra “**O**”, se puede enseñar la palabra **IBIO** para recordar mejor dicha fecha, porque son palabras con símbolos gráficos que se parecen visualmente a estos números, de esta forma será una manera más sencilla de enseñar y de aprender por medio de un método menos tradicional.

Hay otra técnica similar a la técnica de las iniciales:

4. Método de rimas u oraciones

Consiste en tomar letras de ciertas palabras y crear una oración con o sin sentido pero que les signifique a los alumnos.

Por ejemplo: Si se desea enseñar el proceso de la mitosis celular hay que tomar en cuenta que son:

- a) Interfase
- b) Profase
- c) Metafase
- d) Anafase
- e) Telofase

Para recordarlas se van a tomar las siguientes tres letras de cada palabra;

- a) **I**nterfase
- b) **P**rofase
- c) **M**etafase
- d) **A**nafase
- e) **T**elofase

Con estas letras se puede formar la siguiente frase:

Al **t**erminar, **p**rometo a **A**na ver la **t**ele

Otro ejemplo de acuerdo con la edad de 7 años: Cuando se enseña las partes de una oración, que son

- a) Sujeto
- b) Verbo
- c) Predicado

Se pueden retomar las siguientes letras de cada palabra

- d) **S**ujeto
- e) **V**erbo
- f) **P**redicado




Con estas letras se puede formar la siguiente frase:

Susy ve a Leonado Dicaprio

5. Método de palabra sustituta

Consiste en transformar datos complejos en palabras o imágenes divertidas que se puedan recordar.

Por ejemplo: Si se desean memorizar los nombres se pueden crear asociaciones visuales que rimen o tengan letras en común con dichos sustantivos, estimulando la atención y creatividad de los alumnos de segundo grado de primaria dentro del aula

| | | |
|------------------------|---|-------------------------|
| Pedro ----- |  | ----- piedra |
| Alejandra ----- |  | ----- salamandra |
| Leonardo ----- |  | ----- leopardo |

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, también hay otras estrategias que estimulan la atención y la memoria desde un enfoque neurológico a través de movimientos corporales relacionando el mundo exterior con el interior de cada alumno, trabajando también la coordinación, es por ello que se presenta a continuación la gimnasia cerebral.

5.4 Gimnasia cerebral

La gimnasia cerebral es una de tantas estrategias didácticas para un mejor aprendizaje, a través de esta se brindan respuestas más sencillas para poder obtener un estado óptimo a fin de aprender y pensar, logrando así una mejor concentración.

Es a través de la gimnasia cerebral que se puede obtener una mejor conectividad entre el cerebro y el cuerpo.

De acuerdo con Romero, R., Cueva, H. y Barboza, L. (2014), explican que la gimnasia cerebral se basa en "... el principio que afirma que no hay aprendizaje sin movimiento, porque este genera, desarrolla las redes o conexiones neuronales" (p. 83).

Un ejemplo de la gimnasia cerebral:

El reforzamiento, construcción, reconocimiento y pronunciación de las sílabas en la materia de Español o Lengua Materna, se puede aplicar un juego didáctico con sílabas escritas en una hoja tamaño carta, tales como: Ña, ñe, ñi, ño, ñu y Bra, bre, bri, bro y bru, formadas en una cruz, de modo que puestas en el suelo con cinta adhesiva se haga un dictado que implique coordinación corporal, reconocimiento y atención visual, dando indicaciones de brincar sobre cada sílaba enunciada sin equivocación aumentando el grado de dificultad por medio de la rapidez.

Gráficamente se muestra a continuación



Bra **Ña**

Bru **Bre** **Bri** **Ñu** **Ñe** **Ni**

Bro **No**

Fuente: Elaboración propia

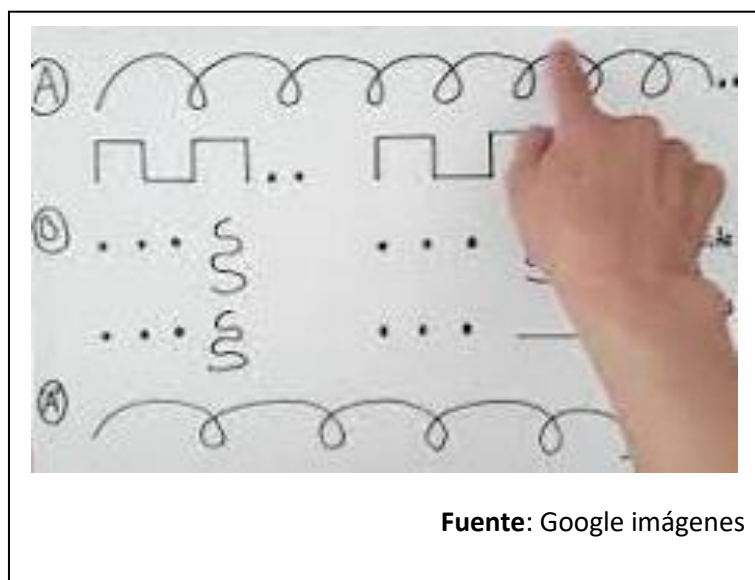
El movimiento es importante para el aprendizaje y también para el desarrollo del pensamiento, la práctica constante de estas estrategias didácticas permite la construcción de nuevas redes neuronales, la gimnasia cerebral se basa en diferentes movimientos corporales sencillos de realizar a simple vista, pero para poder lograrlo se necesita de concentración, atención y memoria.

Del mismo modo Romero, R., Cueva, H. y Barboza, L. (2014), plantean que “... la gimnasia cerebral, consiste en la renovación de los procesos mentales, el refuerzo de la memoria y la vida con plena conciencia y vitalidad (...) El movimiento es importante para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento” (p. 83).

De esta manera, se plantea aplicar la coordinación motora y la atención por medio del musicograma, entendido desde Jos Wuytack, como un método innovador en el campo de la pedagogía musical, ya que propuso una forma de enseñar música para no músicos, utilizando simbología, figuras geométricas, dibujos de instrumentos, animales y colores llamativos, con la intención de

enseñar en la práctica las diferencias de ritmo, melodía, textura, timbre, dinámica, tiempo, etc. sin embargo la aplicación de este recurso únicamente retomará el ritmo como elemento fundamental para estimular la atención.

Ejemplo: El docente reproducirá una canción de música clásica en el aula regular donde los alumnos puedan seguir con su dedo índice las formas y trazos que tengan en una hoja tamaño carta, ya que estos guiarán el ritmo que debe seguir con base en la atención corporal que depositen al escuchar la piza musical. A continuación, se muestra un ejemplo del musicograma:



La gimnasia cerebral como herramienta pedagógica puede brindar al alumno la capacidad de mejorar su aprendizaje y optimizar sus habilidades tanto motoras como cognitivas, que por el contrario en caso de carecer de este tipo de estrategias podrá presentar alguna falta de atención, dificultad para aprender y procesar información.

De acuerdo con Hatfield (2006) en Quelal, M. (2016), plantea que la gimnasia cerebral es “Un conjunto de actividades energéticas y divertidas, capaces de optimizar el aprendizaje, que refuerzan destrezas de coordinación y análisis y que unen diferentes tipos de experiencias sensoriales y emocionales para generar aprendizaje” (p. 54).

Otro ejemplo de gimnasia cerebral:

Es por medio de la gimnasia cerebral que se busca disminuir las dificultades que presentan algunas personas con un déficit, esto logra llevarse a cabo mediante el conjunto de técnicas que pretenden fortalecer aquellas funciones que se han visto afectadas o deterioradas por diferentes aspectos.

Por lo tanto, estos ejercicios son una serie de estrategias didácticas destinadas a enseñar y aprender mediante los movimientos corporales que se conectan con ambos hemisferios, ya que, la gimnasia cerebral funciona mediante ejercicios físicos y movimientos corporales sencillos de realizar, propiciando así un mejoramiento en el aprendizaje.

De esta manera la gimnasia cerebral puede considerarse como un medio por el cual se llega a un fin en este caso mejorar la memoria y optimizar el aprendizaje, ya que, su utilidad es importante y dinámica porque los ejercicios se realizan con el cuerpo y la mente repercutiendo en el área cognitiva de los alumnos.

Otro ejemplo de la gimnasia cerebral es poner a prueba la coordinación y concentración por medio de un juego donde se trabaje la ascendencia y descendencia numérica;



Dictar la indicación de contar del 5 al 1 y del 1 al 5 simultáneamente, es decir, contar en voz alta primero 5, después 1, a continuación 4, después 2, posteriormente 3, después 3, luego 4, después 2, por último 5 y luego 1, de modo

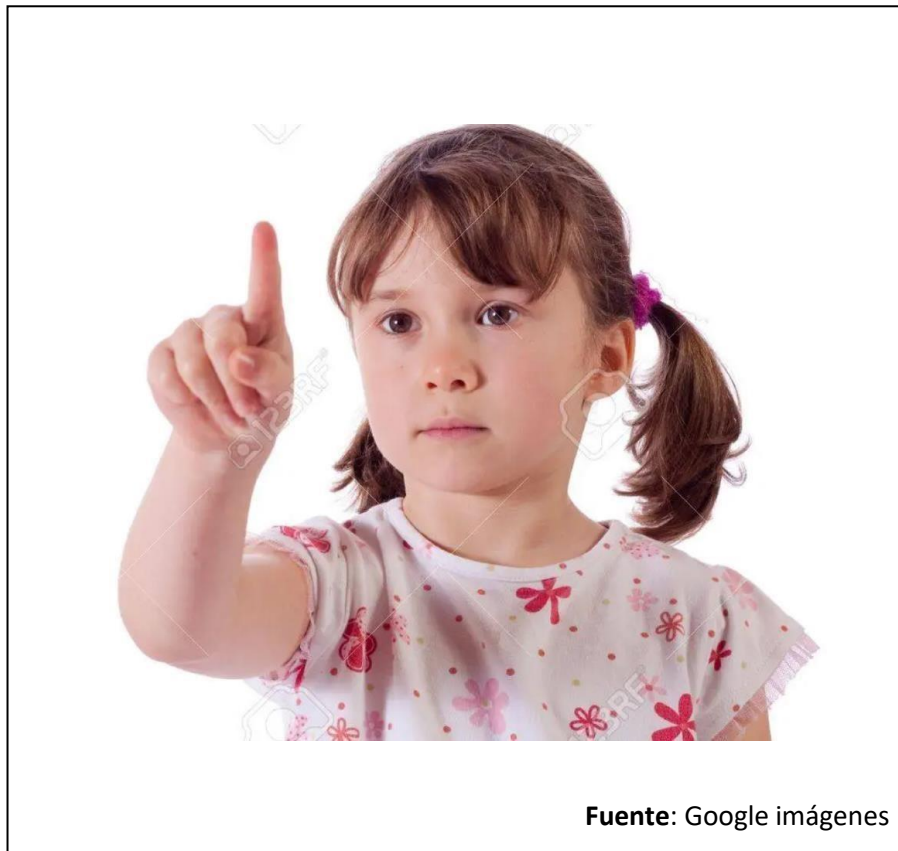
que los alumnos desarrollen la capacidad de crear secuencias numéricas a través de poner atención practicando operaciones básicas dentro del ejercicio.

Entonces, la gimnasia cerebral contribuye de diferentes aspectos en el desarrollo cognitivo y motor del infante, desde mejorar la atención, concentración, comprensión, memoria, creatividad, equilibrio y coordinación, lo anterior estimula ambos hemisferios cerebrales donde se conectan y comunican a través del cuerpo en movimientos coordinados.

Así mismo, la gimnasia cerebral es un conjunto de ejercicios, los cuales pueden ser puestos en práctica en cualquier lugar y situación, mediante estas actividades se pretende lograr un equilibrio en el área del aprendizaje con la intención de que los alumnos puedan alcanzar metas en aspectos académicos, ya que, a través de esto se crea una rutina que permite integrar distintas partes del cerebro.

Los movimientos que se generan con el cuerpo a través de la gimnasia cerebral pueden favorecer las habilidades sensoriales y motrices, las cuales potencian la memoria y concentración en aquellos individuos que la practiquen sobre todo a los infantes que presenten alguna NEE.

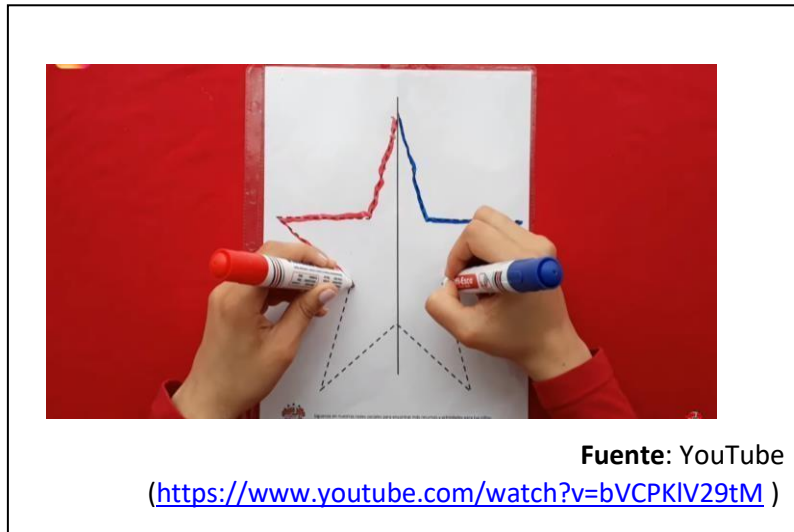
Otro ejemplo sería, formar parejas entre los alumnos del aula, escribir el nombre completo de cada uno de ellos en el pizarrón y comenzar a dibujar en el aire el nombre tal y como se encuentra en el pizarrón, comenzando con el puño derecho, posteriormente con el puño izquierdo, después con cada codo y finalizar con cada rodilla, de esta forma, se lleva a cabo el repaso de los nombres propios, ortografía de manera didáctica, reconocimiento de su cuerpo y control de ellos ubicados en un delimitado espacio.



Al poder trabajar con ambos hemisferios cerebrales se potencian las habilidades cognitivas como la atención, memoria y coordinación, es por ello que otro ejemplo de gimnasia cerebral es el siguiente:

Realizar trazos de figuras geométricas divididas por la mitad, donde se le pide al estudiante tomar dos marcadores de diferentes colores uno en cada mano, comenzando a trazar el contorno sobre papel acetato, esto con la intención de poner a trabajar ambos hemisferios, el nivel de dificultad puede ir aumentando de acuerdo con cada alumno, trazando ahora diferentes dibujos de acuerdo a la elección del docente, trabajando simultáneamente con la mano dominante y la no dominante.

A continuación, se muestra gráficamente cada una de las actividades de acuerdo al nivel de dificultad que puede emplearse en las figuras.



El movimiento es importante para el aprendizaje y para el desarrollo del pensamiento, la práctica constante de estos ejercicios permite mejorar la atención, concentración y memoria de los infantes, facilitando la construcción de redes neuronales con aprendizajes significativos. Por ello es importante cuestionarse la relación de los juegos con el aprendizaje o el impacto que generan la aplicación de recursos didácticos en la asimilación de contenidos.

5.5 ¿Cómo influye el juego en el aprendizaje?

El juego didáctico es la mejor forma de aprender. Utilizar técnicas o métodos educativos es una manera adecuada de estimular el aprendizaje en los niños, a la vez que se divierten.

La enseñanza basada en el juego es, esencialmente, aprender jugando. El aprendizaje durante el desarrollo de los alumnos incluye áreas como habilidades socioemocionales, desarrollo cognitivo general, y capacidades de autorregulación. Los estudiantes participan en comportamientos de resolución de problemas de forma más efectiva en condiciones de juego, de modo que, aprender no es un juego, aunque se aprende jugando.

En este sentido, el juego es una actividad natural, libre y espontánea, actúa como elemento de equilibrio en cualquier edad porque tiene un carácter universal, pues atraviesa toda la existencia humana, que necesita de la lúdica en todo momento como parte esencial de su desarrollo armónico, el juego es una opción, una forma de ser, de estar frente a la vida y, en el contexto escolar, contribuye en la expresión, la creatividad, la interacción y el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

De esta forma Sarlé (2011) en Rodríguez, E. (2020), plantea al juego como “... una estrategia de enseñanza, que resulta valioso para convocar el interés del alumno y propiciar la situación del aprendizaje en cualquiera de las áreas de conocimiento” (p. 15).

El juego es una actividad universal que debe de brindar entretenimiento y libertad al momento de ejecutarse, sin embargo, también puede considerarse como un medio por el cual se propicia el conocimiento y se adquieran destrezas cognitivas.

De esta manera el juego en el aula puede ser un facilitador de aprendizaje siempre y cuando exista una planificación curricular que fomente el compañerismo, internalizando la actividad en relación con los juegos, ya que, los alumnos pueden emplear sus diferentes habilidades con el objetivo de cumplir uno o varios objetivos de acuerdo con los aprendizajes esperados después de cada sesión.

De esta forma, Mendoza, A. (2007), explica que

...el juego actúa como auxiliar pedagógico del docente para atraer la atención de los alumnos, trabajar la coordinación, atención y memoria de ellos y como repercusión, estimular las redes neuronales, sinapsis y desarrollo cognitivo para el próximo contenido curricular que el maestro enseñe, es decir, los juegos pueden ser causa cognitiva de nuevos contenidos (p. 27).

Es por lo anterior que Rodríguez, E. (2020), explica que:

“El juego despliega procesos de aprendizaje que posibilitan a través de la experiencia, conocer y saber, es decir adquirir un concepto y tener experiencia. Claro está, que existe una notable incidencia en el aprendizaje a partir del juego [...] El docente propone juegos, sugiere, pregunta, estimula los procesos cognitivos, acerca a los niños a desafíos, cultura y conocimientos” (p. 15).

Por lo tanto, el juego puede considerarse como un medio para el aprendizaje, ya que, encuentran motivación al momento de realizar las actividades, logrando así un aprendizaje significativo, puesto que al momento de realizar nuevas acciones es necesario emplear habilidades y conocimientos previamente adquiridos.

Para los alumnos en segundo grado de primaria, el juego es uno de sus primeros lenguajes y una de sus formas de expresión más natural para conocer y reconocer el mundo que les rodea. La mayor parte de su tiempo lo dedican a esta actividad, de manera que, poco a poco, van descubriendo su personalidad, sus sentimientos, intereses y aficiones, sus capacidades intelectuales y psicomotoras.

El juego didáctico ayuda a la estimulación del cerebro condicionando el desarrollo del individuo y ampliando la capacidad de atención y memoria. Los niños muestran más interés ante las tareas enfocadas como un juego y se comprometen y se disponen para rendir porque para ellos no hay diferencia entre

jugar y aprender. Cualquier actividad lúdica que se presente con nuevas exigencias van a recibirlas con atención puesto que lo relacionan con placer, actividades agradables y como una forma de diversión y pasatiempo antes que una obligación. Incluso, los juegos de retos cognitivos proporcionan un mayor potencial para el aprendizaje futuro de los estudiantes, ya que mientras juegan, se concentran mejor y recuerdan más que en un aprendizaje no lúdico.

De acuerdo con Montero, B. (2017), expone que “La aplicación de juegos didácticos con objetivos y actividades bien definidas para las determinadas clases, y principalmente para mejorar el rendimiento académico mostrado en las diversas materias, [...] conlleva un recurso valioso para el estudiante. Por lo tanto, los juegos son una herramienta que al profesorado le permite motivar y mantener la atención dentro de sus lecciones” (p. 76).

El juego puede ser utilizado como un método de enseñanza y aprendizaje, del mismo modo logra que las prácticas pedagógicas se amplíen, varíen y lo principal es que a través de estos métodos de enseñanza propicia aprendizajes más significativos en los estudiantes.

Algunos procesos cognitivos como la observación, atención, concentración y memoria en ocasiones suelen ser reforzados o aportados a través de diferentes juegos aplicados en un contexto que estimule el desarrollo social y comunicativo en este caso el aula escolar, donde podrá emplear sus conocimientos adquiridos mediante estas actividades previamente realizadas.

De acuerdo con García (2013) en Montero, B. (2017), opina que “... el uso de estos recursos permite captar la atención de los, generando en ellos el deseo de ser partícipes activos de las actividades, que con estos se desarrollan” (p. 77).

A través de la creación de ambientes donde los alumnos guiados por la figura docente aprenden mediante el juego y se practica el aprendizaje significativo.

Al momento de jugar se aprende y se construye con otros, se comparte y convive con el resto, en el juego se gana y se pierde, pero sobre todo se generan nuevos saberes que podrían ser útiles en el futuro de todos los estudiantes que han iniciado su vida escolar.

Es por lo anterior que no se debe considerar al juego como actividades sin beneficio alguno, sino que en medida de lo posible ampliar la visión de aquellos agentes educativos que aún no emplean este tipo de estrategias didácticas, hacerle saber la infinidad de herramientas que puede emplear en los alumnos, con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados y así mismo el docente impulse a los estudiantes a querer seguir aprendiendo.

5.6 Descripción del taller

Presentación

El presente taller nace con el objetivo de fomentar la inclusión basado en estrategias didácticas que estimulen la atención y memoria, con la intención de abordar el TDAH como NEE dentro del aula regular en segundo grado de primaria, debido a que dicho trastorno se ha hecho esperar en las instituciones educativas y desde la mirada docente, se pueden plantear propuestas para mejorar la atención a los estudiantes.

De igual manera, es pertinente hacer notar que los juegos didácticos que se plantean en la presente propuesta, no se abordarán únicamente de manera conceptual, sino que presentarán una igualdad de conocimiento, en cuanto a la aplicación de estas brindando elementos para la intervención profesional.

Por otra parte, se pueden identificar contenidos ligados al juego como estimulante de la atención y memoria, siendo la base para la apertura de una clase, que se propone como inicio de cualquier planeación educativa.

Por lo que, el presente taller pretende ofrecer una serie de concepciones teóricas del juego, como estrategia didáctica que estará dirigido a estimular la atención y memoria de los estudiantes de segundo grado de primaria en una Escuela de

Educación Básica Pública, los cuales le permitirán al docente trabajar con los niños que presentan TDAH y el resto del grupo fomentando así la inclusión dentro del aula regular.

De este modo el maestro contará con nociones básicas con respecto a la atención y apoyo que le podrá brindar a los alumnos con TDAH, respondiendo a las exigencias que se muestran dentro del aula regular. Sin dejar de tener en consideración que no todos los docentes cuentan con la formación inicial y permanente respecto a las NEE, por lo que las estrategias planteadas serán detalladas en cada una de las planeaciones presentadas más adelante.

Este taller fue diseñado para la escuela primaria Guillermo Prieto con alumnos de segundo grado por lo que las estrategias didácticas están dirigidas a todo el grupo a manera de impactar en la forma de aprender en todas las asignaturas.

5.7 Programa de intervención y sus propósitos

Dirigido a: Docentes que imparten clase en segundo grado de primaria en la escuela primaria “Guillermo Prieto”

Impartido por: Díaz Cortes Brenda Abigail y Galván Ortiz Tonantzin Itahí

Dulcinea

Total de horas del taller: 13 horas 30 min, divididas en 9 sesiones

Total de horas teóricas: 4 horas 30 min

Total de horas prácticas: 9 horas 30 min

Objetivos generales de aprendizaje de la propuesta

Al término del taller, el docente participante:

- Conocerá las diferentes estrategias didácticas, basadas en el juego, mismas que se pueden emplear dentro del aula regular, para fomentar la inclusión
- Desarrollará la conceptualización del significado y significante de juegos en relación con las mnemotecnias y gimnasia cerebral
- Contará con suficiente información con respecto a las NEE (TDAH) para atenderlo.

- Podrá aplicar juegos didácticos, para estimular las funciones de atención y la memoria en alumnos con TDAH

5.7.1 Desarrollo del taller

Unidad I

Tema

Los juegos como estrategia de intervención pedagógica para atender el TDAH en niños de segundo grado de primaria.

Objetivos

Al término de la unidad el docente participante:

- Comprenderá las posibilidades que presenta los juegos, como una estrategia didáctica
- Explicará el impacto que tienen los juegos como estimulante de atención y memoria
- Identificará los tipos de juegos, aquellos que pueden aportar valor, para estimular las funciones de atención y memoria

Contenido

1. Conceptualización del juego como estrategia didáctica
2. Teorías sobre el juego como estrategia de aprendizaje
3. Los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral
4. Los juegos como estimulante en la atención y memoria en niños con TDAH

Unidad II

Tema

Juegos como estrategia didáctica en alumnos que presenten TDAH dentro del aula regular

Objetivos

Al término de la unidad, el docente participante:

- Conocerá las características básicas del TDAH.
- Podrá identificar las características básicas de un alumno con TDAH, para poder realizar un prediagnóstico

Contenido

1. Conceptualización del TDAH
2. Características para identificar un alumno con TDAH
3. El papel del alumno con TDAH dentro del aula regular
4. Implicaciones del TDAH en el aprendizaje del alumno

Unidad III

Tema

El docente frente al TDAH

Objetivos

Al término de la unidad, el docente participante:

- Identificará las aptitudes de acuerdo con el modelo humanista
- Ubicará las características del TDAH y sus implicaciones en el aprendizaje

Contenido

1. Conceptualización de formación docente
2. Formación docente bajo el modelo humanista
3. El docente y las NEE dentro del aula regular

Unidad IV

Tema

Inclusión para niños con TDAH dentro del aula regular

Objetivos

Al término de la unidad el docente participante:

- Podrá intervenir, con ayuda de juegos didácticos, para fomentar la inclusión de alumnos con TDAH, al aula regular

Contenido

1. Conceptualización de inclusión
2. La inclusión dentro del aula regular
3. Inclusión y TDAH

Unidad V

Tema

Los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral

Objetivos

Al término de la unidad, el docente participante:

- Conocerá los conceptos de juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral
- Será capaz de aplicar juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral para estimular las funciones de atención y memoria en niños con TDAH

Contenido

1. ¿Qué son los juegos mnemotécnicos y de gimnasia cerebral?
2. ¿Cómo ayudan estos juegos a los niños con TDAH?

Unidad VI

Tema

La importancia de la atención y memoria en niños con TDAH

Objetivos

Al término de la unidad, el docente participante:

- Al término de la unidad se reconocerá la importancia de la atención y memoria en el aprendizaje del niño con TDAH

Contenido

1. Conceptualización de atención y memoria
2. Importancia del desarrollo de la atención y memoria en niños con TDAH

Unidad VII

Tema

La importancia de brindar una detección a niños con TDAH en los primeros años de vida

Objetivos

Al término de la unidad, el maestro participante:

- Reflexionará sobre la importancia que tiene el atender este NEE a temprana edad
- Explicar brevemente los procesos neuronales por los cuales pasa el niño a temprana edad y el impacto que puede tener en su desarrollo académico

Contenido

1. Ventajas de una detección e intervención temprana
2. Los procesos neuronales en un niño con TDAH

Unidad VIII

Tema

La importancia de la participación docente en el TDAH

Objetivos

Al término de la unidad, el docente participante:

- Reconocerá la importancia de la participación docente en la formación de niños con TDAH
- Conocerá cómo se puede trabajar dentro del aula regular con niños que presenten TDAH

- Conocerá cómo se puede trabajar dentro del aula regular en segundo grado de primaria con niños que presenten TDAH

Contenido

1. La figura docente y el TDAH

Importancia de la formación docente en el TDAH

Unidad IX

Tema

Presentación de juegos complementarios para trabajar el TDAH dentro del aula regular

Objetivos:

Al término de la unidad el docente participante:

- Podrá emplear juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral que complementen su práctica docente frente al aula regular con alumnos que presenten TDAH estimulando atención y memoria, promoviendo la inclusión en el grupo

Contenido

Juegos complementarios

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

| | |
|-------|-------------------------------------|
| Lugar | Escuela primaria "Guillermo Prieto" |
|-------|-------------------------------------|

TEMA: Los juegos como estrategia de intervención pedagógica para atender el TDAH en niños de segundo grado de primaria

| | |
|-----------|-----------------------|
| SESIÓN: I | TIEMPO: 1 hora 30 min |
|-----------|-----------------------|

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|---|--|--|----------|--|
| <p>Conceptualización del juego como estrategia didáctica</p> <p>Teorías sobre el juego como estrategia de aprendizaje</p> | <p style="text-align: center;">Inicio</p> <p>Se comenzará por dar la bienvenida a los participantes y posteriormente se les explicará los objetivos generales del taller.</p> <p>Una vez dada la bienvenida, se comenzará con una técnica de integración. Se pedirá a los profesores que se presenten diciendo su nombre y los años de experiencia dando clase.</p> | <p>Comprenderá los juegos, como una estrategia didáctica</p> | | <p>El facilitador debe estar pendiente en las respuestas de cada profesor.</p> |
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>Los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral</p> | <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p>Una vez terminada la dinámica de integración,</p> <p>Se comenzará por realizar un mapa conceptual a través de las definiciones que propondrá cada maestro, en el pizarrón, respondiendo brevemente, ¿Qué son los juegos como estrategia didáctica, sus teorías, así como la conceptualización de los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral?</p> <p>Después de terminar el mapa conceptual colectivamente, se les pedirá construir una ideal global con base en las definiciones del mapa conceptual.</p> | <p>Explicará el impacto que tienen los juegos como estimulante de atención y memoria</p> | <p>Plumones y pizarrón.</p> <p>Lluvia de ideas.</p> | <p>Además, el acomodo de las bancas, en todas las sesiones serán de forma circular para que la comunicación visual y corporal exista en todo momento.</p> |
| <p>Los juegos como estimulante en la atención y memoria en niños con TDAH</p> | <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Finalmente, después de las participaciones se les explicará la importancia de los juegos como estimulante en la atención y memoria en niños con TDAH.</p> <p>Una vez dada la explicación se pasará a realizar la actividad que se muestra en la página 135, basándose en la gimnasia cerebral, donde se llevará a cabo la coordinación y concentración, nombrando en voz alta los números del 20 al 0 simultáneamente que del 0 al 20, tomando como apoyo sus manos frente a ellos para no perder el orden.</p> | <p>Identificará entre diferentes tipos de juegos, aquellos que pueden ser recuperados, para estimular las funciones de atención y memoria.</p> | | <p>Dicha actividad está descrita en la página 135 de este capítulo.</p> <p>El responsable de llevar el taller les pedirá a cada profesor su número de teléfono y su correo electrónico para utilizarlos cuando cada planeación lo demande.</p> |

TEMA: Juegos como estrategia didáctica en alumnos que presenten TDAH dentro del aula regular

SESIÓN: II

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|---|--|--|----------|---|
| Conceptualización del TDAH Características para identificar un alumno con TDAH | Inicio Se dará la bienvenida y se preguntará abiertamente, ¿Qué han escuchado sobre el TDAH y sus características? | Podrá identificar las características básicas de un alumno con TDAH, para poder realizar un prediagnóstico | | Se explicará la importancia de la participación de todos los docentes |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>El papel del alumno con TDAH dentro del aula regular</p> | <p>Desarrollo</p> <p>Una vez que se haya abordado el tema.</p> <p>Posteriormente, se les explicará la importancia de la participación de todos, se continuará con el tema del papel del alumno con TDAH dentro del aula regular y sus implicaciones en el aprendizaje del estudiante, después se abrirá un espacio de diálogo en donde los maestros podrán exteriorizar ejemplos personales donde se ha trabajado la resolución de este NEE durante sus clases.</p> | | <p>Pizarrón Plumones Lluvia de ideas</p> | |
|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|---------------------|---|
| <p>Implicaciones del TDAH en el aprendizaje del alumno</p> | <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Para reforzar el tema del TDAH y la importancia que tiene en las planeaciones, se procederá a realizar la siguiente actividad ubicada en la página 131 basándose del método de la “Palabra sustituta” utilizando una lluvia de ideas sobre el tema de “nombres de países.”</p> <p>Por lo que, el facilitador le pedirá a cada maestro que pase al frente a escribir un nombre de cualquier país relacionándolo con un animal como se muestra en la actividad.</p> <p>Después de que todos los docentes hayan participado, se abordarán las dudas que surgieron y se podrá abrir una lluvia de ideas que puedan ser aplicadas en futuras clases de acuerdo con las materias que impartirá el docente en ese ciclo escolar.</p> <p style="text-align: center;">NOTA</p> <p>Invitar a los docentes participantes a leer el libro titulado, “Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire” de Páez, R. <i>et al.</i> (2018), ya que se abordará el primer capítulo en la siguiente planeación.</p> | | <p>Texto en PDF</p> | <p>Dicha actividad está descrita en la página 131 de este capítulo.</p> <p>El responsable de llevar a cabo el taller les compartirá por correo electrónico o por WhatsApp la liga del texto.</p> <p>Dicha actividad está descrita en la página X de este capítulo</p> |
|--|--|--|---------------------|---|

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|---|---|--|---------------------------------|--|
| <p>Conceptualización de formación docente</p> <p>Formación docente bajo el modelo humanista</p> <p>El docente y las NEE dentro del aula regular</p> | <p style="text-align: center;">Inicio</p> <p>El profesor facilitará y dará la bienvenida a la tercera sesión y se comenzará por preguntarles, ¿Qué valor tiene su formación docente en su vida y si conoce o ha aplicado el modelo humanista en sus clases?</p> | <p>Identificará las aptitudes de acuerdo con el modelo humanista</p> <p>Ubicará las características del TDAH y sus implicaciones en el aprendizaje</p> | <p>Pizarrón</p> <p>Plumones</p> | <p>El responsable de llevar el taller estará al pendiente de cada respuesta para que no se repita la misma información y obtener una retroalimentación más completa.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p>Una vez que hayan terminado sus reflexiones, se preguntará si leyeron el libro titulado, “Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire” de Páez, R. <i>et al.</i> (2018) y posteriormente se hará un círculo de debate si hay diferentes posturas al respecto, si todos los maestros están de acuerdo con la lectura se hará una lista de ideas exponiendo lo que más les gusto de la lectura.</p> | | <p>Texto en PDF</p> | <p>El facilitador explicará que esta actividad será retomada del primer capítulo del libro, “Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire” de Páez, R. <i>et al.</i> (2018)</p> |
| | | | | <p>El responsable de</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Para terminar, se hará una retroalimentación de la sesión y se les pedirá a cinco maestros que expliquen con sus propias palabras lo que es la formación docente, el modelo humanista y las NEE dentro del aula regular.</p> | | | <p>llevar el taller estará al pendiente de cada respuesta para que no se repita la misma información y obtener una retroalimentación más completa.</p> |
|--|--|--|--|--|

TEMA: Inclusión para niños con TDAH dentro del aula regular

SESIÓN: IV

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|--|--|---|-----------|-------------------|
| Conceptualización de inclusión La inclusión dentro del aula regular Inclusión y TDAH | <p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida y se procederá a presentar el siguiente video de Youtube; https://www.youtube.com/watch?v=-2-F0KK1C_k</p> <p>Posteriormente se preguntará de manera general, ¿Si he llevado a cabo actividades o iniciativas que han atendido la inclusión en clase?</p> | Podrá intervenir, con ayuda de juegos didácticos, para fomentar la inclusión de alumnos con TDAH, al aula regular | Proyector | |
| | <p>Desarrollo</p> <p>Después de escuchar cada una de las respuestas se hará en conjunto una lista de actividades que incluyan a los niños que presenten TDAH en el pizarrón.</p> | | | |
| | <p>Cierre</p> | | | El responsable de |

TEMA: Los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral

SESIÓN: V

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|---|---|--|--|--|
| ¿Qué son los juegos mnemotécnicos y de gimnasia cerebral? | <p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a la quinta planeación y se pegará en el pizarrón la imagen del musicograma ubicado en la página 134 posteriormente se reproducirá una canción de Mozart, enseñándoles cómo llevar a cabo el método del musicograma, apoyándose del siguiente video, https://www.youtube.com/watch?v=HDgz338218, posteriormente se repartirán dos hojas con las imágenes que se muestran en la página 134 junto con dos plumones de diferente color a fin de trabajar la atención y coordinación de los maestros con apoyo de las instrucciones de esta actividad.</p> | <p>Conocerá los conceptos de Juegos Mnemotécnicos y de Gimnasia Cerebral</p> <p>Será capaz de aplicar Juegos mnemotécnicos y de Gimnasia Cerebral para estimular las funciones de atención y memoria en niños con TDAH</p> | Proyector | |
| ¿Cómo ayudan estos juegos a los niños con TDAH? | <p>Desarrollo</p> <p>Después de realizar estas dos actividades, se les preguntará, si ¿Conocen los juegos mnemotécnicos y juegos de gimnasia cerebral? Posteriormente se les explicará que los juegos abordados en un inicio son</p> | | Proyector Bocina Música de Mozart Plumones Hojas | El facilitador tendrá que prever el funcionamiento del equipo de sonido y de estar pendientes a la atención de cada maestro al realizar la actividad |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | ejemplos de recursos didácticos que pueden emplearse durante las clases. | | | |
| | <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Para finalizar, se les explicará la relevancia de implementar dichos juegos con alumnos que presenten TDAH.</p> <p style="text-align: center;">NOTA</p> <p>Invitar a los docentes participantes a leer el texto titulado, "TDAH Origen y desarrollo" de Abad, L. et al. (Coords). (2010).</p> | | | El responsable de llevar a cabo el taller les compartirá por correo electrónico o por WhatsApp la liga del texto. |

TEMA: La importancia de la atención y memoria en niños con TDAH

SESIÓN: VI

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|--|--|---|-------------------------------------|--|
| Conceptualización de atención y memoria Importancia del desarrollo de la atención y memoria en niños con TDAH | Inicio Se les dará la bienvenida a los maestros y se les preguntará si leyeron el texto titulado, "TDAH Origen y desarrollo" de Abad, L. et al. (Coords). (2010). Posteriormente se les preguntará aleatoriamente a 5 docentes qué entendieron y la relación del texto con su labor docente. | Al término de la unidad se reconocerá la importancia de la atención y memoria en el aprendizaje del niño con TDAH | Texto en PDF | El responsable de llevar el taller tendrá que obtener una retroalimentación con base en las respuestas para nutrir la formación docente en conjunto. |
| | Desarrollo Se les pedirá que realicen en conjunto el resumen con palabras claves del texto y el | | Hojas Plumones Cinta adhesiva | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>facilitador repartirá hojas a cada profesor para que escriban en ellas las ideas, para finalmente pegarlas en el suelo.</p> | | | |
| | <p>Cierre El facilitador dirá en voz alta el nombre del profesor que queremos que participe, tomando como referencia la actividad que está descrita en la página 133, de modo que el profesor que se elija salte sobre la idea que se dijo en voz alta. De este modo se explicará la importancia de aplicar este juego adaptándolo a los temas que vaya surgiendo durante clase.</p> | | | |

TEMA: La importancia de brindar una detección a niños con TDAH en los primeros años de vida

SESIÓN: VII

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|--|--|---|-----------|---|
| Ventajas de una detección e intervención temprana Los procesos neuronales en un niño con TDAH | Inicio Se dará la bienvenida y el facilitador expondrá las ventajas de recibir una detección temprana en niños con TDAH con el apoyo del siguiente video con una visión clínica titulado "TDAH en niños - Síntomas, diagnóstico y tratamientos", del canal Top Doctors España. | Reflexionará sobre la importancia que tiene el atender este NEE a temprana edad | Proyector | |
| | Desarrollo El facilitador preguntará de forma general si, ¿Alguno de los alumnos que ha tenido durante su experiencia docente ha presentado los síntomas que plantean en el video? Y se les pedirá que participen voluntariamente 5 profesores para que pasen al frente y expliquen sus experiencias. Cierre Después de que se haya dado la | Explicar brevemente los procesos neuronales por los cuales pasa el niño a temprana edad y el impacto que puede tener en su desarrollo académico | | El responsable de llevar el taller tendrá que obtener una retroalimentación |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>participación de los profesores se dirigirán las respuestas anteriores al impacto que genera el TDAH en sus procesos neuronales desde la percepción de cada docente.</p> | | | <p>con base en las respuestas para nutrir la formación docente en conjunto.</p> <p>Todos los docentes deberán participar.</p> |
|--|---|--|--|---|

TEMA: La importancia de la participación docente en el TDAH

SESIÓN: VIII

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|---|---|---|---|---------------|
| La figura docente y el TDAH Importancia de la formación docente en el TDAH | Inicio El facilitador dará la bienvenida a la penúltima sesión y el facilitador repartirá hojas de color rojo en forma de manzanas pidiéndoles a cada profesor escribir su percepción de la importancia de la figura docente ante el TDAH | Reconocerá la importancia de la participación docente en la formación de niños con TDAH Conocerá cómo se puede trabajar dentro del aula regular con niños que presenten TDAH Conocerá cómo se puede trabajar dentro del aula regular en segundo grado de primaria con niños que | Pizarrón Plumón negro Hojas rojas en forma de manzana Un árbol en papel craft de un metro a dos metros | |

| | | | | |
|--|--|-------------------|--|--|
| | | presenten TDAH | | |
| | <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p>Una vez que todos los docentes hayan terminado de escribir sus ideas, se les pedirá pegarlas en el pizarrón en donde habrá un árbol con ramas. Cada maestro pasará uno por uno a colocar su manzana dentro del árbol</p> | | | |
| | <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Una vez que se concluyó la actividad se le pedirá a cada maestro leer una manzana que no hayan escrito, con motivo de denotar en voz alta la percepción que tiene otro profesor sobre el tema.</p> | | | <p>El facilitador realizará la retroalimentación en conjunto con los otros profesores, a fin de aportar nuevas ideas que complementen la formación docente de cada maestro</p> |

TEMA: Presentación de los juegos revisados y recabados para trabajar en niños con TDAH

SESIÓN: IX

TIEMPO: 1 hora 30 min

| CONTENIDO | ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | OBJETIVOS | RECURSOS | OBSERVACIONES |
|------------------------|---|---|--|--|
| Juegos complementarios | <p>Inicio</p> <p>Se dará la bienvenida a la última sesión, donde el facilitador exponga el objetivo de la clase y se preguntará, ¿Qué otros juegos de gimnasia cerebral y juegos mnemotécnicos conocen? Cada profesor que participe explicará al frente cómo se lleva a cabo el o los juegos que conoce.</p> | <p>Podrá emplear juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral que complementen su práctica docente frente al aula regular con alumnos que presenten TDAH estimulando atención y memoria, promoviendo la inclusión en el grupo</p> | <p>Proyector Plumas, lápices, gomas y sacapuntas 20 hojas donde esté escrito el cuestionario que se aplicará</p> | <p>El facilitador realizará la retroalimentación en conjunto con los otros profesores, a fin de aportar nuevas ideas que complementen la formación docente de cada maestro</p> |
| | <p>Desarrollo</p> <p>Una vez que se haya dado la participación de los docentes se presentará el siguiente video titulado, "Gimnasia Cerebral. Juego con las manos" del canal "Batuta Virtual", https://www.youtube.com/watch?v=2uOt62pzK_A</p> | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>indicándoles que mientras se presente el video en el proyector cada profesor lo haga simultáneamente.</p> <p>Una vez que haya terminado el video se les pedirá que repliquen los juegos previamente vistos sin el apoyo del video.</p> | | | |
| | <p style="text-align: center;">Cierre</p> <p>Para concluir se hará un círculo para conversar a modo de que cada profesor explique la relevancia que tuvo este taller en su formación docente y para finalizar se repartirá un cuestionario con las siguientes preguntas a fin de mejorar el taller en futuras implementaciones;</p> <p>¿El taller cumplió cada uno de sus objetivos? Sí, No, ¿Por qué?</p> <p>¿Los recursos didácticos que se brindaron ayudarán a mi formación docente para estimular la atención y memoria en niños de segundo grado de primaria? Sí, No, ¿Por qué?</p> <p>¿Los juegos expuestos durante el taller apoyarán a fomentar la inclusión? Sí, No, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué tan importante consideras que es una reorientación en la malla curricular en las instituciones formadoras para enseñar a los docentes sobre las NEE y la aportación de juegos didácticos en el aprendizaje? Mucho, Poco, Nada, ¿Por qué?</p> | | | <p>El facilitador repartirá el Anexo O impreso a todos los maestros con el fin de brindarle recursos físicos a todos los participantes para complementar su formación profesional y se les dará un dulce para cerrar el taller</p> |

Conclusiones

Con base en el desarrollo de esta investigación se concluye que trabajar con alumnos que presenten TDAH visibilizan las dificultades por las que atraviesa el docente durante su labor profesional, misma que nace durante su formación inicial y se perpetúa si no hay una intervención que permita actualizar a los maestros para mejorar su práctica, de este modo, cuando se proponen iniciativas que promuevan el aprendizaje colectivo con apoyo de recursos didácticos puede surgir la posibilidad de que el estudiante se vea beneficiado en su desarrollo integral y escolar.

En este sentido es necesario que se vea a la figura docente y al departamento de orientación educativa como un dúo óptimo para estimular el desarrollo de los estudiantes en segundo grado de primaria, ya que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas en las que, gracias a la plasticidad cerebral que poseen los niños que cursan esta etapa se propicia el aprendizaje de diversos temas por medio del juego, fomentando estrategias didácticas que promuevan la inclusión del TDAH con el resto del grupo y se lleguen a los objetivos de la clase en conjunto, propiciando el desarrollo de habilidades sociales, como pueden ser; trabajo en equipo, resolución de problemas y empatía, entre otras.

Se sabe que el orientador educativo y el pedagogo colaboran en equipo, por lo tanto, suelen ser un binomio conjugado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos brindando una atención especializada y cubriendo diferentes necesidades, ofreciendo asesoramiento educativo, brindando un abanico de opciones ante cierto escenario, promoviendo la enseñanza y aprendizaje.

Es por ello que contar con un plan de trabajo que pueda adaptarse a todos los alumnos de manera incluyente con la implementación de estrategias didácticas con el objetivo de ofrecer soluciones de acción ante las NEE y la complementación de la formación inicial de ambos profesionales es una necesidad que se expresa en este trabajo, por lo tanto, es importante que se trabaje en proponer y diseñar estrategias de prevención que contribuyan

a la disminución de esta problemática en los estudiantes de nivel básico en segundo grado de primaria.

De esta manera, es necesario que el orientador y el profesor trabajen mutuamente en la búsqueda y resolución de las problemáticas que estén relacionadas con el TDAH, resignificando el quehacer educativo implementando una serie de estrategias didácticas dirigidas especialmente a esta población, ya que, de no hacerlo, se verán afectados aquellos alumnos que lo padezcan y se promueva la exclusión de escolar.

Por lo tanto, si en el contexto educativo se atiende el TDAH con el apoyo de recursos pedagógicos y la orientación educativa, es muy probable que la trayectoria escolar de los alumnos sea provechosa estimulando la atención y memoria no sólo de los alumnos que presenten este trastorno, sino también la de los estudiantes que no hayan sido diagnosticados con esta NEE, de este modo el beneficio se vuelve colectivo y no sólo individual, mejorando habilidades cognitivas y sociales de cada uno de los educandos de segundo grado de primaria impactando en la mejora de un sector de la sociedad creando relaciones sociales, donde se vea al sujeto como un ser con áreas de oportunidad.

Así mismo, el propósito de la Pedagogía, entendido como el estudio de la educación para orientarla, debe trabajarse de manera constante y sistemática para desarrollar en los estudiantes que presenten alguna NEE, una adecuada intervención educativa, ya que no sólo repercute en la individualidad de cada alumno, sino que se trasciende a otros ámbitos, como la esfera social.

En el caso de los profesionales de la educación que se introducen al mundo de la docencia, se puede decir que el entusiasmo de aplicar los fundamentos teóricos que adquirieron durante la formación universitaria no es suficiente, puesto que los conocimientos a posteriori son un valor importante durante los procesos de enseñanza cuando se visualizan diferentes retos educativos durante la práctica.

En relación con la formación docente, no basta con releer textos para hacerle frente a las NEE, mas bien, se debe estar en una constante actualización en materia educativa que incita al profesor a seguir preparándose, de lo contrario, es cuando puede cometer la negligencia al no hacerle frente a una realidad que afecta al alumno y a su vez al resto del grupo al no visibilizar las demandas que surgen.

Por ello, los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral al ser utilizados en las instituciones educativas, ayuda a niños que presenten TDAH a tener una mejor calidad de vida estimulando la atención y la memoria que se ven afectadas por quien lo padece, promoviendo un ambiente inclusivo.

Es así como las evidencias que se presentan en esta investigación, de acuerdo con la aplicación del instrumento utilizado en docentes de la escuela primaria “Guillermo Prieto” de ambos turnos, permitieron identificar que todos los maestros han tenido experiencia dando clases en segundo grado de primaria, así como se identificó que la formación inicial no apoya completamente a los docentes a trabajar alguna NEE (TDAH) y no se ha creado un espacio de inclusión a pesar de haber trabajado con alumnos que presentaron este trastorno dentro del aula regular en este grado escolar. Esto se puede apreciar en las gráficas 5, 6, 7, 8 y 9.

En cuanto a los resultados de la categoría de actualización, se mostró que pese a que una cantidad significativa de la plantilla docente sí ha tomado cursos de actualización, no siempre han sido de apoyo para dar clases aunque han sido enfocados a las NEE, TDAH e inclusión, afectando el desarrollo de la población estudiantil que padece este trastorno y a su vez subrayando la importancia de tomar otros recursos pedagógicos para hacerle frente a las NEE, complementando la actualización y formación de los maestros. Esto se puede apreciar en las gráficas 10, 11, 12, 13 y 14.

A su vez, el valor de las respuestas de la consideración del TDAH como medio para favorecer la inclusión dentro del aula regular por parte de los docentes participantes fue muy amplia, ya que se observó que la mayoría de los maestros afirman que sí existe inclusión cuando se trabaja al TDAH en las instituciones educativas.

Siguiendo con la idea anterior, sobre las respuestas abiertas de los docentes, con base en ellas se puede decir que, desde los profesores, que la existencia de la inclusión se puede por medio de la atención del TDAH, es decir que aprender a convivir con base en la empatía reconociendo la diversidad educativa, sin discriminar, procurando las características y necesidades de cada alumno es una manera de obtener logros en conjunto que permite enfrentar las barreras de aprendizaje, en este sentido, apoyarse de la UDEEI es necesario para afrontar el TDAH empleando una didáctica que contemple a todos los estudiantes fomentando la inclusión.

De igual manera, desde los mismos docentes puede decirse que niegan la existencia de la inclusión con el trabajo del TDAH, como se muestra a continuación, ya que expresan que se requieren instituciones y profesionales enfocadas a cada NEE para establecer una educación especializada para los alumnos, ya que enfocarse en una sola NEE dentro de la clase, es también desatender otras que pudieran estar presentes dentro del aula por ejemplo; síndrome de Down, asperger, autismo, entre otras, de esta forma se observa que los profesores exponen la falta de inclusión enfocadas únicamente en trabajar el TDAH y coinciden que para atender esta necesidad educativa es esencial canalizarlos a otros espacios con especialistas en el tema, ya que de no hacerlo, sería exigirle más de lo que la escuela le pide a cada maestro, excediendo las actividades curriculares y una excesiva carga de trabajo.

Ante esta situación, es como se generó la necesidad de crear una estrategia de intervención pedagógica titulada; “Aprendiendo, enseñando, compartiendo y jugando en el aula”, propuesta que se diseñó y presentó en el último capítulo de esta investigación.

La estrategia de intervención pedagógica toma como base el campo de la orientación educativa y la formación docente con la finalidad de proponer a la figura docente técnicas pedagógicas que le permitan estimular la atención y la memoria en niños que cursan segundo grado de primaria.

Aunado a lo anterior, es necesario resaltar que es indispensable que se aprovechen todos los elementos físicos, ya sea el espacio abierto de la escuela, los materiales que se tienen para el área de educación física u otros recursos de papelería que ofrezca la escuela, para que los docentes compaginen el entusiasmo de jugar con el aprendizaje, haciendo de los objetivos de clase, una clase en donde los alumnos se diviertan mientras aprenden.

Por lo anterior, también es necesario que los docentes, orientadores y todos aquellos agentes educativos se formen en torno a la actualización e intervención educativa para atender el TDAH para el desarrollo de la dimensión cognitiva, así como en la social y de esta manera considerar a los juegos didácticos como un medio para identificar y atender las NEE reconociendo su desarrollo integral, fomentando un modelo humanista.

Ante tal panorama esta investigación aporta diferentes líneas de generación de conocimiento las cuales van dirigidas a:

La identificación de las necesidades de los docentes frente a la inclusión y la NEE, con la intención de actualizar en la malla curricular de las instituciones formadoras de profesionales de la educación, ya que, si durante su carrera en la educación superior se les enseña sobre la conceptualización de diferentes NEE, se podrá tener más recursos teóricos y contemplar las nuevas estrategias pedagógicas dirigidas a toda la diversidad escolar.

La identificación de recursos didácticos para trabajar con estudiantes con TDAH y fomentar la inclusión, ya que los juegos mnemotécnicos y gimnasia cerebral son tan sólo un par de recursos que se exponen en esta investigación.

El análisis por medio de los directivos de cada institución a nivel básico para buscar la manera de ofrecerle a los docentes una capacitación constante para enfrentar los retos educativos y con ello las NEE, evaluando las competencias adquiridas al tomar dichos cursos mediante la práctica de

adquisición a nuevos conocimientos que complementan la formación del docente.

La construcción de estrategias para involucrar a los padres de familia, ya que los planteamientos teóricos sobre el trastorno que presente su hijo no sólo recaen en la responsabilidad docente, lo cual ayudará a entender y a generar empatía sobre dicho trastorno, favoreciendo en la vida de su hijo en la esfera educativa, social y personal.

Retomando las demandas actuales de la educación, se puede visualizar al educando como un ser que no sólo va a la escuela a escuchar, reproducir y aplicar conocimientos, sino que también se le ve como un ser que siente, que se divierte y se integra, de tal modo que, la educación desde la mirada docente debe entenderse como un vehículo que ayude a reconocer las diferencias educativas que están inmersas en la realidad y puedan ser abrazadas para integrarse dentro del aula regular, mediante el apoyo de herramientas didácticas enfocadas a la resolución de las problemáticas que van surgiendo en el medio escolar.

Así mismo, la aportación de juegos aplicados en la enseñanza es parte de modelos educativos que rompen con lo tradicional, promoviendo el paidocentrismo, entendido como el modelo enfocado en el estudiante y ya no sólo en el profesor, priorizando la etapa cognitiva, social y personal en la que se encuentre el alumno, de esta manera el juego tomará un papel importante en la edad de 6 a 8 años. Es por lo anterior que, la propuesta aborda juegos que puedan aterrizar las necesidades de estudiantes que presentan TDAH, así mismo permite ampliar el panorama del docente para indagar y aplicar más elementos que puedan sumar a la práctica docente.

Reconocer y abrazar las diferencias educativas ayudaría de manera sustancial a la forma en la que se abordan y afrontan las NEE, dejando a un lado las etiquetas sociales fortaleciendo un mundo que pueda aprender a aceptar, a comprender, a incluir y a ver a las dificultades como un área de oportunidad en los niños y en las escuelas.

Por lo anterior, en esta investigación se resaltó la importancia de la actualización docente frente al TDAH con apoyo de recursos educativos, así como el papel que tenemos los pedagogos desde el campo de la orientación educativa para poder contribuir a la disminución de la exclusión de alumnos que presenten alguna NEE dentro del contexto educativo. El TDAH en la etapa infantil es un tema delicado y complejo, es parte de un fenómeno social, psicológico y educativo que aún falta por investigar y seguir estudiando.

Bibliografía

Álvarez, C. y Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para en el aprendizaje de la lectoescritura, según la teoría de Piaget. Segunda Parte.

Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 11, núm. 2, pp. 249-259. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511205.pdf>

Abad, L. et al. (Coords). (2010). TDAH Origen y desarrollo. Madrid. IMC. Recuperado de: http://www.institutotomaspascualsanz.com/descargas/formacion/publi/Libro_TDAH.pdf

Aldasoro, T. et. al. (2014). Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. Selene Editorial. Madrid. Recuperado de: <https://www.sepyrna.com/documentos/PSIQUIATRIA-58.pdf>

Amador, Y. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿arquetipo de la educación en el siglo XXI? su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema. III Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI. Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>

Ameiji, L. (2012). Eficacia de la Mnemotécnia de la palabra clave en la meta memoria de las personas mayores. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/8041/Rep_401.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aramburuzabala, P., Hernández, R. y Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 17 Núm. 3, pp. 345-357. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ballesteros, S. (1999). MEMORIA HUMANA: INVESTIGACIÓN Y TEORÍA, vol. 11, núm. 4, pp. 705-723. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>

Ballesteros, S. (1999). MEMORIA HUMANA: INVESTIGACIÓN Y TEORÍA

Vol. 11, nº 4, pp. 705-723 Recuperado de: [323.pdf \(psicothema.com\)](http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf)

Barriga, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, Disponible en:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primer%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Bravo, M. (2014). Estrategias de aprendizaje para fortalecer el rendimiento académico en niños con TDA/TDAH. (Tesina de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30468.pdf>

Buendía, B. (2010). La labor del orientador para fortalecer la autoestima en adolescentes de nivel secundaria. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional) México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/27425.pdf>

Cabrera, I., Escamilla, J y A. Martín (2001). El docente como sujeto protagónico de su propia formación. En la Formación Docente en América Latina. Bogotá: Magisterio.

Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México. Educación especial. México. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>

Castañeda, C. (2005). Los problemas sociales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). (Tesina de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21867.pdf>

Castillo, E. (2015). La intervención orientadora para favorecer el desarrollo social en los alumnos de educación preescolar. (Propuesta Pedagógica). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31467.pdf>

Castro, C. y Rémar, S. (2015). Mnemotecnias para la retención de información de textos de biología por estudiantes del colegio “La Victoria” el tambo. Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3425/Castro%20CastroRemar%20Torpoco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Camargo, M. (2009). Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y Educadores, vol. 7, pp. 79-112. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550>

Castro, C., Rémar, S. (2015). Mnemotecnias para la retención de información de textos de biología por estudiantes del colegio “La Victoria” el tambo. Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3425/Castro%20Castro-Remar%20Torpoco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cervera, C. y Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. Atenas, vol. 3, núm. 43,

Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055153005/html/index.html>

Casajus, A. (2012). Didáctica escolar para alumnos con TDAH, trastorno por déficit de atención e hiperactividad. México: Alfa omega.

CGCOP. (2003). Psicología clínica y psiquiatría. vol. 24, núm. 85, p. 7.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808501.pdf>

CIDE (coords.), (2008). Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. España: Omagraf, S.L.
Recuperado de:
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1>

Córdova, C. (2016). El papel del orientador en el fortalecimiento de la autoestima en la secundaria. (Propuesta de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de:
<http://200.23.113.51/pdf/33007.pdf>

Dabdub, M. y Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. Revista Costarricense de Psicología, vol. 34, núm. 1, pp. 41-55. Recuperado de:
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v34n1/art03v34n1.pdf>

Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Trastorno de déficit de atención e Hiperactividad (TDAH). Estados Unidos: Instituto Nacional de la Salud Mental. Recuperado de:
http://ipsi.uprrp.edu/opp/pdf/materiales/adhd_booklet_spanish_cl508.pdf

Díaz, Á. (s/a). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: UNAM. Recuperado de:
<http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primer%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3>

[%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-
didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](#)

Días, R. (2010). La memoria de trabajo y su relación con habilidad numérica y el rendimiento en el cálculo aritmético elemental. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Díaz, J. (2009). Persona, mente y memoria Salud Mental, vol. 32, núm. 6. pp. 513-526. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/582/58212267009.pdf>

Díaz, T. y Tenorio, A. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, vol. 5, núm. 5, pp. 109-114 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025016.pdf>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol.12, núm. Ext, pp.88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Escalante, S. y Lizcano, S. (2018). Propuesta pedagógica como procedimiento didáctico para favorecer el aprendizaje en los niños de transición. (Propuesta de licenciatura). Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia. Recuperado de: [Propuesta pedagógica el juego como procedimiento didáctico para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños de transición.pdf \(ucc.edu.co\)](#)

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Madrid España: Narcea.

OMS. (2018). Dos millones de adolescentes presentan déficit de atención en México: Excelsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/dos-millones-de-adolescentes-presentan-deficit-de-atencion-en-mexico/1231252#view-3>

Flores, J. et al. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Chile: Trama impresoras.

Fuenmayor, G. y Villasmil. Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades UNICA: Universidad Católica Cecilio Acosta Venezuela. vol. 9, núm. 22. pp. 187-202. Recuperado de: 170118859011.pdf

García, D. et al. (1994). La Orientación en la Educación Institucionalizada. La Formación Ética. Madrid: Rialp, S.A.

García, A. y Garduño, G. (2007). Concepciones del docente sobre niños con "TDA/H" y acciones para su integración escolar. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/28317.pdf>

García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva Vol. 11 Núm. 2. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México. Recuperado de: <file:///C:/Users/BRENDA%20ABIGAIL/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDeMexico-6729100.pdf>

Gallardo, L. et. al. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Núm. 259. 415-45. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf>

Gil, R. (2018). La Formación docente: Horizontes y rutas de innovación. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: ISBN 978-987-722-355-2

Gilbaja, S. (2005). La importancia de la intervención del orientador educativo en la formación del auto concepto del adolescente en el nivel secundaria. (Tesina de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21439.pdf>

Gómez, M y Zemelman, H. (2005). Discurso Pedagógico: Horizonte epistémico de la formación docente. México: Pax México.

Gómez, P. (2017). La didáctica en humanidades y ciencias básicas, una disciplina científica. Revista Logos, Ciencia y tecnología, vol. 9, núm. 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517754057023>

González, M. (s/a). Necesidades Educativas Especiales. Ourense: Universidad Vigo. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61899886.pdf>

Gonzales, R. y Triana, F. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Revista Universidad de la Sabana: Facultad de la Educación. vol. 21 núm. 2. pp. 200-218 Recuperado de: Dialnet-ActitudesDeLosDocentesFrentaALainclusiónDelEstudian-6718922.pdf

Goñi, A. (2019). Eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en la adquisición de vocabulario en euskera. (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/24356/Go%C3%B1iArtola_Aitziber_TD_2019.pdf

Hernández, E. (2006). Una pregunta frecuente que se hacen los docentes ¿Qué es el TDAH? (Tesina de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/24015.pdf>

Hernández, S. y Gómez, A. (2008). La atención de niños con TDAH en el aula de la escuela regular. Una propuesta de intervención a través de adecuaciones curriculares. (Proyecto de desarrollo educativo). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/26275.pdf>

Hurst, G. (2003). De la orientación educativa a la orientación psicopedagógica líneas para el rediseño de los fundamentos conceptuales de la carrera de orientación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: https://cursosjuanmanuelcervantes.com/docs/libros/De_la_Orientacion_Educativa_a_la_Orientacion_Psicopedagogica.pdf

Ibarra, L. (s/a). Aprende mejor con gimnasia cerebral. GarniK Ediciones. Recuperado de: http://www.pepsalud.org/uploads/2/5/6/3/25637997/1571amcgclmi_cerebral_gym.pdf

Izcara, S. (2007). Introducción al muestreo. México: Porrúa.

Jiménez, R. (1994). Estrategias Mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés. Logroño: CL&E.

Lacariere, J. (2008). La formación docente como factor de mejora escolar. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid España. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacariere_espinoza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. vol.3 núm. 46. Revista Iberoamericana de educación. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf>

López, M. (2005). El juego como medio para la adquisición de aprendizaje significativo en educación preescolar. (Tesina de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. Estado de México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21862.pdf>

Luchetti, E. (2008). Guía práctica para la formación de nuevos docentes. Buenos Aires: Bonum. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21862.pdf>

Martín, E. y Mauri, T. (coord.). (2011). ORIENTACIÓN EDUCATIVA atención a la diversidad y la educación inclusión. Barcelona: GRAÓ.

Martin, E., et al. (coord.). (1997). La orientación educativa y profesional en la educación secundaria. Barcelona España: Horsori, S.L.

Martínez, M., Quintanilla, J. y Téllez, J. (2002). La Orientación Escolar, fundamento y desarrollo. Madrid: Dykinson.

Martínez, M. (cola.). (2013). Todo sobre el TDAH guía para la vida diaria avances y mejoras como labor de equipo. México: Alfaomega grupo editor S.A de C.V.

Martínez, M. (Coord.). (2018). Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas. Universidad Intercultural de Chispas. México. Recuperado de: <http://cresur.edu.mx/2019 /libros2019/5.pdf>

Máster en Paidopsiquiatría. (s/a). UAB. Barcelona. Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/evaluacion_atencion.pdf

Matas, A. (2007). Modelos de orientación educativa. San Francisco: Ediciones Aidesoc. Recuperado de:

[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de orientacion_281207.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf?sequence=1)

Mejias, M., Guerra, M. y Díaz, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000300014

Melchor, A. (2016). Formación permanente del docente en servicio en el marco de la reforma integral de la educación básica 2009. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/32968.pdf>

Mendoza, A. (2007). Las preguntas en la Escuela como estrategia didáctica. México: Trillas.

Mena, B. (2006). Guía práctica para educadores, el alumno con TDAH Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Barcelona: Ediciones mayo. Recuperado de: https://www.fundacionadana.org/wpcontent/uploads/2016/12/libro_alumno_tdah_11_indd_1.pdf

Meneses, M. y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. Revista educación. Vol. 25, núm. 2. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>

Minsalud. (2014). ABECÉ sobre la salud mental, sus trastornos y estigma. República de Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/abc-salud-mental.pdf>

Montero, B. (2017). Experiencias docentes, aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: una revisión de la literatura. Revista pensamiento matemático. Vol. VII, Núm. 1. Recuperado de:

[file:///C:/Users/BRENDA%20ABIGAIL/Downloads/Dialnet-AplicacionDeJuegosDidacticosComoMetodologiaDeEnsen-6000065%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BRENDA%20ABIGAIL/Downloads/Dialnet-AplicacionDeJuegosDidacticosComoMetodologiaDeEnsen-6000065%20(1).pdf)

Mora, J. y Aguilera, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En J. Mora y A. Aguilera (Coords.). Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización. Sevilla: Kronos.

Moreira, M. (1993). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente: Brasil: Porto Alegre.

Moreno, J. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario en inglés. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. vol. 3. núm. 38 pp. 112-126. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730009.pdf>

Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobadas. REIIE Vol. 2 Núm. 1 p.p. 17-24. Universidad Valle de Grijalva. México. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>

Muñoz, E. (2012). La formación inicial y permanente del docente de educación primaria y el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH). (Tesis de Licenciatura). México. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/28317.pdf>

Müller, M. (2008). Formación docente y psicopedagógica. Buenos Aires: Bonum. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/23747.pdf>

Negro, A. (2006). La orientación en los centros educativos, organización y funcionamiento desde la práctica. España: Grao de IRIF, S.L.

Ochoa, M., Valencia, F. y Hernández, H. (2017). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la infancia. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, Vol. 45, núm. 3, pp. 93-99. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2017/nnp173d.pdf>

OMS. (04 de septiembre de 2020). Temas de salud trastornos mentales. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: https://www.who.int/topics/mental_disorders/es/

Opositor. “Gimnasia cerebral como herramienta de estimulación cognitiva en el aula para el aprendizaje”. Calibración y algunos ejercicios cotidianos de gimnasia cerebral. Recuperado de: https://www.opositer.edu.es/wp-content/uploads/cursos/120-005/edu-120-005_ud10.pdf

Orellama, D. (2010). “Estudio de la gimnasia cerebral en niños de preescolar”. Unidad de la Cuenca, Facultad de Psicología. Consultado en: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2183/1/tps687.pdf>

Ospina, M. (2015). El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar. (Tesis de licenciatura). Universidad de Tolima. Colombia. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1576/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Maria%20Ospina%20version%20aprobada.pdf>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Sampling Techniques on a Population Study*. Chile: Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Orellama, D. (2010). Estudio de la gimnasia cerebral en niños de preescolar. Unidad de la Cuenca, Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2183/1/tps687.pdf>

Pascual, L. (2014). Lo mejor de Mnemotecnias, 7 años contigo. Madrid: Creative Commons. Recuperado de: http://www.eduardosanchezcoach.com/descargas/recursosgratis/mnemotecnia_7.pdf

Páez, R. et al. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. México. Clacso. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Pereira, Z. (2011). Los diseños del método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Vol. XV, núm. 1, pp. 15-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Ramírez, B. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Num. 28. Pp. 108-119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. Segunda época. N° 28. Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lengua Materna. (2001). La formación docente en América Latina. Lima Perú: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rigo, E. (2010). Las dificultades del aprendizaje escolar: Manuel práctico de estrategias y toma de decisiones. Barcelona España: Lexus Editores.

Rohde, L. et al. (2019). La federación mundial de TDAH guía. Porto Alegre: Artmed. Recuperado de: <http://cpomedia.net/ADHD/2019/ebook%20spanish/HTML/files/assets/mon/downloads/publication.pdf>

Rodríguez, E. (1994). Teoría y práctica de la orientación Educativa. Barcelona: PPU.

Rodríguez, E. (2020). El juego: un instrumento privilegiado de enseñanza. Instituto de formación docente "Maestra Julia Rodríguez". Uruguay. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1293/Rodriguez%2CE.%2C%20El%20juego.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Rodríguez, G., Gil, J. y Garcia, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe.

Rodríguez, M. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Octaedro.

Rohde, L. et al. (2019). La federación mundial de TDAH guía. Porto Alegre: Artmed Recuperado de: <http://cpo-media.net/ADHD/2019/ebook%20spanish/HTML/files/assets/common/downloads/publication.pdf>

Romero, R., Cueva, H. y Barboza, L. (2014). La gimnasia cerebral como estrategia para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes Omnia. Vol. 20, núm. 3. Universidad de Zulia, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091006.pdf>

Romero, H. (2014). La gimnasia cerebral como estrategia para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes. Omnia, vol. 20, núm. 3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091006.pdf>

Romero, K. y Méndez, M. (2012). Formación de actitudes ante la inclusión educativa en los alumnos que cursan la licenciatura de psicología educativa. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ruiz, J. (1991). Psicología de la memoria. Madrid: Alianza.

Ruiz, Y. (2010). Temas para la Educación. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. Núm. 11. Recuperado de : <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7587.pdf>

Rusillo, C. (2015). Estrategias Mnemotécnicas para la enseñanza del vocabulario del idioma de inglés en los estudiantes de décimo año de educación general básica del colegio menor universidad central ubicado en la ciudadela universitaria en el periodo 2014-2015. (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador. Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12454/1/T-UCE-0010-229.pdf>

Sabando, D. (2016). Inclusión educativa y rendimiento académico, Relación entre el grado de inclusión y rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Sauceda, J. (2014). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: un problema de salud pública. Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, Vol. 57, Núm. 5. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2014/un145c.pdf>

Sampieri, R. et al. (2014). Metodología de la investigación, sexta edición. México. Mc Graw Hill Education. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sampiere, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación. (6ª ed., pp. 170-191). Recuperado de: http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, A. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica, los excesos de la educación superior en el D.F. Trabajando con jóvenes en riesgo de exclusión. La práctica del orientador educativa y la motivación del logro. Revista mexicana de orientación educativa. Vol III. Núm. 6. 2-48. Remo. Recuperado de: <http://remo.ws/revistas/remo-6.pdf>

Sánchez, D. et al. (2019). Educación y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICShu, vol. 7 núm. 14, pp. 36-43. Recuperado de: <https://doi.org/10.29057/icshu.v7i14.4294>

Sánchez, D. et al. (2019). Educación y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. vol. 7. núm. 14. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/4294/6449>

Sánchez, P. (2017). La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores. Universidad y Sociedad, vol. 9 núm. 2, pp. 39-45. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rushttp://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus06317.pdf>

Sanchiz, M. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. España: Universitat Jaume. Recuperado de: <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/123/4/978-84-691-4663-7.pdf>

Secretaria de salud (2020). Diagnóstico oportuno de TDAH disminuye el riesgo de desarrollar adicciones y depresión. [Mensaje en blog]. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/prensa/278-diagnostico-oportuno-del-tdah-disminuye-riesgo-de-desarrollar-adicciones-y-depresion>

Segundo, M. (2008). Estrategias didácticas que utilizan los profesores de educación primaria para detectar y atender el trastorno por déficit de

atención con o sin hiperactividad. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/25517.pdf>

Serbia, J. (2007). DISEÑO, MUESTREO Y ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. núm. 7, vol. 3. pp. 123-146. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf

Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad. (2004). Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: https://orientacion.educarex.es/images/GuiasDisJuntaEx/GUIA_TDAH.pdf

Sevilla, D., Martín, D. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. Revista de investigación educativa, Núm. 25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283152311005.pdf>

Soler, J. (2004). Orientación y tutoría. Congreso internacional asociación aragonesa de psicopedagogía. España: MIRA, editores SA.

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 1, Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Téllez, C. et al. (2011). Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas. vol. 16, núm. 1, pp. 39-44.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios Pedagógicos, vol. XXXVII, núm. 2, 2011, pp. 249-265. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953014.pdf>

UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego, reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. New York. Recuperado del: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNID, materia en línea. (s/a). Los cuatro periodos de desarrollo de Piaget. Recuperado de: http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_pia_get2.pdf

Valadez, M. et al. (2013). JUVEPICE: juego, veo, pienso, creo y escucho: programa de intervención educativa para niños con TDAH. México: El manual moderno.

Vasilachis, I. (2006). Estrategia de investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa Editoriales. Recuperado de: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Venegas, B. et al. (2018). Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar. Revista Actualidades Investigativas de la Educación. vol. 19, núm. 1, pp. 1-30. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-379.pdf>

Villanueva, G. et al. (2009). GUÍA PRÁCTICA. DÉFICIT DE ATENCIÓN: ASPECTOS GENERALES. PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN, DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO. Zaragoza: Gobierno de Zaragoza, Departamento de Orientación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://feadah.org/docdow.php?id=834>

Young, S., Fitzgerald, M. y Postma, M. (2013). TDAH: Hacer lo visible lo invisible. Bruselas: Apco.

Zacarías, J., Peña, A. y Saad, E. (2006). Inclusión educativa. México: Aula nueva.

Zapata, O. (1989). Juego y aprendizaje escolar perspectiva psicogenética. México: Pax México.

Zarzar Ch. (1994) “Primera Habilidad Definir los objetivos de aprendizaje”, Segunda Habilidad Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa. en: Habilidades básicas para la docencia. Editorial Patria, México: 15-41.

<https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/06/Ejercicios-gimnasia-cerebral.pdf>

Anexos

Cuestionario

“Formación docente, TDAH en el aula regular: Juegos Mnemotécnicos y Gimnasia Cerebral en niños de 2° grado de primaria en el sector público”

El propósito de este cuestionario es construir evidencia sobre la formación y actualización docente y su función frente al TDAH; así mismo ayudará a obtener información sobre el conocimiento que posee sobre los recursos didácticos basados en la mnemotecnia y gimnasia cerebral.

La información que brinde será tratada de manera anónima y con fines de investigación.

Instrucciones: Lea con atención cada una de las preguntas y elija la respuesta con la que se siente identificado.

Edad: _____

Sexo: (M) (F)

1. ¿Cuál es su formación inicial?

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene dando clases?

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene dando clases en 2° grado de primaria en el sector público?

4. ¿Su formación como profesional le ha servido para trabajar para resolver alguna NEE?

(Nunca) (Pocas veces) (Muchas veces) (Siempre)

5. ¿Su formación como profesional le ha servido para trabajar con niños que presentan TDAH?

(Nunca) (Pocas veces) (Muchas veces) (Siempre)

6. ¿La formación que ha recibido le ha servido para trabajar la inclusión?

(Nunca) (Pocas veces) (Muchas veces) (Siempre)

7. ¿Ha trabajado con niños que presenten TDAH en 2° de primaria?

(Nunca) (Pocas veces) (Muchas veces) (Siempre)

8. ¿Toma cursos de actualización?

Sí () No ()

9. En caso de que su respuesta haya sido "Sí", ¿Le han servido dichos cursos para dar clases?

(Nunca) (Pocas veces) (Muchas veces) (Siempre)

10. ¿De los cursos que ha tomado alguno ha sido enfocado hacia las NEE?

Sí () No ()

11. ¿De los cursos que ha tomado alguno ha sido enfocado hacia el TDAH?

Sí () No ()

12. ¿Los cursos que ha tomado han sido enfocados hacia la inclusión?

Sí () No ()

13. ¿Considera que trabajar con niños que presentan TDAH dentro del aula regular es una forma de fomentar la inclusión? (Sí) (No)

¿Por qué?

14. ¿Conoce la técnica de juegos mnemotécnicos?

Sí () No ()

15. En caso de que su respuesta haya "Sí", ¿Ha empleado los juegos mnemotécnicos durante las clases?

Sí () No ()

16. ¿Ha aplicado los juegos mnemotécnicos en niños de 2° grado de primaria?

Sí () No ()

17. ¿Conoce la técnica de gimnasia cerebral?

Sí () No ()

18. En caso de que su respuesta haya sido "Sí", ¿Ha empleado la gimnasia cerebral durante las clases?

Sí () No ()

19. ¿Ha aplicado la gimnasia cerebral en niños de 2° grado de primaria

Sí () No ()

Gracias por sus respuestas

Estrategia metodología después del enfoque.

Características y etapas

Una vez que se piloteo en la plataforma Google forms y ya en la aplicación se corrigió el Google forms donde se obtuvo una participación de

Anexo A

Glosario:

Atención

Parasuraman en la UAB sostiene que (1984), la atención, “consiste en la habilidad de mantener la focalización y permanecer en estado de vigilancia, durante un periodo determinado de tiempo a pesar de la frustración y el aburrimiento. La atención sostenida es necesaria cuando un niño o una niña debe trabajar con una misma tarea durante un intervalo de tiempo determinado” (p. 4).

En otro sentido, Fuenmayor, G. (2008) propone que la atención, “... se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve lo que oye y, comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada. Esto se debe a que el individuo puede dividir su atención de modo que pueda hacer más de una cosa al mismo tiempo” (p. 193).

Docencia

El centro de investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (1996) considera a la formación docente actualmente es como “...una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, para la cual se requiere una formación específica dentro del campo didáctico, así como una actitud profesionalizante que implica el compromiso para ejercer la docencia” (p 27) .

Asimismo, Cabrera, I., Escamilla, J. y Martín, A. (2001) mencionan que la formación de los docentes “...está centrada en la necesidad de potenciar la capacidad para comprender y actuar en realidades siempre nuevas con la mirada de las propias prácticas” (p. 45).

Estrategia

Flores, J. cita a Díaz (1998) quien define a las estrategias didácticas como “aquellas actividades recopiladas y organizadas por los docentes con la

finalidad de emplearlas en los alumnos y puedan obtener uno o varios aprendizajes presentados en los objetivos” (2017, p.13).

Estas estrategias deben de “tener dentro de sus objetivos el lograr un aprendizaje específico o dar solución a ciertos problemas escolares que estén presentes en el aula y que en consecuencia generan dificultades a los alumnos en sus aprendizajes y aprovechamiento” (2017, pp.13-14).

Una estrategia didáctica “...es aquella en la que el docente se apoya para llevar a cabo dentro del salón o de un alumno en específico diferentes técnicas que ayuden a mejorar o reforzar su aprendizaje” (2017, p.15).

Memoria

Ballesteros S. (1999). Explica que la memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria (p. 705).

NEE

"...las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse como extremos, y formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación Especial y los que "sólo" reciben Educación" (pp. 333-334).

"Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios" (pp. 334-335).

TDAH

El trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos más comunes en la niñez y puede continuar hasta la adolescencia y la edad adulta. Los síntomas incluyen dificultad para concentrarse y prestar atención, dificultad para controlar la conducta e hiperactividad (actividad excesiva). existen tres tipos de TDAH:

1. Predominantemente hiperactivo-impulsivo – la mayoría de los síntomas (seis o más) se encuentran en la categoría de hiperactividad-impulsividad. – Se presentan menos de seis síntomas de inatención, aunque que la inatención aún puede estar presente hasta cierto grado.

2. Predominantemente inatento – la mayoría de los síntomas (seis o más) se encuentran en la categoría de la inatención y se presentan menos de seis síntomas de hiperactividad-impulsividad, aunque la hiperactividad-impulsividad aún puede estar presente hasta cierto grado. – los niños que padecen este tipo son menos propensos a demostrarlo o tienen dificultades para llevarse bien con otros niños. Puede que estén tranquilos, pero no quiere decir que están prestando atención a lo que están haciendo. Por lo tanto, la conducta del niño puede ser pasada por alto y los padres y los maestros puede que no noten que el niño padece del TDAH.

Combinación hiperactivo-impulsivo e inatento están presentes seis o más síntomas de inatención y seis o más síntomas de hiperactividad impulsividad la mayoría de los niños padecen el tipo combinado del TDAH.

Anexo B

Descripción de actividades empleadas:

Juego de tensar y destensar:

1. Practica este ejercicio de preferencia en una silla, en una postura cómoda, con la columna recta y sin cruzar las piernas.
2. Tensa los músculos de los pies, junta los talones, luego las pantorrillas, las rodillas, tensa la parte superior de las piernas.
3. Tensa los glúteos, el estómago, el pecho, los hombros.
4. Aprieta los puños, tensa tus manos, tus brazos, crúzalos.
5. Tensa los músculos del cuello, aprieta tus mandíbulas, tensa el rostro, cerrando tus ojos, frunciendo tu ceño, hasta el cuero cabelludo.
6. Una vez que esté todo tu cuerpo en tensión, toma aire, retenlo diez segundos y mientras cuentas tensa hasta el máximo todo el cuerpo.
7. Después de diez segundos exhala el aire aflojando totalmente el cuerpo.
8. Usa como fondo musical: "Mozart para Aprender Mejor" (Selección: Música para Estimular la Inteligencia)

Objetivo:

Conocer las características básicas del TDAH para comprender el papel del alumno con TDAH dentro del aula regular y sus implicaciones

Anexo C

Descripción de actividades empleadas:

Juego ¿Qué falta?:

1. Se utilizan no más de 20 figuras diferentes: frutas, animales, cosas.
2. Se esparcen en el suelo todas las figuras y se dan veinte segundos a los niños,
3. Sentados en círculo, para que las observen detenidamente.
4. Se les pide que cierren los ojos mientras que el coordinador retira una figura, cuando los abran, los niños deben identificar cuál falta.
5. El primero que identifique el faltante se ganará un punto.
6. Se regresa la figura con el resto y se repite la actividad varias veces.
7. Gana el niño que acumule cinco puntos.

Objetivo:

Potenciar en el niño la capacidad de focalizar su atención y memoria mediante el juego.

Anexo D

Descripción de actividades empleadas:

Juego de mi escuela y yo:

1. Por medio de una lámina o maqueta de la escuela, cada niño nos dará datos sobre esta, lo que les guste y lo que no les guste.
2. Comentarán entre todos lo que mejor le sale en la escuela y lo que le sale mal.
3. Se deberá crear un ambiente de confianza que les permita expresar sus pensamientos.
4. Se deberá monitorear la actividad y poner atención a los comentarios, para identificar los posibles problemas conductuales en el aula y comprender con mayor profundidad la percepción que cada niño tiene del contexto escolar.

Objetivo:

Conocer el entorno escolar del niño y cómo se perciben en él.

Anexo E

Descripción de actividades empleadas:

Juego de sonreír y reír:

1. Se inicia preguntando a los niños quién le ha sonreído al llegar y a quién le han sonreído, el motivo de la sonrisa, cómo se sintieron y por qué consideran importante sonreír.
2. Después para cerrar la actividad, se les pide que formen parejas, se les explica que en determinadas situaciones hay que sonreír para demostrar aceptación, agrado o diversión.
3. Para ello será necesario mirar a la otra persona a la cara y acompañar la sonrisa con otras conductas (frases o gestos)
4. Después se le solicitan que por parejas escenifiquen una situación en la cual sonreír es adecuado en la que esta acción no sea congruente.
5. Al final se les pide que comenten cómo se sintieron con la actividad.

Objetivo:

Que el niño comprenda la importancia de sonreír a sus compañeros para lograr un mejor acercamiento con el grupo.

Anexo F

Descripción de actividades empleadas:

Juego de seguir el aplauso:

1. Se indica a los niños que el juego consistirá en seguir el aplauso.
2. Se les explican las posiciones que deben adoptar según el número de aplausos (un aplauso se sienta, dos se paran, tres se hincan, cuatro se acuestan)
3. Se registran en una hoja los aciertos los aciertos o errores cometidos por cada niño y se otorga un punto por cada acierto.
4. Gana el que tenga más puntos.

Objetivo:

Potenciar en el niño la capacidad para discriminar a nivel auditivo.

Anexo G

Descripción de actividades empleadas:

Juego de nudos:

1. Cruza tus pies, en equilibrio.

2. Estira tus brazos hacia el frente, separados uno del otro.
3. Coloca las palma de tus manos hacia afuera y los pulgares apuntando hacia abajo.
4. Entrelaza tus manos llevándolas hacia tu pecho y pon tus hombros hacia abajo.
5. Mientras mantienes esta posición apoya tu lengua arriba en la zona media de tu paladar.

Objetivos:

Efecto integrativo en el cerebro.

Activa conscientemente la corteza tanto sensorial como motora de cada hemisferio cerebral.

Apoyar la lengua en el paladar provoca que el cerebro esté atento.

Conecta las emociones en el sistema límbico cerebral.

Da una perspectiva integrativa para aprender y responder más efectivamente.

Disminuye niveles de estrés focalizando los aprendizajes.

Anexo H

Descripción de actividades empleadas:

Juego de Veo, Memorizo, Recuerdo y Gano:

1. El docente dibujará diferentes figuras, por ejemplo: Letras, Números, Frutas o Figuras Geométricas esparcidas en todo el pizarrón.
2. El docente contará 3 minutos para que cada alumno pueda retener el mayor número de figuras en el pizarrón.
3. Al terminar el tiempo, el niño intentará reproducir el mayor número posible de estímulos visuales que recuerde (figuras, números o letras).
4. Nadie puede hablar, sólo observar y escribir.
5. Se otorga un punto por cada estímulo correcto.
6. Cada niño tendrá una hoja en blanco para realizar la reproducción de dichos estímulos.
7. Gana quien tenga más puntos.

Objetivo:

Que el niño trabaje atención visual y memoria inmediata al intentar recordar y reproducir el mayor número posible de estímulos visuales.

Anexo I

Descripción de actividades empleadas:

Juego de Identificar una situación problema:

1. Se pregunta a los niños, sentados en círculo, si tienen algún problema en su relación con sus compañeros, profesores o familia.
2. El facilitador podrá explicar algunas de las siguientes preguntas para que sean discutidas en la sesión y los niños puedan hablar libremente sobre el tema.
3. ¿Cómo sabemos que alguien tiene un problema, qué puede hacerse, qué problemas tiene, con quién tiene más problemas?
4. Se puede utilizar la hoja de supuestos problemas y los niños nos los expresen.
5. Los problemas planteados se anotan en el pizarrón, o bien, se dibujan en caso de estar con niños más pequeños.
6. Luego de 10 minutos se les pide que den varias ideas para solucionar cada uno de los problemas planteados.
7. Se concluye la actividad reflexionando sobre la importancia de identificar, primero el problema para luego buscar posibles soluciones.

Objetivo:

Que el niño identifique problemas que puede tener en la interacción social y reflexiones sobre la posibilidad de solucionarlo de distintas maneras.

Anexo J

Descripción de actividades empleadas:

Juego del elefante:

1. Recarga el oído derecho sobre el hombro derecho y deja caer el brazo.
2. Mantén la cabeza apoyando tu oreja en el hombro.
3. Extiende bien tu brazo derecho como si fueras a recoger algo del suelo.
4. Relaja tus rodillas, abre tus piernas y flexiona tu cadera.
5. Dibuja, con todo tu brazo y con la cabeza, tres ochos acostados (°°) en el suelo empezando por la derecha.

6. Permite que tus ojos sigan el movimiento de tu brazo y que el centro del ocho (donde se cruzan las líneas) quede frente a ti.
7. Si tu ojo va más rápido que tu brazo y tu cabeza, disminuye la velocidad de tu ojo.
8. Repite el ejercicio en la dirección contraria tres veces.
9. Cambia de posición, ahora con el brazo izquierdo y apoyando tu cabeza en el hombro izquierdo.
10. Dibuja tres ochos a la derecha y luego tres a la izquierda.

Objetivos:

Mejora la coordinación mano/ojo.

Integra la actividad cerebral.

Activa todas las áreas del sistema mente/cuerpo de una manera balanceada.

Logra una máxima activación muscular.

Activa el sistema vestibular (donde se encuentra el equilibrio) y estimula el oído.

Beneficia a quienes han padecido infecciones crónicas de oído.

Restablece las redes nerviosas dañadas durante esas infecciones.

Activa el lóbulo temporal del cerebro (donde está la audición), junto con el lóbulo occipital (donde se encuentra la visión).

Mejora la atención.

Anexo K

Descripción de actividades empleadas:

Juego de lotería de sonidos:

1. Se utiliza una lotería con diferentes estímulos visuales, se les dice a los niños que lo que escucharán serán solamente sonidos.
2. Deberán identificar de qué trata el sonido.
3. Localizar en su tarjeta.
4. Poner una ficha en el lugar correspondiente.

Objetivo:

Estimular la atención y discriminación auditiva.

Anexo L

Descripción de actividades empleadas:

Juego de pbqd:

1. Escribe en una hoja de papel cuatro letras minúsculas: "p, d, q, b" al azar.
2. Pega tu hoja en la pared a nivel de tus ojos.
3. Como si estuvieras ante un espejo, cuando veas una "p", pronuncia la letra, flexiona y levanta tu pierna izquierda, como si tu pierna fuera el ganchito de la "p" viéndola en el espejo.
4. Si ves una "d", pronunciarla y mueve tu brazo derecho hacia arriba, como si tu brazo fuera el ganchito de la "d" viéndola en el espejo.
5. Si ves una "q", pronunciarla, flexiona y levanta tu pierna derecha.
6. Si ves una "b", pronunciarla y mueve tu brazo izquierdo hacia arriba.
7. Haz el ejercicio a tu propio ritmo; si te equivocas, sacúdete y vuelve a empezar, aumenta la velocidad cuando tú decidas.
8. Repite el ejercicio de abajo hacia arriba.

Objetivo:

Ayuda a corregir el área sensomotora y el sentido de dirección.

Mejora la coordinación entre vista, oído y sensación.

Alerta al cerebro.

Anexo M

Descripción de actividades empleadas:

Juego del objeto perdido:

1. Se esconderá un objeto escondido por los niños, puede ser cualquier cosa pequeña.
2. El coordinador les vendará los ojos y les dará las instrucciones de cómo y a dónde moverse para encontrar el objeto escondido (adelante, a la derecha, izquierda, arriba)

Objetivo:

Desarrollar la percepción de los mensajes verbales y, mediante la discriminación de este lograr la resolución de un problema con base en la orientación espacial.

Anexo N

Descripción de actividades empleadas:

Juego de ¿Qué dibujo es?:

1. Entregar a cada niño una hoja blanca reciclada y un lápiz.
2. Se les pide que escuchen con atención, pues las instrucciones les irán indicando lo que van a trazar en su hoja, para que al final formen un dibujo.
3. Por ejemplo: Dibuja un círculo en el centro, por un círculo más pequeño arriba y pégalo al primero, pon un puntito en medio del círculo pequeño (Hasta que se forme un osito).
4. Elige previamente el dibujo de acuerdo con la edad y características de los niños.

Objetivo:

Estimular la atención auditiva y el seguimiento de instrucciones verbales.

Anexo Ñ

Descripción de actividades empleadas:

Juego de la tarántula

Si tienes un problema o un conflicto, identifícalo con un animal que te dé asco, por ejemplo, una tarántula.

1. Imagina varias pegadas en tu cuerpo. ¿Qué harías?
¡SACÚDETELAS!
2. Utiliza tus manos para golpear ligero, pero rápidamente, todo tu cuerpo: brazos, piernas, espalda, cabeza, etcétera.
3. Haz el ejercicio a gran velocidad durante dos minutos.

Objetivos:

Activa todo el sistema nervioso.

El cerebro aprende a separar la persona del problema.

Se producen endorfinas (la hormona de la alegría).

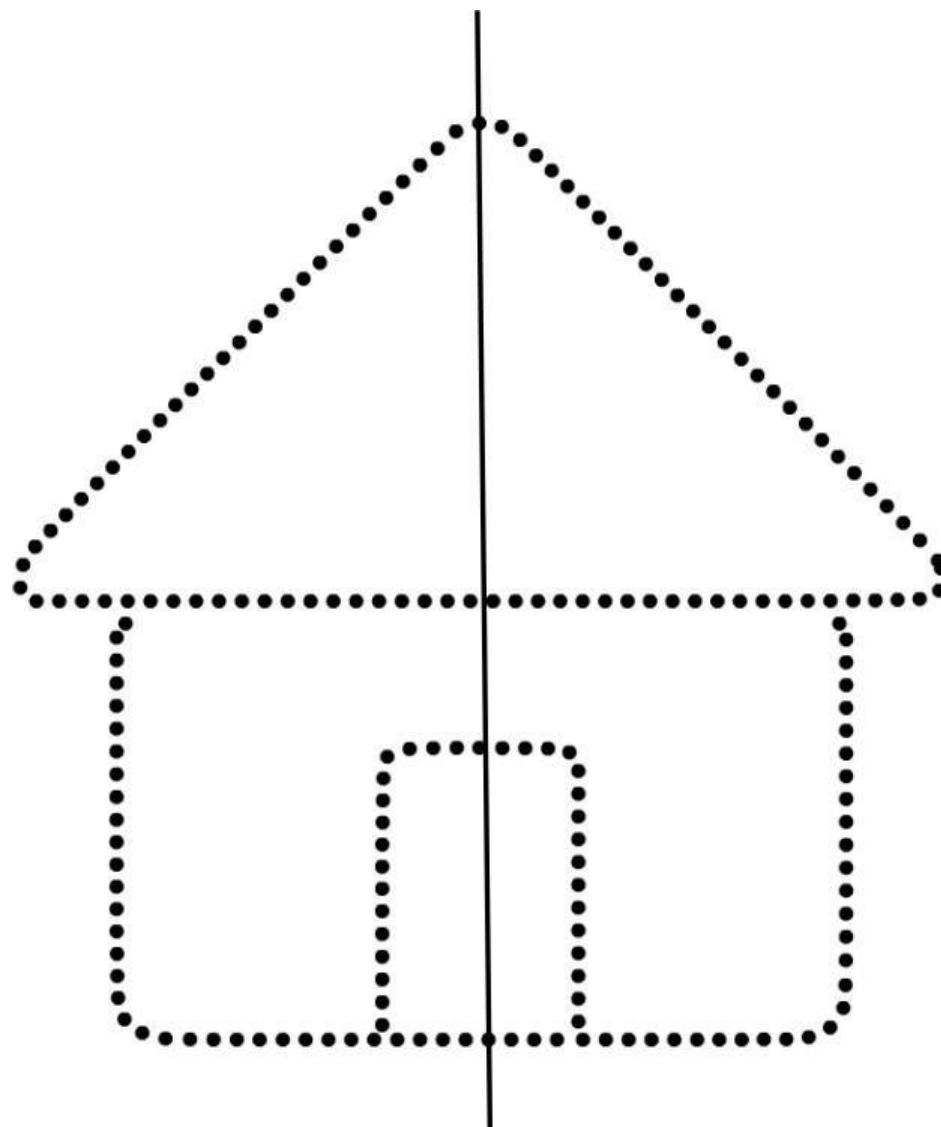
Circula la energía eléctrica de las terminaciones nerviosas.

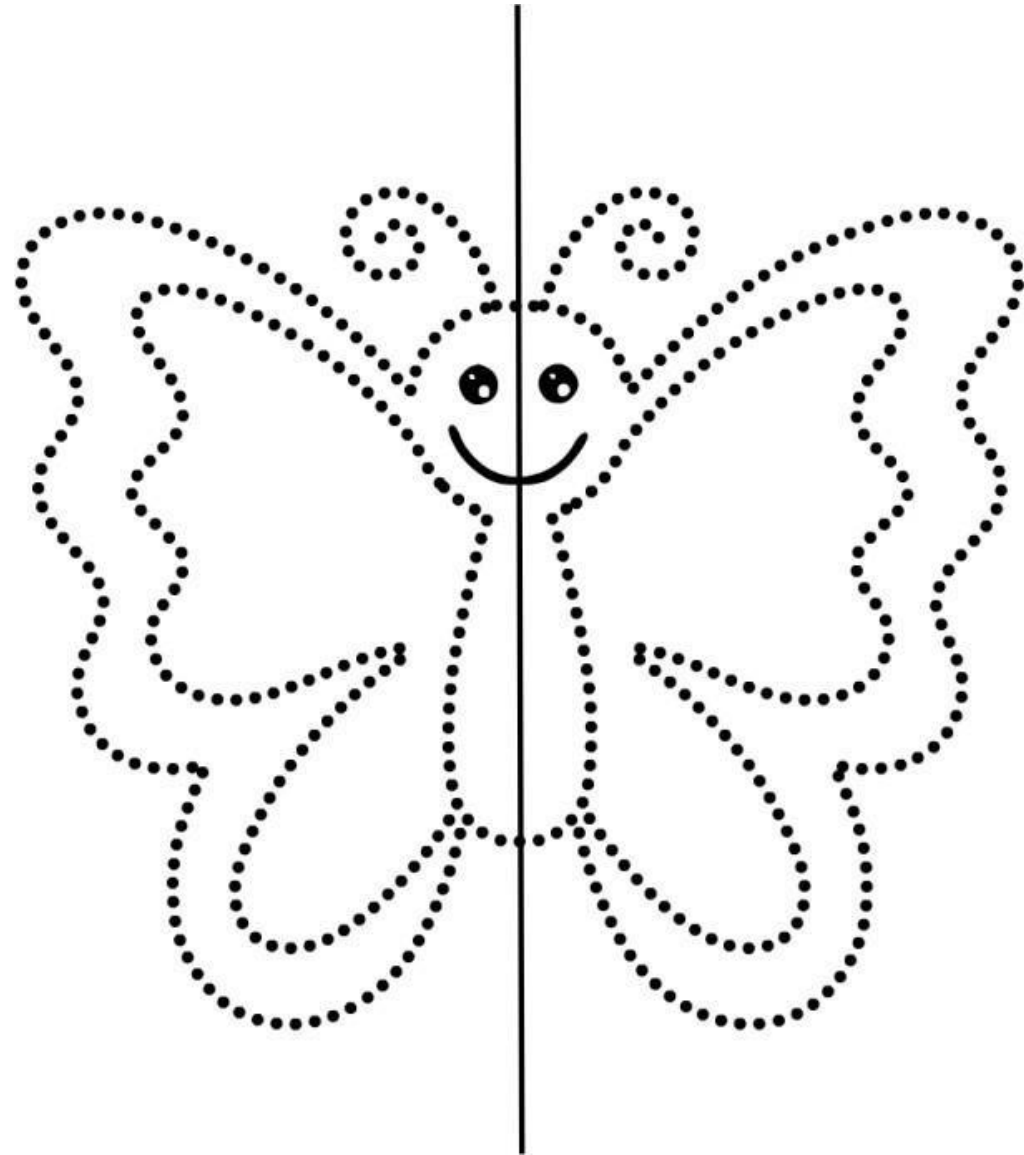
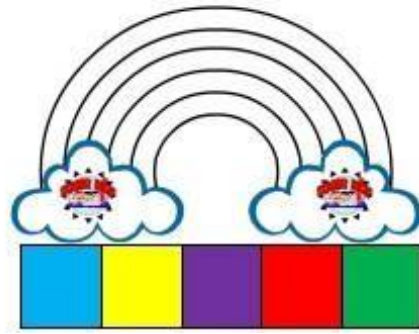
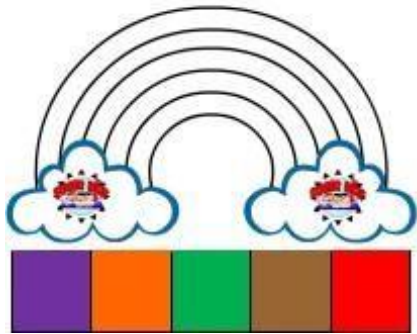
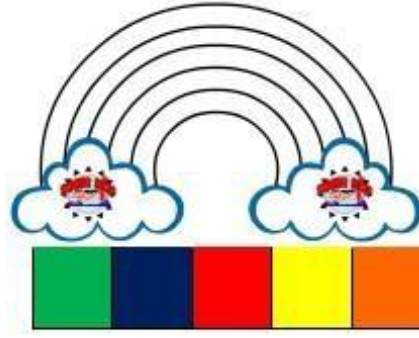
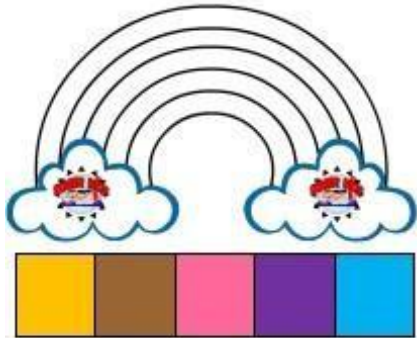
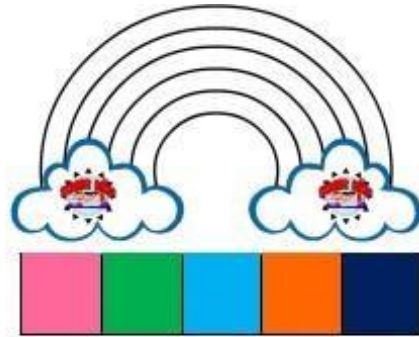
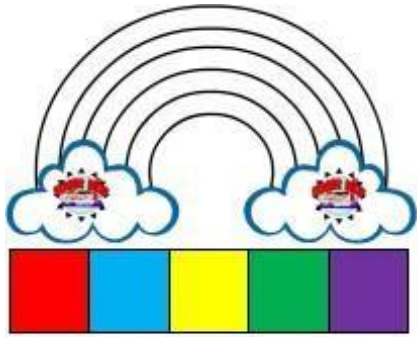
Disminuye el estrés.

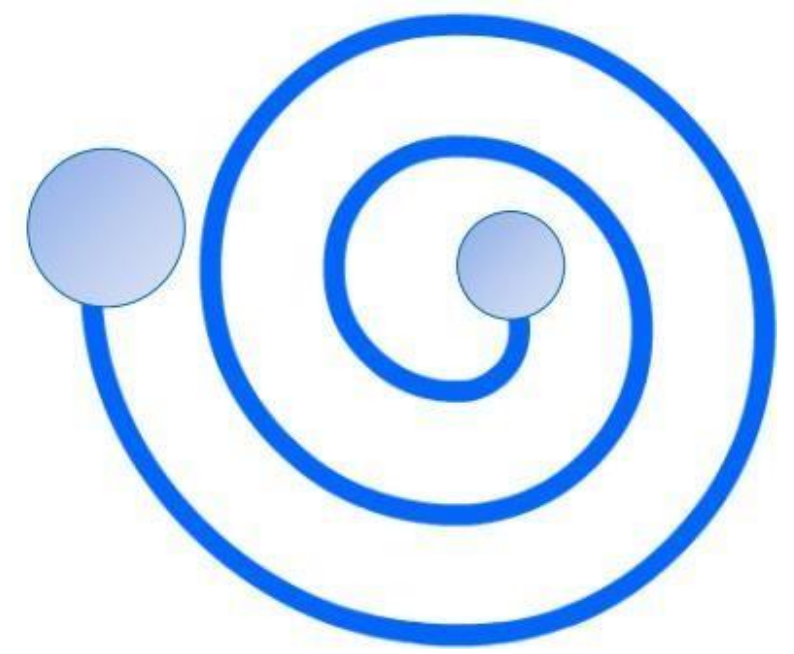
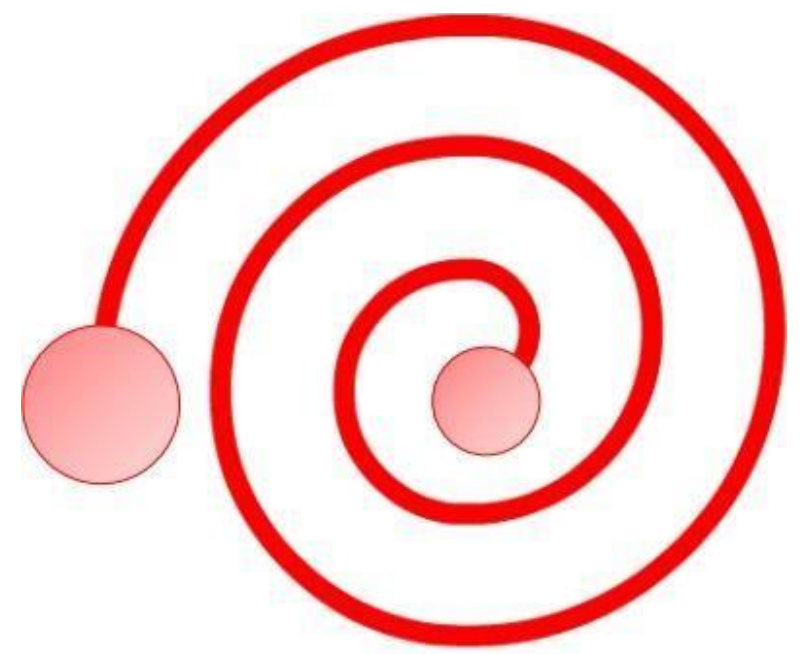
Anexo O

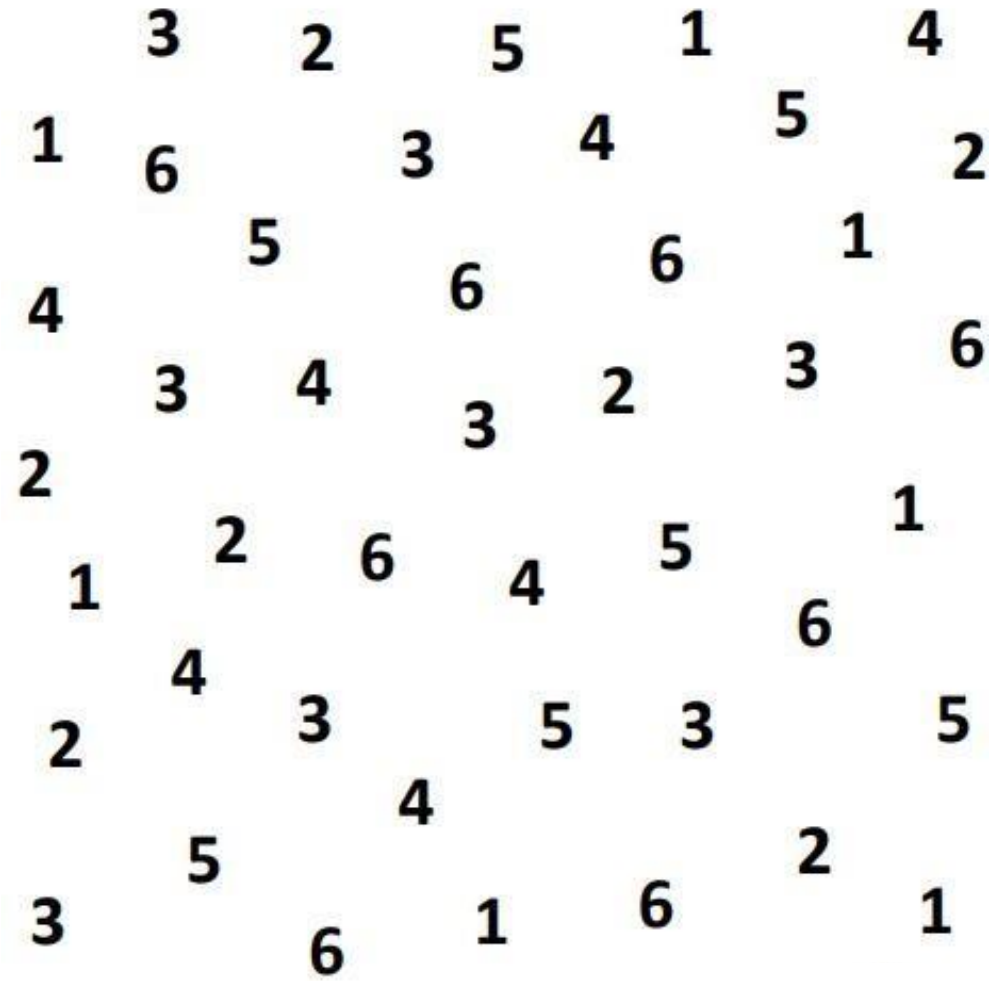
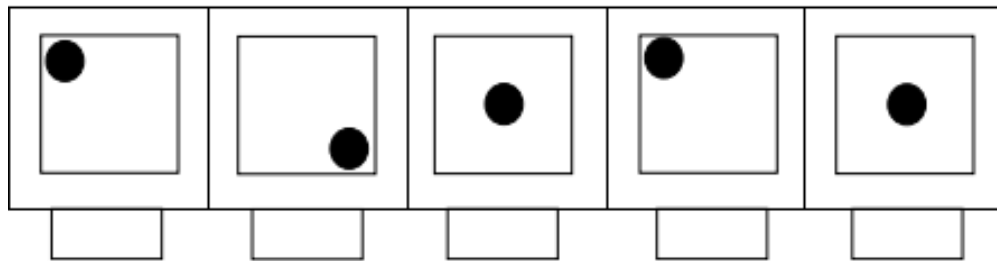
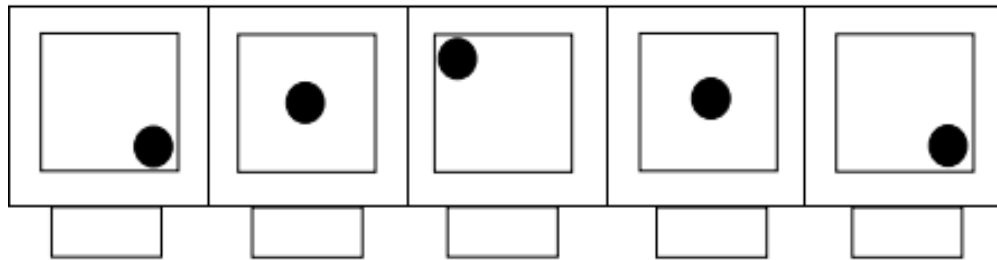
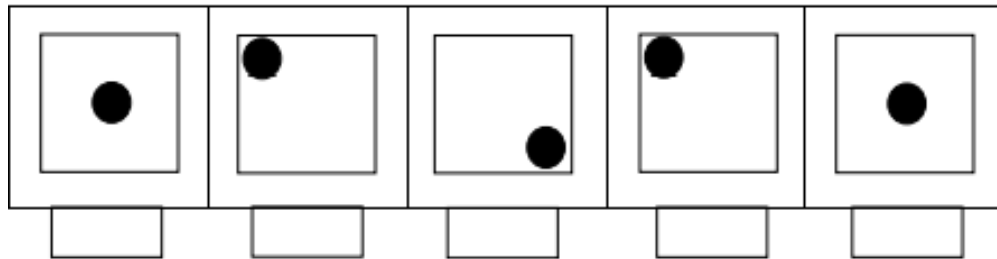
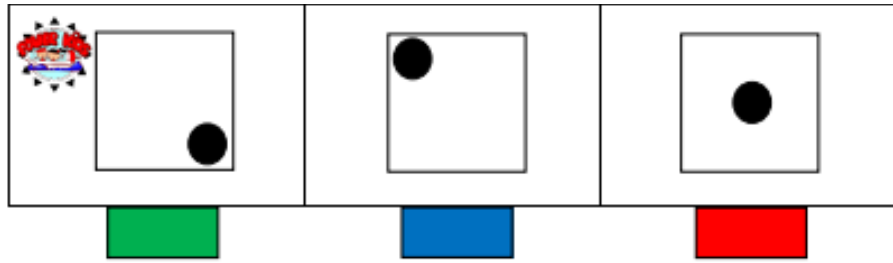
Menciona el color en el que están escritas las palabras


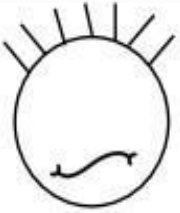






| | | |
|----------|----------|----------|
| AZUL | VERDE | AMARILLO |
| NEGRO | ROJO | VERDE |
| ROJO | VERDE | ROJO |
| MORADO | AZUL | NARANJA |
| NARANJA | AMARILLO | VERDE |
| AZUL | ROJO | MORADO |
| VERDE | AZUL | AMARILLO |
| AZUL | NEGRO | AZUL |
| AMARILLO | MORADO | VERDE |
| ROJO | AMARILLO | AZUL |

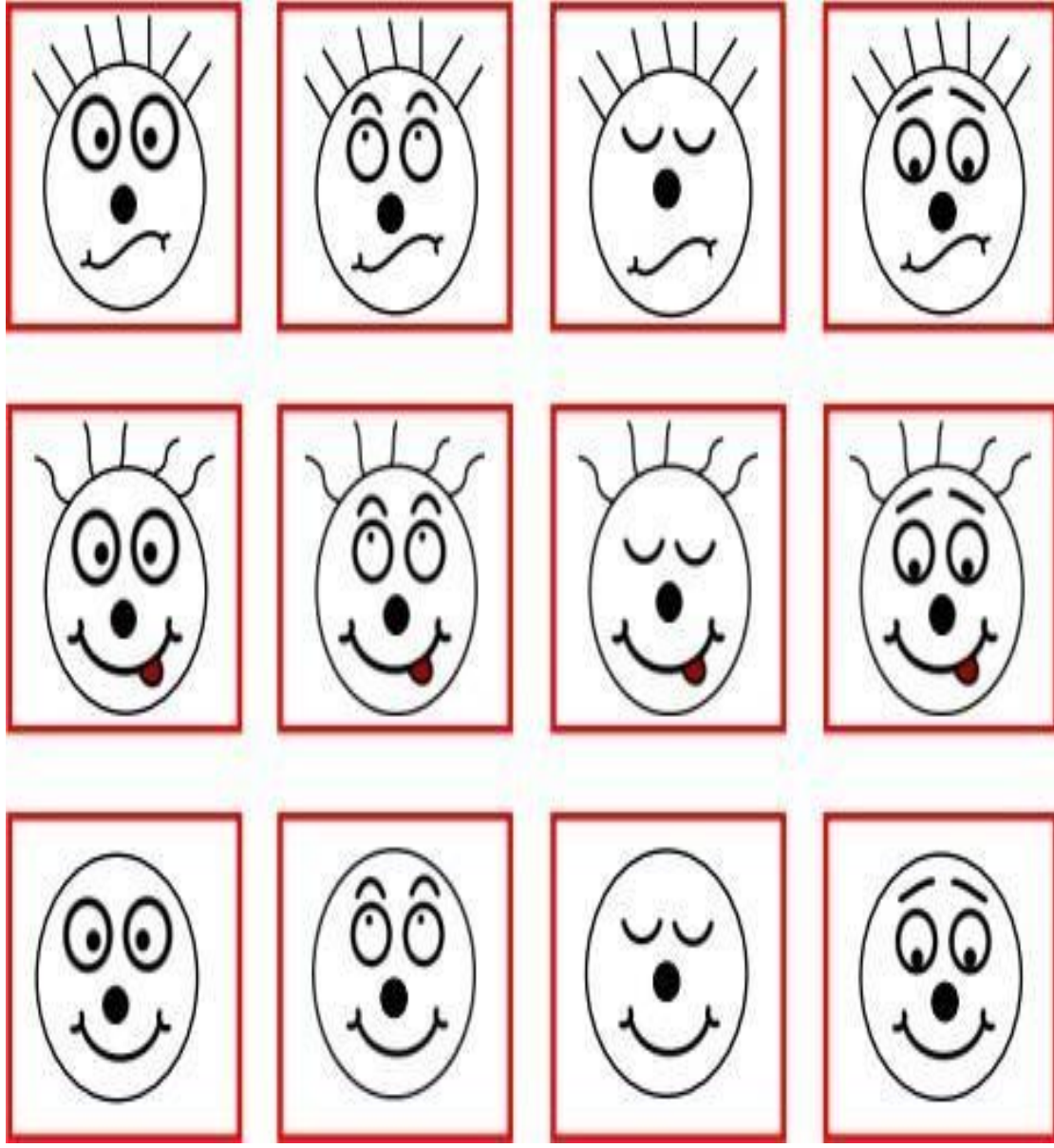











| | | | |
|--|---|---|---|
|  |  |  |  |
|  | | | |
|  | | | |
|  | | | |
|  | | | |



|  Código de colores |  Palabra |  Escribe la palabra |
|---|---|--|
|  | fresa | |
|  | mora | |
|  | manzana | |
|  | limón | |
|  | pera | |
|  | uvas | |

|  Código de colores |  Palabra |  Escribe la palabra |
|---|---|--|
|  | león | |
|  | tigre | |
|  | lobo | |
|  | águila | |
|  | jirafa | |
|  | ballena | |

