



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

**APOYOS ESCOLARES PARA LOGRAR LOS APRENDIZAJES DE UN NIÑO CON
TDAH INCLUIDO EN LA ESCUELA PRIMARIA “JONÁS EDWARD SÁLK”: EL
CASO DE ANTONIO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ROCÍO AGUILAR GONZÁLEZ

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2024.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, agosto 22 de 2024

TURNO MATUTINO
F(02) S(24)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

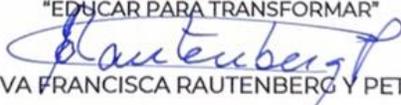
La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **ROCÍO AGUILAR GONZÁLEZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"APOYOS ESCOLARES PARA LOGRAR LOS APRENDIZAJES DE UN NIÑO CON TDAH INCLUIDO EN LA ESCUELA PRIMARIA "JONÁS EDWARD SÁLK": EL CASO DE ANTONIO"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

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

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
Secretaría (o)	ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA
Vocal	RAÚL ENRIQUE ANZALDUA ARCE
Suplente	NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

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

Alumnas.
ERP/IPOD/eco

Carretera al Ajusco # 24, colonia Heroes de Padlierna, CP. 14200, Tlalpan, CDMX.
Tel. 5556 30 97 00 Eri: www.upn.mx



ABREVIATURAS

- ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- APA: Asociación de Psiquiatría Americana.
- BAP: Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- CAM: Centros de Atención Múltiple.
- CIE: Conferencia Internacional de Educación.
- CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education.
- D: Directora.
- DEE: Dirección de Educación Especial.
- DGEE: Dirección General de Educación Especial.
- DSM: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (traducido al español).
- DT: Docente Titular.
- D-UDEEI: Docente de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.
- EB: Educación Básica.
- EE: Educación Especial.
- EI: Educación Inclusiva.
- EpT: Educación para Todos.
- IE: Integración Educativa.
- INDEX: Guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas (traducido al español).
- MA: Mamá de Antonio.
- MASEE: Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.
- NE: Necesidades Educativas.

- NEA: Necesidades Específicas de Aprendizaje.
- NEE: Necesidades Educativas Especiales.
- NEM: Nueva Escuela Mexicana.
- OIE: Oficina Internacional de la Educación.
- PA: Papá de Antonio.
- PR: Practicante Rocío.
- RIEB: Reforma Integral de la Educación Básica.
- SEP: Secretaría de Educación Pública.
- SNTE: Sindicato de Trabajadores de la Educación.
- Sub-D: Sub Directora.
- TA: Trastorno del Aprendizaje.
- TDA: Trastorno por Déficit de Atención.
- TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, al Ciencia y la Cultura.
- USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES, ORIGEN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	3
1.1 Contexto internacional de la Integración Educativa	7
1.2 El modelo de la Integración Educativa en México	15
1.3 El contexto internacional para la promoción de la Educación Inclusiva	19
1.4 El modelo de la Educación Inclusiva en México y la transformación de los servicios de Educación Especial en la Ciudad de México	29
CAPÍTULO 2 TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)	38
2.1. Historia sobre el estudio del TDAH	39
2.2. Etiología	45
2.3. Diagnóstico y clasificación	48
2.4. Tratamiento	51
2.5. Evaluación Psicopedagógica	57
CAPÍTULO 3. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ANTONIO: NIÑO CON TDAH	64
3.1. Condiciones que me llevaron a elegir mi estudio de caso	67
3.2. Antecedentes pre, peri y posnatales	78
3.3. Identificación y diagnóstico del TDAH en Antonio	82
3.4. Atención médica que ha recibido	84
3.5. Relaciones familiares en el hogar de Antonio	86

3.6.	Trayectoria escolar de Antonio	88
3.7.	Apoyos de la D-UDEEI a la DT de Antonio para su inclusión en la escuela	91
3.8.	Intervención escolar que llevé a cabo	98
3.9.	Logros obtenidos con mi intervención	120
3.10.	Prospectiva del caso	122
CONCLUSIONES		124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		127
ANEXOS		138

INTRODUCCIÓN

Con la institucionalización de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el ciclo escolar 2021-2022 y con el trabajo que se venía realizando con la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI) desde el 2019, uno de los sectores de la población de estos niveles educativos que se buscó fortalecer, fue el de l@s a niñ@s con alguna discapacidad para que realizaran sus estudios en contextos educativos regulares. De esta manera la educación regular se orientó a minimizar y, de ser posible, eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de l@s niñ@s que pertenecen a este grupo vulnerable; ya sea por su discapacidad, o Necesidades Específicas de Aprendizaje (NEA), ofreciendo los apoyos necesarios dentro de las escuelas regulares. Educación Inclusiva (EI) en la que se reconoce que tod@s l@s niñ@s tienen derecho a una educación de calidad y en contextos regulares sin discriminación alguna, a través de estrategias, herramientas y ajustes razonables que les permitan su plena participación y aprendizajes.

Para ello, es fundamental tomar consciencia de la importancia de incluir a tod@s los niñ@s con alguna discapacidad o necesidades específicas de aprendizaje, ya que se ha hecho necesario reconocer que somos una sociedad diversa, donde los estilos, modos de aprendizaje, habilidad y pensamiento son distintos; lo que ha llevado a que nuestro sistema educativo se tuviera que reformar, buscando que los docentes de educación básica, cuenten con los apoyos necesarios para comprender y atender las necesidades de l@s niñ@s con esta condición; para ello en la Ciudad de México los servicios de educación especial cuentan con las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) cuya función es ofrecer un servicio especializado que en corresponsabilidad con los

docentes regulares, puedan garantizar la calidad de la educación de estos alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión.

En correspondencia con dicha temática, la presente tesis está integrada por tres capítulos. Uno primero denominado *Antecedentes, origen e institucionalización del modelo de educación inclusiva*, en el que se aborda de manera histórica los antecedentes más importantes desde el surgimiento de la Integración Educativa (IE), que dieron paso a lo que ahora conocemos como EI; capítulo que tiene como función poner el texto en su contexto. Un segundo denominado *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*, donde se elabora una explicación de lo que hoy se conoce como TDAH, tomando como punto de partida la historia sobre el estudio del TDAH en cuanto a su nombre y conductas que se manifiestan y lo caracterizan; los tipos de tratamiento que se le pueden dar (el terapéutico, el farmacológico y el multimodal); y el tipo de evaluación psicopedagógica que se tiene que realizar a est@s niñ@s en el ámbito escolar para poder favorecer los ajustes razonables que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y un tercero y último, titulado *La intervención educativa con Antonio: Niño con TDAH*, en el que se organiza la información tomando como fundamento la hermenéutica, que me llevó a elaborar las preguntas base que integran los diferentes apartados del capítulo, los cuales son: cómo fue que tuve acceso a mi estudio de caso para poder trabajar con él; cuáles fueron los antecedentes pre, peri y posnatales de mi estudio de caso; cómo se identificó el TDAH en mi estudio de caso; qué tipo de atención médica está recibiendo mi caso; cómo son las relaciones familiares de mi caso; de qué manera se ha dado su trayectoria escolar; cómo fue el proceso de intervención con mi estudio de caso; cuáles fueron los logros obtenidos con dicha intervención; y, finalmente, qué prospectiva puedo hacer de mi caso para dejar abierta la posibilidad de que el trabajo escolar que se viene desarrollando con el educando, pueda tener continuidad y seguir obteniendo logros en sus avances académicos.

CAPÍTULO 1.

ANTECEDENTES, ORIGEN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tratar el tema de la institucionalización del modelo de la EI, implica realizar un recorrido histórico que nos permita contextualizar los acontecimientos que surgieron y permitieron dar paso a lo que actualmente se promueve con este modelo; para ello, este capítulo se divide en cuatro apartados. Un primero, denominado *Contexto internacional de la integración educativa*, el que se remonta al 10 de diciembre de 1948, cuando se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26, establece que todas las personas tienen derecho a la educación. Once años después de la promulgación de dicha Declaración, se empezó a promover el término de *normalización*, donde se dio inicio a una búsqueda por promover una manera de pensar en la atención educativa de las personas con discapacidad intelectual, y ya con Wolf Wolfensberger, ampliada a toda persona con discapacidad. Un principio que sirvió de impulso para la Integración Educativa (IE) será el Informe Warnock en el año de 1978, de donde se buscó cambiar la oferta educativa para los niños con deficiencias mentales y discapacidades en Gales, Escocia e Inglaterra. Informe en el que por primera vez se emplea el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), afirmando que ningún niño es ineducable.

Término que no se utilizó como base para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EpT) en marzo de 1990, celebrada en Jomtien, Tailandia; y se partió del concepto de necesidades básicas de aprendizaje, pero con el objetivo de buscar las estrategias adecuadas que permitieran que todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones, tuvieran una educación de calidad. Influidos por los ideales de la EpT y siguiendo la idea de fomentar el modelo de IE. Cuatro años después, se realizó en Salamanca, España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, donde ya se recupera el concepto de

NEE y en donde se planteó, entre algunos aspectos, trabajar en erradicar con la discriminación y la segregación de las personas que presentaban NEE; misma conferencia en la que se elaboró el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, con la intención de incentivar a los gobiernos a nivel internacional y nacional para que llevaran a cabo lo planteado en la Declaración de Salamanca con respecto a una educación que buscara trabajar con todos los niñ@s y en las NEE de cada uno de ellos.

Un segundo apartado titulado *El modelo de integración educativa en México*, en el que se toma como punto de partida el año de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Acuerdo que llevó a una federalización descentralizada, la que impactó en la forma de administración de la educación básica y normal y, que en el caso del entonces Distrito Federal (DF), permaneció de manera híbrida bajo el control del Gobierno Federal, lo que dio como resultado la creación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) y que para el año 2005, fue reemplazada por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Federalización descentralizada que, para el año de 1993, se institucionaliza en nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN), donde se da una modificación a la organización de los servicios de Educación Especial (EE), la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) y se modifica el artículo 3º constitucional. Conjunto de cambios que en el DF determinaron la forma de organización de los servicios de EE, que para 1994, la entonces Dirección General de Educación Especial (DGEE) se transforma en la Dirección de Educación Especial (DEE). Tres años más adelante, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llevaron a cabo la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, donde quedó establecida: la igualdad en la acreditación escolar tanto para los niñ@s escolarizados en escuela regular como a aquellos escolarizados en EE; la distribución de textos gratuitos para niñ@s que pertenecían a los servicios de EE; adecuaciones físicas y sanitarias en cada escuela; implementación de

proyectos escolares que fomentaran el apoyo y atención a niñ@s con NEE, por mencionar algunos aspectos, todo esto con la finalidad de poder determinar la especificidad del desarrollo e integración de los servicios de EE y los niñ@s escolarizados dentro de ella.

Un tercer apartado que se titula *Contexto internacional para la promoción de la Educación Inclusiva*, en el que se explica la manera en cómo se empieza a promover el modelo de la EI a finales de los 90 del siglo pasado, cuando los chilenos Booth y Ainscow cuestionaban la IE, debido al uso del concepto de NEE y al hecho de que, integrar a los alumnos con discapacidad o alguna otra condición de vulnerabilidad, no significaba que se incluyeran en las actividades escolares. A su vez, promovieron el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), ubicando la problemática en los contextos (familiar, escolar y social) de los educandos, siendo estos la principal problemática para su inclusión. Iniciado el nuevo milenio (siglo XXI) y con esta línea de cambio, para el año 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, donde, a nivel mundial, se promovió entre los países miembros, el adoptar el modelo de la EI. Solo un año después, para marzo del 2001 se llevó a cabo la séptima reunión intergubernamental de educación en América Latina y el Caribe en Cochabamba, donde salió a tema la importancia de dar continuidad en la actualización de los sistemas educativos de cada región, así como las visiones sociales, políticas y culturales en las cuales se desarrollará la educación durante los siguientes quince años. Tres años después en Ginebra, se realizó la Conferencia Internacional de Educación donde se comentó la importancia de ver no solo por la educación básica, sino también por las educaciones de grados más altos. Producto de la EpT, la UNESCO publicó un informe en 2005 donde exponía la lejanía que había luego de los objetivos planteados en Dakar, concluyendo que la educación primaria seguía siendo un detonante de alerta considerando la baja cantidad de educandos que ingresaban a la educación secundaria en el mundo; así como la formación y profesionalización de los docentes. Políticas mundiales que llevaron a que en el año 2007 la UNESCO convocara a los países para establecer ejes de trabajo, proyectos

y presupuestos para los siguientes años, así como la 48ª reunión en Ginebra celebrada en 2008 donde mencionaron que la EI es “el camino hacia el futuro”. Eventos mundiales que llevaron a que, en el año 2015, se realizara en Incheon, Corea del Sur, el Foro Mundial sobre Educación 2030, donde quedo establecido que se debería seguir impulsando la EI y una educación de calidad. Cinco años después, para el 2020, la UNESCO publicó el informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 y el documento Hacia la Inclusión en la Educación: Situación, Tendencias y Desafíos, documento donde se promovía continuar con la implementación de acciones que llevaran a lograr a nivel mundial la inclusión educativa de todo niñ@ sin importar sus características y condiciones.

Un cuarto y último apartado denominado *El modelo de la Educación Inclusiva en México y la transformación de los servicios en la Ciudad de México*, explica cómo se instituye el modelo inclusivo, tomando como base el INDEX (2002) de Booth y Ainscow. Guía que, para el año de 1993, serviría como fundamento del modelo de los Servicios de EE en México y de los cambios en el funcionamiento de estos servicios. Dos años más tarde se publicó el llamado Diseño Universal del Aprendizaje (DUA por su traducción al español), documento que tenía como objetivo poder compartir materiales, técnicas y estrategias flexibles que permitieran al docente atender y reconocer las necesidades de cada educando, tomando como base tres principios: medios de representación, expresión y compromiso. Proceso de institucionalización de la EI en México y que, en el caso del DF, llevara a que en el 2011 se publicara el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, con el propósito de poder brindarle a los docentes de los CAM y las USAER herramientas y estrategias que les permitieran actuar y resolver situaciones escolares en los diversos contextos a los que se enfrentarían. MASEE en el que por primera vez se habla de *ajustes razonables*, en sustitución del concepto de *adaptaciones curriculares*. Proceso de cambios que para el año 2015, llevó a que la DEE fusionara los servicios de USAER y CAPEP en las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), como el servicio de educación especial que apoyará la atención de todos los educandos con discapacidad, problemas de

aprendizaje o aptitudes superiores que fueran incluidos en las escuelas regulares, y con ello minimizar o eliminar las BAP que los niñ@s estuvieran enfrentando. Cambios que para el año de 2018 se vieran acompañados de los distintos foros para poder hacer cambios en los planes educativos de la educación básica, los que derivaron, para el año 2019 en la institucionalización nacional de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM). NEM que permitiría llevar a toda aula la promoción de los aprendizajes, el desarrollo de las habilidades y el lograr las capacidades básicas para la vida, sin perder de vista que se debería dar continuidad al modelo de la EI. Cinco años después, y como acontecimiento más reciente, en el 2023, la SEP publicó la Guía Operativa para la Organización y el Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la CDMX, donde se establecen las normas o protocolos para dar continuidad a la mejora de la educación, de acuerdo con las características y las necesidades de cada comunidad. Un largo recorrido que permite, como dice Beuchot poner el texto en su contexto (2015, p. 62).

1.1. Contexto internacional de la integración educativa

Se puede decir que la IE como modelo, tiene como antecedente el movimiento de una EpT, el que tomó como fundamento la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948. Declaración que en su Artículo 26º dejó establecido que “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 2015, p. 54). Movimiento en el que se buscaba lograr la formación, la libertad de cada individuo y la participación en una sociedad respetuosa y equitativa.

Educación que debe ser gratuita, obligatoria y de calidad para todos los individuos independientemente de sus condiciones y características, a la vez que debe ser aceptable, adaptable y de fácil acceso erradicando las desigualdades y la

discriminación y promueva la aceptabilidad; es decir, una educación que se adecue a las necesidades de cada estudiante. Todo ello para lograr “un futuro justo y digno para todos y brindar a las personas de todo el mundo un poderoso instrumento en la lucha contra la opresión, la impunidad y las afrentas a la dignidad humana” (ONU, 2015, p. III).

Movimiento educativo que fue el resultado de circunstancias socio-históricas, de un mundo que se encontraba en crisis y en un proceso de cambio, para lograr que las niñas, niños y jóvenes pudieran desarrollar sus capacidades y habilidades, adquiriendo las competencias necesarias para la vida, en una sociedad libre.

Años después, a finales de la década de los 50, Bank-Mikkelsen como director del Servicio Danés para el Retraso Mental, propuso por primera vez el principio de *normalización*, con la idea de lograr “que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Como se citó en Parra, 2010, p. 76). Diez años después, para 1969, Bengt Nirje recupera este principio como fundamento para promover una educación que sea “accesible a los deficientes mentales [y ofrezca] las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a la normal y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Como se citó en Rubio, 2009, p. 1).

Más de una década después, dicho principio es promovido y ampliado por Wolf Wolfensberger (1979) en Canadá y los Estados Unidos, como fundamento para promover una práctica educativa en la que se dé “[...] la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (Como se citó en García *et al.*, 2009, p. 29). Planteamiento que llevó a que Flynn indicara que:

la definición de Wolf incluidos los medios y fines, plantea una clara preferencia por los medios de servicios humanos, comportamientos y objetivos relacionados con lo que culturalmente es apropiado, típico o valorado; es decir, “lo normal”, para personas en

esa cultura de edad similar, género u otras características [...]. Vía parsimoniosa que lleve a subsumir numerosas acciones en el individuo, el grupo pequeño y la sociedad a niveles que podrían apuntar a mejorar el comportamiento de la personal o del grupo [...] así como mejorar la actitud en la sociedad en general hacia las personas en riesgo de devaluación (Como se citó en Thiel, 2014, p. 69).

Principio de *normalización* que en Europa se venía desarrollando y que posteriormente, para noviembre de 1973, en el Reino Unido, la secretaria de Estado de Educación y Ciencia, Rt. Hon Margaret Thatcher, propuso “revisar la oferta educativa en Inglaterra, Escocia y Gales para niños y jóvenes con discapacidades físicas o mentales, teniendo en cuenta los aspectos médicos de sus necesidades [para poder...] prepararlos para el ingreso al empleo” (Warnock, 1978, p. 1). Acción que el secretario de Educación y Ciencia, solicitó al secretario de Estado de Escocia y al secretario de Estado de Gales, así como al Comité Británico de Educación (encabezado por Mary Warnock). Se trató de realizar un análisis de los servicios educativos para las personas con discapacidad (en Inglaterra, Escocia y Gales), con la finalidad de dividir el trabajo en cuatro áreas que permitieran atender a todo niño en los contextos escolares regulares, para poder:

atender las necesidades de niños con discapacidad menores a cinco años; atender la educación de niños con discapacidad en escuelas regulares; apoyar el trabajo de las escuelas diurnas e internados y atender las necesidades educativas y de los egresados de las escuelas con discapacitados¹ (Warnock, 1978, p. 1).

Derivado de dicha solicitud, para el año de 1978 fue publicado el Informe Warnock, en el que se estableció que se debía adecuar la atención educativa a aquellos niños y jóvenes con discapacidades tanto físicas, sensoriales y cognitivas, ello para lograr su plena integración a las escuelas regulares. Informe en el que por primera vez se emplea el concepto de NEE, para reconocer la:

¹ “the needs of handicapped children under five; the education of handicapped children in ordinary schools; day special schools and boarding provision; and the educational and other needs of handicapped school leavers” (Warnock, 1978, p. 1. Traducción de la tesista).

variedad de necesidades especiales de los niños, en contraste con el sistema tradicional de categorías discretas de discapacidad. [Y reconocer que una...] discapacidad en particular varía ampliamente en su gravedad de un niño a otro y, a menudo, se complica por la interacción con otras condiciones de discapacidad. Por lo tanto, un niño con [...] problemas de visión puede sufrir además en cualquier grado de perturbación emocional o tener dificultades de aprendizaje adicionales. Es este tipo de complejidad el que requiere una variedad de diferentes tipos y grados de intervención especializada. Vemos la educación especial como una respuesta particular a las necesidades complejas de un niño individual que han sido evaluadas por los profesionales apropiados² (Warnock, 1978, p. 94).

Además de que se planteó que ningún niño, niña y joven es ineducable y que, para su atención educativa, es indispensable ofrecer las adecuaciones curriculares que sean necesarias para su IE, que en un futuro le permitirá su independencia y autosuficiencia para dirigir su propia vida y vivirla lo más plena posible.

NEE que se constituyeron en el concepto base de los planteamientos que se hicieron en la Conferencia Mundial sobre EpT, de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia. Evento mundial en el que se trató de lograr que todos los países miembros de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), buscaran los mecanismos para garantizar una educación de calidad para todos los individuos independientemente de sus condiciones y características, así como disminuir el analfabetismo. Evento del que derivó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y en donde se reconoció:

- Más de 100 millones de niños y niñas, de las cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

² "Spread of children's special needs, in contrast with the traditional system of discrete categories of disability. In practice, however, individual needs are extremely variable in their intensity and composition. A particular disability varies widely in its severity from child to child and is often complicated by interaction with other handicapping conditions. Thus a child with, say, impaired vision may additionally suffer to any degree from emotional disturbance or have additional learning difficulties. It is this kind of complexity which necessitates a variety of different kinds and degrees of specialist intervention. We see special education as a particular response to the complex needs of an individual child which have been assessed by the appropriate professionals" (Warnock, 1978, p. 94. Traducción de la tesista).

- Más de 960 millones de adultos – dos tercios de ellos mujeres – son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (UNESCO, 1990, p. 1).

Razones por las que, se establecieron como objetivos: erradicar el analfabetismo en los adultos y conceder una educación primaria universal a las niñas, niños y jóvenes, satisfaciendo sus NEE, y reconocer que la educación es un derecho para todos y es la vía que puede proporcionarnos un mejor lugar para vivir favoreciendo el progreso social y personal. Es decir, la principal vía para reafirmar la idea de que la educación es un “derecho humano fundamental [y el instar...] a las naciones del mundo a intensificar sus esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas” (UNESCO, 2000, p. 7).

Conferencia que se caracterizó por promover la esperanza y las expectativas de comprender que el logro de una EpT, permitiría: por un lado, lograr una enseñanza y aprendizaje de calidad, a través de un trabajo colaborativo en donde cada organismo y país sea responsable de sus tareas; y, por el otro, que cada uno de éstos estableciera sus metas por alcanzar. Evento que fue patrocinado por cinco organismos:

el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (UNESCO, 2000, p. 8).

Modelo educativo en el que siempre estuvo presente la necesidad de capacitar a los docentes (regulares y de EE) para poner en práctica las estrategias pedagógicas que permitieran flexibilizar los planes y programas de estudio, para atender las NEE

de cada uno de los educandos, fueran estas permanentes o transitorias. Trabajo activo y colaborativo en el que educandos, docentes y padres de familia debían participar. Una EpT que hace necesario poner:

- La tecnología al servicio de la educación básica: ¿un lujo o una necesidad?
- Superar los obstáculos para la educación de las niñas.
- Atender necesidades educativas especiales y variadas: convertir en realidad la educación integradora.
- Dar a la educación primaria un carácter universal y gratuito.
- Ampliar el acceso a los programas de desarrollo de la primera infancia.
- Elaborar el contenido de la educación básica para responder a las necesidades y los valores de la sociedad.
- Ayudar a los docentes a ayudar a los educandos.
- Evaluar los logros del aprendizaje (UNESCO, 2000, pp. 16-20).

Por su parte, el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se constituyó en una guía de ayuda para la realización de lo establecido en el modelo de la IE y en un apoyo para lo declarado por la organización y los países miembro. Marco de Acción que se tenía que adecuar a las peculiaridades, necesidades, niveles socio-económicos y objetivos por alcanzar en cada uno de los países. Lo que requería tomar en cuenta:

- Los estudios [sobre...] los problemas, los fracasos y los éxitos.
- Las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacerse [...] como los conocimientos sobre materias determinadas.
- Las lenguas que se utilizan en la educación.
- Los medios para promover la demanda de educación básica y la participación [...]
- Las modalidades para movilizar el apoyo de las familias y de la comunidad local.
- [Las] Metas y objetivos específicos.
- El capital necesario y los recursos ordinarios [...]
- Los indicadores y procedimiento [...] para medir los progresos conseguidos en el cumplimiento de las metas.
- Las prioridades en el uso de los recursos y en el desarrollo de los servicios y de los programas a lo largo del tiempo.
- Los grupos prioritarios que requieren medidas especiales [...]

- Los dispositivos institucionales y administrativos necesarios.
- Los medios para asegurar que la información se comparta entre los servicios escolares [...]
- La estrategia y el calendario de ejecución (UNESCO, 1990, pp. 7-8).

Cuatro años después, del 7 al 10 de junio de 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en la ciudad de Salamanca, España. Evento que tuvo como objetivo fomentar los ideales de la EpT, a través de organizar a las instituciones educativas, promoviendo la integración de todo niño a los contextos escolares, pero atendiendo sus NEE. Conferencia en la que se reconoció: “[...] la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, p. viii). Evento mundial en el que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales y del que derivó la llamada Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Documento en el que la UNESCO plantea la importancia de poder erradicar las acciones segregativas y discriminatorias en las escuelas, considerando que todos los niños tienen derecho a la educación y poseen intereses, características y necesidades de aprendizaje distintos, tengan o no NEE. Razones por las que las escuelas deben atender a estas distinciones y satisfacer las necesidades de cada uno de l@s estudiantes. (UNESCO, 1994, p. viii).

Declaración de Salamanca en la que se retomó como estrategia y trabajo la integración, para ofrecer una educación de calidad a todos los niñ@s y jóvenes, poniendo el énfasis en aquellos que presentan NEE y logrando que tod@s estén en un mismo sistema educativo; ya que:

- Todos los niños de ambos sexos, tienen un derecho fundamental a la educación [...]
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlo en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora presentan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatoria, [...] construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (UNESCO, 1994, p. viii).

Educación integradora que llevaron a que la UNESCO estableciera la necesidad de cumplir con algunos requerimientos, que favorecieran e influyeran de manera directa y positiva en la educación de todas las niñas y niños; en el sentido de:

- Dar [...] prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educación [que...] incluyan a todos los niños y niñas [independientemente] de sus diferencias o dificultades individuales.
- Adoptar con carácter [...] el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias [...]
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.
- Crear mecanismos [...] participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.
- Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994, p. ix).

Conferencia en la que se elaboró el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales y que estuvo fundamentado en las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Normas que fueron elaboradas por el Gobierno de España de la mano con la UNESCO. El objetivo principal de este Marco de Acción, fue “informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda [...] en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. 5). A la vez que sentar las bases para una pedagogía centrada en l@s niñ@s y en sus NEE para lograr los aprendizajes,

a través de la elaboración de las adecuaciones curriculares que los docentes regulares y de apoyo realicen en beneficio de los educandos.

1.2. El modelo de integración educativa en México

Iniciada la década de los 90 del siglo pasado, específicamente para el año de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con la participación del Gobierno Federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Hecho que llevó a que nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN) de educación básica se transformara en:

–preescolar, primaria y secundaria– con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y [...] oportunidades de movilidad social. [Que...] eleve los niveles de calidad de la vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto (Gobierno Federal, 1992, p. 4).

Para ello, en dicho acuerdo se consideraron “tres [...] estrategias para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial” (Gobierno Federal, 1992, p. 7).

Niveles educativos que implican la etapa de formación en la que se proporcionan los conocimientos básicos para la vida y para su futura formación en los otros niveles educativos, y en el caso de la educación normal, se incluyó pensando que son las instituciones que forman a los futuros docentes de estos niveles educativos, responsables de realizar las adecuaciones curriculares que sean necesarias para cada educando. De ahí que el Gobierno Federal indicara que: “el maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno” (1992, p. 5).

Proceso de federalización en el que el entonces DF no fue considerado, debido a que el Gobierno del DF se mantuvo con un estatuto condicional híbrido, lo que ocasionó limitaciones en “materia presupuestal, en las atribuciones de la Asamblea Legislativa, en los gobiernos locales y en la designación de algunas de las autoridades” (Arnaut, 2008, p. 147).

Para ello, en el DF se creó la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal³ (SSEDF), la que tuvo como objetivo “administrar los servicios de educación básica y normal que permanecieron bajo la dependencia del gobierno [federal...] de la República” (Arnaut, 2008, p. 147). SSEDF que quedó integrada por seis direcciones generales: Planeación, Operación, Administración, Educación Normal, Extensión Educativa y Servicios Educativos de Iztapalapa; y que se hizo cargo de administrar los servicios federales de los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

SSEDF que fue reemplazada en el 2005, por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), con la intención de salir de una estructura centralizada, aunque ésta seguiría formando parte de la administración educativa federal de la SEP. Para ello, permanecieron las mismas direcciones que había con la SSEDF, transformándose la Dirección de Extensión Educativa en la “Dirección de Innovación y Fortalecimiento Académico, y agregaron una Coordinación de Asuntos Jurídicos y un Órgano Interno de Control” (Arnaut, 2008, p. 147).

Administración de la educación básica y normal que “sería transferida al Gobierno de la Ciudad de México en los términos y el momento que así acordasen la SEP, el Gobierno del D.F. y la representación sindical” (Arnaut, 2008, p. 146), lo que nunca se dio y aún no se ha dado a pesar de que son gobiernos del mismo partido en el poder. Sin embargo, esto sirvió de impulso para la EE; ya que:

³ Esta Subsecretaría es equiparable a la fundación de las delegaciones generales de la SEP en 1978 (Arnaut, 2008, p. 147).

la población con alguna discapacidad, por primera vez en la historia fue reconocida por la ley en la distribución del gasto público y, por la orientación eminentemente educativa de dicha atención debía procurar; [...] ambas cuestiones impulsaron una educación no discriminatoria, al asumir la diversidad de las diferencias individuales (SEP, 2010, p. 183).

Reorganización administrativa, que, desde el año de 1993, ya había instituido el modelo de la IE, con el objetivo de lograr que “los alumnos con discapacidad [tuvieran...] acceso al currículo regular y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (SEP, 2010, p. 186). Modelo que la SEP promovió a través de: la Coordinación de Asesores, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y de la SSEDf (SEP, 2010, p. 185).

Con la institucionalización de dicho modelo, los servicios de EE se reorganizaron, para eliminar o disminuir las etiquetas, la discriminación y la segregación de l@s niñ@s que presentaban alguna discapacidad, aceptando la diversidad y permitiendo que dich@s niñ@s de educación básica, tuvieran acceso a este servicio. Reorganización que se dio en los siguientes términos:

- a) *Los servicios indispensables de educación especial se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.*
- b) *Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.*
- c) *Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.*

- d) *Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños (SEP, 2006, pp. 8-9).*

A la par, en la SEP se promulgó la Ley General de Educación (LGE), con 85 artículos que trataban sobre los derechos a la educación que la población mexicana tiene. La idea era “[reforzar...] las facultades normativas del gobierno federal y [reservar...] a los estados la facultad exclusiva de impartir la educación básica dentro de sus jurisdicciones” (Pardo, 1999, p. 61). Ley en la que se ratificaba la preeminencia del Gobierno Federal para emitir los planes y programas de estudio de educación preescolar, primaria, secundaria y normal; además de vigilar el cumplimiento de lo establecido en el artículo 3° constitucional, en el que quedó precisado que era la instancia que debía promover los servicios que faciliten a los docentes su mejoramiento profesional, incorporando la educación secundaria como parte de la educación básica, lo que llevó a que en México esta se extendiera a nueve años de escolaridad.

Federalización educativa que llevó a que, en 1994, la DGEE se transformara en Dirección de Educación Especial (DEE), dado que ésta sería la instancia administrativa de estos servicios en el DF. Cambio de la administración de estos servicios educativos que: “fueron publicados en 1994 a través de los Cuadernos de Integración Educativa” (SEP, 2010, p. 180). Y que llevó a su reorganización, como antes se indica.

Solo tres años después, para 1997, la SEP y la SNTE convocaron la *Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*. Evento en el que se estableció: igualdad en certificación de estudios tanto para los niñ@s que estaban siendo escolarizados en los servicios de EE o en escuelas regulares, la entrega de libros de textos gratuitos a los niñ@s de los servicios de EE, la promoción de los CAM y USAER y la realización de proyectos escolares que difundan e instruyan la atención necesaria para los niñ@s con NEE (SEP, 2002, p. 14-15). Acciones que estuvieron

encaminadas a lograr la institucionalización de la IE “como modelo de atención de los sujetos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad” (SEP, 2010, p. 171).

Institucionalización de la IE como modelo educativo, que en México marcó un avance significativo para la incorporación de los niños con discapacidad o de algún otro grupo vulnerable a la educación regular. Modelo educativo integrador que a finales de la década de los 90 empezó a ser cuestionada por Booth y Ainscow.

1.3. El contexto internacional para la promoción de la Educación Inclusiva

Tres años antes a la publicación de la *Guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas* (mejor conocido como INDEX) se elaboró una versión experimental con apoyo al *Centre for Studies on Inclusive Education* (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva), en el que “un ‘grupo experto’ de docentes, padres, representantes de grupos discapacitados con mucha experiencia [empezaron a impulsar...] formas más inclusivas de trabajar e [investigar, los procesos de escolarización...]” (Ainscow, 2001, p. 204). INDEX preliminar, que en un inicio se aplicó en las principales escuelas primarias del Reino Unido (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 2). Acción que se llevó a cabo durante el ciclo escolar de 1997-1998, lo que sirvió para hacer consciencia de la importancia de cambiar del modelo de la IE al de la EI y, a su vez, promover el concepto de BAP como concepto base para lograr dicha inclusión de todo educando en contextos escolares regulares.

Fue así que para el año de 1999 Booth y Ainscow elaboraron una segunda versión del INDEX sustentado en el método de investigación-acción⁴. Versión que fue financiada por el Departamento de Educación y Empleo del Reino Unido y

⁴ Como ha planteado Álvarez, seguramente dicho método se fundamentó en los planteamientos de John Elliott quien desde la Escuela Inglesa planteó como fundamento epistemológico los planteamientos de Gadamer (2014, pp. 20-22).

publicada para el año 2000 en inglés, con el objetivo de contar con un material que permitiera a las escuelas trabajar en la implementación del modelo incluyente; lo que se podría lograr:

con el apoyo de diferentes servicios o equipos de asesoramiento [utilizando...] los materiales [...] como base para el trabajo con grupos de docentes o miembros de los consejos escolares, [creando...] conciencia sobre la inclusión, de forma que, posteriormente, pueda llegarse a un compromiso con estos materiales (Booth y Ainscow, 2002, p. 16).

Intención de esta segunda versión para que cada escuela se incentivara a seguir su propio proceso. INDEX que se tradujo al castellano para América Latina y el Caribe dos años después, en el 2002, y que se constituyó en el documento base para que los países miembros de la UNESCO promovieran en sus sistemas educativos el modelo de la EI. Para ello en el INDEX se planteó que era necesario comprender que:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado en su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- [...] Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (Booth y Ainscow, 2002, p. 22).

INDEX donde Booth y Ainscow, criticaban al modelo de la IE por el uso del concepto de NEE, ya que éste se había convertido en una nueva manera de etiquetar a l@s niñ@s con discapacidad o problemas de aprendizaje, generando bajas expectativas en los docentes regulares y adjudicando toda la problemática escolar a los educandos. Para ello, propusieron el concepto de BAP, en donde se plantea que el centro de la problemática para la inclusión escolar y la participación, surge en los contextos familiar, escolar y social en los que éstos se encuentran. “[Un modelo que de acuerdo con ellos tiene limitaciones...] para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos” (Booth y Ainscow, 2002, p. 20). El que Booth y Ainscow la definieron como:

[Un...] conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. [Inclusión que...] está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (2002, p. 9).

Iniciando el nuevo milenio y en ese mismo año de publicación del INDEX, del 26 al 28 de abril de 2000, se llevó a cabo en Dakar, Senegal, el *Foro Mundial sobre la Educación*. Evento mundial que se dio con la participación de 164 países y la asistencia de más de 1100 personas, entre ellos “docentes y primeros ministros, académicos y responsables de la formulación de políticas, militantes políticos y jefes de las principales organizaciones internacionales” (UNESCO, 2000, p. 7). Foro mundial en el que se reafirmó el derecho que todas las personas tienen derecho a acceder a la educación y, en el que se retomó el modelo de la EI, sin que se hiciera alguna referencia al INDEX de Booth y Ainscow. Evento en el que se planteó la necesidad de lograr que todo educando adquiriera las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas para su formación y que se centró en “la revolución

de tecnologías de la información y la comunicación; [...] la pandemia de VIH/SIDA [...] en numerosos países, en especial en África Subsahariana; [y...] ‘la distancia siempre creciente entre ricos y pobres’” (UNESCO, 2000, p. 9). A la vez que se evaluaron los avances de lo planteado en Jomtien (1990) y Salamanca (1994), con miras a lograr EpT en el año 2000, lo que llevó a cuestionar el no haber logrado los objetivos planteados en dichos eventos. Lo que derivó en hacer un:

llamamiento a tomar conciencia (*sic.*) de la magnitud de problemas y a actuar con urgencia y eficacia. [...] Insta a los gobiernos a que se asocien ampliamente con la sociedad civil y presten el [...] apoyo posible a los subsiguientes planes nacionales de acción (UNESCO, 2000, p. 5).

A su vez, se reconoció que algunos de los avances favorables de lo planteado en Jomtien, fue la disminución de adultos “analfabetas” a nivel mundial y el promover el uso de las nuevas tecnologías para el logro de los aprendizajes de los educandos; y reconocer, que lo que no se había logrado se debía a que “el mundo había cambiado en modos que no se podían prever en Jomtien [y Salamanca]” (UNESCO, 2000, p. 8). Foro Mundial de Educación que se orientó a plantear:

- i) Promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;
- ii) Fomentar políticas de Educación para Todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo;
- iii) Velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;
- iv) Crear sistemas de un buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas
- v) Atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos;

- vi) Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores, las prácticas;
- vii) Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA;
- viii) Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos;
- ix) Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes;
- x) Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de Educación para Todos;
- xi) Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en el plano nacional, regional e internacional; y
- xii) Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar la marcha hacia la educación para todos (UNESCO, 2000, pp. 8-9).

Evento con el que se buscó, a nivel mundial, sentar las bases para la reformulación de los objetivos con miras a lograr las metas de una EpT, lo que quedó plasmado en el documento denominado *Education for All: Global Synthesis* (Educación para Todos: Síntesis Global) y en el que se consideraron como progresos: el logar que más niños estuvieran escolarizados, la expansión de la educación para la primera infancia, disminuir el número de niños fuera de la escuela, incrementar el número de adultos alfabetizados y reducir las disparidades educativas (UNESCO, 2000, pp. 10-14).

En esta línea de promoción e institucionalización del modelo de EI, para marzo del año 2001, en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, se realizó la *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC VII), en donde se:

analizaron los resultados de la Evaluación de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, [y se...] presentó un análisis prospectivo de los posibles escenarios políticos, sociales, económicos y culturales, en los cuales se desarrollará la educación en la región en los próximos quince años (UNESCO, 2001, p. 1).

Algunos de los temas que se tomaron en cuenta fueron: las necesidades de no quedarse atrás en el avance de los cambios de los sistemas educativos de la región, lograr la importancia de la educación como vía para el desarrollo humano, reconocer la importancia fundamental que tiene el docente en el aula para poder lograr una educación de calidad; la necesidad de promover una educación flexible y el uso pedagógico de las tecnologías, como políticas educativas de la región para el Siglo XXI, lo que implicaba llevar a cabo nueve acciones:

- Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio;
- Aprendizajes de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas educativas;
- Fortalecimiento y resignificación del papel de los docentes;
- Los procesos de gestión al servicio de los aprendizajes y de la participación;
- Ampliación y diversificación de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- Medio y tecnologías para la transformación de la educación;
- Financiamiento para lograr aprendizajes de calidad para todos;
- Sistemas de información para el mejoramiento de las políticas y prácticas educativas;
- Cooperación internacional (UNESCO, 2001, p. 1).

Tres años más tarde, en abril de 2004, se realizó la 47^a reunión de la *Conferencia Internacional de Educación: Una Educación de Calidad para Todos los Jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. Conferencia que se llevó a cabo del 8 al 11 de septiembre en Ginebra, Suiza; con el objetivo de analizar “en todo el mundo la educación de los jóvenes de 12 a 18/20 años” (UNESCO, 2004, p. 1); y donde se reconoció que es fundamental velar por la educación en grados más altos y no limitarse solo por la Educación Básica. Se trataba de una búsqueda por alcanzar “una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza a todos los niveles de escolarización” (UNESCO, 2004, p. 2).

Sólo un año después, en el 2005, la UNESCO publicó el Informe producto del encuentro sobre *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*, en el que se mostró un panorama de la distancia faltante entre los seis objetivos planteados en Dakar (UNESCO, 2005, pp. 16-17). Derivado de este evento se concluyó: que la educación primaria seguía siendo un problema determinante y eran muy pocos los estudiantes que pasaban a la educación secundaria, que había una cantidad considerable de docentes que no poseían una adecuada formación y titulación académica y que, en un gran número de países, los niños no dominaban los conocimientos básicos (UNESCO, 2004, p. 18-26). Un Informe que fue aprobado en la *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en diciembre del 2006, precisando en su artículo 24 que era necesario eliminar la discriminación y lograr la igualdad de oportunidades:

en sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida [para...] desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; [...] que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión (UNESCO, 2008, p. 3).

Solo un año después, para octubre de 2007, la UNESCO convocó a casi 100 países con sus respectivos ministros de Educación a la 34ª a la *Mesa redonde Ministerial sobre la Educación y Desarrollo Económico*, en donde se establecieron cuatro ejes de trabajo: el derecho a la educación y el derecho al desarrollo, contribuciones directas e indirectas de la educación para el crecimiento económico, educación y desarrollo sostenible y asociación para la educación y el desarrollo económico (UNESCO, 2007, pp. 2-3). A su vez, también se planteó la necesidad de lograr la preparación de proyectos y presupuesto para los siguientes años (ONU, 2007, p. 19-21).

Evento en el que los participantes y ministros de educación reconocieron el derecho que toda persona tiene a recibir “una educación de calidad, una educación

inclusiva, que favorezca la equidad y la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsora de la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos” (UNESCO, 2008, p. 5).

Al año siguiente, del 25 al 28 de noviembre de 2008, la Comisión Interamericana de Educación (CIE), realizó su 48ª reunión en la ciudad de Ginebra, Suiza, donde se planteó que la EI es “El camino hacia el futuro”. Evento que fue organizado por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO, con el objetivo de renovar los compromisos establecidos en Dakar, en una búsqueda por “llegar a esos niños, jóvenes y adultos, especialmente las muchachas y las mujeres que hasta ahora han estado excluidos de las posibilidades de la educación básica” (UNESCO, 2008, p. 3). Objetivos que seguían enfocados a lograr una EpT, “[Velando...] por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión” (UNESCO, 2008, p. 3). Reunión en donde se reconoció que lo planteado para poder lograr una EI, aún se encontraban lejos de los objetivos establecidos en Dakar y que el proceso para crear una sociedad incluyente aún seguía sin lograrse; por lo que:

La educación inclusiva [debía...] ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad [...] no puede considerarse un factor de descalificación [...]. La inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización (UNESCO, 2008, p. 7).

Más de siete años después, en septiembre del 2015, en Incheon se llevó a cabo el Foro sobre Educación 2030. Reunión mundial de la que derivó la *Declaración de Incheon: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Foro Mundial en el que quedó establecido que se

debía seguir promoviendo la EpT siguiendo el modelo de la EI y que para poder lograrlo la educación debía ser:

integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “**Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**” y sus metas correspondientes (UNESCO/UNICEF/BM/UNFPA/PNUD/ONU Mujeres/ACNUR, 2015, p. iii).

En ese mismo año, en Nueva York, los jefes de Estado miembros de la ONU, acordaron la *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Agenda que quedó integrada por 17 objetivos y 169 metas para que los países miembros de la UNESCO, los y las lleven a cabo en los siguientes 15 años (UNESCO, 2018, p. 7). Evento regional en el que se reconoció que cada país tiene distintas necesidades y enfrenta diferentes desafíos, razones por las que cada uno debería definir su agenda de trabajo, conforme a sus necesidades y recursos. Derivado de lo anterior, para mayo de 2016, en el trigésimo sexto periodo de sesiones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), celebrada en la Ciudad de México, se aprobó la creación “del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible como mecanismo para el seguimiento y examen de la implementación de la Agenda 2030” (ONU, 2017, p. 8),

Cinco años después, la UNESCO publicó el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, el que titularon *Inclusión y Educación: Todos sin Excepción*. Informe en el que nuevamente se enfatizó la necesidad de llevar a cabo una EI en todas las escuelas de los países miembro. Para ello, se elaboraron propuestas de cómo manejar las situaciones para que cada país miembro pudiera eliminar la exclusión. Indicando que:

Los sistemas educativos deben tratar a todos los educandos con dignidad a fin de superar las barreras, elevar el nivel alcanzado y mejorar el aprendizaje [...]. La inclusión no puede lograr integrando a los grupos uno a uno. Los educandos tienen identidades

múltiples e interrelacionadas. Además, ninguna característica está asociada a una capacidad predeterminada de aprender (UNESCO, 2020, p. 10).

Solo un año después, para el 2021, la UNESCO publicó el documento titulado *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos*. En el que se examinan las situaciones pasadas, presentes y futuras desde la Declaración de Salamanca de 1994. Documento que se propuso con miras a seguir dando camino a las acciones para promover la inclusión educativa en el mundo. En éste se estableció la diferencia entre los términos de inclusión y equidad, pues se consideraba que la falta de distinción limitaba los avances de la inclusión en la educación. Documento en el que quedó establecido que:

inclusión [implica...] un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, [mientras que...] equidad garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia” (Como se citó en UNESCO, 2021, p. 25).

El objetivo central era “reformular los sistemas educativos, lo cual puede tener lugar únicamente si las escuelas ordinarias adquieren la capacidad de educar a todos los niños de sus comunidades locales” (UNESCO, 2021, p. 11). Planteamientos de gran importancia para el cambio social y educativo de las personas con discapacidad y todo grupo vulnerable, al reconocer que:

el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad” (UNESCO, 2021, p. 13).

Es así que con el paso de los años se ha buscado conseguir que la EI, sea una realidad a nivel mundial, a la vez que se ha reconocido que ésta no solo implica los centros escolares; sino que involucra a la sociedad en general y el lograr que se

constituya en una cultura para la sana convivencia. Pero ante la diversidad de condiciones y visiones de sociedad, sigue siendo un reto por alcanzar.

1.4. El modelo de la Educación Inclusiva en México y la transformación de los servicios de Educación Especial en la Ciudad de México

A partir de los eventos antes indicados y de los aportes de Booth y Ainscow con su INDEX, se reconoció que “cada país ha evaluado sus propios adelantos en el camino hacia el logro de los objetivos de Jomtien y ha presentado sus resultados en el transcurso de las seis conferencias regionales siguientes, celebradas entre 1999 y 2000” (UNESCO, 2000, p. 3). Modelo que tuvo una clara influencia y relevancia en México, principalmente en la Ciudad de México (antes DF), a partir de la participación de una comitiva mexicana en el *Foro Mundial de la Educación* de Dakar.

En esa misma línea de desarrollo del modelo de la EI, para el año 2008, el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) publica el *Universal Design for Learning Guidelines* (DUA por sus siglas en español). DUA, que es una guía en la que se sugieren “materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer [sus...] múltiples necesidades” (2008, p. 3); y en la que, además, se plantean tres principios generales para lograr que toda institución educativa sea “plenamente” incluyente:

- Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación. Los niñ@s difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Cada niñ@ percibe lo que ve y lo que escucha de distinta manera; hay niños que son visuales, auditivos o incluso kinestésicos.
- Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión. Los niños expresan y adquieren el aprendizaje de distinta manera. Todos los niñ@s tienen distintos estilos y modos de aprendizaje, así como ritmos, por lo cual es importante tener distintas opciones que permitan poder darles a cada uno de ellos lo que necesitan para su mayor y fácil aprendizaje.

- Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso. Los niñ@s tienen distintas motivaciones (CAST, 2008, p. 4).

En la que, además se emplea el concepto de *adaptaciones curriculares*, para referir al “proceso [que se debe llevar...] para hacer los currículos más accesibles a [todos] los alumnos” (CAST, 2008, p. 10).

Tales cambios, como ya se explicó, sirvieron para que en el DF, en su condición gubernamental híbrida bajo el control de la SEP, en el año 2011, la DEE, publicara el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, documento que oficialmente sólo era para el funcionamiento de estos servicios en el DF y en el que explicaba a los docentes de CAM, USAER y CAPEP los principios, herramientas y aprendizajes para “actuar y resolver situaciones problemáticas en los diversos contextos y al implicarse en todo lo que se entreteje en la cotidianidad de los espacios escolares” (SEP, 2011, p. 11).

Documento en donde se deja de emplear el concepto de adecuaciones curriculares, para hablar de *ajustes razonables* como: “las medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios de sus necesidades particulares como estrategia de accesibilidad, para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades” (SEP, 2011, p. 16). Ajustes razonables que se llevarán a cabo cuando el currículo regular requiera cambios para hacerlo accesible a todo niñ@ en función de sus condiciones y características, tomando en cuenta que dichos ajustes:

1. [...] son medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares.
2. [...] son un derecho de las personas con discapacidad y un imperativo para garantizar la igualdad de oportunidades [...] y tienen como base jurídica el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación.
3. [...] se vinculan estrechamente con el modelo social de la discapacidad y con los principios de la Educación Inclusiva; suponen reconocer que las modificaciones o ajustes se realizan en los contextos donde las personas con discapacidad viven e interactúan y ponderan la

eliminación de las barreras que existen en los contextos para garantizar que [...] participen en igualdad de oportunidades, [...] y están articulados a las necesidades del alumno o la alumna y no a la inversa.

4. [...] se determinan en función de las necesidades particulares de cada alumno y de cada alumna.
5. [...] son un compromiso y una obligación de las escuelas inclusivas, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas de las escuelas, y [el...] no realizarlos, representa un acto de discriminación. (SEP, 2011, p. 76).

Algunos de los ejemplos de ajustes razonables, se presentan en el siguiente cuadro:

Áreas Básicas	Ajustes Razonables
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de obstáculos físicos (muebles, cajas, botes de basura, macetas) que limiten el libre desplazamiento en la escuela o en las aulas.
Comunicación e Información	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de material didáctico que responda a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual). • Elaboración de tableros de comunicación personalizados.
Bienes y Servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Replanteamiento de los criterios de la escuela para la adquisición de materiales o equipamiento. • Flexibilización de los horarios de la jornada escolar, como el ajuste de las horas de llegada o de salida, cambio en los momentos o la periodicidad de desempeño de algunas tareas.
Actitudes hacia la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización de la comunidad educativa para la eliminación de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias o excluyentes hacia las alumnas y los alumnos con discapacidad. • Preparación de la comunidad educativa para la recepción de un alumno o alumna con discapacidad, anticipando los requerimientos necesarios para facilitar su inclusión.

(SEP, 2011, p. 77)

MASEE que “aspira [a ser un medio para lograr...] una genuina EpT, como medio para la inclusión social de las nuevas generaciones, donde, “transforme la gestión escolar y la respuesta educativa para el alumnado en su conjunto” (SEP, 2011, p. 20). Teniendo como objetivos:

- Impulsar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y niñas en edad escolar a la luz de nuestra circunstancia socio-histórica que deviene de un mundo vertiginoso de las nuevas tecnologías y la globalización,
- Comunicar y sensibilizar a las comunidades educativas en torno a los principios de la justicia y la equidad,
- Generar las acciones y estrategias pertinentes para eliminar o disminuir las barreras,
- Promover un proceso de atención educativa con calidad, como condición necesaria para la mejora del nivel cultural de todos y todas,
- Consolidar el enfoque de competencias en el proceso formativo de los alumnos y las alumnas a través de la comprensión amplia [...] del diseño del currículum y su reconstrucción cotidiana en los distintos espacios educativos,
- Priorizar una formación entrada en las competencias para la vida,
- Innovar la práctica docente [enfaticada...] en el aprendizaje,
- Visualizar la escuela como la unidad educativa [el cual expresa...] un espacio de vida, cultura y formación atractivo para alumnos, alumnas, docentes, directivos y familias,
- Impulsar estrategias de formación docente que movilicen los saberes [y...] el conocimiento [...] para desarrollar una práctica social como la educación,
- Coadyuvar en la transformación y funcionamiento de la escuela orientada por el propósito de mejorar el logro educativo (SEP, 2011, pp. 14-15).

Cuatro años después, para el 2015, la DEE llevó a cabo un proceso de transformación del servicio de apoyo a la educación regular: los USAER y los CAPEP, se fusionan para quedar integrados en las *Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva* (UDEEI), con el argumento de hacer “frente al compromiso por una Educación Inclusiva y a los cambios que el actual contexto social de la política pública intersectorial demanda” (SEP, 2015, p. 6). Una nueva estructura, con la que se buscó mejorar la calidad de los servicios de apoyo a los docentes regulares y que funcionarían como:

un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación

básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar (SEP, 2015, p. 11).

A la vez buscando llegar a una “mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2015, p. 5); y con ello lograr el:

Desarrollo e implementación de estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables para garantizar [...] que los alumnos y alumnas identificadas en situación educativa de mayor riesgo accedan a los aprendizajes, permanezcan en la escuela, participen e interactúen en todas las actividades del aula y de la escuela, aprendan lo que tienen que aprender y egresen oportunamente de la Educación Básica (SEP, 2015, p. 29).

Servicio especializado que se buscó que “fuera de la mano” con los docentes regulares de las escuelas de Educación Básica, para apoyar la atención educativa de los niños con discapacidad, problemas de aprendizaje y aptitudes sobresalientes que se encontraban en la población educativa, para que no quedaran en situación de riesgo o exclusión (SEP, 2015, p. 14).

UDEEI que divide sus funciones en cuatro etapas: valoración de la situación inicial, planeación de la intervención, intervención y valoración del impacto. La primera, hace mención de la identificación de las BAP que enfrenta la población en situación educativa de mayor riesgo; la segunda, al diseño y selección de los ajustes razonables, estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como al trabajo con docentes, directivos y padres de familia; la tercera al trabajo con personal docente y directivo, para la implementación de los ajustes razonables, estrategias y métodos, así como orientación a padres y madres de familia o tutores; y, finalmente, la tercera, a la valoración del impacto del trabajo realizado en la formación de los educandos para su acceso, resultados educativos, permanencia, participación y egreso (SEP, 2015, p. 18). Los ejes de acción de la UDEEI son los siguientes:

1. Orienta la movilización de los recursos propios de la escuela para ofrecer una educación de calidad con equidad a la diversidad del alumnado.
2. Articula su experiencia y recursos especializados con los propósitos educativos del Plan y Programas de la Educación Básica para la atención a los alumnos y alumnas que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo, en relación con el resto del alumnado, en el contexto específico de la escuela [...]” (SEP, 2015, p. 15)

UDEEI que están conformadas por: un director/a, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestros/as especialistas; cada uno de ellos en una escuela distinta. Organización y personal con el que se pretende: “fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga(o), un(a) maestro(a) de comunicación y un(a) trabajador(a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos” (SEP, 2015, p. 16).

Para el año de 2018, entre agosto y noviembre, se llevaron a cabo distintos foros en los treinta estados de la República Mexicana, para analizar los posibles cambios que había que realizar, con la institucionalización de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Foros en los que se tuvo la participación de docentes, universitarios e investigadores conocedores del campo de EE. Foros que llevaron a cabo en el ciclo escolar 2019-2020 y que sirvieron de base para implementar el trabajo escolar propuesto en la NEM y donde se reconoció que “todos [los...] esfuerzos deben estar centrados en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2019, p. 2).

NEM que inició con la idea de poder lograr el aprender a aprender de y por vida; es decir, logrando que los niñ@s adquirieran aprendizajes, habilidades y capacidades que los ayuden enfrentarse a la vida, permitiendo así también, el paso a la inclusión. En el documento *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación*, se desglosa la metodología de trabajo que realizaron en los talleres, para que los docentes pudieran comprender el nuevo modelo educativo y cómo se aplicaría en las aulas, así mismo mencionando que su aplicación se dio en el ciclo

2019-2020 y únicamente en los grados de primero a tercero de preescolar, primero y segundo de primaria y tercero de secundaria; mientras que en los demás grados incluyendo en secundaria, se seguiría aplicando con los planes y programas de estudio de 2011 y 2017 (SEP, 2019, p. 46).

A su vez, en ese mismo año, la SEP publicó el documento llamado *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*, el cual fue elaborado en conjunto por la Subsecretaría de Educación Media Superior y diversos niveles educativos, a propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (SEP, 2019, párr. 1). NEM que implicaba “un plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria” (2019, párr. 7). NEM que toma como fundamenta de su propuesta, los siguientes principios:

- A. Fomento de la identidad con México.
- B. Responsabilidad ciudadana.
- C. La honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos.
- D. Participación en la transformación de la sociedad.
- E. Respeto de la dignidad humana.
- F. Promoción de la interculturalidad.
- G. Promoción de la cultura de la paz.
- H. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2019, pp. 4-10).

Para el año 2023, la SEP publica la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. Guía con la que se buscaba “presentar las directrices, lineamiento y protocolos a seguir en los planteles educativos para apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes, directivas, administrativas y de supervisión” (SEP, 2023, p. 5). Documento normativo operativo que a todo el personal de Educación Básica (SEP, 2023, p. 3);

y en la que se enfatiza la función de los docentes, quienes tendrán que realizar y utilizar “diferentes estrategias e instrumentos de evaluación que contribuyan al conocimiento integral en los avances de los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2023, p. 21). A su vez establece que todo niñ@ que enfrente BAP que limiten su participación y aprendizajes, deben contar con el apoyo de los profesionales de las UDEEI, quienes deberán realizar los ajustes razonables “que permitan dar una respuesta acorde a las necesidades y características de la población escolar” (SEP, 2023, p. 22).

Uno de los puntos que dicha guía considera importantes para poder llevar a cabo la inclusión dentro del aula, es la realización de la evaluación diagnóstica, la que tiene como propósito reconocer que existe diversidad dentro del aula y poder identificar las necesidades que manifiestan los niñ@s dentro de sus distintos contextos escolares. Para ello, el maestro especialista de UDEEI, de la mano con el maestro titular del grupo, identificarán a aquellos niñ@s que enfrentan BAP para poder proponer las intervenciones, instrumentos y procedimientos que sean necesarios para poder minimizar o eliminar dichas BAP. Es así, como la SEP, de acuerdo con la NEM y la introducción del enfoque inclusivo dentro de las escuelas regulares de Educación Básica, buscan que:

Los alumnos que enfrentan BAP [sean...] considerados dentro del proceso de la evaluación inicial, la planificación didáctica, las competencias y aprendizajes esperados para el grado y nivel que cursa, con base en los ajustes razonables, la evaluación continua y final, bajo el parámetro de estrategias diversificadas o específicas que posibiliten su inclusión al proceso educativo, así como la previsión de condiciones en los contextos para disminuir y/o eliminar dichas barreras (SEP, 2023, p. 25).

Es así, como el modelo de la EI, ha significado un proceso de transformación para la educación en mexicana, sin olvidar que la inclusión no se limita a las escuelas, sino también en la sociedad. Una manera diferente de comprender y atender a las personas con discapacidad y, en general, a todo grupo vulnerable o que enfrente

problemas de aprendizaje. No se trata de un cambio que se realice de la noche a la mañana, ya que implica un cambio social y cultural.

CAPÍTULO 2.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH).

En la actualidad, en los contextos educativos se ha instituido el modelo de la EI, modelo que por su especificidad se orienta a lograr la inclusión de educandos en condiciones vulnerables, para que accedan a escuelas regulares promoviendo su plena participación y buscando minimizar y, de ser posible, eliminar las BAP. Uno de estos grupos vulnerables son los educandos con alguna discapacidad, que por su condición requieren que los procesos escolares se organicen realizando ajustes razonables. Se trata de una gran diversidad y complejidad según sea cada discapacidad. Una de éstas es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Trastorno que en general Barkley caracteriza por “niveles de inatención, sobreactividad e impulsividad inapropiados desde el punto de vista evolutivo” (Como se citó en Servera, 2008, p. 2).

Trastorno que, para comprender sus implicaciones en los procesos educativos, requiere de ser caracterizado. Conocimiento que permitirá dar sentido a lo que se tendría que realizar en un proceso de intervención educativa y que, por lo regular, en un gran número no se atiende (Álvarez, Álvarez y Escalante, 2023, pp. 77-223).

Temática que se trata en el presente capítulo, la cual se dividió en seis apartados: un primero, denominado *El estudio del TDAH*, donde se realiza un breve recorrido histórico de algunos de los eventos que han caracterizado el estudio de lo que hoy conocemos como TDAH; el segundo apartado tiene como nombre *La etiología del TDAH*, en el que se profundiza sobre las posibles causas que se piensa que originan tal trastorno (biológicas y medioambientales). En una de ellas, principalmente se habla sobre el porcentaje genético que hay para que se herede

este trastorno, siendo hasta casi un 80% de probabilidad que pueda heredarse, aunado o asociado a otro tipo de problemas o trastornos; la segunda causa, son factores del entorno que afectan al individuo, mencionando los problemas durante y después de la gestación. De este modo, teniendo el contexto sobre la historia del TDAH y sus causas, hay un tercer apartado titulado *Diagnóstico y clasificación*, en el que se precisa cuáles son los criterios que establece el DSM-5 para determinar los tres síntomas que caracterizan el TDAH (inatención, hiperactividad e impulsividad) y donde se incluyen los niveles de gravedad que puede tener el trastorno. Un cuarto, denominado *Tratamiento*, donde se habla de dos vías de mediación (el farmacológico y el psicoterapéutico), los cuales se pueden realizar de manera conjunta y se denominan como multimodal. Finalmente, en el quinto y último apartado denominado *Evaluación psicopedagógica*, se define y precisan las acciones y objetivos que hay que llevar a cabo para poder realizar las estrategias pertinentes que permitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño que enfrenta BAP en el contexto escolar.

2.1. Historia sobre el estudio del TDAH

Aproximadamente para el año de 1962, el primer acercamiento hacia lo que ahora conocemos como Trastornos del Aprendizaje, fue gracias a los psicólogos americanos Samuel Kirk y Bateman, quienes empezaron a emplear el término de *learning disabilities* (dificultades en el aprendizaje), con el que referían a:

aquellos niños que tienen un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, y dicho desorden puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos (Como se citó en Goikoetxea, 2012, p. 4).

Algunas de las características que presentaban y que identificaban a los niños con estas dificultades de aprendizaje, eran:

- Discrepancia entre el potencial de aprendizaje y la ejecución.
- Retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, intelectuales o factores culturales o instruccionales.
- El aprendizaje no puede realizarse mediante los métodos ordinarios, por lo que han de introducirse otros métodos especiales de instrucción (Fiuza y Fernández, 2014, p. 21).

Trastorno que afecta el aprendizaje de los educandos, producto de la afectación del sistema nervioso central, lo que se da en “alrededor del 10% de la población en edad escolar [condicionando a...] niños con una escolarización [e inteligencia...] adecuada [...] por no disponer de [...] instrumentos óptimos para adquirirlos” (Sans, 2017, p. 3).

Uno de éstos es el que en la actualidad se denomina TDAH, una condición compleja que afecta la atención y genera hiperactividad e impulsividad descontrolada en los sujetos que lo presentan. TDAH que se cree que comienzan sus estudios en el año de 1748, cuando el doctor Alexander Crichton escribió su obra *An investigation into the nature and origin of mental derangement* (Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental). Texto en el que hace una descripción de la inatención e hiperactividad que presentaban algunos niños y que él denominó *mental restlessness* (inquietud mental) (Guerrero, 2016, p. 39).

Casi cien años después, para 1846, el médico Heinrich Hoffamn realizó una breve descripción de comportamientos de inatención e hiperactividad, “en un libro infantil titulado ‘Struwwelpeter’ (Pedro Melenas) que él había diseñado para su hijo de tres años” (Vallés, 2006, p. 95), texto que contenía diez imágenes y narrativas de conductas incorrectas y las consecuencias que éstas tenían. Cuento que se tradujo al español con el nombre de *La Historia de Felipe Rabetas*, y, en donde una de sus narrativas indicaba textualmente:

–¡Vamos a ver si hoy, por fin, se está quieto Felipín! –. Fue lo primero que dijo muy serio el padre a su hijo, mientras la madre, compuesta, contempla la mesa puesta.

Felipín, de aquel aviso, hace siempre caso omiso: se estremece, patalea, se revuelve y balancea en la silla sin descanso. - ¡Felipe, no hagas el ganso! (Hoffman, 1845, p. 25).

Tuvo que pasar más de medio siglo, para que, en el año de 1902, el pediatra británico George Still, al ser invitado por el *Royal College of Physicians of London* (Real Colegio de Médicos de Londres), impartiera unas conferencias sobre lo que se conocía como “trastornos psíquicos anormales” (Hayden, 2021, p. 1). Still dió una primera explicación de su estudio titulado *The Goulstonian lectures on Some Abnormal Psυχical Conditions In Children* (Las conferencias de Goulston sobre algunas condiciones psíquicas anormales en los niños). Conferencia en la que él presentó los resultados de sus estudios realizados con 24 niños que mostraban “un defecto temporal o permanente del control moral como para plantear la cuestión de si no puede ser la manifestación de un estado mental mórbido, pero que, sin embargo, pasan por niños de intelecto normal” (Still, 1902, p. 3); sintomatologías que era equivalentes a lo que hoy se clasifica como TDAH, ya que se trató de niños que estaban en constante movimiento, sin control y con dificultades para mantener la atención; y que Still denominó como “Inhibición de la Volición” y de defectos en el “Control Moral” (Como se citó en Elías, 2005, p. 17).

Supuestos que se mantuvieron hasta el año de 1917, pero que después de la epidemia de encefalitis letárgica, llevó a que los médicos pensaran que los niños que presentaban esta sintomatología, “sufrían una lesión cerebral [que llevaba a que presentaran...] un cuadro clínico similar al descrito por Still” (López, 2016, p. 44). Supuesto que Hoffman denominó “Daño Cerebral Mínimo”, similar al mal de Parkinson de los adultos que habían padecido de encefalitis letárgica. Planteamiento que hizo considerar que se trataba de “un síndrome de hiperactividad aunado a un comportamiento impulsivo y a agresividad [asociado...] con problemas de aprendizaje y con fallas en la coordinación motora” (Como se citó en Elías, 2005, p. 17).

Producto de estos planteamientos, para el año de 1918, los médicos Kahn y Cohen ubicaron la agresividad como un elemento más de la hiperactividad y las conductas impulsivas, como los “factores orgánicos localizables posiblemente en el tallo cerebral” (Como se citó en Elías, 2005, p.18). Casi dos décadas después, en el año de 1934, Kahn y Cohen modificaron su visión de la sintomatología y renombraron como “Síndrome Orgánico Cerebral” (Como se citó en Borunda, 2013, p. 11).

Para el año de 1937, Charles Bradley, con sus estudios descubrió que la *benzedrina*⁵, era un medicamento estimulante que le permitía a los sujetos regular sus conductas de hiperactividad e inatención, principalmente en el caso de los niños. Diez años más tarde, en 1947, Alfred Strauss de la mano con Laura Lehtinen, en su libro *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child* (Psicopatología y Educación del Niño con Daño Cerebral), plantearon que había algunos niños que “mostraban amplias diferencias individuales en su conducta en el intento de desarrollar estrategias educativas adecuadas” (Herrera, 2005, p. 52), motivo por el que precisaron que se trataba de comportamientos de “hiperactividad, impulsividad, inestabilidad emocional y falta de atención” (Gargallo, 2005, p. 17); lo que denominaron como “Síndrome de Strauss”, dados sus descubrimientos sobre el “daño cerebral mínimo” que caracterizaba a los sujetos que lo presentaban. Planteamiento que permaneció vigente y ampliamente difundido en el ámbito médico hasta el año de 1957, cuando Laufer Denhoff y Solomons, elaboraron un modelo que explicaba la hiperactividad como “un defecto neurológico que se caracterizaba por permitir la llegada a la corteza motora de una cantidad excesiva de estímulos periféricos y [que el sujeto no podía controlar...]” (Elías, 2005, p. 18). Lo que ellos denominaron “Síndrome del Niño Hiperactivo”.

Fue con la segunda edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-II por sus siglas en inglés), publicado en el año de 1967, que se

⁵ “children who show a temporary or permanent defect of moral control such as to raise the question whether it may not be the manifestation of morbid mental state, but who nevertheless pass for children of normal intellect. Traducción de la tesista. Se trata de un producto químico (l-fenilisopropilamina o ‘amfetamina’), de muy notables e interesantes efectos sobre los centros nerviosos, pudiéndose usar con beneficio en diversas condiciones” (Salazar, 1940, p. 366). Traducción de la tesista.

propuso que la “reacción hiperquinética de la infancia [se caracterizaban...] por la hiperactividad, la inquietud, la distractibilidad y lapsos cortos de atención” (Elías, 2005, p. 18), o que en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-9) se denominó como “Desorden Hiperquinético”.

Sólo dos años después, para 1970, Virginia Douglas propuso como criterios diagnósticos de la hiperactividad, a “niños con inquietud motora excesiva, problemas atencionales, incapacidad para permanecer sentados y dificultades para controlar sus impulsos” (Como se citó en Gargallo, 2005, p. 17). A la vez que se defendió la idea de que el: “el principal problema de [los...] niños no era el exceso de actividad, sino su impulsividad y su incapacidad para mantener la atención” (Como se citó en Gargallo, 2005, p. 17). Comportamientos que se debían presentar en todos los contextos del niño (educativo, familiar y social) y, seguramente, desde la primera infancia. Criterios que adoptó la Asociación Psiquiátrica Americana (APA por sus siglas en inglés) y que, para el año de 1980, se integraron en el DSM-III, donde se ubicaron por primera vez con el nombre de “Trastorno por Déficit de Atención” (TDA); subdividiéndose en TDA con hiperactividad y TDA sin hiperactividad” (Como se citó en Elías, 2005, p. 19).

Es con la publicación del DSM-III-R, en el año de 1987, que se vinculó el déficit de atención y la hiperactividad, quedando con el nombre de: “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H) y Trastorno por déficit de atención no diferenciado (cuando no existe hiperactividad)” (Como se citó en Elías, 2005, p. 19). Algunos años después, para 1994, en el DSM-IV, el TDA-H se dividió en subtipos: “Subtipo predominantemente con inatención; subtipo predominantemente hiperactivo/impulsivo; subtipo combinado y variante residual” (Elías, 2005, p. 19).

Seis años después, el APA publica el DSM-IV, en el que se definió el TDAH como “un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por niveles [...] mentales inapropiados de la inatención, impulsividad y/o hiperactividad, que da como resultado la discapacidad funcional crónica en todos los entornos” (Como se citó en

Rickel y Brown, 2007, p. 1). Y que por primera vez se planteó que perduraba hasta la adultez.

Iniciado el nuevo milenio, en el 2000, se publicó el DSM-IV TR, en el que se establecieron como criterios diagnósticos del TDAH: A) criterios de desatención; y el B) criterios de hiperactividad e impulsividad. Los síntomas enlistados dentro de cada criterio, deben persistir por un mínimo de seis meses o más con “una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo” (APA, 2000, p. 18).

TDAH que de acuerdo con esta versión del DSM implica tres distintos tipos, los cuales son: “FP0.0 Tipo combinado, F90.8 Tipo con predominio del déficit de atención [y...] F90.0 Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo” (APA, 2000, p.18). Tipos que refieren las diferentes sintomatologías de los sujetos que presentan TDAH. En el primero, implica la combinación de la hiperactividad e impulsividad con la inatención; el segundo, con predominio en la inatención; y el tercero, con predominio en la hiperactividad y la impulsividad (APA, 2000, p. 18). En la actualidad en el DSM-5 el TDAH se define como:

Un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. La inatención y la desorganización implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escucha y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel de desarrollo. La hiperactividad-impulsividad implica actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión en las actividades de otras personas e incapacidad para esperar que son excesivos para la edad o el nivel del desarrollo (APA, 2014, p. 32).

Trastorno que en dicho manual se clasifica de la siguiente manera:

- 314.01 (F90.2) Presentación combinada: Si se cumple con [la...] inatención y [la...] hiperactividad-impulsividad.

- 314.00 (F90.0) Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple [la...] inatención, pero no [la...] hiperactividad-impulsividad.
- 314.01 (F90.1) Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple con [...] hiperactividad-impulsividad, pero no [la...] inatención.
- 314.01 (F90.8) Otro trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado: [se presenta cuando...] hay síntomas característicos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad [...] pero que no cumplen todos los criterios [...] o ninguno [...] de la categoría diagnóstica de los trastornos del desarrollo neurológico.
- 314.01 (F90.9) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado: [se presenta cuando...] predominan los síntomas característicos [...] que causan malestar significativo [...] pero no cumplen todos los criterios (APA, 2014, 36-37).

Trastorno, que como antes se indica, no sólo se presenta en la infancia, sino que también en etapas adultas; si bien éste se manifiesta de manera distinta, seguramente por el control del comportamiento por la edad (APA, 2014, p. 809). Una discapacidad que tiene una etiología particular y que requiere de ser comprendida para su identificación.

2.2. Etiología

Para comprender lo que implica la etiología, un buen punto de partida es tener claro cómo se define ésta. De acuerdo con Herrero, es un concepto que refiere: “la parte de la Patología que se ocupa del estudio de las causas de las lesiones o sea de los factores o agentes etiológicos” (2012, p. 9).

En ese sentido, en la actualidad entre los autores e instituciones en las que se han estudiado el TDAH, le adjudican varias causas. En el caso del Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos, se plantea que “hay factores ambientales, que podrían aumentar el riesgo de desarrollar esta afección y están estudiando cómo las sesiones cerebrales, la nutrición y los entornos sociales podrían desempeñar algún papel en este” (2021, p. 4). Mientras que Rusca y Cortez, proponen que “la causa del

TDAH es multifactorial, [ya que...] es una confluencia de factores genéticos y ambientales [y...] la heredabilidad [que...] va de un 70 a 90%” (2020, p. 150). Finalmente, en el caso de la Federación del TDAH de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia, establece que su etiología se debe tanto a factores genéticos como ambientales (2019, p. 1).

En el caso del **genético**, se ha demostrado que, en familias con integrantes con TDAH, es posible que se llegue a presentar en las nuevas generaciones. Por ejemplo, en los estudios que ha realizado Schachar con adultos, ha demostrado que el trastorno se da en una “proporción de diferencia fenotípica explicada por factores genéticos (heredabilidad) promedia alrededor del 76%” (2016, p. 16). Mientras que Rodhe, Buitelaar, Gerlach, y Faraone, plantean que, “muchos de los padres de [los niños con TDAH pudieron...] tener este trastorno” (2019, p. 2).

Asimismo, “se ha encontrado mayor concordancia entre gemelos homocigóticos que dicigóticos [de que se presente el...] TDAH” (Franquiz y Ramos, 2015, p. 7). Por su parte, Soutullo y Díez plantean que, por el momento, no se conocen con certeza cuales son los genes que generan el trastorno, pero que se cree que es: “el gen llamado DRD4*7, que está en el cromosoma 11. [Dicho gen...] es responsable de producir [...] dopamina. Este gen es defectuoso en el 30% de la población general, pero esta proporción sube hasta el 50-69% en los pacientes con TDAH” (2007, p. 17). También se cree que los genes DRD5 y el DBH pudieran estar vinculados con la presencia del TDAH en los niños y algunas proteínas relacionadas con la dopamina (Soutullo y Díez, 2007, p. 17). Por su parte Barkley y Murphy, plantearon que:

existe el riesgo de padecer el trastorno cuando alguno de los padres ha sido diagnosticado con TDAH [...]. Además, los padres con antecedentes de TDAH tienen un riesgo de más del 57% de tener descendencia con TDAH [...]. [A su vez plantean que el...] TDAH no se justifica por factores sociales medioambientales, sino que los factores neurológicos y genéticos cumplen un rol clave en el origen y expresión del trastorno (Como se citó en Rivera, 2013, p. 1080).

En el caso de los **medioambientales**, se piensa que pudiera haber una amplia gama de factores que favorecen la presencia del trastorno, tales como: traumatismos, exposición a sustancias tóxicas, falta de nutrientes, complicaciones durante el embarazo, prematuros, falta de oxígeno, bajo peso al nacer, consumo de alcohol, niveles altos de fenilalanina en la madre e inclusive el estrés y la ansiedad durante el embarazo (Rivera, 2013, p. 1080). Según Rohde *et al.*, se ha demostrado que: “a través de un meta-análisis, los niños con TDAH nacieron prematuros, bajo peso al nacer, tuvieron exposición prenatal al tabaco, hubo consumo de alcohol durante el embarazo, exposición al plomo y deficiencia prenatal de vitamina D” (2019, p. 11).

En otros estudios de Rohde *et al.*, plantean que: “las complicaciones del parto (CP) [pueden ser causas del...] TDAH al dañar el cerebro en las etapas tempranas de su desarrollo. [...] Se relacionan con la privación de oxígeno por periodos prolongados para el desarrollo del feto [...], la prematurez y el peso bajo al nacer” (2019, pp. 9-10); además de que pudo haber complicaciones perinatales y la edad materna avanzada al momento (2020, p. 150).

Etiología del TDAH, que aún hoy en día no se ha podido precisar, sobre todo, porque pudiera ser un trastorno multifactorial, lo que dificulta el poder realizar diagnósticos clínicos, éste más bien se ha centrado en la identificación de los comportamientos de los sujetos que lo presentan.

A pesar de ello, es importante comprender que el TDAH no es un problema conductual, de mala crianza o de educación, sino un problema orgánico (Como se citó en Rivera, 2013, p. 1080). Aunque se ha pensado que algunos niños inquietos o mal educados tienen TDAH, de ahí la importancia de poder elaborar un adecuado diagnóstico.

2.3. Diagnóstico y clasificación

En la actualidad el Manual más empleado para diagnóstico y clasificación del TDAH es el DSM-5; en él se indica que el TDAH es un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (APA, 2014, p. 33). TDAH que, como se establece en dicho manual, puede implicar tres síntomas que de manera variable lo caracterizan: la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sintomatología que se debe presentar de manera sistemática durante un periodo mínimo de seis meses, afectando las actividades del sujeto en los contextos en los que se encuentra (social, familiar, educativo, laboral). Síntomas que “no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones” (APA, 2014, p. 33). De acuerdo con lo establecido en el DSM-5, la presencia del TDAH implica los siguientes criterios:

- A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por:
 - 1. **Inatención:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales.
 - a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades [...].
 - b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas [...].
 - c. [...] Parece no escuchar cuando se le habla directamente [...].
 - d. [...] No sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales [...].
 - e. [...] Tiene dificultad para organizar tareas y actividades [...].
 - f. [...] Evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido [...].
 - g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades [...].
 - h. [...] Se distrae con facilidad por estímulos externos [...].
 - i. [...] Olvida las actividades cotidianas [...]

2. **Hiperactividad e impulsividad:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de Desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:
- a. Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
 - b. [...] Se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado [...].
 - c. [...] Corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado [...].
 - d. [...] Es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
 - e. [...] Está “ocupado” actuando como si “lo impulsara un motor” [...].
 - f. Con frecuencia habla de manera excesiva.
 - g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido la pregunta [...].
 - h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno [...].
 - i. [...] Interrumpe o se inmiscuye con otros [...]
- B. Algunos de los síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
- C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p.ej., en casa, en la escuela o en el trabajo).
- D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.
- E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por otro trastorno mental. (APA, 2014, p. 33-36).

Criterios con base en los que se puede establecer el diagnóstico y de qué tipo es de acuerdo con el CIE-9-MC y el CIE-11-MC, para clasificar a los sujetos con TDAH y que son los siguientes:

- **314.01 (F90.2) Presentación combinada:** Si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
- **314.00 (F90.0). Presentación predominante con falta de atención:** Si se cumple el Criterio A1 (inatención) pero no se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

- **314.01 (F90.1). Presentación predominante hiperactiva/impulsiva:** Si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) y no se cumple el Criterio A1 (inatención) durante los últimos 6 meses (APA, 2014, p. 36).

TDAH que en el DSM-5 se clasifica por niveles de gravedad, lo que depende de lo problemático del comportamiento dentro de los contextos familiar, escolar, social y laboral, lo que se ha dividido en: leve, moderado y grave (APA, 2014, p. 37). De acuerdo con las notas para la codificación del TDAH, en ésta versión, tal intensidad se determina en función de los siguientes criterios: **“Leve.** Los síntomas sólo se presentan en un sitio (hogar, escuela, con amigos). **Moderado.** Algunos síntomas ocurren en dos sitios o más. **Grave.** Síntomas en tres sitios o más” (2014 p. 381). Además, se indica que el TDAH, también se puede clasificar como:

- **déficit de atención con hiperactividad especificado. 314.01 (F90.8).** En este caso, es cuando está la presencia de complicaciones en distintos ámbitos (educativo, laboral y/o social), pero no se cumplen todos los criterios del TDAH.
- **déficit de atención con hiperactividad no especificado. 314-01 (F90.9).** En esta categoría se hacen presentes ciertos criterios del TDAH, pero no cubre toda la sintomatología del TDAH o algún trastorno neurológico (APA, 2014, p. 37).

Por su parte, Fenollar recomienda que para realizar el diagnóstico del TDAH se empleen “medidas observables del comportamiento [a través de] –escalas y entrevistas clínicas–” (2020, p.19). tales como:

- ADHD-Rating Sclase la cual fue validada por Servera y Cardo en el año 2007.
- La escala de Conner’s 2.
- La escala Vanderbilt ADHD Diagnostic Rating Scales.
- La guía AACAP American Academy of Pedriatric.
- Canadian ADHD Resource Alliance [CADDRA]; Lock & La Via; NICE (2020, p. 19).

Además, López, Rodillo y Kleinsteuber, en el artículo “Neurobiología y diagnóstico del trastorno por déficit de atención”, plantean que se ha identificado casos con TDAH donde hay falta de neurotransmisores para el buen funcionamiento de la

Corteza Prefrontal⁶ en sus conexiones, generando una disfunción ejecutiva (2008, p. 513). Y de igual manera, Aboitiz *et al.*, en su artículo el “Balance en la cuerda floja: la neurobiología del trastorno por déficit atencional e hiperactividad”, plantean que de acuerdo con algunas investigaciones, el TDAH tiene relación con procesos a nivel neurobiológico, principalmente sobre la disfunción que hay de la dopamina y cómo la falta de este neurotransmisor, afecta el funcionamiento del cerebro, como de los “circuitos fronto-estriatales y fronto-cerebrales involucrados en la predicción de eventos y en la función inhibitoria, [así como...] el circuito fronto-amigdalino que asigna un contenido emocional a dichos eventos” (2012, p. 560). De ahí que se ha establecido que los factores neurobiológicos son un factor determinante en la condición de los sujetos que tienen este trastorno, ya que hay una alteración que puede ampliar la diversidad de la sintomatología del TDAH.

Información que me permite afirmar que el factor genético, es el principal determinante de la presencia del TDAH en los sujetos, pues como indican Rusca y Cortez este trastorno tiene entre un 70% y 90% de probabilidad de que se herede (2020, p. 150). De ahí la importancia de que se realice un estudio clínico para determinar la presencia o no de TDAH, partiendo desde conocer los antecedentes familiares y así, poder buscar el o los tratamientos que permitan que el niñ@ regule la sintomatología y esta no afecte en los contextos de su vida diaria.

2.4. Tratamiento

De acuerdo con los estudios médicos, el TDAH puede ser tratado a través de dos vías: por un lado, el farmacológico y por el otro psicoterapéutico. En el caso del primero (el farmacológico), se trata del empleo de medicamentos que ayudan a “controlar” las sintomatologías. Para ello, principalmente se emplean dos fármacos

⁶ “La CPF es una de las regiones en donde se lleva a cabo la regulación de las emociones, el comportamiento y la atención” (López, Rodillo y Kleinsteuber, 2008, p. 513).

para niñ@s, adolescentes y adultos: uno es el metilfenidato⁷ (como Ritalin, Focalin, Metadate y Concerta⁸), el cual puede tener efectos secundarios como nerviosismo, insomnio, disminución del apetito, reducción de talla, agresividad, ansiedad, taquicardia, dolor abdominal, vómitos, diarrea, mareos y algunos otros (AEP, 2020, p. 4). Efectos secundarios que de acuerdo con Saucedo y Maldonado “son predecibles [pero...] frecuentemente bien tolerados, [y que se presentan debido a la...] discontinuación del tratamiento” (2005, p. 75). El metilfenidato que permite:

inducirle mejoras en medidas de atención, impulsividad cognitiva, tiempo de reacción, memoria a corto plazo y aprendizaje de material verbal y no verbal en pacientes con TDAH [...]. Los niños con sintomatología más intensas son los que mejor tasa de respuesta a metilfenidato tienen [...]. No consiste en buscar la dosis efectiva, sino que debería dosificarse a fin de alcanzar el efecto óptimo (el mejor efecto cognitivo y de comportamiento) (Loro *et al.*, 2009, p. 258).

Otro medicamento, es la anfetamina (como Dexedrine, Adderall y Vyvanse⁹), medicamentos que “producen estimulación [en el...] sistema nervioso simpático [al producir...] sensación de alerta, estimulación, mejoría del rendimiento intelectual y de la ejecución de tareas manuales, sensación de energía, disminución del cansancio, del sueño y del hambre” (Robledo, 2008, p. 166), que entre sus efectos secundarios incluyen problemas para dormir, disminución del apetito, pérdida de peso, náuseas, dolor de cabeza, irritabilidad y nerviosismo. Hay que recordar que los efectos de los medicamentos actúan y se manifiestan de manera distinta en cada sujeto.

⁷ “Psicotrópico estimulando débil del sistema nervioso central con efecto más destacados sobre las actividades mentales que sobre las motoras. [...] Está indicado como parte de un programa de tratamiento integral del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)” (AEP, 2020, p. 1).

⁸ “Todos estos medicamentos son presentaciones del metilfenidato, unas de acción prolongada (Ritalin), y otras de liberación prolongada (Concerta). Todos son estimulantes y poseen igual eficacia” (Saucedo y Maldonado, 2005, p. 75).

⁹ Estos medicamentos son presentaciones de las anfetaminas y son “fórmulas de larga acción que duran todo el día” (Saucedo y Maldonado, 2005, p. 79). Entre sus efectos “produce mayor incidencia de efectos colaterales tales como el retraso en el crecimiento, supresión del apetito y conductas compulsivas” (Saucedo y Maldonado, 2005, p. 79).

Ambos fármacos son psicoestimulantes que reducen los síntomas de TDAH, aumentando y estabilizando la noradrenalina y dopamina¹⁰, lo que permite un mayor control de la hiperactividad, impulsividad e inatención. Ambos medicamentos tienen una eficacia del “65-85% de los pacientes con TDAH. [Sin embargo...] aproximadamente el 20-35% de pacientes no responde a estos tratamientos” (Loro *et al.*, 2009, p. 258).

En la actualidad se están empleando tratamientos herbolarios para los individuos con TDAH, por ejemplo, se ha demostrado que el consumo de Cannabis, mejora su atención y el control de la hiperactividad. Se trata de una planta que aloja al delta 9-TDH¹¹, es un componente activo, que permite a las personas diagnosticadas con TDAH. Los estudios “sugieren que el cannabis medicinal puede tener efectos positivos sobre los síntomas del TDAH, como mejorar la atención, reducir la hiperactividad y regular el estado de ánimo¹²” (Santana, Lina, Barros y Arantes, 2003, p. 465). Al respecto, Santana *et al.*, plantean que “hay clínicas que sugieren que el tratamiento temprano con cannabis puede ser una terapia prometedora para los trastornos del desarrollo neurológico, incluido el TDAH¹³, sobre todo en el caso de la hiperactividad” (2003, p. 465). Por su parte Cooper *et al.*, realizaron un estudio con 30 participantes adultos diagnosticados con TDAH y el consumo de cannabis, quienes “describieron dos efectos adversos graves: inicio repentino de espasmos musculares y un participante que estaba tomando un placebo experimentó taquicardias y disnea” (Como se citó en Freidas *et al.*, 2002, p. 194).

En el caso del tratamiento psicoterapéutico se trata de un proceso de intervención psiquiátrica o y el trabajo con alguno de estos especialistas. En ello, es

¹⁰ La dopamina “[...] es el neurotransmisor [...] más importante del Sistema Nervioso Central (SNC) [...] y participa en la regulación de diversas funciones como la conducta motora, la emotividad y la afectividad [...]” (Bahena, Flores y Arias, 2000, p. 39).

¹¹ Delta 9-tetrahidrocannabinol.

¹² “estudo indicam que vários estudos sugerem que a cannabis medicinal pode ter efeitos positivos nos sintomas do TDAH, como melhorar a atenção, reduzir a hiperatividade e regular o humor” (Traducción por la tesista).

¹³ “Evidências clínicas sugerem que o tratamento precoce com canabidiol pode ser uma terapia promissora para transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o TDAH” (Traducción por la tesista).

importante hacer la distinción entre lo que implica la labor de un psiquiatra y un psicoterapeuta: por un lado, el psiquiatra es un especialista “en la prevención, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades mentales” (Benito, 2008, p. 1) y su formación le permite prescribir psicofármacos que permitan regular los síntomas y dar seguimiento a los efectos que éstos producen para prevenir que impacte de manera negativa en los sujetos; por el otro, el psicoterapeuta realiza una intervención clínica a través de conocer los comportamientos de los sujetos y ofrecer estrategias cognitivas para “manejar y resolver sus [...] conflictos” (Acuña, 2017, p. 233), psicoterapia que lleva a lograr una “mejoría en el mecanismo atencional y en el rendimiento escolar; [e implica...] acciones encaminadas a reducir la probabilidad de aparición de trastornos comórbidos o a disminuir la intensidad de los síntomas si ya se han establecido” (SEPEAP, 2014, p. 625).

Es importante indicar que, en la mayoría de los casos, no basta con la psicoterapia para controlar las manifestaciones del TDAH, pero puede ser de utilidad “para [controlar...] síntomas asociados a los trastornos comórbidos que interfieren en el funcionamiento normal del paciente” (Loro *et al.*, 2009, p. 260). Intervención psicoterapéutica que debe “comenzar desde el momento en que se realiza el diagnóstico. [Sin olvidar que los...] mejores resultados en el tratamiento se obtienen con una combinación del tratamiento farmacológico y [...] psicológico” (Moreno, 2015, p. 234).

Una de las psicoterapias que suelen utilizarse son los tratamientos conductuales y los tratamientos cognitivos, es la llamada terapia conductual, que se orienta a “cambiar el comportamiento humano y la emoción en forma benéfica según las leyes de la moderna teoría del aprendizaje” (Hans Eysenck como se citó en Yates, 1970, p. 113). Dicha terapia involucra el cambio en el comportamiento del individuo con respecto a la auto regulación y autocontrol de las emociones y acciones en su proceso de interacción social en sus diferentes contextos y tiene un principalmente objetivo la educación conductual de los sujetos (Salorio, 2000, p. 760). Terapia conductual que se centra en aprender a manejar el comportamiento y

sus respectivas consecuencias, a través de técnicas operantes como el reforzamiento¹⁴, extinción¹⁵, el coste de respuesta¹⁶ y el tiempo fuera¹⁷, las cuales posibilitan “la integración al repertorio conductual del niño(a) conductas que le permitan adaptarse a un ambiente cambiante” (Altamiranda, 2016, p. 92). Terapia conductual que ha tenido resultados positivos, como la mejora del rendimiento académico, autocontrol en actividades motoras, mejor interacción con otros sujetos y un proceder armonioso en sus contextos (CITA). Para llevar a cabo dicha terapia, es importante:

- Delimitar [...] las conductas que se quieren cambiar, [...] o las que se quieren lograr, mantener o acrecentar.
- Llevar a cabo la observación y el registro de las conductas.
- Analizar minuciosamente las contingencias existentes.
- Construir un nuevo Sistema de contingencias acorde a los objetivos [...] y planificar un programa de refuerzos.
- Evaluar el programa durante el tratamiento (Loro *et al.*, 2009, p. 260).

Además, está la terapia cognitiva, tiene el padre de la terapia cognitiva, tiene tres características básicas:

- Aceptación: el terapeuta debe aceptar plenamente al paciente, su mundo y sus problemas, aunque no comparta su cosmovisión o filosofía de vida.
- Autenticidad: el terapeuta debe ser genuino, sincero y auténtico, la falta de honestidad por parte del mismo dificulta el establecimiento de un buen vínculo terapéutico.

¹⁴ Dentro de la técnica de reforzamiento, se consideran el reforzamiento positivo y el reforzamiento negativo, siendo el reforzador positivo un “estímulo (evento, conducta u objeto) cuya presentación [...] a una conducta da lugar a un aumento o mantenimiento de ésta, de modo que este aumento o mantenimiento es mejor” (Bardos y García, 2011, p. 2). En cambio, el reforzamiento negativo consiste en “retirar, reducir o prevenir un supuesto estímulo aversivo o terminar o prevenir la pérdida de un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de incrementarla o mantenerla” (Bardos y García, 2011, p. 7),

¹⁵ Es esta técnica “la persona emite una conducta previamente reforzada, pero deja/n de presentarse el/los reforzador/es contingente/s de la misma; como consecuencia, la conducta disminuye o desaparece” (Bardos y García, 2011, pp. 32-33). Por ejemplo, dejar de darle dulces a un niño que los pide cuando grita o llora.

¹⁶ Se suele emplear en los casos cuando “alguien nos dice o hace algo que no nos gusta y le dejamos de prestar atención totalmente durante un tiempo [ya que...] el reforzador que se retira no es el que mantiene la conducta, sino uno diferente que la persona tiene o disfruta” (Bardos y García, 2011, p. 33).

¹⁷ Se define como la “eliminación de la oportunidad de recibir el reforzamiento positivo durante un periodo especificado [...]” (Bardos y García, 2011, p. 30). Algunos tiempos fueran pueden ser el aislamiento, la exclusión o la no exclusión.

- Empatía: con este término se hace referencia a la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro, [...] se trata de ser receptivo con el sufrimiento del otro (Beck como se citó en Camacho, 2003 p. 9).

Terapia que se centra en trabajar los procesos cognitivos y de comportamiento para la interacción, en busca de que el sujeto desarrolle conductas adecuadas dentro de los entornos: familiar, laborales, sociales o escolares. En la terapia cognitiva se emplea un “conjunto de técnicas conductuales, verbales y emocionales, las cuales intervienen modificando [e impulsando...] estilos de [conductas favorables o positivas...]” (González, Barreto y Salamanca, 2017, p. 201). Con lo que se pretende De acuerdo con Hayes y Robins, la terapia cognitiva está orientada a lograr cambios en “los estados de ánimo y las conductas” (Como se citó en González *et al.*, 2017, p. 204).

En la actualidad se ha empleado un tratamiento multimodal, con el que se ha tenido mejores resultados, donde se emplean medicamentos y psicoterapia: por un lado, los fármacos para regular los síntomas del trastorno y, por el otro, la psicoterapia para desarrollar conductas adecuadas que le permitan al sujeto lograr una adecuada interacción en sus contextos (Hernández y Gutiérrez como se citó en SEPEAP, 2014, p. 624).

Al respecto debemos recordar que la sintomatología del TDAH “tienen un gran impacto en el desarrollo social, emocional y cognitivo del individuo; causando una importante morbilidad y disfuncionalidad no solo en el paciente, sino también en su entorno” (Moreno *et al.*, 2015, p. 231), motivo por el que, es importante poder estabilizar los comportamientos de los sujetos que la presentan, sobre todo atendiendo a sus necesidades y buscando la manera de mejorar sus actividades diarias. TDAH que no es una enfermedad y por lo mismo no tiene una cura, se trata de una condición de vida, con la que se tienen que aprender a vivir e interactuar.

2.5. Evaluación psicopedagógica

En el caso de los contextos escolares, para la atención educativa de los niñ@s con TDAH, lo que se debe realizar es una evaluación psicopedagógica, la que, de acuerdo con García *et al.*, se define como “un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños” (2009, p. 88). Dicha evaluación implica la recogida, análisis e interpretación de éstos, con la finalidad de establecer las Necesidades Específicas de Aprendizaje (NEA) de cada caso y, con ello, los docentes puedan determinar el tipo de trabajo escolar que sea necesario y los ajustes razonables que se tengan que realizar a los contenidos y actividades escolares para l@s niñ@s evaluad@s. A su vez, es importante que en esta evaluación se incluya una revisión de las BAP (escolares, familiares y sociales) que pudieran estar limitando o impidiendo la IE del educando. BAP que se deben minimizar o eliminarlas. De ahí que, para decidir llevar a cabo la evaluación psicopedagógica, se debe de partir de la identificación de la problemática, por lo regular por parte del docente titular del grupo o por los padres de familia.

Para ello, se recomienda, que el punto de partida se inicie con las siguientes preguntas: *¿Cuál es el motivo de mi evaluación? Y ¿Para qué me sirven la información que estoy obteniendo?* Para precisar el sentido de la evaluación y se establezca cómo se ha de realizar la recogida de información. Aquí se puede incluir información sobre el tipo de intervención que el docente regular y de los servicios de EE para apoyar las NEA del caso. Para ello, hay que obtener los *datos personales*, que permitirán identificar el caso: su nombre, fecha de nacimiento, escuela a la que asiste, grado y grupo que cursa y la edad cronológica del caso; y en el caso de los padres, el domicilio, nombres, edad, escolaridad y ocupación actual.

Una vez establecidos el motivo de la evaluación y obtenidos los datos personales del caso y de los padres de familia, es conveniente realizar una descripción de la *aparición física* del caso. Indicando aspectos particulares como:

estatura, peso, complexión y textura de piel, postura y locomoción. Además, datos sobre la alimentación que tiene, sus cuidados personales y las atenciones de los padres¹⁸. Datos que nos sirven para tener una idea más amplia del caso Es importante que en esta parte de la evaluación se realice un registro de los *comportamientos del caso durante la evaluación* (García et al., 2009, p. 92 y 93), lo que se puede realizar empleando una lista de cotejo (Álvarez y Álvarez, 2018, p. 11). Además, hay que identificar los *antecedentes del desarrollo*, lo que implica tener información sobre el proceso antes, durante y después del nacimiento, antecedentes familiares, historia médica e historia escolar; así como desarrollo psicomotor del niño (el tiempo en el que aprendió a sostener su cabeza, a gatear y caminar, por mencionar algunos aspectos). Datos que se recaban a través de la información que los padres de familia pueden proporcionar, durante una entrevista que de preferencia sea estructurada o semiestructurada.

Una vez que se cuenta con la información antes indicada, es conveniente analizar la *situación actual* del caso tanto en el contexto escolar como el familiar con apoyo de los padres; ya que, en cada uno de estos contextos, se pueden tener visiones distintas del educando. En el caso de lo escolar, hay que tomar en cuenta la conducta y los comportamientos que se presentan dentro y fuera del salón de clases y en algún otro tipo de actividades, así como los hábitos que tiene el niñ@ en la escuela y las estrategias de aprendizaje que emplea para adquirir y comprender los temas. Mientras que, en el caso de lo familiar, es importante que los padres reporten las conductas y actitudes que el niñ@ presenta durante la interacción con los integrantes, así como la manera en que sigue instrucciones en casa y la forma en que lo corrigen.

Hay que considerar la manera en la que el niñ@, presta atención, procesa la información, la memoriza. y razona para la adquisición de los conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (en la escuela y en el hogar). Es importante

¹⁸ En este punto se hace una advertencia de que los datos en ocasiones suelen ser malinterpretados, aclarando que "las condiciones de pobreza coadyuvan, pero por sí mismas no determinan la aparición de necesidades educativas especiales", nos permiten identificar las BAP que enfrenta el niñ@ con respecto a sus condiciones (2009, p. 92).

considerar también, las estrategias, actividades dinámicas, pausas activas y ajustes razonables que lleva a cabo el docente titular del grupo dentro y fuera del aula, con el objetivo de poder lograr que el niñ@ realice las actividades escolares y adquiera los conocimientos.

Dado que en un proceso de evaluación escolar está implicadas las competencias para los aprendizajes y éstos con la inteligencia. Es necesario recordar que es un concepto que actualmente se encuentra en debate, lo que me lleva a plantear la siguiente pregunta: *¿Qué se entiende por inteligencia?* Más allá de los planteamientos que surgen a principios del siglo pasado con Alfred Binet y Théodore Simon, sobre qué es la inteligencia. En la actualidad, resulta más adecuado, recupera los planteamientos de Howard Gardner, quien propone que, al hablar de inteligencia, se tiene que hacer referencia a múltiples inteligencias, que se define como, las: “habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (2005, p. 4). Ello implica que esta manera de comprender la inteligencia como una diversidad, requiere de entender que:

prácticamente todos los roles culturales requieren varias inteligencias, [de ahí que...] resulta importante considerar a los individuos como una colectividad de aptitudes más que como poseedores de una única capacidad de resolución de problemas que pueden medirse directamente mediante test (*sic.*) de papel y lápiz. Incluso cuando aun contando con un número relativamente pequeño de inteligencias, la diversidad de las habilidades humanas se genera a través de las diferencias entre estos perfiles (Gardner, 2005, p. 51).

Planteamiento en donde Gardner ubica siete tipos de inteligencias múltiples (2005, pp. 39-51), pero que en la actualidad lo amplió a ocho al indicar que éstas son: la *inteligencia lingüística*, la cual implica la comprensión, entendimiento y construcción frases o poesías que implican una inspección detenida y profunda con respecto a los principios gramaticales y las funciones pragmáticas del lenguaje; la *inteligencia musical*, donde se manifiesta la capacidad de poder crear sonidos, ritmos y melodías, así como la transformación de formas musicales; la *inteligencia lógico-*

matemática, que se caracteriza por la habilidad de poder comprender las abstracciones matemáticas, así como la comprensión de sus principios; *la inteligencia espacial*, donde se hace presente la capacidad de poder hacer representaciones gráficas de ideas visuales o espaciales de ciertos lugares; *la inteligencia corporal-cinestésica*, donde hay un control del cuerpo para manifestar y expresar emociones y sentimientos, así como el uso de las manos para el transporte o uso de ciertos elementos; *la inteligencia intrapersonal*, donde hay habilidad para comprender, empatizar y relacionarse con las demás personas; *la inteligencia interpersonal*, que se enfoca principalmente en la parte reflexiva y del autoconocimiento y *la inteligencia naturalista*, que es para aquellas personas que comprenden tanto el entorno natural como rural y reconocen a todos los miembros de una especie. Klein comenta que “los individuos excepcionales son a menudo sobresalientes en más de una inteligencia¹⁹” (Como se citó en Winter, 1998, p. 99).

Para la interpretación de la información acopiada, se debe realizar una valoración de la información, con la finalidad de tener una visión amplia de la condición del niño. El reporte de dicha valoración, en la medida de lo posible, debe ser claro y evitando un lenguaje técnico, de manera que tanto el docente como los padres de familia, puedan comprender los resultados obtenidos y tener una clara idea de la situación del niño. Las contradicciones que se encuentren en la información de obtenida con los diferentes instrumentos, se deben analizar para logra precisar la problemática de cada caso (García *et al.*, 2009, p. 105-107).

En el INDEX de Booth y Ainscow se plantean tres dimensiones de análisis para identificar las BAP, para orientar las futuras acción por realizar en los contextos del niño y, con base en ello, “dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos” (2002, p. 15), dichas dimensiones son: A, crear culturas; B, elaborar políticas inclusivas y C, desarrollar prácticas inclusivas. En la dimensión A, se implica el crear del centro escolar una cultura donde se fomenten

¹⁹ “Klein notes that exceptional individuals (genius is his word, not one that I favor) are often outstanding in more than one intelligence” (Traducido por la tesista).

acciones inclusivas, flexibles, de reconocimiento y participativas que permitan lograr aprendizajes significativos entre toda la comunidad escolar (niños, profesores y autoridades). En el caso de la dimensión B, se basa en el instituir políticas inclusivas en la comunidad escolar, permitiendo la creación y aplicación de recursos, actividades y proyectos que permitan la participación de la diversidad sin exclusión algunas. Y la dimensión C, se orienta a establecer en ejercicio la cultura inclusiva y las políticas para su institucionalización (Booth y Ainscow, 2002, p. 16).

Hay que recordar que la evaluación psicopedagógica como se planteaba en sus inicios no implicaba lo que Booth y Ainscow planteaban para minimizar o eliminar las BAP y que ésta no tiene un sentido clínico; sino que se orienta a “ofrecer una información lo más completa y clara posible sobre la situación del niño evaluado, [...] para explicar y contextualizar su comportamiento y rendimiento escolar” (García *et al.*, 2009, p. 107).

De hecho, de acuerdo con la SEP, para llevar a cabo la identificación de las BAP en la comunidad escolar, se debe seguir un procedimiento mediante el cual se evalúen las tres dimensiones que proponen Booth y Ainscow en el INDEX (2023, p. 2). Para ello, los pasos a seguir son los siguientes:

Paso 1. El colectivo realiza un diagnóstico de la escuela.

Se podrán retomar los diagnósticos que previamente se han trabajado; cuidando de analizar el nivel de construcción de comunidad que se lleva a cabo en la escuela, los valores que se comparten, las políticas escolares y de organización que prevalecen, así como su influencia en favorecer la inclusión. [...] El diagnóstico se podrá actualizar constantemente, según se requiera y de acuerdo con las experiencias que se vivan dentro del contexto escolar.

Paso 2. Plantear la ruta de trabajo para las BAP identificadas.

Se deberá realizar un plan de acción en el que se organicen las prioridades, de acuerdo con las necesidades detectadas en el diagnóstico; recordando que el propósito será minimizar o eliminar las prácticas de exclusión dentro de la escuela. Es importante tomar en cuenta lo siguiente:

- ¿Cuáles son las acciones prioritarias?
- ¿Qué se busca lograr con esas acciones?

- ¿Cuáles serán las responsabilidades de cada integrante del colectivo?
- ¿En qué plazo se realizarán las acciones?

Es posible que al avanzar con las acciones determinadas [...] vayan surgiendo nuevas necesidades, por lo cual el plan de acción podrá ser modificado según convenga [...].

Paso 3. Revisión de avances.

Se revisarán los avances de estas implementaciones, analizando el tiempo establecido contra el que se tomó para lograrlo y el nivel de cumplimiento de los mismos. No se debe olvidar incluir a toda la comunidad escolar [...] (SEP, 2023, p. 2-5).

Es importante indicar que en el documento *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)* de la SEP solo se establecen en un cuadro para realizar la identificación de las BAP dentro del aula. Éste se muestra a continuación:

Estructurales	Normativas	Didácticas	Actitudinales
Trabajar en clase con niveles de aprendizaje estandarizados.	Evaluaciones no diversificadas.	Falta de metodologías didácticas diversificadas.	Segregación de estudiantes.
Negar la atención a los estudiantes por no contar con los recursos materiales o humanos en la escuela.	Organización del centro escolar que favorece la exclusión.	Ausencia de una enseñanza flexible.	Prejuicios hacia determinados estudiantes.
Pensar que sólo pueden atenderse a estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en instituciones externas.	Procesos de gestión poco incluyentes.	Falta de vinculación con especialistas o tutores, familias y sociedad.	Estereotipos.
	Reglamentos que no consideran la diversidad.	No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula, incluso desde la organización del mobiliario escolar.	Sobreprotección debido a condiciones propias de estudiantes.
			Exclusión por rendimiento.

(SEP, 2023, p. 2).

Evaluación psicopedagógica que implica un proceso arduo “ya que son varias las personas que deben participar y puede tomar mucho tiempo” (García *et al.*, 2009, p. 76). Sin embargo, en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), se ha establecido que es necesario la realización de ésta para dar seguimiento a los

educandos en todos los centros escolares, para que se logre su adecuado y plena inclusión (SEP, 2023, p. 75).

CAPÍTULO 3.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ANTONIO: NIÑO CON TDAH

En la actualidad la mayoría de los textos que tratan la temática de la metodología para la investigación de procesos sociales y educativos, se ha dividido en dos grandes paradigmas: por un lado, el cuantitativo que tiene como fundamento el positivismo, en el que se busca identificar leyes universales y causales (empleando datos e indicadores numéricos sometidos a procesos estadísticos) para construir un conocimiento “objetivo” y siguiendo el llamado *método científico*. “[Un proceder...] para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos [...], verificables, de razonamiento rigurosos y de observación empírica” (Tamayo y Tamayo, 2012, p. 27); por el otro, el cualitativo en el que se implica un proceso exploratorio, descriptivo, abductivo y holístico orientado al proceso y a la acción, buscando la comprensión del fenómeno según la perspectiva que se tenga para la construcción de explicaciones teóricas configuradas desde la praxis interna del fenómeno, recabando información de una manera sistemática, estructurada y flexible de las formas de expresión de la realidad. De ahí que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358).

Paradigma cualitativo en el que se ubica la hermenéutica, enfoque epistemológico²⁰ que plantea que, en todo proceso de investigación, el conocimiento es producto de la interpretación que puede elaborar el investigador. Hermenéutica “[que...] en el caso de la enseñanza-aprendizaje, trata de aplicar contextualmente los conocimientos generales o universales que se transmiten a un

²⁰ Como plantea Álvarez (2012), el enfoque epistemológico hace referencia a la manera como se piensa que se debe construir el conocimiento teórico.

alumno o alumnos en una situación concreta y particular” (Beuchot citado en Arriarán y Hernández, 2001, p. 10).

Enfoque epistemológico que sirve de fundamento al estudio de caso “una propuesta metodológica emergente [...] subjetiva [...], que se genera a partir de la parte que nos muestra el todo, pero de una manera más específica” (Álvarez, 2010, p. 4). Pues: “lo que define el estudio de casos es su focalización en uno o cada caso singular, [...] es la especificidad de un objeto de [investigación...] lo que define un estudio de caso [...] es la elección de un objeto por ser estudiado” (Gundermann citado en Tarrés, 2001, p. 235).

Estudio de caso que, de acuerdo con Álvarez, puede ser de cuatro tipos: descriptivo-interpretativo, evaluativo-interpretativo, intervención-descriptivo e intervención-evaluativo. (2010, p. 14), y que en el caso de esta investigación se trata de un estudio de caso de *intervención-evaluativo*, ya que “implica valorar si el proceso de intervención fue el adecuado, y asimismo estimar los alcances y limitaciones de las propuestas de mejora” (Álvarez, 2010, p. 10). Proceso de intervención en el que el acopio de información se organiza, a partir del análisis de fuentes bibliográficas, hemerográficas, documentales o de algún otro tipo que se requieran para comprender las implicaciones teóricas, prácticas y técnicas de lo establecido en mi objeto de investigación; a la vez, que emplear procesos de observación participativa, entrevistas semiestructuradas y comunicados personales, que me permitan dar cuenta y evaluar el proceso de intervención que planteo en mi estudio de caso. “[Conjunto de...] medios o recursos que se emplean para recabar la información que se necesita conocer, comprender, explicar o evaluar [la realidad delimitada como objeto de investigación...]” (Álvarez y Álvarez, 2018, p. 3).

Método en el que se toma como punto de partida la delimitación de un objeto de investigación, definida como “delimitaciones espacio-temporales que el sujeto teorizante construye con base en los referentes contenidos en su conciencia, los

cuales por su carácter social; aluden o refieren, contenido de lo real que pueden o no tener una materialidad concreta” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 46).

Objeto de investigación que en el caso del presente proyecto se denominó: *Apoyos escolares para lograr los aprendizajes y la inclusión niños con TDAH en la escuela primaria “Jonás Edward Sálk”: el caso de Antonio*. Se trata de un niño que desde la edad de 3 años fue diagnosticado con TDAH y que se encuentra incluido en la escuela primaria regular “Jonas Edward Sálk”, quien es incluido buscando eliminar o minimizar las BAP que él enfrenta, así como promover el logro de sus aprendizajes en el contexto escolar donde se encuentra.

Investigación en la que partí de acopiar la información necesaria y suficiente para contextualizar mi objeto de investigación, recuperando artículos, documentos y libros en la Biblioteca de la UPN-Ajusco y en la biblioteca virtual que se nos proporcionó en la Opción de Campo “Educación Inclusiva” (particularmente sobre EI y TDAH), para comprender las especificidades de mi estudio de caso. Caso con el que he tenido la oportunidad de intervenir, tomando como punto de partida, la información que me proporcionó la docente especialista de la UDEEI No. 74 y con la realización de algunas observaciones, para dar inicio a mi propuesta de intervención.

Resultado de este trabajo de intervención y de lo que implica una investigación de corte hermenéutico, parto de reconocer que:

no existe comprensión libre de todo prejuicio, por mucho que la voluntad de nuestro conocimiento deba estar siempre dirigida a escapar al conjuro de nuestros prejuicios. En el conjunto de este trabajo se ha evidenciado que para garantizar la verdad no basta el género de seguridad que proporciona el uso del método científico. Esto vale muy especialmente para las ciencias del espíritu, pero no significa en modo alguno mengua de su cientificidad, sino más bien la legitimación de la pretensión de un significado humano especial que ellas vienen planteando desde antiguo. El que en su conocimiento opere también el ser propio del que conoce, designa ciertamente el límite del “método”, pero no tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad (Gadamer, 1997, p. 585).

Prejuicios que, como producto de mi investigación de intervención, me llevan a elaborar las siguientes preguntas para explicar mi estudio de caso:

- *¿Cómo accedí a conocer y trabajar con mi caso?*
- *¿Cuáles son sus antecedentes pre, peri y posnatales?*
- *¿Cómo se identificó el TDAH de mi estudio de caso?*
- *¿Qué tipo de atención médica ha recibido?*
- *¿De qué manera se dan las relaciones familiares con mi caso?*
- *¿Cómo ha sido la trayectoria escolar de mi caso?*
- *¿Cómo han sido los apoyos de UDEEI para la atención escolar de mi caso?*
- *¿Cómo organicé mi proyecto de intervención escolar con mi caso?*
- *¿Qué logros obtuve con mi intervención?*
- *¿Qué prospectiva se puede hacer del caso?*

Preguntas que traduzco en los enunciados temáticos que integran el presente capítulo.

3.1. Condiciones que me llevaron a elegir mi estudio de caso

Al ingresar a la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, en septiembre de 2022, uno de los requerimientos que me hicieron los docentes de la Opción de Campo, era que teníamos que buscar alguna institución o un educando en condiciones vulnerables y que idealmente estuviera incluido en alguna institución regular. Trabajo que ubican en dicha Opción como prácticas académicas, con base en la cuales desarrollaría mi investigación. Algunos de los aspectos a considerar que nos mencionaron los docentes del campo con respecto a dichas prácticas, fue que los días viernes, no habría clases en la Universidad para acudir a la institución elegida, mencionando que no era un día de vacaciones y que siguiéramos nuestro trabajo académico de la Opción de Campo.

Ese mismo día decidí que acudiría a la Escuela Primaria “Jonás Edward Sálk”, para platicar con la Directora (en adelante D) del plantel y poder ver si habría posibilidad de que yo accediera a la institución para realizar dichas prácticas, con la finalidad de conocer cómo se realiza el trabajo académico con los niños de grupos vulnerables (en especial con discapacidad) que son incluidos en los grupos regulares y a la par poder apoyar el trabajo de los docentes dentro de los grupos de la institución. Para ello, mi primera visita a la escuela primaria fue una semana antes del inicio de clases del ciclo escolar 2022-2023.

El día que acudí a la escuela me recibió en la puerta la docente de Educación Física, a quien le comenté que era estudiante de la UPN-Ajusco en la Licenciatura de Pedagogía en la Opción de Campo de “Educación Inclusiva” y que iba con el interés de poder hablar con la D, porque busca poder realizar mis prácticas académicas durante el ciclo escolar que se aproximaba (2022-2023), a lo que me dijo: *¡Estaría increíble! A mí me interesa mucho tu apoyo en la escuela con nosotros y nos ayudarías mucho aquí, lamentablemente la D no está ahorita presente, ¿Tendrías algún problema de regresar a las 14:00 horas para que puedas hablar con ella? Cuando llegue, le comento que viniste y le diré que regresarás a las 14:00 para que hables con ella, ¿Te parece bien?* (D, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022). A lo que le respondí: *¡Me parece bien!, yo regreso a esa hora.*

Ese mismo día por la tarde volví a la escuela y quien me recibió fue la D del plantel, quien me preguntó: *¿Tú eres la chica que vino en la mañana para solicitar tu ingreso a la institución para realizar tus prácticas académicas?* (D, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022), a lo cual respondí: *Sí.* En ese momento, con la D me dirigí al primer piso donde se encuentre el salón de la UDEEI No. 174 y donde tuve la oportunidad de conocer a la docente. Al llegar al salón, la D le habló a ella (especialista responsable de la Unidad), y le dijo: *Maestra, quisiera unos minutos de su tiempo para poder hablar, ella es Rocío Aguilar González (en adelante PR) y es estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. Me comenta que quiere venir a hacer sus prácticas académicas. Rocío, ¿podrías comentarnos un poco más al*

respecto? (D, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022). En ese momento yo me volví a presentar, dando mi nombre completo: *Soy Rocío Aguilar González, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía; me encuentro actualmente cursando el séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía y estoy en la Opción de Campo de “Educación Inclusiva”, en donde me indicaron que tenía que realizar prácticas académicas en alguna institución educativa donde se promueva la Inclusión de niños con discapacidad. Cabe mencionar que no es Servicio Social, aquí son solamente prácticas académicas para apoyar el trabajo escolar de los niños que estén siendo incluidos en la institución y tener experiencias con el trabajo académico que con éstos se realiza* (PR, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022).

Al respecto, la Docente de UDEEI (en adelante D-UDEEI), me dijo: *¡Me da mucho gusto conocerte!, yo soy la maestra especialista de UDEEI de esta escuela, soy psicóloga educativa y de igual manera soy egresada de la UPN-Ajusco* (D-UDEEI, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022). Condición que facilitó el que se comprendiera mi interés por realizar dichas prácticas.

Al terminar esta plática, la D me preguntó: *¿Cuál o cuáles son tus intereses temáticos para colaborar en la escuela?* a lo que le respondí: *Actualmente tengo un gran interés por los niños que son diagnosticados con TDAH, ver su dinámica, las BAP que enfrentan y de igual manera poder apoyarlos a lograr objetivos académicos; aunque realmente no me encuentro cerrada a esos niños solamente* (D, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022). En ese momento la D-UDEEI me hizo un comentario: *Realmente en esta escuela tengo muy pocos niños en estadística, a comparación de otras escuelas de por la zona. Aquí sí tenemos niños diagnosticados con TDAH, pero igual con Discapacidad Intelectual y Autismo; pero ninguno de los casos es severo, se encuentran muy controlados y se les da el seguimiento y apoyo necesarios* (D-UDEEI, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022). A lo que la D indicó: *Me parece una muy buena oportunidad que realices tus prácticas con nosotros, pero igual nosotros esperamos algo a cambio mientras estés aquí; primeramente que estés a lado y en acompañamiento*

de la docente de UDEEI del plantel, y de igual manera intervenir no solo en un grupo, sino en todos aquellos para poder favorecer realmente la inclusión en la escuela; dar clases y apoyar a los docentes, traer material que veas en la Universidad que pueda ayudarnos a nosotros, considerando que este nuevo ciclo escolar está muy de la mano de la inclusión (D, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022). A mí me pareció una gran oportunidad porque sabía que todo esto me sería de mucha ayuda para tener un conocimiento empírico, una mejor formación profesional y poder realizar mi investigación. En ese momento la D me hizo un comentario: Es importante que nos traigas únicamente un oficio por parte de tu Universidad donde se indique, ¿Qué vas a realizar con tus prácticas académicas aquí?, porque no permitimos el acceso de cualquier persona y es importante que, toda aquella persona que ingrese a la institución, sea con documentos los cuales se mandan a la Zona Escolar (D, comunicación personal, 2 de septiembre de 2022).

En ese momento, no me dio una fecha límite de entrega del oficio, sólo me indicó que fuera lo más pronto posible. Al respecto, yo le pregunté a la D qué datos quería que tuviera el oficio, razón por la que la D me pidió que la acompañar a las oficinas de la escuela y la Sub-Directora (en adelante SD) del plantel me indicó que debía contener el oficio.

Una vez que tuve esta información acudí con el responsable de la Opción de Campo, quien me elaboró un oficio el día 7 de septiembre de 2022 en el que indicaba lo siguiente:

PROFA. BEATRIZ VALENCIA OCHOA
DIRECTORA DE LA PRIMARIA
"JONÁS EDWARD SÁLK"

P R E S E N T E

Asunto Prácticas Académicas

Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta se permita a la alumna AGUILAR GONZÁLEZ ROCÍO, con número de matrícula 190920165, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación

Inclusiva” en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en esa institución a su digno cargo.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2022-2023) los días viernes de 8:00 a 14:00 hrs., iniciando en septiembre de 2022 y concluyendo en agosto de 2023, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan a los alumnos de la institución. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país (Anexo 1).

El mismo día que me entregó el responsable de la Opción de Campo el oficio, acudí a la escuela primaria a entregarlo. Al llegar a la escuela, me recibió la D del plantel, quien me firmó y selló la copia de dicho oficio, la que posteriormente entregué al responsable.

Para el viernes 16 de septiembre no hubo clases, razón por la que mis prácticas académicas dieron inicio el viernes 23 de septiembre de 2022. Al ingresar ese viernes a la primaria, la Docente de Educación Física (en adelante D-EF) me vio y reconoció al momento: *¡Buenos días!, ¡qué gusto me da saber que sí vas a estar con nosotros! Adelante pasa a la escuela y mucho éxito* (comunicación personal, 23 de septiembre de 2022). En ese momento subí al primer piso y caminé hacia el salón de la D-UDEEI, en donde ella ya se encontraba con otra en compañía de otra docente. Al llegar, me dijo: *¡Hola Rocío, buenos días!, te presento. Ella es la maestra de inglés. Maestra, ella estará acompañándome durante el siguiente ciclo escolar para realizar sus prácticas académicas, por lo cual apoyará en las actividades que se deban realizar en la escuela y a apoyar a los niños que enfrentan BAP, principalmente aquellos que tienen TDAH* (D-UDEEI, comunicación personal, 23 de septiembre de 2023).

Al dar las 8:30 de la mañana, acompañé a la D-UDEEI a los salones de 1ero. a 3er. grado, donde me comentó: *Aquellos niños que tengo en estadística, no sólo con algún diagnóstico, sino también aquellos que presentan problemas en la lecto-escritura, les realizo un cuadernillo, el cual consiste en que se lleven su cuadernillo y cada día hagan una hoja de las actividades que les corresponde, con el objetivo*

de poder lograr el aprendizaje de la lecto-escritura en cada uno de ellos. Las actividades son personalizadas y van de acuerdo a las necesidades de cada niño. Es un apoyo en el cual los padres de familia deben involucrarse para poder reforzar este trabajo en casa (D-UDEEI, comunicación personal, 23 de septiembre de 2022). En esos momentos, la D-UDEEI me presentó con los docentes titulares de dichos grupos, contextualizándolos del motivo de mi presencia durante el ciclo escolar que estaba dando inicio. Tuve la suerte de que todos y todas los y las docentes me recibieron con mucho gusto.

Durante la hora de receso, en un horario de 10:30 a 11:00 horas, la D-UDEEI me comentó: *Cada comienzo del ciclo escolar, me dedico a realizar un sociograma de 2dos. a 6tos. grados, con el motivo de poder saber la integración y participación que hay en cada grupo con sus compañeros y poder determinar las necesidades del grupo en cuando a convivencia. También con 1ros. años realizo evaluaciones en conjunto con las maestras titulares; dichas evaluaciones son de psicomotricidad, así como evaluaciones diagnósticas que nos permiten dar un primer vistazo de los niños como la escritura, motricidad fina y gruesa y habilidades superiores, para comenzar a determinar cuáles son aquellos niños que requieren de más apoyo o con quienes hay que trabajar más en ciertos puntos. Dichas evaluaciones de psicomotricidad son individuales, por lo cual requiero de tu ayuda para que podamos evaluar a los niños de primero finalizando el receso (D-UDEEI, comunicación personal, 23 de septiembre de 2022).* Comentario al que conteste que sí, y le pedí que me indicara qué hacer, momento en el que ella me enseñó el formato de psicomotricidad (Anexo 2) así como el sociograma (Anexo 3); formato de psicomotricidad en el que había varios puntos (a manera de una lista de cotejo), tales como: lanzar y agarrar una pelota, caminar, correr, subir y bajar escaleras, ubicación de las partes del cuerpo, derecha e izquierda, uso de las tijeras y lenguaje (Anexo 2).

Dando las 11:00 horas del día, finalizando el receso de los niños, bajamos directamente al salón del grupo 1ºA, donde nos recibe la docente titular del grupo,

a quien le pedimos sacar individualmente a cada niño de su grupo con respecto del número de lista para poder hacer su evaluación psicomotriz. Los primeros 4 niños que pasaron estuvieron a cargo de la D-UDEEI, para que yo observara cómo realizaba las actividades, cómo se dirigía hacia ellos y qué era lo que ponía en cada hoja. Luego de esto me comentó: *Rocío, si gustas apoyarme y cada una de nosotros vemos a un niño o niña, para que sea más rápido y ágil el finalizar, porque aún nos hace falta el grupo de 1°B* (D-UDEEI, comunicación personal, 23 de septiembre de 2022). Solicitud a la que de inmediato accedí. De esta manera comencé con mis primeras intervenciones apoyando el trabajo de la D-UDEEI en la escuela. Al finalizar la mayoría de las evaluaciones de psicomotricidad (considerando el tiempo y las demás actividades que tienen los niños en sus horarios), subimos nuevamente al salón y la docente especialista y me indicó que mi horario en la escuela era de 8:00 a 14:30 horas, pero que si tenía que salir a las 14:00 como se indicaba en mi oficio, le indicara para tomarlo en cuenta. Mi respuesta fue que me iría a la misma hora que ella se retirara de la escuela, puesto que no tenía ningún problema con permanecer 30 minutos más. Razón por la que mi horario de salida quedó a las 14:30 horas cada viernes; así fue como viví mi primer contacto con los alumnos y docentes regulares de la escuela.

Como suele pasar, de acuerdo con lo que nos comentó el responsable de la Opción de Campo, antes definir mi estudio de caso, tuve la oportunidad de participar en distintas actividades en la escuela, no sólo con niños diagnosticados con TDAH (considerando que la estadística de la D-UDEEI, todos los diagnósticos de TDAH eran de niños varones); sino también con aquellos que presentaban dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura y en el lenguaje, así como en actividades socio-emocionales en todos los grados. Hablando informalmente con la D-UDEEI, me comentó que en tercer grado había dos casos de TDAH, ambos en el mismo grupo, y que en ese momento estaba trabajando actividades socio-emocionales con el grupo, para favorecer la participación de los dos niños dentro del aula, así como el trabajo en conjunto con los niños que presentan problemas de lecto-escritura y de

lenguaje. De esta manera, yo pude observar primeramente al grupo y así mismo, conocer a la docente titular, quienes me recibieron bien en todo momento.

Fue así que antes de concluir con el séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, la D-UDEEI me comentó que si tenía planeadas algunas actividades para trabajar con el grupo de tercer año (en donde se encontraba Antonio el niño que tomaría para mi estudio de caso). Dichas actividades, principalmente estaban enfocadas en las NEA de un niño diagnosticado con TDAH; actividades que permitieran reforzar la atención, la concentración y la participación dentro del aula, esto gracias a lo que pude identificar en las observaciones que había realizado en sesiones anteriores dentro del salón de clases.

Para el 12 de enero de 2023, realicé un informe sobre mis prácticas académicas que me pidió elaborar la D-UDEEI, con el objetivo de que la D pudiera estar enterada de todas aquellas intervenciones que estuve realizando desde mi incorporación a la primaria para las prácticas académicas; informe en donde le explico a la D lo que venía realizando y en el que indico: “le hago conocer las actividades en las que he estado apoyando desde mi comienzo de las prácticas académicas dentro del plantel, a partir del día viernes 23 de septiembre de 2022” (Anexo 4). Asimismo, le comunico que, durante mis vacaciones en la universidad, puedo asistir todos los días a la primaria para poder realizar un trabajo e intervención más intensiva con los estudiantes de tercer año. En dicho informe, elaboré un listado de las actividades de apoyo que estuve realizando en los grupos. Lo que realicé con el acompañamiento de la D-UDEEI, actividades que en listo a continuación:

- Elaboración de evaluaciones psicopedagógicas.
- Aplicación de evaluaciones de psicomotricidad de manera individual a los niños de primer grado.
- Aplicación de evaluaciones de lectoescritura a los niños de primer grado realizadas en diciembre de 2022.

- Acompañamiento en las actividades socioemocionales para los estudiantes de los grados de tercero, cuarto y quinto grado (Anexo 4).

Además, en el informe elaboré una justificación, para explicarle a la D, el motivo por el que comencé a intervenir en segundo y tercer grados. En el que le indico:

la razón de que mi foco de atención al estar en el campo de Educación Inclusiva, son, principalmente los niños que presentan un diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) [...]. Es por esta razón, que estuve llevando a cabo actividades en ambos grupos en donde pudiera involucrarlos a todos, poniendo énfasis en estos estudiantes pudiendo observar aquello que se les dificulta o les es un poco más complicado para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y poder partir de ahí para realizar las actividades (Anexo 4).

La D al concluir de leer mi informe me indicó: *Rocío, me parece muy bien que puedas dar comienzo a tu intervención en varios grupos de la escuela con niños que presentan TDAH. Espero poder ver resultados positivos con tu intervención en los salones* (Comunicación personal, 12 de enero de 2023). Luego de este comentario, firmó mi informe y lo selló, y yo procedí a regresar al salón de la D-UDEEI para comentarle lo que me dijo la D, a lo que me respondió: *¡Muy bien Rocío!, la D ya está consciente de tu intervención dentro de las siguientes semanas en los salones y que más me queda que desearte mucha suerte. Comenzamos en el momento que tú me indiques* (D-UDEEI, comunicación personal, 12 de enero de 2023).

De esta manera, yo le dije a la D-UDEEI: *¡Muchas gracias por la oportunidad y por la confianza maestra!; mi plan para que tanto usted como la D vean mi avance en las sesiones dentro de los grupos, es realizar mis planeaciones y cada viernes dárselas a ambas, incluyendo a la maestra titular de los grupos donde intervendré para que tengan noción de las actividades que llevaré a cabo y la finalidad de estas mismas* (PR, comunicación personal, 12 de enero de 2023); a lo que la D-UDEEI me respondió: *Me parece perfecto Rocío, de esta manera habrá una noción de lo*

que estás trabajando en los grupos y de tus intervenciones dentro de éstos (Comunicación personal, 12 de enero de 2023).

Conjunto de actividades que estuve realizando para apoyar el trabajo de la D-UDEEI como parte de mis prácticas académicas dentro de la escuela y en apoyo a la D-UDEEI me requería para poder trabajar con los niñ@s de la escuela y llevar a cabo sus estadísticas, intervenciones y evaluaciones que permitieran dar seguimiento a el logro de los aprendizajes y participaciones de los niñ@s (Anexo 4). Fue así que, para finales para el mes de mayo, le comenté a la D-UDEEI: *¡Maestra!, como ya sabe, desde el comienzo de mis prácticas académicas aquí en la escuela, estoy llevando de la mano mi avance con la redacción de mi tesis, la cual se basa en un estudio de caso. Mi tema a elección fue el TDAH y me gustaría saber si tengo la posibilidad de poder trabajar únicamente con en el grupo donde está Antonio, atendiendo sus NEA y, con ello, reforzar los apoyos que ya tiene por parte de la maestra titular y por usted, para tener resultados más favorecedores (PR, comunicación personal, 18 de mayo de 2023).* A lo que la D-UDEEI me respondió: *¡Claro que sí Rocío!, me parece una buena oportunidad para ayudarte con tu tesis y que apoyes la participación de Antonio dentro del grupo. Es importante que hables lo más pronto posible con la maestra titular del grupo para saber si te da visto bueno y comiences pronto a intervenir dentro del grupo. Es importante que ya tengas una idea de aquello que vas a realizar dentro del grupo, que elijas tus horarios para realizar las actividades y el tiempo de duración, para que la maestra vea los espacios en los que mejor te puedes acomodar y cómo ve la idea que tienes en mente (D-UDEEI, comunicación personal, 18 de mayo de 2023).*

Para atender la indicación de la D-UDEEI, dejé pasar un día en lo que yo unía mis ideas y organizaba todo, para que al día siguiente yo hablara con la docente titular del grupo y le comentara el motivo de mis futuras intervenciones. Así, al día siguiente, me tomé el tiempo de bajar a su salón en el horario de inglés para no interrumpirla su clase y poder hablar con ella, al llegar al salón le dije a la docente de grupo: *¡Hola maestra buenos días!, espero se encuentre bien, la saco un*

momento de su salón de clases porque hay algo que me gustaría comentarle (PR, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). A lo que la Docente Titular (DT en adelante) me responde: ¡Por supuesto Rocío! Dime qué es lo que necesitas (DT, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). Momento en el que le planteo lo que quería hacer: Maestra, como ya sabe, estoy en proceso de realización de mi tesis, y mi tema de interés es sobre el TDAH, específicamente sobre un estudio de caso, motivo por el que, me interesaría mucho poder trabajar e intervenir dentro de su salón para poder elaborar mi tesis, apoyando el trabajo escolar de Antonio para resolver sus NEA y las posibles BAP que esté enfrentado. Como he podido observar en el niño qué barreras enfrenta y aquellas necesidades en las que requiere de más atención; me gustaría saber, ¿Qué opina al respecto? (PR, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). En ese momento la docente de grupo, se mostró y al finalizar me respondió: ¡Pero claro que sí Rocío!, me alegra mucho saber que de entre tantos grupos hayas elegido este para trabajar sobre tu tesis, sabes que lo que necesites yo estoy para apoyarte. Entonces bien, ¿cuándo tienes pensado dar comienzo con tus actividades?, ¿cuántas sesiones serían? y ¿en qué horario tienes planeado trabajar con ellos? (DT, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). A lo que le respondí: Mi idea es comenzar lo más pronto posible, en el mes de junio estaría perfecto. Tengo planeadas un total de 15 sesiones las cuales tendrán una duración de entre 45 minutos y 1 hora. Las actividades van a estar enfocadas a mejorar su atención, la participación y la convivencia de Antonio con sus compañeros. A través del trabajo en equipo y procurando que éste se dé con respeto entre todos. ¿Le parece bien que sean cuatro sesiones a la semana durante 3 semanas? (PR, comunicación personal, 19 de mayo de 2023). La docente de grupo, muy emocionada me dijo: ¡Perfecto!, entonces así le hacemos. Toma un calendario para que programes las actividades semanales con el grupo. Nos estamos viendo Rocío (DT, comunicación personal, 19 de mayo de 2023).

Acuerdo con la docente de grupo, que me llevó a tener que elaborar y entregar el 5 de junio de 2023 un nuevo informe a la D. En éste le puse “le hago saber mis actividades que [estuve...] realizando durante el resto del ciclo escolar y

las actividades en las que estaré apoyando a la maestra especialista de UDEEI” (Anexo 5). Ahí mismo le hice notar que las actividades que haría para mi estudio de caso las recuperaría para elaborar mi tesis y que el viernes 26 de mayo de 2023 el último día de clases en la universidad, lo que me permitiría acudir a la escuela todos los días, a partir del lunes 29 de mayo, en un horario de 8:00-14:30 horas. En el informe se indicaba de manera textual:

De igual manera, como ya estoy en la realización de mi tesis, ésta es sobre los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en educación básica y estrategias para su inclusión en el aula, motivo por el cual, estaré interviniendo en el grupo de 3°B a cargo de la maestra titular [...], de lunes a viernes, exceptuando los días jueves, en un horario de 12:00-13:00 horas, considerando que en el grupo conformado por 19 estudiantes, hay dos niños que presentan TDAH, [siendo uno de ellos...] que tiene otros trastornos múltiples; y [otros tres niños...] con problemas de lectoescritura y lenguaje severos. Las actividades que estaré realizando en el salón de clases, serán enfocadas en la integración de los niños en el aula, el trabajo colaborativo, seguimiento de instrucciones, atención e impulsividad, autorregulación, control de las emociones y desarrollo de la creatividad (Anexo, 5)

Momento en el que logre concretar la elección de mi estudio de caso: un niño diagnosticado con TDAH (Antonio).

3.2. Antecedentes pre, peri y posnatales

Una vez que puede elegir mi caso, me di a la tarea de hablar con el papá y mamá de Antonio, lo que pude realizar el 5 de octubre de 2023. Dicha entrevista la realice acompañada de la D-UDEEI, dónde ella (y yo también) buscábamos recabar información sobre los antecedentes pre, peri y posnatales de Antonio. Esta entrevista tuvo una duración de aproximadamente 37 minutos y en la que la D-UDEEI inició diciendo: *¡Buenos días papás! Como ya les comenté en nuestra reunión pasada y, como recordarán a Rocío, está elaborando su tesis sobre el TDAH y, tiene unas preguntas que quisiera que le respondieran para poder*

fundamentar su tesis, espero no tengan algún inconveniente (D-UDEEI, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Comienzo en donde los papás asentaron con la cabeza y la D-UDEEI me hizo un gesto con el cual supe que podía dar comienzo con la entrevista: ¡Hola buenos días!, me da mucho gusto verlos de nuevo. El propósito de esta entrevista que es para que me hagan favor de responder unas preguntas que nos permitan conocer los antecedentes pre, peri y posnatales de Antonio. La primera pregunta es ¿Hay algún antecedente familiar con la misma condición de Antonio? (PR, comunicación personal, 5 de octubre de 2023). A lo que su mamá (en adelante MA) me responde: Sí, su tía, está diagnosticada con TDAH y ansiedad. Y su mamá también tiene problemas de ansiedad (la MA se hizo referencia a ella misma en tercera persona) En ese momento el papá (en adelante PA), interrumpió a su esposa y mencionó: y su papá también está diagnosticado con el TDAH; ahora que he estado viendo todo esto, lo voy acomodando conmigo y voy viendo. Igual en la parte de selectivo, en la secundaria yo también era selectivo con mis compañeros de la secundaria (MA y PA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

En ese momento les hice la segunda pregunta: *¿Cómo fue el proceso de gestación?*, a lo que la MA responde: *Fue deseado, muy deseado. Planeado no, deseado sí. La verdad no me di cuenta que estaba embarazada porque siempre era irregular. Me di cuenta cuando tenía 4 meses; fui a hacerme una ecografía, y en esa ecografía Tony nos puso la mano diciendo “sí soy yo”; pero ese día no me dejaron ir porque me decían que tenía contracciones. Yo no me sentía mal; para dejarme ir me hicieron 3 ecografías; de ahí me mandaron al hospital de Xoco de urgencia. El doctor que me atiende, me dijo que tranquila, que no pasaba nada, que estuviera tranquila, pero sí había un riesgo de perder al niño, que era lo que no quería porque me iban a mandar a hacer ecografías una vez al mes. Me dijo que era un riesgo que mi hijo pudiera tener TDAH, a lo cual yo dije, no tengo problema yo puedo con el TDAH. Yo sigo con mi embarazo, sólo es TDAH, para mí no significó nada grave (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

Proseguí con la tercera pregunta: *¿Cómo fue el desarrollo del Antonio durante el embarazo?* A lo que la mamá respondió: *Me mandó reposo absoluto y que sólo debía pararme para comer y bañarme, pero la mayoría del tiempo debía de estar en reposo. Me mandó óvulos, me mandó medicamento y así estuvimos con el embarazo. Primero me citó cada semana, luego cada quince días, luego ya me veía al mes. Iba bien todo el embarazo. Tuve un pequeño sangrado creo que, al sexto mes. Fue un embarazo muy tranquilo, muy apapachador, me atendió muy bien (haciendo referencia al papá), pero muy cansado; tenía mucho dolor de cintura. Me dolía mucho la cintura; si yo caminada de aquí a la esquina ya estaba jadeando. Si yo salí, tenía que caminar cuatro pasitos y sentarme. El doctor que me atendió, parecía como si fuera particular, porque si me tuvo muy bien monitoreada y él me dijo que me induciría el parto para que él naciera el 12 de marzo, entonces precisamente el 11 de marzo tengo un sangrado, voy con él y empieza a inducirme el parto. Me mandó a caminar, regresamos y me dijo que el niño iba a nacer hasta las 12 de la madrugada, que me fuera a mi casa a descansar, a tomarme un jugo de naranja, bañarme y después regresas [...]. Antes de eso, me había mandado a sacar otra ecografía donde me dijeron que ya tenía muy poco líquido, pero no me dijeron que ya lo fueran a sacar, y yo dije pues todo está bien (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

La cuarta pregunta fue la siguiente: *¿Cómo se llevó a cabo el proceso de parto y cuál fue la calificación de APGA de Antonio?* La MA respondió: *El doctor rompió la fuente, ya salió Tony y todo bien, tuvo de calificación 9 de APGA por parto normal. Pesó 3.100kg midiendo 52cm. Fue un embarazo 9 meses a término. Me lo entregan y al segundo día, yo le puse una ropa la cual no había lavado y le salieron ronchitas, entonces lo llevé con el médico; me dijo que tenía que lavarla antes de ponérsela y entonces eso fue nada más al principio (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

La MA era quien más diálogo tenía durante el desarrollo de esta plática y el PA ocurrentemente solía interrumpir para agregar pequeños datos que completaran

la información de la mamá. Dándole continuidad a la plática, le pregunté a la MA: *¿Qué ocurrió después de los primeros meses de nacimiento de Antonio?* A lo que respondió: *Hubo un momento en el que sentí que algo estaba mal con Antonio. Comía bien, pero sentía que algo no sonaba, fue cuando lo llevé con el médico y me dijo que tenía reflujo, que debía comprarle una cuña porque si no, se podía ahogar y morir; ahí empezaban los problemas. Le dieron medicamento, estuve con medicamento con Antonio en lo que se formaba bien el estómago, y de ahí, no tuvimos problemas durante el año. Lo normal, de que la tosecita, la gripita. Pero empezamos a notar que, al año y medio, comenzaba a toser, pero se le movían mucho sus aletas; ya era muy frecuente que se enfermara de la garganta, hasta que se le veían sus costillas, entonces nos mandaron con una pediatra de Coyoacán, quien nos dijo que era asmático. Fue ahí cuando comenzamos con otro medicamento para el asma. Le hicieron pruebas de que estaban bien los pulmones, pero tenía ese problema. A raíz de eso, pasaba donde había polvo y se la hacían unos ronchones, grandotes, y empezó con problemas de piel. Nos mandaron crema de almendras para todo el cuerpo. En ese tiempo únicamente se presentaba lo lógico del asma y de que era alérgico al polvo (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

Con base en los documentos a los que tuve acceso gracias a los papás de Antonio y la D-UDEEI de la escuela, pude ver en un documento con fecha del 10 de marzo de 2020, que días antes del nacimiento de Antonio, la madre, acudió al Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, en donde se indicaba que Antonio contó con un “adecuado control prenatal, embarazo de alto riesgo, obtenido a término por parto, sin complicaciones y con hitos del desarrollo dentro de parámetros normales” (Anexo 6).

Esto me llevó a pensar que el TDAH de Antonio, está vinculado a su herencia, dados los antecedentes familiares que nos comentaron su mamá y su papá.

3.3. Identificación y diagnóstico del TDAH en Antonio

Durante la entrevista, y teniendo en contexto cómo fue el proceso de gestación de Antonio, le pregunté la MA: *¿Cómo fue que se identificó el TDAH en Antonio?, lo que llevó a que ella me hablara sobre su trayectoria escolar en el kínder y el abuso físico y psicológico que sufrió Antonio, indicándome lo siguiente: ¡Mira!, a raíz de estos sucesos, yo decido llevarlo a terapia psicológica al centro ADIVAC²¹, a la edad de 3 años 8 meses para saber si no hubo un abuso más allá. La psicóloga que estuvo con él durante la sesión, me dijo al terminar “Antonio ya sacó lo que tenía, utilizó un dummy y ahí me di cuenta que es duro para sacar las cosas”. Antonio salió y me dijo “mamá, ya, ya le di su merecido a la maestra, porque lo que me hizo no estaba bien”. Salió sudando y le dije, ¿qué hiciste? Y me dijo “pues comencé a pegar”, y así fue como sacó lo que tenía, y yo pensé “¡ay!, otro dolorcito para mi corazón” pero dije, “ahí vamos”. Fue a partir de ese momento que Antonio comenzó con ansiedad; se vino el temblor del 19 de septiembre de 2017 y él mismo vio cuando se cayó la barda de su escuela, escuchó los gritos de sus compañeros y de la gente que estaba afuera de la escuela, y eso fue lo que suscitó más su ansiedad (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

En ese instante, el PA interrumpe a la MA y agregó: *Yo lo recogí ese día, le comuniqué la ansiedad y el miedo; nos fuimos caminando ese día a la casa; más tarde fuimos a la casa de la abuela y volvimos a regresar a casa. Fue un impacto muy fuerte para él (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).* Tomando como base este comentario, la MA agrega: *Ya ahí [en casa...] empezó a distraer y a no prestar atención. Ya ahí fue cuando yo comencé a ver que ya no había algo normal en él, y le pedí a la misma psicóloga que lo vio cuando pasó la situación del kínder, que checara si había algún déficit de atención porque durante mi proceso de gestación, ya me habían comentado la probabilidad de que se diera en Antonio. Y ¡pensé!, en algún momento, a lo mejor por todo lo que ha pasado el niño, ya lo*

²¹ Asociación para el Desarrollo Integral de Personas Violadas A.C.

detonó. La psicóloga me dijo que sí había presencia de un déficit de atención, pero para estar seguras había que llevarlo con un médico especialista para que le hiciera un estudio (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Después le pregunté a la MA, le pregunté: *¿Qué fue lo que les dijo el médico?*, a lo que me respondió: *Nos fuimos a que le hicieran el estudio, y nos lo dijeron de la manera más horrible que podían habernos dicho; el doctor nos dijo que le podían dar convulsiones, que su cerebro no estaba funcionando bien y que sí tenía un déficit de atención e hiperactividad, entre muchas otras cosas. Cuando salimos, mi esposo y yo dijimos “¿con cuál atacamos primero?” porque fue un panorama bastante feo. Como no nos gustó el diagnóstico que nos dieron, dije “tengo el derecho de buscar una segunda opción, una segunda opinión”* (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023). Pasando unos segundos, continuó hablando la MA: *Fue entonces que a la edad de entre 4 y 5 años de Antonio, la UDEEI de la otra escuela en donde lo inscribí, me comentó la importancia de buscar otra valoración con otro paidopsiquiatra, y cuando lo llevé, el paidopsiquiatra me dice que, al ser la primera impresión, no ve que Antonio tenga TDAH. A partir de ahí, comenzó a tratarlo y a tratarlo, y entonces desde los 5 años de edad hasta la fecha hemos estado yendo con ese paidopsiquiatra y él es quien ha estado al pendiente del proceso de atención de Antonio. Yo soy una persona que no soy nada tolerante, nada paciente, soy muy explosiva, soy muy enojona..., a veces siento que no soy la mamá correcta para Antonio, porque él necesita una mamá que no se tome las cosas tan personales, y tiene un papá que es todo lo contrario a su mamá. Para mí el hecho de tener a Tony en las manos, para mí es muchísimo trabajo porque tengo que pelear conmigo, y pelear con él o peleo con él o conmigo. Para mí ha sido muchísimo más difícil el entender todos los problemas o situaciones que tiene Antonio, y saber que tiene TDAH no me provocó ningún conflicto, yo me decía “yo puedo con él y lo puedo ayudar”; pero así mismo y con el paso del tiempo, sabía que mi hijo tenía algo más que el TDAH, debido a sus conductas que manifestaba como evadir la mirada o establecer relaciones sociales con sus compañeros, y fue cuando hace poco menos de un año, el paidopsiquiatra también me da el*

diagnóstico de un autismo, y pues sí, me dolió muchísimo porque dije “yo podía con uno, no con tantos”. Entonces a veces le exijo a Antonio más de lo que sé que él me puede dar (comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

3.4. Atención médica que ha recibido

Una vez que tuve la información sobre cómo fue que se le detectó el TDAH a Antonio, le pregunté a la MA: *¿De manera general cuál ha sido la atención médica que ha recibido Antonio y a qué edad comenzó a consumir el medicamento para el TDAH?, a lo que me respondió: Tony ha recibido atención psicológica, paidopsiquiatra y neurológica, y como le comentábamos anteriormente, ¡hemos pasado por cada médico! [una pausa entre risas]. Lo bueno que ahora ya nos sentimos en confianza y seguros con el apoyo médico que tiene Tony ahora. Luego de lo sucedido en el terremoto del 19 de septiembre de 2017, seis meses después de aquella evaluación y el diagnóstico de Tony y su TDAH, se le medicó primero con melatonina de 5mg, ½ tableta por la noche, sertralina de 50mg, 1 tableta por la mañana y de igual manera el metilfenidato de 27mg, 1 tableta por la mañana. A la edad de 5 años se le cambió el medicamento con metilfenidato de 5mg, 25mg de sertralina al día y 1 tableta de Hidroxicina por la noche, seis meses después estuvo consumiendo Ritalín. A partir de los seis años aproximadamente se le cambió el medicamento a Concerta²², el cual tomó por dos años, pero en el último año el médico le subió la dosis de dicho medicamento, ya que comenzaba a jalarse el cabello, se volvió más ansioso y le temblaban mucho las manos, es por esto que se le retira totalmente el Concerta y se sustituye por la Tomoxetina. Actualmente toma ½ tableta de Sertralina, 20mg de Tomoxetina y tres gotas en la mañana y tarde de Cannabis (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

²² El Concerta es un medicamento que actúa como estimulante del sistema nervioso central. También se llama clorhidrato de metilfenidato y Ritalin.

Al escuchar el término Cannabis, le dije a la MA: *¡Qué interesante!, ¿por qué y cómo fue que tomaron la decisión de que Antonio consumiera Cannabis?* A lo que la MA me responde: *Comenzamos con el Cannabis el 24 de diciembre de 2022, justamente como un medicamento natural para que Tony no se saturara de tanta medicina, aparte de que dicen que el Cannabis tiene beneficios tanto en el TDAH como en el autismo, entre otras situaciones; primero comenzamos a darle gomitas y luego de las gomitas iniciamos con las gotitas, a excepción de los sábados y los domingos, únicamente de lunes a viernes* (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Personalmente, me fue sorprendente escuchar que Antonio recibiera consumo de Cannabis para mejorar en el control de su TDAH, y me alegró mucho la disposición de la mamá y el papá, al ver que buscaban beneficiar la condición de Antonio. Esto me llevó a preguntarles: *¿Cuáles han sido los beneficios o cambios que han visto en Antonio a partir del consumo de Cannabis?*, a lo que me respondió la MA: *Principalmente se lo damos para que esté más tranquilo, ya que como saben es muy hiperactivo, entonces nos ha ayudado mucho a que esté más relajado y pueda concentrarse mejor en cada una de sus actividades* (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

A su vez tuve acceso a un documento que fue realizado el día 20 de abril de 2023, en donde se explica que Antonio acudió con un médico cirujano, subespecialista en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia, en donde le realizaron distintas evaluaciones psicométricas, obteniendo así un preciso diagnóstico del tipo de TDAH y de sus comorbilidades como el autismo. De manera textual dice en dicho diagnóstico:

[...] el paciente Antonio [...] se encuentra siendo atendido en este consultorio desde el día 14 de diciembre de 2019, contando hasta el momento con una evaluación mediante entrevista directa al paciente, entrevista familiar, realización de historia clínica y clinimetría varia (CBCL 6-18, MFG, SNAP,

SCAReD, Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, PRIME screen, Batería para detección de violencia familiar “Mi Familia y Yo”, etc.).

Habiendo evaluado al paciente se han encontrado los siguientes diagnósticos:

- Trastorno del espectro autista F84.0
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad F90.0
- Trastorno opositor desafiante F91.3
- Trastorno por excoriación F42.4
- Tricotilomanía F63.3
- Trastorno de ansiedad generalizada F41.1 (Anexo 7).

Al final me comentó la MA: *Cuando me enteré de los distintos diagnósticos de Antonio aparte del TDAH, el autismo, por ejemplo, me dolió muchísimo, nos dolió muchísimo porque pensaba “apenas puedo con una cosa, ¿Qué voy a hacer?”; realmente si fue un impacto fuerte el enterarnos de este diagnóstico, pero también nos permitió entender un poco más el porqué de sus conductas o acciones de Tony, que sólo eran una parte de todo lo que trae consigo; explicándonos así el médico que lo que predominaba en Antonio era el TDAH, siendo las demás condiciones un complemento, por así decirlo (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

Tal complejidad en la condición de Antonio, para mi constituyó todo un reto, debido a que tenía que pensar, cómo trabajar sus procesos escolares, buscando que pudieran responder a sus NEA.

3.5. Relaciones familiares en el hogar de Antonio

Una vez que pude conocer el diagnóstico de Antonio y los apoyos y atención médica que recibía me pareció pertinente preguntarle a los papás: *¿Cómo se han llevado a cabo las relaciones familiares con Antonio?*, a lo que el PA responde: *Antonio es hijo único, así que somos una familia de tres, y realmente nuestra relación ha sido buena; principalmente un poco más complicada entre su mamá y él, porque ambos tienen un carácter fuerte; yo soy más relajado [risas], y yo soy quien suelo jugar más con él o realizar deportes; en cambio, con su mamá hace la tarea en la mayor parte*

del tiempo o le ayuda a su mamá a hacer pasteles y postres, porque a su mamá le gusta la repostería (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Por su parte la MA, dándole continuidad al comentario del PA, dijo: *La verdad, es que tiempo atrás mi relación con Tony sí era más distante. No había una relación tan estrecha como la que él había forjado con su papá, debido a mi temperamento que honestamente si es fuerte, por lo cual, yo lo sentía distante de mí y acudía mayormente con su papá. Yo era consciente de mi carácter, y al saber de la condición de Tony y las otras condiciones que trae consigo que recién le diagnosticaron, me hicieron caer en razón de que si yo quería que Tony pudiera superarse y que sus condiciones no fueran algún impedimento para su vida, tenía que hacer cambios en mí (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).*

En ese momento se dio una pequeña pausa y posteriormente continúa con la voz entre cortada y lágrimas en los ojos: *Yo soy una persona que no soy nada tolerante, nada paciente, soy muy explosiva, soy muy enojona... a veces siento que no soy la mamá correcta para Antonio porque él necesita una mamá que no se tome las cosas tan personales, y tiene un papá que es todo lo contrario a lo que es su mamá. Para mí, el hecho de tener a Tony en las manos, para mí es muchísimo trabajo porque tengo que pelear conmigo y pelear con él o peleo con él y conmigo. Me ha sido muy difícil entender todos los problemas o situaciones que tiene TDAH porque yo decía ¡puedo con uno, pero no con tantos!, entonces a veces le exijo a Antonio más de lo que sé que él me puede dar, pero le digo hijo, no eres tonto, tú eres muy inteligente, tú vas a poder con esto y con más, porque yo voy a estar ahí (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023). En ese momento el PA agregó: ¡La verdad!, yo sí he visto que, con sus estudios y diagnóstico, hay una mejor relación madre e hijo entre ambos; antes Antonio me buscaba mucho para que le apoyara a hacer sus cosas, ahora busca a su mamá, y si Antonio necesita algo, le digo “¿Qué pasó hijo?”, a lo que Antonio me responde “no te hablé a ti, le hablé a mi mamá” (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023). En ese momento hubo risas por parte de los papás, la D-UDEEI y la PR.*

De mi parte, pude observar que la relación de Antonio con sus padres era favorable y afectuosa, principalmente con su papá. Desde el día uno que entré a presentarme al grupo y observar sus clases, Antonio se acercaba a mí a hacerme plática y entre ello me contaba que jugaba con su papá. Todo lo que involucrara juego o deporte físico, su papá era partícipe con él; únicamente me comentaba que con su mamá hacía postres; pese a ello, cuando tuve la oportunidad de reunirme con sus padres y la D-UDEEI, vi un apoyo y participación total de parte de sus padres, para atender las necesidades de Antonio y su educación; además de que, participaban en todo lo que podían para las actividades escolares. Incluso, cuando les pedí una reunión específica para poder atender a mis preguntas para mi trabajo profesional, los papás estuvieron muy contentos y de acuerdo con que yo llevara a cabo mi trabajo profesional sobre su hijo. De hecho, un día la MA me dijo: *Me alegra mucho saber que hayas decidido realizar tu tesis sobre mi Tony y el TDAH, para que haya más concientización sobre esta condición y más apoyo porque en verdad lo necesitan* (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Puedo decir firmemente que su relación como familia y apoyo a Antonio ha sido total y ha mejorado bastante con base a lo que ellos me contaron, y como es de saberse, para poder lograr y atender las BAP, en este caso de Antonio; es muy importante entender los contextos en los que se desenvuelve y buscar el beneficio de ambos, siempre con un trabajo en conjunto.

3.6. Trayectoria escolar de Antonio

Luego de haber hablado la MA y el PA sobre: el proceso de gestación de él, del reporte que yo tenía sobre su diagnóstico de TDAH, de su atención médica y de la violencia física y psicológica de que fue objeto en el preescolar, me pareció necesario preguntarles: *¿Cómo ha sido la trayectoria escolar de Antonio?*, a lo que la MA comentó: *Primero fue a estimulación temprana y se veía muy bien, hacia*

todos los ejercicios; a los nueve meses ya se sentaba. Va a sonar medio raro, pero al mes ya levantaba y sostenía su cabecita (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023). En ese instante la D-UDEEI interrumpió a la mamá y le preguntó. ¿Hubo alguna razón por la cual hayan decidido llevarle a estimulación temprana o fue decisión de ustedes? (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023), a lo que respondió la MA: ¡No!, no hubo una razón ajena de porque llevarlo a estimulación temprana. Fue mi decisión llevarlo, no estaba de más. Nos dimos cuenta que no le gustaba agarrar los frijoles, como que le daba cosa, todo lo demás sin problema. Hacíamos bien los ejercicios y vimos que su desarrollo estaba bien (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Posterior a eso la MA hace una breve pausa y continúa indicando: *Tony entró a primero de kínder oficial, y para esto él no se hacía del baño en la cama. Él iba al baño y dormía, dormía tranquilo. Empecé a ver cómo iba pasando el tiempo en el kínder y comenzaba a hacerse del baño en la cama. Lloraba, tenía pesadillas en las noches; y yo le decía lo lógico de una mamá ¡no seas cochino, para eso está el baño, vamos antes! Le puse un plástico a su colchón y dije ¡ya ni modo! Entonces fue que me di cuenta que cuando él iba a la escuela, llegaba feliz; veía que sus compañeros lo veían con gusto y decían ¡ahí viene Antonio, vamos a jugar! y como que eso me llamó mucho la atención, de que siempre lo jalaban y le hacían mucha fiesta y yo pensé ¡ay, ¡qué bonito!, pero dentro de lo bonito había lo feo, y fue que una señora me dijo que hablara con mi hijo porque su hijo le había dicho que la maestra le pegaba a Antonio. Entonces ese día me agaché a la salida y le dije ¡oye papi, me dijeron que la maestra te pega, ¿eso es cierto?, a lo que Tony me respondió “no”, y yo insistí y le dije ¡¿seguro?!, y fue cuando él me dijo ¡no, sólo me hace así en la mejilla (hace un gesto la mamá con la mano como si fuera a dar una bofetada), por lo que le pregunté ¿te pega en la cara?, y me dijo ¡no, nada más me hace así! Ese día inmediatamente entré a hablar con la directora y con la maestra; la maestra al escuchar todo lo que me dijo Antonio, estaba así de que ¡no! y agarró a Antonio de una manera en la que me di cuenta que algo malo pasaba. Si no hubiera pasado nada, Antonio se hubiera acercado sin problema a la maestra, pero*

Antonio dejó un espacio y volteaba hacia otro lado, no había un acercamiento con la maestra. La directora me decía ¡vea, no pasa nada!, que viera cómo estaba Antonio con la maestra; eso fue un día viernes, me voy a la casa platicando con él y le voy preguntando: ¿Cómo es? ¿Qué te hace? ¿Te lastima?, él me dice ¡no, es que me agarra de aquí (de la muñeca) y pues así les hace a todos! Empecé a hablar por teléfono y a preguntarle a las mamás sobre si sus hijos les han dicho algo de Antonio, y es cuando les comentan que ¡no lo deja sentar, no le deja tomar agua, no lo deja ir al baño. Antonio se le echa a correr a la maestra y no dejaba que lo agarrara!; yo comencé a checar por qué lo decía, y Antonio llegando de la escuela me decía: “mamá, yo soy Superman, yo corro y nadie me alcanza”, yo pensé que sólo estaba jugando, pero luego entendía por qué me decía que era Superman (Comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Hubo una breve pausa y continuó: El lunes llegó y dijo [en la escuela a la D], ¡ya no quiero que la maestra esté en el grupo!, aparte de que no era el único niño, aparecieron otras mamás, de las cuales solo tres manifestamos nuestra inconformidad por las mismas situaciones, las demás se quedaron con el problema así; yo me moví, hice lo que tenía que hacer, pero para que la psicóloga hablara con los niños, dejaron pasar un año. ¡La verdad!, se cubrieron unos a otros, a la maestra sólo la quitaron y después la ingresaron a otra escuela, pero el daño se quedó en los tres niños, ¡al menos de los que yo sé! Uno de ellos venía a esta escuela [la primaria en la que actualmente está escolarizado Antonio] y en el mismo salón que Antonio. A raíz de eso, yo decido llevarlo a terapia psicológica al centro ADIVAC²³, a la edad de 3 años 8 meses para saber si no hubo algún abuso más allá. Es por ello que decido que Antonio se quede conmigo terminando el ciclo escolar de primer grado, lo apunto en otra escuela a la edad de 4 años y vuelve a pasar lo mismo con la maestra, pero esta maestra les pegaba con el puño cerrado en el estómago; entonces pasa lo mismo, vuelvo a hacer lo mismo y otra vez no pasó nada, sólo retiraron a la maestra y se quedó el problema con Antonio. Las maestras que entraban a la escuela, decían que algo tenía mi hijo, ¡pero yo no sé

²³ Asociación para el Desarrollo Integral de Personas Violadas A.C.

qué tenía! Desde los 9 meses nos lo poníamos en el estómago y se frotaba y así es como se quedaba dormido, y ¡sudaba! y ¡sudaba! y ¡sudaba!, y en segundo de kínder, como no tuvo ninguna interacción con alguno de sus compañeros porque me lo excluyeron y las maestras tampoco hicieron nada para incluirlo, se frotaba en el piso en el recreo y se quedaba dormido, ya que le provocaba ansiedad que nadie se acercara a jugar ni hablar con él. Al terminar el segundo año del kínder y lo meto a otra escuela donde todos los niños le hablaban y le decían “¡qué bueno que llegaste Antonio!, ¡ahí viene Antonio!”. Ahora si la maestra lo tocaba, venía conmigo y me decía “es que me empujó, me aventó”, cuando realmente sólo pasó y lo rozó, pero él ya no permitía que nadie se le acercara ni lo tocara. La maestra comenzó a trabajar con él, comenzamos con la ayuda de UDEEI del kínder (MA, comunicación personal, 5 de octubre de 2023).

Luego de escuchar lo que nos contó la MA sobre el contexto en el que estuvo Antonio durante la etapa del kínder, se puede pensar que hubo factores medioambientales que pudieron favorecer el desarrollo del TDAH²⁴ y las comorbilidades que presenta Antonio, tal y como se explica en el apartado 3.5. Lo que se dio durante el terremoto del 19 de septiembre de 2017.

3.7. Apoyos de la D-UDEEI a la DT de Antonio para su inclusión en la escuela

Luego de recopilar toda la información necesaria sobre el entorno familiar y escolar de Antonio hasta sus cinco años de edad, consideré conveniente explicar cómo se ha dado el apoyo e intervención²⁵ de la D-UDEEI desde la incorporación de Antonio a la escuela primaria, razón por la que el 22 de junio de 2023 me reuní con la D-

²⁴ En el capítulo 2 de la tesis, en el apartado 2.2 de etiología, se precisan los factores que caracterizan a dicho trastorno.

²⁵ De acuerdo con la D-UDEEI, la intervención implicaba el atender requerimientos que le decía la DT organizando actividades grupales en las que participara Antonio y otros tres niños con discapacidad. Ello, para evitar cualquier tipo de exclusión, pues como se indica en la ENEI, el MASEE y el documento normativo de UDEEI, los docentes de estas Unidades no trabajar de manera aislada con los alumnos con discapacidad.

UDEEI²⁶ en su salón, para poder realizarle algunas preguntas con respecto a los apoyos que ella le ha brindado a la DT de su grupo. Ella me indicó que como instancia de apoyo a los docentes de grupo regular y, en algunos casos, con los administrativos de la misma escuela. Ella se centra en proponer ajustes razonables que permitan minimizar o eliminar las BAP de los distintos contextos (familiar, escolar y social) que le son reportadas por la DT y que afectan la participación y los aprendizajes de l@s niñ@s que ingresan al plantel. Se trata de componentes “currículo que permite organizarlo [refiriendo...] en la construcción de actividades de aprendizaje, conjuntamente con los saberes docentes, comunitarios y estudiantiles” (SEP, 2022, p. 8). A la vez que realiza trabajo conjunto con él o la DT de cada uno de los salones para favorecer la inclusión y lograr los aprendizajes y participación de todos l@s niñ@s.

Al llegar con la D-UDEEI yo le dije: *¡Hola maestra! Buenos días, espero se encuentre muy bien, quería aprovechar este espacio para ver si puede permitirme realizarle algunas preguntas con respecto a los apoyos que le ha dado a la DT del grupo de Antonio desde su ingreso a la primaria (PR, comunicación personal, 22 de junio de 2023).* A lo que la D-UDEEI me respondió: *¡Hola Rocío, con mucho gusto, claro que sí!* (comunicación personal, 22 de junio de 2023). *Bien, la primera pregunta es, ¿A partir de qué momento comenzó a trabajar con Antonio?* (PR, comunicación personal, 22 de junio de 2023). D-UDEEI: *¡Mira!, yo trabajo con sus docentes de grupo desde que el alumno ingresó a primer año de primaria. Para ello, empiezo a hacer observaciones a petición de la maestra titular, dado que los padres de familia se acercaron a la maestra y le dijeron que el niño tiene un diagnóstico de TDAH. El inconveniente fue que estábamos en plena pandemia, así que las clases eran virtuales, una hora diaria que la maestra trabaja con los chicos; así que me pidió que observara y sí, evidentemente, el niño se muestra inquieto ante la cámara. Recuerdo que la terapeuta que lo atendía, recomendó que para centrar atención era recomendable que el niño tuviera una de esas pelotas gigantes donde él se sentaba*

²⁶ Como antes se indica, la D-UDEEI, es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Ella estudió la Licenciatura de Psicología Educativa.

y brincoteaba. Entonces eso, de alguna manera supuestamente, lograría que el niño centrara su atención y concentración, pero eso alteraba la dinámica del grupo, porque los demás niños del grupo lo veían que estaba brincoteando por todo el lugar, porque aparte no era que solo estuviera en un solo lugar, sino que deambulada por todo el espacio. La señora la verdad es que hizo caso omiso a algunas sugerencias porque ella justificaba la conducta de su hijo con el diagnóstico, y así fue como pasó el año en pandemia; el niño era constante y los padres muy participativos, así que no había mayor tema (D-UDEEI, comunicación personal, 22 de junio de 2023).

Comentario de la D-UDEEI que me llamó la atención, pues en realidad no propuso algún ajuste razonable, para que la DT pudiera trabajar con Antonio. De hecho, su apoyo fue nulo en ese periodo escolar; pues la misma D-UDEEI me comentó que fue una etapa complicada, ya que fue el momento de pandemia donde todo era a través de trabajo en línea; y ella sólo estuvo presente durante las juntas con padres de familia, ya que la DT así se lo solicitó, para que diera algunas recomendaciones a los padres de familia, sobre cómo trabajar con Antonio y mantener su atención. Para ello, la D-UDEEI estuvo realizando observaciones sobre el comportamiento de Antonio durante las clases en línea e identificar cómo eran éste; y, con ello, hacer algunas propuestas de intervención a la DT.

Iniciado el segundo año escolar de Antonio, la D-UDEEI me comentó: *¡Mira Rocío!, comenzando el segundo grado, se abrieron las puertas de la escuela y las clases empezaron de forma presencial, dividiendo al grupo en dos para que pudieran ir de manera alternada. Sin embargo, Antonio no se presentó a clases por dos temores: número uno, a la pandemia y número dos, por sus alergias. Entonces los papás justificaron el que él no fuera a clase y se quedara en casa. En realidad, se presentó a finales del segundo trimestre a presentar exámenes para poder ser evaluado. El primer trimestre se evaluó con trabajos que el niño realizó en casa y su mamá se las entregó a la maestra. Para la última semana de abril del ciclo escolar 2021-2022, el niño ya se presentó a la escuela, porque ya estábamos en semáforo*

verde y todos los niños se integraron con sus compañeros y él se tenía que integrar y socializar. Los papás con temor accedieron y el niño se presentó, pero al estar tanto tiempo confinado por la pandemia, no contaba con habilidades de socialización con sus compañeros, lo que generaba conflictos, porque mientras que la maestra ya llevaba una rutina de trabajo con los niños en cuanto a aseo, en cuanto a cuidado, en cuanto a trabajo y conducta. En cuanto llegó Antonio a integrarse, era evidente la falta de seguimiento de reglas e instrucciones dentro del salón de clases (D-UDEEI, comunicación personal, 22 de junio de 2023).

Esto llevó a que la D-UDEEI reconociera lo complicado que fue el trabajo con Antonio, y que me comentó del siguiente modo: *El trabajo con Antonio fue algo muy complicado porque la DT era muy sistemática, lo que me llevó a organizarme con la ella la implementación de estrategias* (D-UDEEI, comunicación personal, 22 de junio de 2023). Algunas de estas fueron el empleo del “anticipo” ante la realización de diversas actividades, acomodarlo frente al salón y cerca de la DT, pero no alejado de sus demás compañer@s para seguir fortaleciendo la parte de la socialización, cuidando que su trabajo fuera limpio y ordena en sus cuadernos y en su mesa de trabajo (con únicamente lo necesario); además, se le comenzó a establecer una rutina diaria dentro de la escuela para que él también pudiera acostumbrarse a las normas establecidas.

A pesar de las actividades que la D-UDEEI acordó con la DT, un factor que dificultó lograr los objetivos planteados, fue la inasistencia de Antonio durante el segundo grado. Lo que me comentó la D-UDEEI de la siguiente manera: *¡Rocío!, dada esta condición, la DT y yo decidimos llevar a cabo reuniones sistemáticas con los padres de familia para insistir en la importancia de la asistencia continúa de Antonio, haciéndoles mención de las estrategias que se estaban llevando a cabo dentro del salón de clases y la importancia de éstas para poder favorecer su participación y adaptación, lo que requería de su asistencia sistemática para fortalecer estas rutinas* (comunicación personal, 22 de junio de 2023).

De esta manera, Antonio concluyó el segundo grado de educación primaria. Una vez iniciado el tercer grado la D-UDEEI le comentó e informó a la nueva MT el diagnóstico de Antonio, la problemática de inasistencias a la escuela, del incumplimiento en las rutinas escolares y problemas de participación e interacción con sus compañeros²⁷, razón por la D-UDEEI realizó tres propuestas de intervención con el grupo, éstas fueron:

1. Actividades que fomentaran la inclusión y el tema socioemocional.
2. Evaluación trimestral con base en los conocimientos de l@s niñ@s con discapacidad, incluido Antonio.
3. Elaboración de cuadernillos para trabajo en casa para reforzar temas específicos en l@s niñ@s, incluido Antonio.

Al respecto, la D-UDEEI me platicó: *Mi primera intervención y apoyo a Antonio dentro de ese grupo, comenzó entre los meses de septiembre-octubre del año 2022, en donde yo me organicé con la DT y establecimos que mi apoyo en el salón de clases serían los días martes de cada semana en un horario de 9:30 am a 10:30 am, en sesiones de 50 minutos, para trabajar con el grupo actividades socioemocionales y dinámicas en las que Antonio trabajara con pequeños colectivos; buscando minimizar o eliminar las barreras para la participación con sus compañeros y regular sus emociones al estar con ellos. Esto debido a yo identifiqué que el niño juega solo y la mayor parte del tiempo se aísla.* (D-UDEEI, comunicación personal, 22 de junio de 2023). Dichas sesiones en el salón de clases de Antonio, fueron un total de 19, destinadas al manejo de sus emociones y a comprender la convivencia con todos sus compañeros.

A su vez, la D-UDEEI le propuso a la MT la reelaboración de las evaluaciones trimestrales del ciclo escolar adaptada a los conocimientos de l@s niñ@s con discapacidad, incluido Antonio. Aproximadamente tres días antes de la evaluación

²⁷ Es conveniente indicar que Antonio, además del TDAH tiene diagnóstico de TEA y en ese grupo también otro niño con TDAH y dos con Trastorno General del Desarrollo (TGD). Lo que implicaba un gran reto para la MT.

trimestral del grupo, la MT le daba a la D-UDEEI una copia del examen a realizar con el grupo, con el cual, la D-UDEEI se apoyaba para adecuar los exámenes debido a las condiciones específicas de Antonio. Estos exámenes los realizaba la MT dentro del grupo pero con apoyo de la D-UDEEI, ella me platicó: *Mi apoyo dentro del salón durante las evaluaciones trimestrales también fue importante, puesto que yo realicé los ajustes razonables de los pequeños que tengo en estadística de acuerdo con sus conocimientos de cada uno de ellos, por lo cual la DT también me pidió que la apoyara en la aplicación de estas evaluaciones, o de ser muy necesario el apoyo uno a uno, yo aplicaba dicha evaluación con el niño en mi salón, Antonio no necesitó de esta atención pero si de los ajustes razonables* (comunicación personal, 22 de junio de 2023).

Una tercera propuesta, fue el empleo de “cuadernillos” que la D-UDEEI elaboraba, para mejorar los aprendizajes de Antonio y favorecer el desarrollo de la psicomotricidad fina, debido a que por su medicación le generaba temblor en las manos y no era legible su letra al momento de escribir; así como para mejorar su ortografía y el aprendizaje de las matemáticas. Lo que llevó a que la D-UDEEI me comentara: *¡Rocío! estos cuadernillos son un apoyo curricular de trabajo que se realiza con base en las necesidades de cada niño y qué temas busco abordar para que mejoren su aprendizaje* (comunicación personal, 22 de junio de 2023). Dichos cuadernillos eran para cumplían de tareas en casa y que sólo revisaba la D-UDEEI para ver sus logros y posibles cambios de actividades.

Como parte del apoyo de la D-UDEEI a la MT y el trabajo con Antonio, ella asistió a todas las juntas con los padres de familia, en donde, previo acuerdo con la MT organizaba los puntos a tratar durante cada junta y realizaban un formato denominado “bitácora”, en donde, la D-UDEEI escribía estos aspectos a hablar, así como una breve redacción de lo que comentaban los padres de familia o que consideraba importantes dejar como “evidencia”. Al finalizar cada reunión, la MT y la D-UDEEI en conjunto con los padres de familia, establecían acuerdos a futuro para poder trabajar ante las situaciones vividas; acuerdos que escribían al final de

cada bitácora y que la D-UDEEI les pedía a todos los participantes de dicha junta que firmaran los compromisos establecidos²⁸.

Para octubre de 2022, la D-UDEEI, realizó un *Reporte de Valoración de la Situación Inicial (seguimiento)* del ciclo escolar 2022-2023 de Antonio (Anexo 8) en donde de manera breve, reportó cómo ha sido su desarrollo en los distintos análisis contextuales (áulico, sociofamiliar, educativo), así como la explicación de las líneas de trabajo que se han realizado con él; además de su evaluación entre noviembre de 2022 y febrero de 2023. Valoración en la que se indica:

El alumno accede sin dificultades a los aprendizajes esperados del grado, sin embargo, las dificultades se presentan en las formar, la toma del medicamento que propicia que le tiemble mucho la mano por lo que en general casi no se entiende lo que escribe además de que invierte mucho tiempo en realizar las actividades que con frecuencia no termina; sus lapsos de atención son cortos. Realiza las actividades solicitadas como él quiere y cuando él quiere, cuando se le invita a realizar lo solicitado escucha, pero no lo hace hasta que él determina hacerlo. Se obsesiona con dibujos, con el pegamento o haciendo papelitos. No le gusta interactuar con sus compañeros, prefiere a los adultos [...] (Anexo 13).

Asimismo, la D-UDEEI indica en dicha valoración, que ha realizado QUÉ en conjunto con la MT, para favorecer la participación de Antonio dentro del salón de clases. De manera textual se indica:

- Brindar orientaciones a la maestra titular sobre las características de un alumno con TDAH y sugerencia de trabajo en el aula.
- Implementar de manera conjunta con la maestra titular un programa socioemocional.
- Reuniones periódicas con la maestra titular para dar seguimiento a los avances curriculares y conductuales del alumno.
- Realización de Agendas de Trabajo para reforzar habilidades de atención, concentración y motricidad fina.
- Dar sugerencias a los padres de familia para continuar apoyando al alumno desde casa y dar seguimiento al apoyo médico que recibe (Anexo 14).

²⁸ No es de extrañar que la D-UDEEI y la DT realizaran esto, dado los requerimientos administrativos de supervisión que hoy en día tienen los docentes de Educación Básica.

En conclusión, los apoyos de la D-UDEEI a la MT de tercer grado de Antonio, consistió en proporcionarle apoyos que permitieran que desarrolle y fortalezca diversas funciones, como la atención, concentración, funciones motrices, habilidad matemática, conductuales y sociales, dependiendo de los aspectos que se buscan fortalecer, sus aprendizajes adquiridos y objetivos de participación dentro del aula. El trabajo con el cuadernillo y la intervención que ha realizado con Antonio lo ha ayudado y apoyado a poder darle un seguimiento a los aprendizajes y a poder favorecer su motricidad y conducta dentro del salón, así como su participación dentro del salón con sus demás compañeros.

De esta manera fue como la D-UDEEI me comentó los avances de Antonio desde su incorporación a la Escuela Primaria hasta el año en el que se encuentra actualmente (tercer grado). Lo que la llevó a comentarme: *¡La verdad Rocío!, es que en este ciclo se ha visto un avance muy favorable en la participación de Antonio dentro del salón de clases y en la socialización con sus compañeros, pero aún seguimos trabajando en lograr una participación total* (D-UDEEI, comunicación personal, 22 de junio de 2023).

3.8. Intervención escolar que llevé a cabo

Con base en toda la información que pude recopilar sobre mi estudio de caso (Antonio), desde su proceso de gestación hasta su historial académica actual, pude definir cómo sería mi proceso de intervención para favorecer sus procesos escolares y eliminar o minimizar la BAP que enfrenta.

De hecho, mi vínculo con el caso, comenzó a partir del momento en el que yo acudí con la DT del salón de tercero “B” (salón donde se encontraba Antonio), al presentarme y compartir mi interés con ella, para poder observar la dinámica grupal y los comportamientos de Antonio. Esto dio inicio el jueves 13 de octubre de 2022,

cuando acudí al salón de tercero B y busqué a la DT del grupo para poder platicar con ella al respecto, en ese momento le dije: *¡Hola maestra! Buenos días, me gustaría comentarle que me interesaría mucho poder estar como observadora durante algunas de sus clases a partir de esta semana para poder observar cómo es la dinámica del grupo, su convivencia y así mismo las conductas de Antonio dentro del salón de clases y durante la realización de distintas actividades escolares, considerando que mi interés es saber más sobre el TDAH (PR, comunicación personal).* Lo que llevó a que ella me dijera: *¡Rocío!, por supuesto que sí, me alegra mucho que hayas elegido mi grupo para poder observar. Acude los días que consideres, aquí serás siempre muy bien recibida*²⁹ (DT, comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

Fue de este modo que yo le agradecí con mucho entusiasmo por su respuesta favorable hacia lo solicitado, y llevé a cabo mi primera visita al salón de tercero B el día martes 18 de octubre de 2022 a partir de las 11:00 am, después de recreo, así lo acordé con la DT en la mañana de ese mismo día, sólo para confirmar que no hubiera algún problema con que yo acudiera en ese horario y poder saber si Antonio había asistido a la escuela. Al tocar la puerta para entrar al salón, uno de los niños me abre la puerta y la DT dijo: *¡Pásale Rocío!, voy a presentarte con el grupo. Mis niños les quiero presentar a Rocío, es una estudiante que va a estar acompañándonos un rato el día de hoy. Entre todos los grupos de la primaria eligió éste para poder observarlos y ver cómo se portan* (comunicación personal, 18 de octubre de 2022). Al concluir la presentación, la DT me invitó a sentarme en una de las bancas del salón y, decidí ubicarme, a lado de Antonio, quien se encontraba sentado al enfrente del salón, en la esquina izquierda, a un lado de la mesa de la DT (seguramente como una estrategia de control). De primera instancia, se podía hacer notar que el lugar de Antonio no tenía un orden; había basura de colores a los que les había sacado punta, cuadernos encimados, hojas con distintos dibujos y un libro abierto. Mientras la DT estaba leyendo en voz alta una parte de un texto del libro, Antonio se encontraba

²⁹ Es conveniente indicar que no siempre hay una apertura como la DT del grupo B, pues un gran número de docente de Educación Básica, se sienten y están sobre vigilados, lo que genera resistencias a participaciones como la que yo le pedía realizar a la DT.

dibujando y pegando figuras en hojas blancas, razón por la que tenía las manos llenas de pegamento, que poco a poco se empezó a quitar de sus manos. Pasados unos minutos, observaba que la DT estaba explicando algo sobre una actividad a realizar y Antonio continuaba quitándose el pegamento, momento en el que yo intervine y le dije a Antonio: *¡Mira lo que va a hacer la maestra! Préstale atención para que no te lo pierdas* (PR, comunicación personal 18 de octubre de 2022). Antonio sin intentar alguna interacción con las miradas, dejó de quitarse el pegamento de las manos, pero continuó coloreando sus dibujos y me respondió: *Ahora no puedo, primero debo terminar estas figuras* (Antonio, comunicación personal, 18 de octubre de 2022). No volví a insistir en comentarle que prestase atención debido a que solo me encontraba como observadora en ese momento y quería ver más sobre el dinamismo de las clases del salón de clases, así como la manera como atendía a lo que la maestra les estaba enseñando.

Permanecí aproximadamente dos horas en el salón de clases observando a Antoni y al grupo, las actividades que realizó la DT con ellos y me retiré en el momento que ya les habían hablado de la cocina para que l@s niñ@s acudieran a comer. De esta manera acudí a un total de cuatro sesiones, en las que observaba y anotaba los comportamientos de Antonio y la posible interacción de él con el grupo, lo que se dio entre el mes de octubre de 2022 y enero de 2023, en distintos horarios y distintos días de la semana. Solía acudir durante 2 horas y en ocasiones apoyaba a la DT para entregar material, recoger cuadernos, o apoyar a aquellos niñ@s, entre ellos Antonio, que requerían de un apoyo más individualizado para comprender la realización de las actividades.

El viernes 3 de febrero de 2023, regresando de las vacaciones, de fin de año, le hice saber a la D-UDEEI mi propuesta de intervención en el salón de clases de tercero B (salón donde se encontraba Antonio), para la realización de actividades que pudieran ofrecer apoyo a la DT y a mi caso quien estaba diagnosticado con TDAH. Al concluir la sesión le dije a la DT del grupo: *¡Maestras!, como bien recordará, estas prácticas académicas, me son de ayuda para la realización de mi trabajo recepcional*

de la Universidad y, considerando que ya estuve como observadora de manera ocasional en su salón. Me gustaría proponer mi intervención de manera intensiva en ese salón para la realización de actividades que permitan favorecer la convivencia sana, la socialización y la creatividad en todo el grupo, centrando mi trabajo en Antonio (PR, comunicación personal, 3 de febrero de 2023).

Al escuchar mi propuesta, la D-UDEEI se alegró mucho y me dijo que era una excelente idea, pero debía de organizarme con la DT del grupo B, para poder ver si ella estaba de acuerdo en que yo interviniera y, que precisara en qué horarios y días para la aplicación de mis actividades: *¡Wow, Rocío! Me parece una idea increíble. Me parece pertinente que primero hagas un borrador de lo que quieres decirle a la maestra en cuanto a tu propuesta de intervención, cuál es tu objetivo y con qué vas a realizar, que como me comentas, es la para la realización de tu trabajo recepcional. En este caso, también deberás de tener preparadas las sesiones que realizaras aproximadamente, durante qué días, y el posible horario, en dado caso que la maestra te dé la oportunidad de tú elegir tus horarios, ¿te parece bien que tengas toda esta semana para realizar un borrador? Cuando lo tengas los vemos, y ya te doy el visto bueno para que puedas ir a hablar con ella (Comunicación personal, 3 de febrero de 2023).*

Fue así que tomé una semana para elaborar mi propuesta de trabajo con Antonio y presentársela a la D-UDEEI y luego a la DT. Pasado ese tiempo, el viernes 10 de febrero de 2023, cuando acudí a la primaria nuevamente, le presenté a la D-UDEEI un borrador que le leí y al finalizarlo, me ayudó a estructurar más algunas ideas e incluso a darme ejemplos de cómo comentarle las cosas ante posibles preguntas de la DT.

Ese mismo día me presenté nuevamente en el salón de tercero B para hablar con la DT del grupo y presentarle mi propuesta de trabajo para apoyar a Antonio. Le comenté que estaba muy interesada por intervenir en su grupo debido a la población que ella tenía, haciéndole hincapié de mi interés por trabajar con Antonio,

al llegar le dije: *¡Maestra! Buenos días, gracias por permitirme hablar un momento con usted. El motivo de esta conversación es para preguntarle si podría haber alguna posibilidad de que yo interviniera en su grupo para la realización de actividades que permitan trabajar ciertas habilidades, conductas, aptitudes; considerando que tiene niños con un diagnóstico con TDAH y sobre todo con Antonio, considerando que estoy en la realización de mi trabajo recepcional que es sobre el TDAH a través de un estudio de caso (PR, comunicación personal, 10 de febrero de 2023).* A lo que la DT, me respondió: *¡Hola Rocío! Qué gusto me da poder saber qué quieres trabajar con mis niños y con Antonio ¡claro que sí! Le será de mucha ayuda [y me preguntó]. ¿Cómo serían los horarios, las sesiones y los días que estarás?* (Comunicación personal, 10 de febrero de 2023).

La idea era trabajar en grupo, tomando en cuenta los fundamentos en que se sustenta la EI, sobre todo el evitar la segregación y fomentar la participación de todos l@s niñ@ en sus distintos entornos. Para ello, consideré varios temas que permitieran la socialización grupal, el trabajo socioemocional y el fortalecimiento de habilidades como la atención, seguimiento de instrucciones y la concentración de manera lúdica; incluyendo el desarrollo de la creatividad y el juego como método de regulación emocional. Al respecto he de recordar que en el INDEX de Booth, Ainscow y Kingston, se establece que el juego es un “factor importante para el desarrollo [...], valioso en sí mismo y no sólo como algo que puede ser controlado y evaluado” (2006, p. 2). Se trataba de un conjunto de actividades que serían trabajadas de manera intensiva durante un mes tres días a la semana. Cubriendo un total de 16 sesiones con un tiempo de duración de 50 minutos aproximadamente. A ver mi propuesta de trabajo la DT estuvo de acuerdo y ella me propuso que el horario de 12:00–13:00 pm. Para concluir con la plática, ella me dijo: *Rocío, yo ansiaría que comenzaras mañana mismo con el grupo, pero aún tengo carga de trabajo con ellos y te propongo que comiences tus intervenciones luego del mes de mayo, para que igual ya esté más tranquila en la cuestión curricular y de temas con los niños. ¿Qué te parece?* (DT, comunicación personal, 10 de febrero de 2023). En

ese momento le indiqué que me parecía muy bien y que ese tiempo me permitiría preparar muy bien las actividades, para que yo pudiera dar inicio a las actividades.

Dichas actividades, estuvieron basadas principalmente en actividades lúdicas, promoviendo la creatividad que posibiliten regular las emociones y favorezcan un aprendizaje significativo. Pues como indica Rincón: “la necesidad de adquirir nuevas estrategias de acompañamiento metodológico que faciliten el reconocimiento temprano y eficaz de estudiantes con TDAH, [deben partir...] de las diferentes expresiones creativas que emergen en el aula” (2021, p. 36). Todo esto para poder trabajar y reforzar el seguimiento de instrucciones, atención, concentración, respeto, empatía e inclusión de todo el grupo y en especial de Antonio. Trabajo de intervención que organicé en 16 sesiones con el grupo de tercero B, integrando en la explicación de lo realizado, algunos comentarios y descripciones que consideré pertinentes, para explicar qué es lo que pasó al trabajar con mi caso (Antonio).

Sesión no. 1 (anexo 9)

Diario de campo "lunes 5 de junio de 2023".

Objetivos:

- Conocer el entorno familiar en el que se desenvuelve el niñ@ y la percepción que ellos tienen del mismo.
- Estimular la capacidad de atención y percepción del niñ@ con ayuda de estimulantes visuales.
- Potenciar la capacidad de atención con ayuda del sentido auditivo.

Recursos:

- Colores.
- Hojas blancas.
- Lápices.
- Hojas con la plantilla de la actividad de encontrar diferencias.
- Tijeras y pegamento.

Actividades:

- Bienvenida y presentación de cada niñ@ y la PR.
- Dibujar en una hoja en posición horizontal a cada miembro de su familia y escribir qué papel tiene cada uno de ellos.
- Resolución de una serie de preguntas que la PR realizará de manera oral y posteriormente, cada niño las resolverá.
- Encontrar las diferencias en una hoja con dos imágenes que aparentemente son iguales. Encerrar cada diferencia con un color de su preferencia.
- Todos l@s niñ@s se ponen de pie y deberán de responder a la indicación de aplausos que de:
 - a) 1 aplauso: se sientan.
 - b) 2 aplausos: se paran.
 - c) 3 aplausos: se hincan.
 - d) 4 aplausos: se acuestan.
- Actividad de relajación trabajando la respiración.

Descripción del comportamiento del caso:

Al principio de la sesión, Antonio se presentó poco interesado debido a que estaba realizando dibujos en hojas de su cuaderno y no había interacción visual entre él y yo, únicamente escuchaba. Se le indicó tres veces que guardara sus pertenencias para la realización de la clase, haciendo caso a la última solicitud. Posteriormente mostró mucho interés por dibujar a su familia, considerando que dibujó a sus familiares ya fallecidos o incluso familiares con quienes su interacción es casi nula (anexo 9). No alcanzó a escribir todas las preguntas que solicité debido a que se perdió la atención momentáneamente "quitándose" la suciedad de sus manos. Durante el desarrollo y cierre de las actividades, Antonio se veía muy interesado y no presentó dificultad alguna con concluir las. Finalizando la sesión Antonio ya me veía a los ojos y me observaba cuando pedía realizar alguna actividad o ejercicio.

Evaluación:

Su conducta durante la realización de las actividades al principio no fue la esperada debido a que no seguía las indicaciones por estar concentrado en hacer el dibujo. Algo que también afectó su participación fue el hecho de que Antonio mantenía una interacción visual conmigo. Una conducta que llamó mi atención fue ver que tomaba bastante tiempo en quitarse "suciedad" de las manos; pese a que estuviera a su lado para que realizara la actividad, no permitía dar continuidad a ésta hasta que él no se sintiera listo o limpio de sus manos para continuar con lo solicitado. A pesar de lo que antes indico, la atención de Antonio fue aceptable, puesto seguía las instrucciones.

Sesión no. 2 (anexo 10)

Diario de campo “miércoles 7 de junio de 2023”.

Objetivos:

- Comprender que las emociones son expresiones de nuestro estado de ánimo y está bien sentirlas.
- Trabajar la atención visual y la memoria inmediata al intentar recordar y reproducir el mayor número posible de estímulos visuales.
- Trabajar el seguimiento de instrucciones.

Recursos:

- Colores.
- Hojas blancas.
- Lápices y plumas.
- Hojas con la plantilla de la actividad de las emociones.
- Dado de las emociones.
- Cartulina con figuras, letras y números visuales.
- Hoja con la plantilla de la “poción de las emociones”.

Actividades:

- Breve saludo de inicio.
- Imitación de los movimientos que la PR realiza frente al grupo (alzar las manos, mover la cabeza de lado a lado, sacudir manos y pies), para relajar el cuerpo y centrarlos en los ejercicios a realizar.
- Mover las mesas y sillas a las paredes del salón para sentarnos en círculo y jugar con el dado de las emociones.
- Cada estudiante lanza el dado y dependiendo la emoción que quede hacia arriba (alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, desagrado), dirán alguna situación que han vivido y les haya generado dicha emoción, aunado de la gesticulación facial de la emoción.
- Al finalizar el dado de las emociones, cada niñ@ recordará su emoción y pasarán a sentarse a sus mesas para responder las preguntas relacionadas sobre este mismo.
- Realización de la “Pócima de las emociones” donde deberán de colorear con base a la emoción que les tocó en el dado, cómo podemos trabajar para regular esta emoción (escuchando música, comiendo lo que me gusta, etc) (anexo 10).
- Al finalizar, participación voluntaria de los estudiantes del salón de clases para exponer oralmente su pócima de las emociones.

Descripción del comportamiento del caso:

Al comienzo de la sesión, Antonio se encontró muy contento por iniciar, pese a ello, se le tuvo que indicar dos veces que debía guardar sus cosas y ponerlas en el lugar indicado, así como decirle las indicaciones conforme se fueran realizando. Al momento de mover las mesas hacia el parecer, Antonio presentó indiferencias con sus compañeros y viceversa debido a dos razones: que Antonio quería mover las mesas solo y, que sus compañeros no querían que Antonio les ayudara. Antonio decidió sentarse a lado mío durante el dado de las emociones y buscaba permanecer cerca de mí siempre que hubiera oportunidad; le tocó la emoción de felicidad y dijo que le causaba felicidad poder hacer pasteles con su mamá.

Evaluación:

Pese a que Antonio escuchó las instrucciones, fue necesario indicarle paso a paso lo que realizaríamos; ya que, de lo contrario, no ejecutaba los ejercicios de la manera solicitada. Muestra poca regulación emocional, debido a que cuando se presenta ante una situación que no le gusta, externa su enojo sin medir las consecuencias, como acomodar la mesa al concluir las actividades. Observé mayor cercanía de Antonio hacía mi e inclusive cierto apego, esto debido a que en todo momento buscaba estar cerca de mí. Independientemente de estas situaciones, Antonio mantuvo la atención a las actividades realizadas con pequeñas distracciones cuando él me explicaba el porqué de su emoción.

Sesión no. 3 (anexo 11)

Diario de campo "jueves 8 de junio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y adivinanzas.

Recursos:

- Colores.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Hojas blancas.
- Lápices y plumas.
- Hojas con la plantilla de las figuras y adivinanzas de la actividad.
- Hojas con la plantilla de "ordena la secuencia" para actividad recreativa.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- A cada niñ@ se le proporciona una hoja con distintos animales; la PR leerá en voz alta una serie de oraciones que referirán a alguno de los animales que está en su hoja. Al finalizar cada oración, l@s niñ@s deberán de localizar y colorear al animal que se relaciona (anexo 11).
- Detrás de la hoja, hay otra actividad en donde, nuevamente la PR leerá en voz alta una serie de adivinanzas en donde cada niñ@, tendrá un espacio específico para dibujar la respuesta de la adivinanza (anexo 11).
- Ellos realizan una adivinanza al final y hacen su dibujo representativo.
- La PR pega en el pizarrón una lámina con distintas figuras, números y letras; los niños tendrán 1 minuto para poder observar detalladamente la lámina, concluyendo el tiempo, se quita la lámina y los niños deberán de representar la mayor cantidad posible de objetos que hayan recordado de la que estaba en el pizarrón. Se les hacen preguntas como:
 - a) ¿Cuántas monedas había?
 - b) ¿Cuántas figuras había de color morado?
 - c) ¿Qué número recuerdas haber visto?
- Decoración de la portada de su folder de actividades con una mandala (anexo 11).

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio estuvo de muy buen humor durante la realización de las actividades. Hubo participación activa de él en todo momento; llevó a cabo la realización de su adivinanza y puso varias figuras que había en la lámina. Tuvo un poco de dificultad a responder preguntas específicas sobre lo que había en la lámina, pese a ello, lo demás de las actividades las realizó sin dificultad alguna. La adivinanza que realizó individualmente, era sobre uno de sus juegos preferidos, motivo por el cual el compañero con el que mayormente interactuaba, respondió rápidamente, mientras que sus demás compañeros permanecieron en silencio. Antonio ha perdido mucho material que utiliza en la escuela (colores, lápices, tijeras), por lo cual la DT tiene en su escritorio lapiceros con mucho material que encuentra o le dan los niños, del cual mayormente se apoya Antonio para utilizarlos en las actividades.

Evaluación:

La atención y conducta de Antonio en esta sesión fue muy favorable debido a que tuvo la oportunidad de hacer una actividad sobre un tema de su interés. Observé que aún no hay consolidación total de la ubicación espacial en el cuaderno en cuanto a su escritura y dibujos, ya que estos sobresalen de los cuadros señalados. Me fue interesante darme cuenta que, aunque hubiese instrucciones orales y visuales, Antonio realizó lo contrario a lo solicitado. Fue muy positivo ver que hubo interacción positiva con sus compañeros al pedir prestados materiales.

Sesión no. 4 (anexo 12)

Diario de campo "viernes 9 de junio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Recursos:

- Colores.
- Lápices y plumas.
- Hojas con la plantilla para el dictado de las palabras con letra "a":
- 20 fichas de memorama sobre el espacio.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- L@s niñ@s se paran a un lado de su banca para realizar el movimiento que la PR indique de acuerdo con los aplausos que dé. La actividad finaliza cuando solo queden dos niñ@s.
 - a) 1 aplauso: se sientan.
 - b) 2 aplausos: se levantan.
 - c) 3 aplausos: se hincan.
 - d) 4 aplausos: se acuestan.
 - e) 5 aplausos: dan un giro.
- En el pizarrón se pegan las fichas del espacio en desorden, tendrán 30 segundos para observar las fichas, cuando se les solicite que cierren los ojos, la PR, quitará una ficha por lo que habrá una pareja impar. Cuando l@s niñ@s abran los ojos, deberán ubicar cuál es la ficha que falta.
- En la plantilla de las palabras con "a", deberán de leer las palabras escritas y tachar únicamente las que inicien con "a".
- Se les hará un dictado de palabras en donde la PR dirá distintas palabras al azar, pero l@s niñ@s únicamente deberán de escribir las palabras que inicien con la letra "a" (anexo 12).
- La PR leerá un texto en voz alta y los niños deberán de escribir en su hoja las palabras que escuchen que comiencen con la letra "a".

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio estuvo un poco disperso durante la lectura en voz alta de las palabras o del texto, debido a que estaba realizando un dibujo en unos pedazos de hoja que ya estaban recortados, tanto la PR como la DT le solicitamos a Antonio el guardar ese material o en dado caso quitárselo debido a que no era algo que se estaba viendo en ese momento. Todas sus anotaciones fueron con pluma. Permaneció sentado en su lugar; únicamente se paraba para observar más de cerca las fichas del memorama del espacio para ver cuál era la que faltaba. Su participación fue poco activa en esta ocasión.

Evaluación:

Pude darme cuenta que las actividades que contienen mucho texto o implican escribir mucho, no captan la atención de Antonio, razón por la cual él decidió hacer su dibujo. Observé poca limpieza en el cuaderno, esto al notar que únicamente escribe con pluma y no cuenta con corrector, por lo cual cuando tiene algún error, encima las palabras o raya la palabra incorrecta y posteriormente escribe la correcta.

Sesión no. 5 (anexos 13)

Diario de campo "lunes 12 de junio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.
- Trabajo colaborativo.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones.

Recursos:

- Colores.
- Lápices y plumas.
- Tijeras y pegamento.
- Hojas con la plantilla de campos semánticos.
- Figuras para pegar en el pizarrón de los cinco grupos de campos semánticos.
- Hoja con las plantillas para la actividad de lotería de campos semánticos.
- Hojas con las plantillas del juego de tetris.

Actividades:

- Juego de activación "hop". Se usa un tema de interés o que se esté consolidando, por ejemplo, si se habla de animales, cada vez que la PR mencione un animal, los niños deberán de alzar sus manos y decir "hop", pero deberán de estar atentos porque puede que se digan palabras que no tienen que ver animales.
- ¿Qué es un campo semántico? Se hace una breve introducción y se les entrega una hoja con plantilla que tiene un conjunto de objetos y figuras.
- Se les pide utilizar un color para cada grupo semántico.
- Realización de sopa de letras y ubicar cada palabra con su respectiva familia o grupo semántico.
- En el pizarrón se pondrán cinco divisiones de distintos campos semánticos. La PR forma equipos de 3 integrantes y a cada equipo se le proporcionan un grupo de distintos objetos, que, en equipo, deberán de ubicar en cada uno de los campos.
- Al final de manera grupal se verá si el acomodo de los objetos fue de manera correcta.
- Se hace la realización de un tetris de manera grupal e individual, en donde, se pega en el pizarrón una lámina con una figura y alrededor distintas piezas de tetris, las cuales, los niños tendrán de igual manera, pero de manera individual para que se haga un trabajo en conjunto.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio participó de manera activa durante la sesión. Cuando se hizo la organización de equipos, al principio el equipo no permitía que Antonio tomara los objetos para poder verlos o identificarlos, motivo por el cual Antonio comenzó a exaltarse y disgustarse diciendo comentarios de que "no era justo", por lo cual la PR se acercó y les comentó la importancia de compartir y el ser un equipo; luego de ello, Antonio ya puso observar y ser partícipe de la organización de los objetos para los campos semánticos.

Evaluación:

Al saber que Antonio es hijo único y la única persona con quien juega y socializa fuera de la escuela es su papá, buscó aislarse de sus compañeros durante la actividad. Al haber poca interacción con sus compañeros, estos mismos no permitieron que Antonio interviniera, por lo cual, nuevamente observé poca tolerancia a la frustración y comenzó exaltarse. Independientemente de esta situación, su conducta fue aceptable y participó sin dificultad en el resto de las actividades.

Sesión no. 6 (anexo 14)

Diario de campo "martes 13 de junio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego.
- Lograr atención y concentración.

Recursos:

- Papel celofán de colores.
- 20 piezas de ¼ de cartulinas recortadas.
- Pegamento, perforadora y tijeras.
- Estambre.
- 20 hojas con siluetas de figuras (flores, dinosaurios, mariposas, etc).
- Lámina de papel bon con las instrucciones para la realización de un vitral.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Realización del mismo juego de activación de la clase anterior "hop".
- Se les proporciona a l@s niñ@s una hoja con diferentes patrones de pictogramas que ellos deben continuar para concluirlos.
- Introducción a los vitrales: ¿Qué son los vitrales? ¿Dónde los he visto?, se hace una explicación general sobre el material con el que se hacen y se les muestran ilustraciones para que se familiaricen con el término.
- A cada estudiante se le proporciona un pedazo de cartulina, y eligen una silueta que les haya gustado. En el escritorio de la DT se encuentra el papel celofán de distintos colores para que ellos acudan y de manera racional tomen el papel que vayan a utilizar sin desperdiciar.
- En el pizarrón se encuentra la lista de los pasos a seguir y de manera oral también se les dice, por lo que primero cada niñ@ deberá de recortar la silueta de la figura que eligieron con mucho cuidado de la parte que se les indique.
- Cuando la silueta ya este remarcada, nuevamente recortarán, pero ahora desde la cartulina. Cuando quede la figura marcada en la cartulina, con el papel celofán que eligieron, pegarán los trozos que consideren necesarios para darle color a su vitral. Se saldrá al patio de la escuela para que vean el reflejo en el piso.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio mostró mucho interés por realizar el vitral. Al comienzo se frustró porque al recortar su figura (un dinosaurio, anexo 14), por el medicamento y la motricidad fina, se le dificultó realizar ciertos cortes a su figura lo que generó que se rompiera. Se enojó con él mismo y le proporcioné nuevamente una figura más indicándole que sería la última disponible y que debía tener paciencia. Observé que presentó mayor dificultad por lo cual le apoyé a recortar y él terminó de realizarlo.

Evaluación:

Se le observó poco tolerante y frustrado ante la realización de actividades que implicaban fortalecer la motricidad fina, como lo fue recortar figuras, esto debido al medicamento que le genera temblor en las manos. Ante su frustración, externa su molestia y no regula la emoción, por lo cual fue necesario trabajar el poder ubicar en dónde sentía la emoción y buscar alternativas para regularla.

Sesión no. 7 (anexos 15)

Diario de campo "viernes 16 de junio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Recursos:

- Colores.
- Hojas blancas.
- Regla, lápices y plumas.
- Hojas con plantillas del plano cartesiano.
- Hojas con actividades de ubicación de coordenadas.
- Lámina con plano cartesiano en grande para actividad grupal.
- Lámina con plano cartesiano para actividad de barco.
- Plumones para pizarrón.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Se repite el ejercicio de activación de los aplausos que ya se ha realizado en dos sesiones anteriores.
- ¿Qué son los planos cartesianos? Se hacen demostración visual de ejemplos y como se lee y se resuelve.
- De manera grupal, la PR elegirá al azar a distintos niñ@s para que pasen al pizarrón y pongan el punto o coloreen el cuadro en la coordenada que se indique para descubrir la figura final.
- Teniendo como base esta actividad, ahora se realizará de manera individual, en donde ahora la PR dictará en voz alta las coordenadas a colorear.
- Se les entrega una hoja blanca donde deberán de escribir como título "¿Qué dibujo es?", la PR dictará en voz alta una serie de instrucciones que deberán de seguir para poder realizar el dibujo final:
 - a) Dibuja un círculo en el centro.
 - b) Dibuja un círculo más pequeño arriba y pegado al primero; todo para formar un oso.

Descripción del comportamiento del caso:

La conducta de Antonio durante esta sesión fue poco favorable. Las actividades que realizó no las hizo de acuerdo a las indicaciones, teniendo en cuenta que se hizo el apoyo 1 a 1, y pese a que se le borrara los movimientos incorrectos, él volvía a colorear en el lugar que no debía de hacerlo. En lugar de hacer el barco del plano cartesiano, me comentó que dibujó una ciudad (anexo 15), y al terminar dicha ciudad, comenzó a utilizar una hoja de su cuaderno para hacer otro dibujo que no tenía relación con el tema que estábamos viendo.

Evaluación:

Antonio no logró los objetivos esperados de la actividad, debido a que él mismo me comentó que le fue un tema complicado de entender. Se realizó trabajo 1 a 1 para la consolidación del mismo pero la respuesta no fue favorable. Cuando concluyó con las actividades esperadas, retomó los dibujos que estaba haciendo, perdiendo así la atención de la clase.

Sesión no. 8 (anexos 16)

Diario de campo “martes 20 de junio de 2023”.

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Recursos:

- Lámina con instrucciones para actividad de papiroflexia.
- Hojas de colores.
- Lámina con las instrucciones para armas figuras de tetris.
- Piezas del tetris tamaño grande.
- Hojas individuales con la plantilla del tetris a realizar.
- Hojas con las instrucciones para realizar una camisa por el día del papá.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Juego de activación y confianza grupal llamado “caricaturas”, donde nos sentamos en círculo, hacemos ritmo aplaudiendo con las manos y tocaremos temas como por ejemplo animales; cada niñ@ deberá decir un animal y no tendrá que repetir el de otro compañero porque irá perdiendo.
- Papiroflexia, ¿Qué es? ¿La he hecho? ¿La he visto? ¿Qué podemos hacer con una hoja de papel? Tomando como referencia que pasó el día del papá, realizamos una camisa de papiroflexia de manera grupal, paso a paso. Al finalizar, se decora al gusto del niñ@.
- Volvemos a realizar una actividad de papiroflexia, pero ahora realizaremos una estrella, la cual, al finalizar, la pegaremos en nuestra hoja de actividad como evidencia.
- En el pizarrón se pega la lámina de la figura de tetris a resolver y los niños tendrán su propia imagen individual para que haya un trabajo en conjunto.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio mantuvo una participación activa a lo largo de las actividades. Se frustró con facilidad al no poder realizar las figuras de papiroflexia como se indicaba en las instrucciones visuales y orales; hubo una segunda ocasión en la que rompió la hoja al intentar hacer un doblez por lo cual se molestó y ya no quiso continuar. Hubo interacción positiva hacia sus compañeros y viceversa, donde se prestaban colores y materiales que utilizaron para decorar sus actividades de papiroflexia, incluso para mostrarse entre ellos cómo lo habían decorado.

Evaluación:

Una conducta interesante en Antonio y que generó en él una alta distracción, fue al utilizar pegamento para la papiroflexia; sus manos que ensuciaron y sintió mucha incomodidad, razón por la cual comenzó a quitarse la suciedad y luego solicitó ir al baño. Se observó frustración en Antonio por no realizar los dobleces de la manera solicitada; fue necesaria la incentivación y eso le ayudó a seguirlo intentando y finalmente realizar el producto solicitado, razón por el cual trabajé con él 1 a 1 y lo apoyé paso a paso.

Sesión no. 9 (anexo 17)

Diario de campo "martes 27 de junio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Recursos:

- Lápices.
- Hojas blancas.
- Hojas de ¼ de colores.
- Cartulina de tetris para pizarrón.
- Figuras de tetris enmicadas.
- Pegamento.
- Tijeras.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Ejercicios de relajación del cuerpo como movimiento de cabeza, hombros, hacer unos ocho infinitos en el aire, etc.
- Continuación con la actividad de tetris inconclusa del día anterior tanto en el pizarrón como un apoyo visual como ellos de manera individual.
- A la mitad de la actividad del tetris realizamos ejercicio de activación de la sesión pasada llamado "hop" para mantener la atención de los estudiantes.
- Volvemos a retomar la actividad para concluirla y poder ponerla en ¼ de hoja de color para que no esté suelta (anexo 17).
- Se hace la actividad de "¿Qué dibujo es?" en donde la PR dictará en voz alta ciertas instrucciones para que cada niñ@ realice su dibujo en una hoja blanca y se adivine la figura final.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio estuvo con mucho entusiasmo y pudo realizar la actividad solicitada; mientras le apoyaba recortando las figuras de tetris debido a que, por el medicamento sus manos son muy temblorosas y por ende no puede ni escribir ni recortar bien, me estuvo platicando sobre cómo le ayuda a su mamá a hacer y decorar pasteles, así sobre todo lo que juega con su papá. Antonio ya me ve a los ojos y siempre que me ve busca abrazarme o que haya un contacto entre ambos. Platicó también con sus compañeros e incluso estuvieron debatiendo sobre jugadores de fútbol.

Evaluación:

Para esta sesión, Antonio ya mantuvo una mirada directa hacia mí, lo cual favorece en su atención. El apego hacia mí persiste, dándome muestras de cariño como abrazos sin importar el momento o la actividad que esté realizando. Hoy hubo una conducta en Antonio muy favorable, así como la socialización con sus compañeros y su atención en la actividad, exceptuando los momentos en los que acudía a abrazarme.

Sesión no. 10 (anexos 18)

Diario de campo "lunes 3 de julio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.
- Uso de la motricidad fina y habilidades superiores.

Recursos:

- Hojas de colores.
- Hojas con las instrucciones de las actividades del día.
- Colores.
- Lápices y plumas.
- Tijeras.
- Pegamento.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Se repite la actividad de atención de aplausos que se ha realizado en sesiones anteriores.
- Se les pregunta las actividades que realizamos la semana pasada para tocar el tema de la papiroflexia y que mencionen las figuras que realizamos con las hojas.
- Se pega en el pizarrón una serie de pasos visuales para poder hacer una cancha de básquetbol de papiroflexia y podremos jugar con ella.
- Al finalizar la cancha de básquetbol y jugar con ella durante un rato, procederemos a realizar otra figura más sencilla (estrella) para la cual se hace entrega de una hoja de color y una hoja que viene con las instrucciones a seguir para formar la figura solicitada.
- Al concluirla, se pegará el resultado en un espacio específico para tenerlo como evidencia (anexo 18).
- Para finalizar la actividad, se les dará un rompecabezas de atención que deberán de resolver correctamente.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio participó de manera activa durante las actividades y mostró mucho interés. Permaneció en su lugar concentrado realizando los pasos de la papiroflexia sin dificultad y difícilmente se distrajo, independientemente de que sus compañeros estuvieran hablando. Al terminar su cancha de básquetbol, jugó con ella un rato y luego la guardó en su mochila para que nadie más la tocara o quisiera jugar con ella (anexo 18). Estuvo de buen humor y no hubo momentos de frustración, al final de la clase Antonio estaba riendo con sus compañeros por un chiste que hicieron e incluso sus compañeros se rieron del comentario que hizo Antonio al respecto.

Evaluación:

Antonio cumplió con los objetivos esperados en cuando a conducta, regulación emocional, atención y socialización. Observé un poco más de orden sobre su mesa, aunque fue necesario pedirle que recogiera sus cuadernos; solamente se le dio la indicación una vez y la llevó a cabo en el momento.

Sesión no. 11 (anexos 19)

Diario de campo "martes 4 de julio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y la actividad sensorial.
- Uso de la motricidad fina y habilidades superiores.

Recursos:

- Cartulina negra.
- Godetes.
- Papel aluminio.
- Pinturas de colores y blanca.
- Cepillo de dientes.
- Ropa de poco uso para prevenir que se manchen.
- Tapas circulares de distintos tamaños.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- ¿Qué es el arte? ¿Qué conocemos sobre el arte? Hacemos un mapa de ideas sobre lo que consideramos que es el arte y para qué nos sirve, qué podemos representar.
- Se da comienzo con la actividad en donde habrá al centro de la mesa las pinturas con los colores solicitados y distintas tapas de tamaños diferentes.
- Con la pintura blanca y las tapas circulares se harán círculos en el pedazo de cartulina negra, los que cada niñ@ considere.
- Con nuestros dedos, pintaremos en la orilla dentro de los círculos con los colores que nos gusten.
- Al finalizar, con el cepillo de dientes, salpicaremos un poco la hoja para que se vean más reales nuestras burbujas.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio no tuvo miedo a pintarse, por lo cual terminó pintando no solo sus dedos como se solicitó, sino las manos completas e incluso partes de su ropa escolar. Ocasionalmente se trasladaba a las otras mesas de otros equipos para ver qué era lo que estaban haciendo o para agarrar pintura que no tenía. No la pedía prestada entonces sus compañeros se exaltaban, por lo cual se le mencionó a Antonio la importancia de pedir las cosas prestadas. Como la actividad fue de pie, no hubo complicación en que Antonio se levantara de su lugar, permaneció mucho tiempo atento a la realización de sus burbujas (anexo 19).

Evaluación:

Antonio disfrutó de la textura de la pintura, lo cual me pareció interesante debido a que anteriormente la textura del pegamento o las manos con pegamento no le era cómoda y se le veía frustrado, cosa que en esta ocasión fue totalmente distinta. Siguió las instrucciones como se indicaron y sin complicaciones. Hubo socialización de parte de Antonio hacia sus compañeros y persistió interesado y con una conducta adecuada y positiva.

Sesión no. 12 (anexo 20)

Diario de campo “miércoles 5 de julio de 2023”.

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y el arte.
- Uso de la motricidad fina y habilidades superiores.

Recursos:

- Colores.
- Pegamento y tijeras.
- Hojas con las plantillas de las caras y partes de la cara (estilo cubismo).
- Hojas con las plantillas de la primera actividad.
- Lámina con la presentación del cubismo.
- Cinta adhesiva.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Se pega lámina del cubismo en el pizarrón y se da introducción al estilo de arte que realizaremos el día de hoy.
- Se les pregunta sobre tipos de arte que han escuchado u observado y si ya habían escuchado algo sobre el cubismo. Se hace presentación visual de ejemplos del arte cubismo y se dan características.
- Se les proporciona una actividad en donde deben colorear una obra del cubismo y qué interpretación le dan a esa obra.
- Se les entregará una base de rostro que hayan elegido y una plantilla con diferentes ojos, bocas, orejas y narices con el objetivo de que ellos mismos busquen las partes que necesiten para representar su rostro, colorearlas a su gusto y aunado a esto, añadir figuras geométricas como deseen, así como ponerle nombre a su obra.
- Al finalizar la actividad, sus obras serán pegadas en las ventanas de su salón de clases para que todas las personas que pasen por su salón puedan presenciar su arte.

Descripción del comportamiento del caso:

La atención de Antonio durante esta actividad fue muy favorable, permaneció la mayor parte del tiempo sentado, estuvo compartiendo partes de rostros con sus demás compañeros y estuvo diciendo en voz alta cómo llamaría a su rostro. Se paraba únicamente para agarrar colores del escritorio de la DT. Su espacio de trabajo no estaba ordenado debido a los recortes que hizo y no levantó dichos recortes hasta que se le solicitó que lo hiciera. Hubo mucha interacción hacia sus compañeros. Fue una actividad que disfrutó mucho.

Evaluación:

Me fue interesante observar que Antonio únicamente utilizó el color rojo, gris y negro para su rostro, motivo por el cual le insistí para que usara más colores. Visualmente, la actividad no tenía una apariencia de rostro abstracto (anexo 20). Independientemente, realizó las actividades solicitadas y llevó a cabo el seguimiento de instrucciones de manera adecuada; su conducta fue muy favorable, así como su apoyo hacia sus compañeros y la socialización con ellos mismos.

Sesión no. 13 (anexo 21)

Diario de campo “viernes 7 de julio de 2023”.

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y el arte.
- Uso de la motricidad fina y habilidades superiores.

Recursos:

- Plastilina de colores.
- Hojas de opalina con las plantillas para marcar con plastilina.
- Protectores de hojas.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Juego de activación a integración: la ensalada. Se le pide a l@s niñ@s que muevan las mesas hacia las paredes del salón y pongan las sillas en medio del salón en forma de círculo. Habrá tres equipos: lechuga, jitomates y ensalada. Cuando mencione lechuga, sólo las personas que son lechuga se cambiarán de lugar entre ellos, y así con jitomates. Cuando diga ensalada, todos deberán cambiar de lugar y perderá quien se quede en su mismo lugar.
- Se dividirá al grupo en dos para que entre ellos se repartan la plastilina que se trajo. Se les entrega una hoja con la plantilla de figuras de plastilina y deben cubrir únicamente la zona solicitada con plastilina.
- Al finalizar las figuras de plastilina, deberán responder unas preguntas que están debajo de la actividad.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio se molestó durante el juego de la ensalada porque empezaron a empujarlo y él comenzó a hacerlo de regreso, motivo por el cual se suspendió el juego. Posterior a ello, volvió a molestarse y me comentó que estaba triste porque sus compañeros habían hecho un “Juego” que consistía en no hablarle a Antonio, motivo por el cual la PR y la DT hablaron con el grupo al respecto. Pasado un momento, Antonio volvió a estar más tranquilo y decidió realizar la actividad sin complicaciones. Pidió en repetidas ocasiones ir a lavar sus manos debido a cómo se sentía con las manos llenas de plastilina.

Evaluación:

Complementando con la evaluación pasada, observé a Antonio poco tolerante a la textura de la plastilina en sus manos. Siguió las instrucciones fácilmente y cumplió con los objetivos esperados; algo interesante fue darme cuenta de que Antonio le puso ojos y boca a cada una de las figuras que realizó con plastilina, instrucción que no se solicitó, y cuando me acerqué a preguntarle el por qué lo hizo, me comentó “es que se veían tristes” (anexo 21).

Sesión no. 14 (anexo 22)

Diario de campo "lunes 10 de julio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y la creatividad.
- Uso de la motricidad fina y habilidades superiores.

Recursos:

- Hojas de color.
- Hojas con el formato de la actividad de papiroflexia.
- Tijeras.
- Pegamento.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Juego de integración: la ensalada, mismo juego que se realizó la sesión pasada estableciendo nuevamente las reglas para evitar conflictos como el de la clase pasada.
- Se le solicita a l@s niñ@s que regresen a sus lugares para realizar una rana saltarina de papiroflexia.
- La actividad se realiza paso a paso con el grupo.
- Al finalizar la actividad, se hace un juego grupal para que todos usen sus ranas saltarinas.
- Nos despedimos con el juego de los aplausos para favorecer la atención.

Descripción del comportamiento del caso:

Estuvo feliz al realizar su ranita. Durante la realización de la actividad, Antonio se paró y se sentó en el suelo frente al pizarrón para poder ver mejor, pese a que su lugar es el primero en la fila, por lo cual se le solicitó que regresara a su lugar. Se estuvo parando en repetidas ocasiones para ver los dobleces que había en el pizarrón. Jugó con sus compañeros con su ranita (anexo 22) sin dificultad alguna e incluso me pidió que le diera mi ranita puesto que la suya no saltaba tan alto como la mía. Realizó la actividad de la ensalada y de los aplausos de manera correcta, su atención estaba totalmente hacia las actividades. Tuvo una participación activa.

Evaluación:

La conducta de Antonio fue buena; trabajó lo solicitado sin dificultad alguna. Únicamente me pareció raro que por primera vez se levantara de su asiento para sentarse en el piso a prestar más atención de lo que había en el pizarrón. No hubo inestabilidades emocionales durante la realización de su manualidad. Las actividades manuales le son de mucho interés, por lo cual se percibió atención total sin distracciones en la sesión.

Sesión no. 15 (anexo 23)

Diario de campo “martes 11 de julio de 2023”.

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y la creatividad.
- Uso de la motricidad fina y habilidades superiores.

Recursos:

- Lámina para pizarrón con las instrucciones a realizar.
- Rollos de papel de baño.
- Hojas de papel aluminio pequeñas.
- Palos delgados de madera.
- Un círculo de opalina.
- Plumones de varios colores.
- Pegamento.
- Cinta adhesiva.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Se hace nuevamente la actividad de “hop” con temas que hemos vistos, reforzando los campos semánticos.
- Hagamos un caleidoscopio, ¿Qué es? Hacemos un diálogo de ideas sobre lo que creemos que es un caleidoscopio.
- Se les entrega una hoja donde vienen varios ejemplos de caleidoscopios y los patrones que se suelen utilizar para la realización de los mismos.
- Se pega en el pizarrón una lámina sobre los caleidoscopios donde también viene la serie de instrucciones a seguir para su realización.
- Se le da el material solicitado a cada uno de l@s niñ@s y se realiza de manera grupal la actividad.

Descripción del comportamiento del caso:

Antonio disfrutó mucho de la actividad. Me comentó que estuvo contento porque pudo hacer el dibujo de uno de sus personajes favoritos en el caleidoscopio, pese a que se le había solicitado hacer un patrón de figuras como las que habíamos visto al comienzo de la sesión. Les enseñó a sus compañeros el dibujo que había hecho y viceversa. Les pidió a sus compañeros poder ver cómo habían quedado sus caleidoscopios y él les enseñaba el suyo, principalmente con uno de sus compañeros jugó más con su caleidoscopio porque él también entendía el dibujo que había hecho.

Evaluación:

La conducta de Antonio cumplió con los objetivos de la sesión: socializó, interactuó, participó y mantuvo la atención durante toda la actividad. Al tratarse de un tema libre para realizar su dibujo, fue algo que disfrutó mucho. Permaneció muy concentrado haciendo el dibujo que veía a través de su caleidoscopio (anexo 23).

Sesión no. 16 (anexo 24)

Diario de campo "miércoles 12 de julio de 2023".

Objetivos:

- Aprender a seguir instrucciones.
- Reforzar el trabajo en equipo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzar la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y la creatividad.

Recursos:

- Playera de color blanca.
- Pinturas acrílicas de colores.
- Hojas blancas.
- Plumas.

Actividades:

- Saludo al inicio de la sesión.
- Se repite el juego de la ensalada.
- Se les solicita sacar el material para la última actividad que realizaremos denominada "dejemos nuestras marcas".
- Habrá distintos platos con pintura y cada niño pondrá sus manos en los colores que deseen para pintar las playeras de sus compañeros. Las playeras estarán sobre la mesa de cada compañero (anexo 24).
- Al final los compañeros pasan a lavarse las manos y a escribir palabras en las playeras de sus compañeros.
- Antes de finalizar la sesión, se les pide que digan algunos comentarios sobre cómo se sintieron durante las sesiones que se realizaron, qué fue lo que aprendieron, lo que les gustó o no les gustó.
- Se les entrega un pequeño presente por haberme permitido trabajar con ellos.

Descripción del comportamiento del caso:

Estuvo de un muy buen humor y le gustó mucho poner sus manos en las playeras de sus compañeros. Comenzó pintando con un solo color y posteriormente comenzó a combinar colores sobre sus manos para ponerlos en las playeras. Hubo risas entre él y sus compañeros e incluso mantuvieron una conversación sobre lo que jugarían en educación física.

Evaluación:

Observé en Antonio mucho interés por los colores tan vibrantes y el combinarlos con sus manos. Esta última sesión fue un éxito debido a que nuevamente Antonio logró los objetivos de las actividades y se observó una participación total dentro del grupo y con sus compañeros.

3.9. Logros obtenidos con mi intervención

Producto de mi intervención durante las 16 sesiones realizadas en el salón del grupo 3ero. B, se logró que Antonio pudiera regular sus emociones ante situaciones de frustración, donde él explicó la emoción que sentía, localizó en qué parte o partes de su cuerpo sentía dicha emoción y de ser necesario, comenzaba a regularse trabajando el ritmo de sus respiraciones. Esto se vio reflejado cuando se realizó por tercera vez una actividad de papiroflexia y Antonio, pese a no lograr el resultado esperado, al primer ni al segundo intento, lo logró realizar en un tercer intento, sin que se desesperara y sin manifestar actitudes de frustración; lo que también se dio en el trabajo en equipo. Para ello, se le enseñaron mecanismos de respiración y estrategias para llegar a acuerdos con sus compañeros y la MT. Incluso aprendió a esperar turnos, considerando que Antonio era impaciente.

Otro de los resultados obtenidos, fue lograr que participara en las actividades del salón de clases con sus compañeros, recordando que la escuela es el único espacio de socialización de Antonio con otros niños, esto a pesar de que él buscaba aislarse. Fruto de esto fue que Antonio aprendió a pedir prestado el material a sus compañeros y trabajar en equipo de una manera armónica y sana, fortaleciendo la comunicación con ellos, lo que se vio reflejado en las últimas actividades que se realizaron en equipo.

Aunado a esto, se logró que Antonio pudiera permanecer atento y concentrado más tiempo en las actividades de clase, pero que requería de una gran dinámica de la docente y del programa de intervención que desarrollé; sobre todo con el uso de materiales que fueran de su interés (pintura, realización de manualidades con hojas de papel o con materiales diversos que le permitían conocer nuevas texturas). Lo que requirió de realizar pausas activas³⁰ donde Antonio también pudiera permanecer un momento de pie al realizar los ejercicios y

³⁰ Una pausa activa es una breve sesión de actividad física con una duración de 5 a 10 minutos que busca ejercitar, mover y relajar el cuerpo para despejar a la persona de su actividad (SEMS, 2023, p. 5)

que no se abrumara al estar tanto tiempo sentado haciendo alguna actividad en la mesa. Para ello, busqué realizar actividades donde se pudiera incluir la movilidad y pudiera desplazarse sin complejidad dentro del salón de clases, respetando aquellos momentos en donde debía permanecer sentado.

Se logró que él siguiera instrucciones (primero sencillas aumentando la complejidad en estas mismas para poder lograr mayor comprensión y atención en Antonio), lo que resultó beneficioso debido a que, con el paso de las sesiones, se pudo observar que Antonio ya podía seguir instrucciones. Si bien, al comienzo revolvía la información o no tenía una comprensión clara de las instrucciones, al final se pudo ver la mejoría en el seguimiento de instrucciones y la limpieza de su mesa para realizar las actividades. Se logró fortalecer la motricidad fina, enfocado en poder mejorar la caligrafía de Antonio considerando la situación de temblor en sus manos por los medicamentos, por lo que se observaron mejorías en su letra para hacerla legible y en su ubicación espacial.

Al haber trabajado de manera intensiva por un aproximado de medio mes, pude observar estos avances en Antonio que realmente son muy favorables para su aprendizaje y su desenvolvimiento dentro de la escuela, tomando en cuenta que somos seres sociales y aprendemos también con base en la interacción con otras personas, por lo cual es importante forjar ciertas conductas, manejo del lenguaje; acciones que vi en Antonio considerando la regulación a sus emociones, lo que favoreció su inclusión en el grupo y la escuela.

3.10. Prospectiva del caso

Tomando en cuenta los logros obtenidos de las sesiones realizadas, considero que es fundamental darle continuidad a este tipo de trabajos focalizado, para que Antonio logre dar continuidad a sus estudios, sobre todo porque su capacidad intelectual no le impide obtener los aprendizajes. Lo que me lleva a recomendar que se sigan realizando intervenciones semanales donde se haga uso de actividades manuales, lúdicas, en equipo, de motricidad fina y gruesa que permitan favorecer distintos puntos importantes en el desarrollo de Antonio.

Además, reforzar los vínculos sociales con sus compañer@s, así como el seguimiento de instrucciones aumentando la complejidad de éstas que lo lleven a lograr su autonomía. En ello es importante, sobre todo en esta etapa escolar, el uso de distintos materiales sensoriales que le permitan explorar nuevas texturas que también le favorecerán en su regulación emocional y el establecimiento de rutinas (individuales y grupales), para que Antonio se acostumbre a las actividades a realizar durante la jornada escolar.

De igual manera, el poner actividades de pie, donde él y sus compañeros puedan sentir el movimiento de su cuerpo y, de ser posible involucrar el juego y la creatividad en las actividades y en los aprendizajes es una muy buena manera de lograr que Antonio consolide de mejor manera y fomente aprendizajes significativos sobre los temas esperado durante el ciclo escolar, así como el uso de apoyos visuales para poder asegurar una mejor comprensión de los temas o actividades, como lo podría ser el uso de pictogramas y videos.

Es importante hacer uso y realización de ajustes razonables para cada niñ@, ya que cada uno es distinto en cuanto a personalidad, intereses, formas, ritmos y

estilos de aprendizaje, por lo que es esencial conocer a cada niño, sus intereses y buscar resolver para minimizar o eliminar las BAP; en una búsqueda por que lograr que tengan una formación de calidad lo más plena posible, para priorizar su inclusión educativa.

CONCLUSIONES

Como futura pedagoga, me pareció “Educación Inclusiva” es uno de los campos en los que como profesional me puedo desempeñar para apoyar el trabajo docente de niños con discapacidad o problemas con aprendizaje. Un trabajo en el que puedo participar para minimizar o eliminar las BAP que los contextos (familiares, escolares y sociales) les impone para lograr su proceso de formación.

Si bien, desde el momento en el que yo elegí “Educación Inclusiva” como Opción de Campo, no tenía una percepción clara de qué tan amplio era hablar de EI, únicamente pasó por mi mente, como antes indico, que era atender a aquellas personas con alguna discapacidad ya fuera física, sensorial o intelectual; sin tener en cuenta que era eso, solo una pequeña parte de todas las personas a las que refiere la EI, en donde los docentes nos decían que aquellas personas que no pudieran tener acceso a una educación de calidad debido al entorno en el que se encontraran, ya pertenecían a este grupo de personas. De alguna manera, el campo me hizo hacer una retrospectiva sobre mi entorno familiar, donde pude caer en razón de que tengo familia con diversas condiciones o comorbilidades que, pese a algunas haber sido diagnosticadas desde la edad temprana, y otras no, los apoyos que tuvieron para poder tener una educación de calidad fueron muy pocos, limitándoles el poder aprender y sacar su máximo potencial. Fue entonces que comencé a introducirme en conocer sobre los trastornos y cuáles son los que se presentan mayormente en las escuelas básicas, como el TEA, el TDAH y el TGD.

El que los docentes de la Opción de Campo nos solicitaran la elaboración de nuestra investigación, me pareció una gran oportunidad de formación, la que consideré también como un reto, porque para mí fue una manera de comenzar a introducirme en la realidad que se vive en las escuelas. Mayormente en la

universidad nos enseñan teorías, y de manera muy vaga el uso de la teoría en la práctica, y el realizar esta investigación como estudio de caso, me pareció una oportunidad muy satisfactoria y muy rica en experiencia, conocimiento y aprendizaje.

De hecho, el haber podido realizar un estudio de caso, me dio la oportunidad de poder adentrarme a cómo se desarrolla el proceso educativo dentro de, en mi caso, una escuela de EB. Un desafío en el que tuve que llevar a cabo el empleo de los conocimientos que en la universidad se me proporcionó en cuenta a estrategias de aprendizaje en el aula, elaboración de planeaciones y ajustes razonables, la necesidad de flexibilidad en cuestión de horarios, actividades, organización de la institución. Personalmente, para mí fue muy grato poder haber realizado mi investigación sobre un estudio de caso, un método que por su particularidad corresponde al enfoque hermenéutico, que es el que epistemológicamente le da fundamento para su realización. Además, el estar aprendiendo y apoyando al mismo tiempo en algo que cautivó mi atención y mi pasión por la educación.

Personalmente, a mi trabajo de tesis, le doy un valor muy especial, arduo y significativo en mi proceso de formación y sobre la importancia de lograr que la educación sea para todos, sin que sus características y condiciones sean un factor de exclusión y segregación. Actualmente con el tema de la EI, hay más auge sobre la concientización de la diversidad en los niñ@s, y uno de los trastornos que más revuelo ha estado tomando actualmente es el TDAH, y el elegir este trastorno como tema base para mi tesis, me permitió poder investigar e intervenir a fondo y de manera específica desde que comencé con mis prácticas académicas; además, el comprender cómo fue fluctuando el término y la sintomatología, así sobre cómo ha sido el avance para el diagnóstico en l@s niñ@s con esta condición e incluso los tratamientos para poder regular la sintomatología y la conducta me permitieron poder conocer con más especificidad este tema que, personalmente, me es muy importante y muy relevante actualmente dentro de nuestro sistema educativo y seguramente para lo que se pretende con la NEM.

La elaboración de mi tesis en un estudio de caso, es una pequeña parte de concientización para que nuestra sociedad y los propios docentes que actualmente se encuentran ejerciendo principalmente en las escuelas regulares, tengan la oportunidad de poder indagar y conocer un poco sobre los educandos y el TDAH, para buscar estrategias, herramientas y apoyos que permitan el aprendizaje de tod@s l@s niñ@s y que todos cumplan con su derecho a una educación de calidad. Lamentablemente, continúa persistiendo en nuestra sociedad una mente por así decirlo conservadora, donde mencionan que l@s niñ@s con alguna condición son enfermos o no tienen la oportunidad de poder ser individuos independientes, autónomos y funcionales, refiriendo que no son personas “normales”; por lo cual también me parece fundamental trabajar en cambiar la mentalidad de las personas, haciéndonos ver que somos seres comunes que en su mayoría compartimos ideologías, valores, raciocinio, etc., y al encontrarnos con un individuo que no lleva de manera “común” a nosotros dichos pensamientos, comportamientos y/o conductas, nuestro deber está en que nosotros nos adecuemos al entorno de dicha persona y trabajar con ella para poder lograr de manera más plena, su desenvolvimiento en nuestro entorno.

Este trabajo de investigación con el caso de un niño que tiene TDAH, nos permite caer en realidad de las dificultades que presenta en el entorno escolar para poder aprender, debido al contexto que no se encuentra preparado con los conocimientos, recursos, apoyos y materiales necesarios para consolidar los aprendizajes en est@s niñ@, sobre todo por la nula o poca preparación de los docentes y para la implementación de ajustes razonables, considerando que hay un sistema administrativo que les impone cumplir con un temario curricular, lo cual puede dificultar más el apoyo hacia los educandos.

REFERENCIAS

- Abad, L., Ruiz, R., Moreno, F., Herrero, R. y Suay, E. (2013). Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. En: *Revista Neurol. neurología.com*, 57(S01), 193-203.
- Acuña, E. y Alonso, E. (2017, septiembre-diciembre). La psicoterapia: un momento oportuno para los psicólogos clínicos. En: *Psicología desde el Caribe*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. 34(3), 230-241.
- AEP (2020). Metilfenidato. En: *Pediamécum*. España. Asociación Española de Pediatría.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. España: The University of Manchester.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.
- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la Investigación Educativa*. México: UPN, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2018, enero-junio). Cómo organizar un estudio de caso. En: *Revista educ@upn*. México: UPN-UA. 23, 1-20.
- Álvarez, A., Álvarez, V. y Escalante, I. (2023). *Concepciones y practicas docentes en contextos de inclusión educativa*. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco [UPN-UA], col. Horizontes Educativos.
- APA (2000). *Manual Diagnóstico DSM-IV TR*. APA.

- APA (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5ta. edición*. España: Editorial Medica Panamericana.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaut, A. (1998). *La Federalización Educativa en México: Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (2008). La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992. En: Didriksson, A. y Ulloa, M. (2008). *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*. México: SE, pp. 145-149.
- Bahena, R., Flores, G. y Arias, J. A. (2000, enero-marzo). Dopamina: síntesis, liberación y receptores en el Sistema Nervioso Central. En: *Revista Biomed*, México: Universidad Autónoma de Yucatán. 11(1), 39-60.
- Barkley, R. (2011). *TDAH: Diagnóstico, demografía y clasificación en subtipos*. Fundación Educación Activa. Fundación MAPFRE.
- Benito, E. (2009). Psicoterapia y psiquiatría. En: *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. Buenos Aires, Argentina. Asociación ara el Avance de la Ciencia Psicológica. 1(1), 1-4.
- Berrío, N., Redondo, C. E. y Mejía, W. A. (2019). Evaluación psicopedagógica: revisión sistemática. En: *Pensando Psicología*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, 15(26), 1-27.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-IIFL/FFL.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: CSIE.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK
- Borunda, G. H. (2013): *Actividades terapéuticas para niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. México: Trillas.
- Camacho, J. M. (2003). *El ABC de la Terapia Cognitiva*.
<https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo23.pdf>
- CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. Wakefield, MA.
- CAST (2008). *Diseño Universal del Aprendizaje*. Reino Unido: Wakefield.
- DOF (1993). *Decreto por el que se autoriza a la Secretaría de Desarrollo Social a transferir en favor de los Gobiernos de las Entidades Federativas, los inmuebles en los que se ubican las escuelas en las que prestan servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y especial*. México: DOG.
- DOF (1993). *Decreto por el que se autoriza a la Secretaría de Desarrollo Social a transferir en favor de los Gobiernos de las Entidades Federativas, los inmuebles en los que se ubican las escuelas en las que prestan servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y especial*. México: DOG.
- Elías, Y. (2005). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: bases neurobiológicas, modelos neurobiológicos, evaluación y tratamiento*. México: Trillas.
- Fenollar, J. (2020). *Escalad e Detección del TDAH y Dificultades Asociadas*, Madrid: Hogrefe.
- Fiuza, M. J. y Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- Franquiz, F. I. y Ramos, S. (2015). *TDAH: Revisión teórica del concepto, diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Universidad de la Laguna.
- Freitas, F. et al. (2022). El papel de los cannabinoides en los trastornos del neurodesarrollo de niños y adolescentes. En: *Revista Neurología*. Portugal: Departamento de Pediatría. 75(7). 189-197.
- García, I. et al. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, Ciudad de México: SEP.
- García, I.; Escalante, I.; Escandón, M. C.; Fernández, L. G.; Mustri, A. y Puga, I. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1998). "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'". *Canadian Journal of Education*, 23(1): 96-102. doi:10.2307/1585968.JSTOR 1585790.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B. (2005). *Niños hiperactivos (TDA-H)*. CEAC.
- Gobierno Federal (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno Federal.
- Gobierno Federal (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno Federal.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas del aprendizaje en el albor del siglo XXI. En: *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. España: Universidad de Valencia 18(1), 1-16.

- González, D. F.; Barreto, A. P. y Salamanca, Y. (2017). Terapia cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. En: *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. Colombia: Ibero, 10(2), 201-207.
- González, P. (2020). Etiología del TDAH. En: *Artículos sobre TDAH, Ciencia y Tecnología*. México, Ciudad de México.
- Hayden, I. (2021). George Frederic Still (1868-1941). En: *The Embryo Project Encyclopedia*. United States: Arizona State University.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, G. (2005). Reflexiones sobre el Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) y sus implicaciones educativas. En: *Revista Horizontes Educativos*. Chile: Universidad del Bío-Bío, (10), 51-56.
- Herrero, J. J. (2012). *Introducción a la patología*. España: Universidad de Alicante.
- Instituto Nacional de la Salud Mental (n.d.). *Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*. Ohio: Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.
- López, D.; Martín, C.; Hernández, J. y Rodríguez, P. (2016, enero-abril). Evolución histórica del concepto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En: *Revista Canarias pediátrica*. España: Universidad de la Laguna, 40(1), 42-46.
- López, I.; Rodillo, E. y Kleinstauber, K. (2008). Neurobiología y diagnóstico del trastorno por déficit de atención. En: *Revista Médica Clínica CONDES*. 19(5), 511-524.
- Loredo, A.; Casas, A. y Monroy, D. A. (2014, noviembre-diciembre). La marihuana: entorno social y sus efectos nocivos en el producto in útero en la niñez y en la adolescencia. En: *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. México: UNAM. 57(6), 27-37.

- Loro, M. et al. (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. En: *Revista de Neurología*. Madrid, España: Universidad de Málaga, 49(5) 257-264.
- Moreno, A. G. (2021). *La Contribución del arte en los procesos socioemocionales en niños con diagnóstico de TDA con o sin hiperactividad*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Moreno, M. A. et al. (2015). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad (TDAH) en Atención Primaria. En: *Revista Clínica Médico Familiar*. Cataluña, España, 8(3), 231-239.
- ONU (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, Suiza.
- ONU (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. New York: ONU.
- ONU (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. New York: ONU.
- ONU (2017). *Informe anual sobre el progreso de los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: ONU-CEPAL.
- ONU (2018) *La Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: ONU.
- Pardo, M. C. (1999). *Federalización e Innovación Educativa en México*. México: El Colegio de México.
- Rickel, A. y Brown, R. (2007). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos*. El Manual Moderno.
- Rincón, M. A. (2022). La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades. En: *Poiésis*. Medellín, Colombia, (42), 33-42.
- Rivera-Flores, G. W. (2013). Etiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Características Asociadas en la Infancia y Niñez. En:

Acta de Investigación Psicológica. Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú, 3(2), 1079-1091.

Robledo, P. (2008). Las anfetaminas. En: *Trastornos adictivos*. Universidad Pompeu Fabra e IMIM. Barcelona, España: Universidad de la Rioja, 10(3), 166-174.

Rohde, L. A.; Buitelaar, J. K.; Gerlach, M. y Faraone, S. V. (2019). *La federación Mundial del TDAH*. En: *artmed Guía*. Sao Paulo, Brasil.

Rubio, F. (2009). Principios de Normalización, Integración e Inclusión. *Revista de innovación y experiencias educativas*. Granada: CSIF, 19, 1-9.

Rusca, F. y Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. En: *Revista Neuropsiquiatra*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 83(3), 148-156.

Salorio, P. (2000). Tratamientos psicológicos (III). Terapia de conducta. En: *Revista tratado de psiquiatría, n.d.*, 757-768.

Sans, A.; Boix, C.; Colomé, R.; López-Sala, A. y Sanguinetti, A. (2017 enero-febrero). Trastornos del aprendizaje. En: *Revista Pediatría Integral*. Hospital Sant Joan de Déu, 21(1), 23-31.

Santana, E. G.; Lima, L.; Barros, M. E. y Valadao, L. A. (2023). O papel da cannabis medicinal para o tratamento do transtorno do déficit de atencao com hiperatividade (TDAH): Revisao integrativa de literatura. En: *Revista Contemporanea*, 3(9), 465-483.

Santos, J. L. y Bausela, E. (2007). Propuesta psicoeducativa de evaluación y tratamiento en niños/as con TDAH. En: *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 7(1), 110-124.

Schachar, R. (2016). *Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*. Canadá: University of Toronto.

- SEMS (2023). *Guía de pausas activas, estrategias de educación para la promoción de estilos de vida saludables*. México: SEP.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*: México: SEP.
- SEP (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- SEP (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP-SEBN-ORPISPD-Subcomisión de Educación.
- SEP (2006) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: México: SEP.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. MASEE*. México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.
- SEP (2015). *UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. Ciudad de México: DGOSE-DEE.
- SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. México: SEP.
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Subsecretaría Educación Media Superior.
- SEP (2020). *Actualización de las Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnas y alumnos con discapacidad: Núcleos teóricos, metodológicos y didácticos*. México: SEP-AEFCM.
- SEP (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2. Ciclo Escolar 2022-2023*. México: SEP.
- SEP (2023). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: CDMX.
- SEP (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)*. México: CDMX.

- SEP-AEFCM (2023). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: SEP-AEFCM.
- SEPEAP (2014). Programa de Formación Continuada en Pediatría Extrahospitalaria. En: Revista *Pediatría Integral*. Comisión de Formación Continuada de las Profesiones Sanitarias de la Comunidad de Madrid. España, 9(18), 595-697.
- Servera, M. (2008). *Evaluación de la sintomatología principal y asociada al TDAH: Bases para un diagnóstico*. España: Universidad de Burgos.
- SNTE (2023). *Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)*. México, CDMX.
- Still, G. F. (1902). Some Abnormal Pshychical Conditions in Children. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 126-136. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054706288114?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*. LIMUSA/Noriega editores.
- Thiel, M. J. (2014). Ethische Fragen der "Behinderung". Ethical Challenges of Disability. En: coord. Flynn, R. J., Chap. 3. *Contributions of Wolf Wolfensberger to the Lives of People with Disabilities*. Alemania: Lit-Verlag. 65-86.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación: Informe final*. Dakar, Senegal: UNESCO.

- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París, Francia.
- UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Bolivia: UNESCO.
- UNESCO (2004). *47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2007). *34th Session of the General Conference Ministerial Round Table "Education and Economic Development"*. París, Francia.
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Estados Unidos: Nueva York.
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO Extea (2005). *La educación como derecho humano*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- UNESCO/UNICEF/BM/UNFPA/PNUD/ONU Mujeres/ACNUR (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Corea del Sur: UNESCO/UNICEF/BM/UNFPA/PNUD/ONU Mujeres/ACNUR.
- UNESCO-CIE (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Vallés, A. (2006). *Alumnos con Inatención, Impulsividad e Hiperactividad*. España: Fundamentos Psicopedagógicos.

- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wilens, T. E., Faraone, S. V. y Biederman, J. (2004). Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder in Adults. En: Revista *Journal of the American Medical Association [JAMA]*. EE.UU.: Asociación Estadounidense de Psicología, 292(5), 619-623.
- Yates, A. (1970). La definición de terapia conductual. En: *Revista Latinoamericana de psicología*. Colombia: Fundación Universitaria Jonrad Lorenz. 2(2), 113-121.

ANEXOS

Anexo 1




Secretaría Académica

Ciudad de México, a 7 de septiembre de 2022

PROFRA. BEATRIZ VALENCIA OCHOA
DIRECTORA DE LA PRIMARIA
"JONAS EDWARD SALK"
PRESENTE

Asunto Prácticas Académicas

Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna AGUILAR GONZÁLEZ ROCÍO, con número de matrícula 190920165, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación Inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en esa institución a su digno cargo.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2022-2023) los días viernes de 8:00 a 14:00 hrs., iniciando en septiembre de 2022 y concluyéndola en agosto de 2023, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan a los alumnos de la institución. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país.

Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



DR. ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA
RESPONSABLE DE LA OPCIÓN
DE CAMPO "EDUCACIÓN INCLUSIVA"
Tel. 56-30-97-00, ext. 1262

Vn. Bn.



COORDINADOR DEL AREA 5
SECRETARÍA ACADÉMICA

C.c.p. Profra. Elida Frinne Cosío Gutiérrez, Supervisora de la Zona Escolar No.359.

Anexo 2



ESUELA PRIMARIA "JONAS EDWARD SALK"
TIEMPO COMPLETO
2022 - 2023
PERFIL DE PSICOMETRIEDAD



ALUMNO: _____ EDAD: _____
FECHA: _____ GRADO Y GRUPO: _____

N.	AREA	INDICADORES	LO REALIZA	EN PROCESO	NO LO REALIZA
1.	MOTRICIDAD GRESICA	Camina			
2.		Corre			
3.		Salta y/o brinca			
4.		Patea			
5.		Saca un pie sin perder el equilibrio.			
6.		Logra mantener el equilibrio en diferentes posiciones.			
7.		Segue instrucciones simples, como: correr, saltar, al ritmo, etc.			
8.		Sube y baja escaleras al treparse los pies.			
9.		Ejecuta una por una las actividades de los cuernos.			
10.		Conoce sus propios miembros corporales.			
11.	MOTRICIDAD FINA	Sabe escribir en el ciclo de los días.			
12.		Realiza e las partes de su cuerpo.			
13.		Realiza e las partes de la escritura.			
14.		Maneja conceptos de arriba, abajo, a un lado, al otro.			
15.		Se orienta en un espacio por sí solo.			
16.		Sabe leer por las líneas.			
17.		Sabe leer con el seguimiento.			
18.		Adaptaba una posición correcta al escribir o al leer.			
19.		Realiza ubicación en la hoja y en un cuadro.			
20.		Forma el lápiz con la posición adecuada.			
21.	LINGÜAJE	Colorea las partes del cuerpo.			
22.		Enumera los colores.			
23.		Enumera partes del cuerpo.			
24.		Enumera partes de la escritura.			
25.		Conoce el lenguaje.			
26.		Forma un lenguaje claro, coherente, sin errores y respaldado de hechos.			
27.		Articula correctamente los sonidos.			
28.		Forma palabras.			
29.		Construye y sigue las instrucciones.			
30.		Relata experiencias vividas.			

OBSERVACIONES:

REALIZÓ: ANA LILIA CÁDIZ LO CAMACHO (MAESTRA ESPECIALISTA DE USER)

Anexo 3



ESUELA PRIMARIA "JONAS EDWARD SALK"
TIEMPO COMPLETO
2022 - 2023

NOMBRE: _____

- ¿Con quién de tus compañeros te gusta jugar y por qué?

- ¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en equipo y por qué?

- ¿Con quién de tus compañeros no te gusta jugar o estar con él o ella y por qué?

- ¿Con quién de tus compañeros no te gusta trabajar y por qué?

Anexo 4

Ciudad de México a 12 de enero de 2023.

Maestra Beatriz Valencia Ochoa
Directora de la primaria
"Jonás Edward Sáik"

Informativo sobre las Prácticas Académicas.

Por medio de este informativo, le hago conocer las actividades en las que he estado apoyando desde mi comienzo de las prácticas académicas dentro del plantel, a partir del día viernes 23 de septiembre de 2022.

El viernes 25 de noviembre de 2022, fue mi último día de prácticas profesionales en la universidad, motivo por el cual, a partir del lunes 28 de noviembre de ese mismo año, fue razón por la cual, comencé a acudir diariamente a la primaria para seguir llevando a cabo mis prácticas académicas, siendo de apoyo para la maestra especialista de la UDEEI del plantel durante el tiempo que pasara antes de las vacaciones de fin de año.

Actualmente, me encuentro cursando el octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía dentro del campo de Educación Inclusiva en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, en el turno matutino. A partir del día lunes 16 de enero del año presente, me incorpore a mis prácticas profesionales en la UPN Ajusco llevando a cabo mi continuidad en mis prácticas académicas los días viernes, en un horario de 8:00am – 14:00pm, como en un comienzo se habían establecido. Los días viernes 20 y 27 de enero del año presente, no asistiré al plantel dado que, el viernes 20 de enero es junta de consejo de UDEEI y el viernes 27 de enero, junta de Consejo Técnico Escolar (CTE).

A continuación, le enlisto las actividades en las cuales he estado en acompañamiento con la maestra especialista de la UDEEI y la he apoyado desde el comienzo de mis prácticas académicas dentro del plantel.

1°A

- Aplicación de evaluación diagnóstica.
- Aplicación de evaluación de psicomotricidad de manera individual.
- Aplicación de la evaluación mensual de diciembre 2022.

Eredina Rubio Hernández
Maestra titular del grupo 1°A

1°B

- Aplicación de evaluación diagnóstica.
- Aplicación de evaluación de psicomotricidad de manera individual.
- Aplicación de la evaluación mensual de diciembre 2022.

María Teresa Hernández Abraham
Maestra titular del grupo 1°B

3°B

- Acompañamiento en las actividades socioemocionales.

María del Socorro Ortega Gómez
Maestra titular del grupo 3°B

4°A

- Acompañamiento en las actividades socioemocionales.

Adriana García Trejo
Maestra titular del grupo 4°A

5°B

- Acompañamiento en las actividades socioemocionales.

Reyna Alejandra Ramírez López
Maestra titular del grupo 5°B

Adriana Carrillo Camacho
Maestra especialista de la UDEEI

De igual manera, durante las tres semanas pasadas en las cuales estuve asistiendo diariamente al plantel, las cuales fueron del periodo entre el lunes 28 de noviembre de 2022 al viernes 16 de diciembre de 2022, llevé a cabo la planeación y aplicación de actividades dentro de dos grupos: 2°B y 3°B.

El motivo de haberme adentrado en tales grupos, es por la razón de que mi foco de atención al estar en el campo de Educación Inclusiva, son, principalmente los niños que presentan un diagnóstico del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); en el grupo de 2°B, se encuentra Carlo Isaac Segura Diaz, quien previo a las vacaciones de fin de año, presentaba un posible caso de TDAH el cual estaba en proceso de valoración, pero a comienzos de este año, se ha confirmado el diagnóstico antes considerado; igualmente se encuentra Juan Carlos Ricardo Castillo Avendaño, un niño que se encuentra diagnosticado con TDAH y Discapacidad Intelectual (DI), y Liam Isaí Robles Varela, otro niño que tiene un posible caso de TDAH pero sigue en proceso de valoración; mientras que, en 3°B, se encuentra el caso de Antonio Alejandro Pichón Blancas, un niño que está diagnosticado con TDAH.

Es por esta razón, que estuve llevando a cabo actividades en ambos grupos en donde pudiera involucrarlos a todos, poniendo énfasis en estos estudiantes, pudiendo observar aquello que se les dificulta o les es un poco más complicado para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y poder partir de ahí para realizar las actividades. En el caso del grupo de 2°B, previo a la aplicación de actividades, con el permiso de la maestra a cargo del grupo, observé al grupo durante clases, y pude determinar que aquello que predominaba principalmente en Carlo e Isaí, era la inatención, la hiperactividad y la dificultad para seguimiento de instrucciones, mientras que en el caso de Juan Carlos, un ligero problema de lenguaje y escritura, por lo cual, las actividades que llevé a cabo dentro del salón estuvieron adecuadas a la escritura, el lenguaje, la atención y el control de las emociones.

En cambio, en el grupo de 3°B, en el cual se encuentra Antonio, de igual manera hablé desde un comienzo con la maestra responsable del grupo, quien me dejó observar unas de sus clases donde pude darme cuenta que Antonio necesitaba más apoyo en la psicomotricidad fina y la inatención, puesto que su escritura no es la más adecuada porque se le dificulta escribir por el temblor que presenta en sus manos por el medicamento que toma y es complicado que pueda prestar atención durante las actividades puesto que se encuentra realizando otras actividades externas a lo que se pide, así como la convivencia grupal, es por eso que, decidí llevar a cabo actividades que pudieran permitir la concentración, el uso de ambas manos y actividades que involucraran la escritura y la convivencia entre estudiantes para el mejoramiento de estas mismas.

A continuación, le anexo las planeaciones que realicé en ambos grupos, así como el anexo de algunas actividades realizadas por los estudiantes.



Georgina Lizet Arellano González

Maestra titular del grupo 2°B



María del Socorro Ortega Gómez

Maestra titular del grupo 3°B



Maestra Beatriz Valencia Ochoa

Directora de la escuela primaria "Jonás Edward Sálk"

Anexo 5

Ciudad de México a 5 de junio de 2023.

Maestra Beatriz Valencia Ochoa

Directora de la primaria

"Jonás Edward Sáik"

Informativo sobre las Prácticas Académicas.

Por medio de este documento, le hago saber mis actividades que estaré realizando durante el resto del ciclo escolar y las actividades en las que estaré apoyando a la maestra especialista de UDEEI.

El día viernes 26 de mayo del año presente, concluyeron mis clases como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN-Ajusco, y fue partir del lunes 29 de mayo que continué con mis prácticas académicas a la Escuela Primaria de lunes a viernes en un horario de 8:00-14:30 horas, concluyendo mis prácticas hasta el final de ciclo escolar, siendo este el viernes 14 de julio del año presente. El día martes 6 de junio no asistiré a la Primaria porque debo acudir a la Universidad a asesoramiento de tesis, agregando que la Maestra Especialista de UDEEI Adriana Camacho Carrillo saldrá en un horario más temprano del que tiene designado, por lo cual no acudiré puesto que en todo momento estoy en acompañamiento con ella. El lunes 19 de junio tampoco podré acudir al plantel porque realizarán la entrega de diplomas en la Universidad. Las actividades que realizaré en acompañamiento con la maestra especialista de UDEEI serán:

- Acompañamiento en las evaluaciones finales de los grupos de primer año y 2ºA.
- Acompañamiento en las evaluaciones finales ajustadas de los estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).
- Acompañamiento en las actividades de la Maestra Especialista de UDEEI los días martes con el grupo de 2ºB y 5ºB, y los miércoles en 6ºB.

De igual manera, como ya estoy en la realización de mi tesis, ésta es sobre los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en educación básica y estrategias para su inclusión en el aula, motivo por el cual, estaré interviniendo en el grupo de 3ºB a cargo de la maestra titular María del Socorro Ortega Gómez, de lunes a viernes exceptuando los días jueves, en un horario de 12:00-13:00 horas, considerando que en el grupo conformado por 19 estudiantes, hay dos niños que presentan TDAH, Manuel Adrián y Antonio Pichón, que este último, tiene otros diagnósticos múltiples; y Carlos y Tadeo, niños con problemas de lectoescritura y lenguaje severos. Las actividades que estaré realizando en el salón de clases, serán enfocadas en la integración de los niños en el aula, el trabajo colaborativo, seguimiento de instrucciones, atención e impulsividad, autorregulación, control de las emociones y desarrollo de la creatividad.



Maestra Beatriz Valencia Ochoa
Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sáik"

Ma. Del Socorro Ortega Gómez
Maestra titular del grupo 3ºB

Adriana Carrillo Camacho
Maestra Especialista de UDEEI

Anexo 6

SECRETARÍA DE SALUD
 Ministerio de Salud Pública
 Dirección General de Atención Hospitalaria
 Hospital General de Niños de Panamá

HOJA DE CONTRARREFERENCIA

FECHA: 13/03/2020

Datos del paciente:
 NOMBRE: ANTONIO ALONSO
 SEXO: MASCULINO
 EDAD: 10 años
 DISTRITO: SAN JOSÉ
 TELÉFONO: 5654567

Datos del Área Médica:
 NOMBRE DEL MÉDICO QUE CONTRAREFERENCIA: DRA. PAULA LAFIA FLORES R2 PIA
 NOMBRE DEL MÉDICO QUE CONTRAREFERENCIA EN TERCERO: DR. VICTOR AVILA
 TIPO DE ATENCIÓN: Hospitalización Emergencia Consulta

Datos Clínicos:
 Talla: 1.40 m | Peso: 22.00 kg | Temperatura: 37.5 °C | Frecuencia cardíaca: 90 lpm | Frecuencia respiratoria: 20 rpm | Saturación de oxígeno: 98%
 Diagnóstico: Trastorno de ansiedad generalizada

INDICACIONES: Actúe a lugar de contrarreferencia. Medicación: Mefenidato (Concerta) tabletas 18mg 1-0-0 v/c/c/d

Dr. Victor Avila CR 6745453

Anexo 7

Dr. Daniel Isaac Peña García

Cayapas, C.M.R., 20 de abril de 2020

A quien correspondiere,

Presente,

En atención al Dr. Daniel Isaac Peña García, Médico Cirujano con Cédula Profesional 8287720 y Cédula de Especialidad en Psiquiatría 11074114 así como Subespecialista en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia con Cédula Profesional 12477712, a solicitud de la madre, la S. Sra. Violeta Branca Flores, hace de su conocimiento que el paciente Antonio Alonso Peña Branca, de sexo masculino y 10 años de edad, sus fecha de nacimiento es del 12 de marzo de 2010, se encuentra siendo atendido en este consultorio desde el día 28 de diciembre de 2019, cuando hasta el momento con una evaluación, se le ha efectuado entrevista al paciente, entrevista familiar, realización de historia clínica y planimetría (CBCL, S-18, AQD, SNAP, SCARED, Inventario de Depresión Infantil de Kovacs, PRIME screen, Batería para detección de violencia familiar "Mi Familia y Yo", etc).

Respecto al paciente se han encontrado los siguientes diagnósticos:

- Trastorno del espectro autista F84.0
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad F90.0
- Trastorno obsesivo compulsivo F41.3
- Trastorno por excitación F42.4
- Trastorno F63.3
- Trastorno de ansiedad generalizada F41.1

NOTA: Este documento se extiende a solicitud de los padres para los fines que a los interesados correspondan, no tiene valor jurídico. El objetivo de este documento es informativo hacia la institución educativa a la que se remite al paciente.

Se adjuntan pases para docentes "TDAH en el aula" y "Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo".

Daniel Isaac Peña García
 Dr. Daniel Isaac Peña García
 Cédula Profesional 8287720
 Cédula de Especialidad en Psiquiatría 11074114
 Cédula Profesional 12477712
 18 de mayo

Anexo 8

EDUCACIÓN **AEFIMÉXICO**

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial
Subdirección de Operación
Coordinación Regional de Operación No. 1
Zona de Supervisión No. 1
UGES1 - PIA

REPORTE DE VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL (SEGUIMIENTO)
CICLO ESCOLAR 2022-2023

		Fecha: OCTUBRE, 2022	
Escuela:	PRIMARIA "JONAS EDUARDO SALI"		
Nombre del alumno:	PICHÓN BLANCAS ANTONIO ALEJANDRO	Condición:	TDAH
Fecha de nacimiento:	12 DE MARZO DEL 2014	Grado y grupos:	3ºB
Docente frente a grupo:	MARIA DEL SOCORRO ORTEGA GOMEZ	UDEEI:	174
Maestra (o) especialista:	ADRIANA CABRILLO CAMACHO		
Equipo Interdisciplinario:	Psicología:		

SITUACIÓN EDUCATIVA (ANÁLISIS CONTEXTUAL)

CONTEXTO ESCOLAR	
CONTEXTO ESCOLAR	
CONTEXTO AULICO	El alumno accede sin dificultades a los aprendizajes esperados del grado, sin embargo las dificultades se presentan en las formas, la toma del medicamento propicia que le tiemble mucho la mano por lo que en general casi no se entiende lo que escribe además de que invierte mucho tiempo en realizar las actividades que con frecuencia termino; sus lapsos de atención son cortos, realiza las actividades solicitadas como él quiere y cuando él quiere, cuando se le invita a realizar lo solicitado escucha pero no lo hace hasta que él determina hacerlo. Se obstiona con dibujos con el pegamento o haciendo papillos. No le gusta interactuar con sus compañeros o haciendo papillos, en la clase de Educación Física se integra a las actividades sin dificultad.
CONTEXTO SOCIOFAMILIAR	El alumno falta con frecuencia al parecer por situaciones de enfermedad, esto provoca que lo ganado en el aula con respecto a ritmos de trabajo, lapsos de atención e integración con sus compañeros se ve obstaculizada. El padre y el alumno al parecer tienen una relación muy estrecha ya que el alumno siempre realiza comentarios sobre todas las actividades que realiza con su padre. Para la familia es difícil de entender que el alumno requiere tener mayores interacciones con niños de su edad en diferentes contextos, lo han aislado.

EDUCACIÓN **AEFIMÉXICO**

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial
Subdirección de Operación
Coordinación Regional de Operación No. 1
Zona de Supervisión No. 1
UGES1 - PIA

LINEAS DE TRABAJO	PERÍODO			EVALUACIÓN
	NOV	DIC	ENE FEB	
Brindar orientaciones a la maestra titular sobre las características de un alumno con TDAH y sugerencias de trabajo en el aula.	X	X	X X	Se le brindaron estrategias específicas para llevar a cabo dentro del aula que favorezcan el avance curricular del alumno y de convivencia de acuerdo con sus características, se ha tenido un buen resultado, sin embargo, hay retrocesos cuando el alumno deja de asistir.
Implementar de manera conjunta con la maestra titular un programa Socioemocional.	X	X	X X	Se ha llevado de manera conjunta con la maestra titular el programa Socioemocional, ha impactado en la convivencia respetuosa de los alumnos y en su tolerancia.
Reuniones periódicas con la maestra titular para dar seguimiento a los avances curriculares y conductuales del alumno.	X	X	X X	En el Diálogo Pedagógico que se tiene con la maestra titular se valoran los avances y las dificultades del alumno y se modifican de acuerdo a los resultados, la ventaja es que la maestra sigue las sugerencias que le hago.
Realización de Agendas de Trabajo para reforzar habilidades de atención, concentración y motricidad fina.	X	X	X X	El alumno realiza las actividades lo cual favorece sus habilidades superiores, mismas que impactan en su desempeño curricular de forma favorable.
Dar sugerencias a los padres de familia para continuar apoyando al alumno desde casa y dar seguimiento al apoyo médico que recibe.	X	X	X X	Se tuvieron reuniones con los padres de familia de manera conjunta con la maestra titular, en donde los padres informaron que el alumno está en proceso de una nueva valoración médica. El alumno asiste con mayor constancia, aunque sigue faltando con frecuencia y esto impacta en sus hábitos de estudio y en la convivencia con sus compañeros.

Anexo 9

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 PLAN DE CLASE No. 1
 "Los 2 sentidos"
 3° B

Fecha de aplicación: Lunes 5 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Conocer el entorno familiar en el que se desenvuelve el niño y la percepción que ellos tienen del mismo.
- Estimular la capacidad de atención y percepción del niño con ayuda de estímulos visuales.
- Potenciar la capacidad de atención con ayuda del sentido auditivo.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones y el respeto entre compañeros.
- Capacidad de atención durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones (vista y oído).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Mi familia es así Las seis diferencias Seguir el aplauso	Actividad de Inicio Al comienzo de la actividad, se hará una breve bienvenida y se les preguntará cómo se encuentran y si recuerdan algunas de las actividades que se realizaron en noviembre del año pasado para una pequeña retroalimentación. Se le proporciona a cada estudiante una hoja de color blanco encima de su banca previo a dar las instrucciones de la primera actividad.	Actividad de Desarrollo Se les recoge la actividad y se les proporciona una hoja con la plantilla de la segunda actividad a realizar, en la cual se presentan dos dibujos aparentemente iguales, en los cuales deben de buscar las seis diferencias existentes entre cada uno de ellos y deberán encerrarlas con el color de su preferencia. Actividad de Cierre	Colores Hojas blancas Lápiz Plumas Hojas con la plantilla de la actividad de encontrar las diferencias	Observación durante la realización de las actividades Trabajo realizado con base a las hojas. Tiempo que utilizaron para la

Se les dan las instrucciones en la cual, de un lado de la hoja, de manera horizontal, dibujen a cada uno de los representantes de su familia, puesto que el otro lado de la hoja se utilizará para el seguimiento de la actividad. Para dicha actividad tendrán un máximo de 10 minutos para hacerlo. Cuando la mayoría finalice sus dibujos, se les pide pasar al otro lado de la hoja y anotar una serie de preguntas que tendrán que responder con respecto a su familia: ¿Cómo se llaman los integrantes de tu familia? ¿Cómo son cada uno de ellos? ¿Qué te gusta hacer con cada miembro de tu familia? Cuándo hayan finalizado de responder las preguntas, se les pedirá que de manera voluntaria y participativa presenten a su familia con base a las preguntas que se les plantearon.	Se les pide a los estudiantes que se pongan de pie y haya una distancia considerable entre ellos y sus bancas para prevenir accidentes. Se les explican las posiciones que deben adoptar según el número de aplausos: 1 aplauso, se sientan; 2 aplausos, se paran; 3 aplausos, se hincan; 4 aplausos, se acuestan. Luego de hacer dos ejercicios de ejemplo, se les indicará que quienes veyan perdiendo, se van a ir sentado en su lugar. Cuenten equitos que hayan seguido las instrucciones al pie de la letra. Como actividad de desahogo, ya que todos los estudiantes se encuentran sentados, pedirles que cierren sus ojos y respiren y estén preparados para la siguiente clase.	Tijeras Pegamento	realización de cada ciudad
--	---	--------------------------	----------------------------

OBSERVACIONES

La dinámica del grupo y su participación fue muy activa. Es necesario la realización de más actividades sobre la regulación de emociones, además de actividades con los pies como el experimento de los pies, actividades relacionadas con el sentido auditivo para que los niños puedan irse reconociendo sus propios sentimientos que ellos.

Vb. Bc.


 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
 ESCUELA PRIMARIA
 JONÁS EDWARD SÁLK
 MAESTRA BEATRIZ VALENCIA OCHOA
 DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA "JONÁS EDWARD SÁLK"


 Maestra titular del grupo 3°B


 Maestra Especialista de UDEEI



Anexo 10

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 PLAN DE CLASE No. 2
 "Las emociones"
 3° B

Fecha de aplicación: miércoles 7 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Comprender que las emociones son expresiones de nuestro estado de ánimo y está bien sentirlas.
- Trabajar la atención visual y la memoria inmediata al intentar recordar y reproducir el mayor número posible de estímulos visuales.
- Trabajar el seguimiento de instrucciones.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Autoconocimiento en la regulación de las distintas emociones.
- Capacidad de atención durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones (vista y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Las emociones Veo, memorizo, recuerdo y gano Pócima de las emociones	Actividad de Inicio Al comienzo de la clase, se dará un breve saludo y se les pedirá a los estudiantes seguir los movimientos que la maestra responsable en las siguientes actividades va a realizar (abrazar las manos, mover la cabeza de lado a lado, sacudir sus manos y pies), con la finalidad de poder relajar el cuerpo y estar concentrados en las actividades a realizar.	Actividad de Desarrollo Mientras los estudiantes responden la actividad, la maestra a cargo de las siguientes actividades va a pegar en el pizarrón la actividad siguiente. Cuando los estudiantes hayan terminado, se les recogerá la actividad y se les entregará	Colores Hojas blancas Lápiz Plumas	Observación durante la realización de las actividades Trabajo realizado con base a las actividades realizadas

Se les pide a los estudiantes mover sus brazos y encontrarse en el centro del salón para formar un círculo para poder jugar con el "dado de las emociones" el cual en cada lado del dado hay rostros distintos con diversas expresiones. Cada estudiante, siguiendo las manecillas del reloj, va a lanzar dicho dado, y dependiendo la cara que haya quedado hacia arriba, describirá en voz alta para que todos sus compañeros escuchen, qué situaciones han vivido o experimentado que las haya ocasionado esa emoción. Cuando todos los estudiantes hayan tenido su turno, incluyendo la maestra titular del grupo, se les pedirá a los estudiantes recordar muy bien la emoción que les tocó porque será de mucha utilidad para la actividad final. Se les pide registrar a su lugar asignado y se les proporcionará una hoja que deberán responder con base a su experiencia y con el tema relacionado que se estuvo viendo, las emociones.	una hoja en blanco para la actividad siguiente. Se les dará la indicación a los estudiantes de observar con mucha atención lo que se encontrará en el pizarrón, y al terminar el tiempo, ellos intentarán reproducir el mayor número posible de estímulos visuales que recuerden (figuras, letras, números). Es importante que para esta actividad nadie hable, sólo observen y escriban. Actividad de Cierre Para finalizar la sesión del día, se le entrega a cada estudiante una hoja con el dibujo de una pócima, donde, con base a la emoción que les tocó en el dado de las emociones, responderán lo que se les indica. Tendrán 10 minutos para hacerlo. Al final de manera voluntaria se les pedirá compartir la emoción que les tocó y la poción que usaron para poder calmarla, se hará una reflexión al respecto y se recogerán las actividades del realizadas en el día	Hojas con la plantilla de la actividad de las emociones Dado de las emociones Cartulina de estímulo visual con figuras, letras y números para la actividad 2. Hoja con la plantilla de la poción de las emociones para la actividad 3.	Tiempo que se utiliza para la realización de cada actividad
---	---	---	---

OBSERVACIONES

En la actividad de desarrollo se sustituyó por una actividad escrita de respuesta de las emociones. Se respetó el tiempo asignado de actividades. Continúa con el desarrollo de la actividad de desarrollo en grupo y la participación es bastante buena y dinámica.

Vs. Bn.


 ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 MAESTRA BEATRIZ VALENCIA OCHOA
 Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"


 Ma. Del Socorro Ortega Gómez
 Maestra titular del grupo 3°B


 Adriana Carrillo Camacho
 Maestra especialista de la UDEEI

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 ACTIVIDAD 2
 "LAS EMOCIONES"

Nombre: Antonia Fecha: 7/10/2023

De acuerdo a la emoción que te tocó en el dado de las emociones, haz tu pócima secreta de las emociones.
 Puedes usar más ingredientes de los que se te muestran de ejemplo.

Mi Pócima secreta de las emociones

Me siento un poco feliz, pero usaré mi magia para poder calmar esta emoción.



Ingresantes secretos

- escuchar una canción
- comer fruta
- ir a mi rincón favorito
- tratar de relajarme

*Nota: Usar algunos ingredientes para poder usar todos aquellos que tú consideres a la hora de hacerla.

Anexo 12

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 4

"¡Atención!, ¿Qué falta?"

3° B

Fecha de aplicación: viernes 9 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
¿Qué falta? La "A" no	Actividad de Inicio Se comienza la actividad con unos ejercicios que ayuden a activar su mente. Se les pide a los estudiantes que se paren a un lado de su banca y se ubiquen en un espacio donde ellos no puedan lastimarse ni a ellos ni a sus demás compañeros; la maestra va a dar indicaciones de que deben estar en silencio y escuchar muy atentamente las indicaciones, puesto que quien vaya perdiendo, se va a ir sentando en su lugar.	Para la tercera actividad, se les hará un dictado de palabras, de las cuales van a tener que escribir solo aquellas que comiencen con la letra "a". En la cuarta actividad, la instrucción será la misma, solo que tendrán que escribir dichas palabras en la celda correspondiente. Para cerrar con esta actividad, la maestra que está llevando a cabo las actividades, realizará la lectura de un texto breve, con el cual los	Colores Lápiz Plumas Hojas con la plantilla para dictado de las actividades con letra "a"	Observación durante la realización de las actividades Desarrollo de la actividad principal "a" no"

1 aplauso: se sientan; 2 aplausos: se levantan; 3 aplausos: se hincan; 4 aplausos: se acuestan/diñen un giro. La actividad se repite varias veces y termina cuando queden solo dos compañeros o hasta que la maestra indique. Se pejarán en el picarón 20 fichas de memorama sobre el espacio, todas en desorden, y se les podrá a los estudiantes observar con mucha atención porque, cuando cierran los ojos, ellos tendrán que ubicar cuál pieza falta. Actividad de Desarrollo La siguiente actividad a realizar se llevará a cabo en 5 partes: En la primera parte, se le entregará a cada estudiante una hoja, donde al comienzo viene un ejemplo para que se familiaricen los estudiantes con la actividad. Deben leer con atención las 5 palabras señaladas en la indicación y deberán de tachar aquellas palabras que comiencen con la letra "a"; dicha actividad será realizada de la mano de la maestra a cargo de las actividades. Luego de haber realizado el ejemplo, en la parte de abajo prosiguen con la actividad relacionada.	estudiantes tendrán que prestar mucha atención para poder escribir en los espacios correspondientes que se indiquen, las palabras que comiencen con la letra "a". Actividad de Cierre En todo momento va a ser importante la repetición de instrucciones y el apoyo en cada uno de los estudiantes durante la realización de las actividades. Al finalizar, se les preguntará a los estudiantes cómo se sintieron durante esta secuencia de actividades y qué se les hizo fácil o difícil, se recogerán las actividades y se concluye la sesión del día con unos ejercicios de respiración y relajación del cuerpo. Si aún hay tiempo de clase suficiente, se puede hacer la actividad similar, pero con la letra "e" y las demás letras del vocabulario, todo con base al desmembramiento de los estudiantes y su comprensión a las actividades.	20 fichas de memorama sobre el espacio	Seguimiento de instrucciones adecuadamente
---	--	--	--

OBSERVACIONES

La atención del grupo de niñas es importante para actividades muy importantes y algunas cosas que están relacionadas a escribir y porque respetamos y escuchamos a los demás.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Ecuador
Rocío Aguilar González
Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"



Ma. Del Socorro Patricia Gómez
Maestra Titular del grupo 3°B



Adriana Camillo Camacho
Maestra Especialista de UDEE

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

ACTIVIDAD 3

"¡Atención!, ¿Qué falta?"

Nombre: Adriana Fecha: _____

1. Sigue las instrucciones paso a paso y de la mano con la maestra. Lee con mucha atención las siguientes palabras y ubica aquellas que comiencen con la letra "a". Escribe el número de palabras encontradas

lápiz	araña	dofnar	sonrío	familia	amiga	animales	rápido
lupa	imaginación	amistad	armario	sueño	hojita	amanecer	

2. Luego de haberlas ubicado, tacha todas aquellas palabras que encuentaste.
3. Dictado de palabras.

- Escucha con mucha atención las palabras que la maestra leerá en voz alta. ¡Ojalá No hay orden para escribir las, solo tendrás que notar aquellas que comiencen con la letra "a"!

- Alma Amasora
Armasora
Armasora

4. Como secuencia de la actividad realizada, la maestra nuevamente hará un dictado de 12 palabras, de las cuales tú anotaras solamente las palabras que inicien con la letra "a", pero en esta ocasión, si tendrás que anotarla en el orden que las vallas escuchando.

1. Armasora	7.
2. Armasora	8.
3. Armasora	9.
4. Armasora	10.
5. Armasora	11.
6. Armasora	12.

Anexo 13

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 5

"Campos semánticos"

3° B

Fecha de aplicación: lunes 12 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Campos Semánticos Rompecabezas	Actividad de Inicio Al comienzo de la clase se hará una actividad para despertar a los estudiantes llamado "hop", puede ser sobre algún tema específico de interés, la idea es que siempre que se mencione la palabra necesaria, los estudiantes deben hacer los brazos y decir hop, si se equivocan, irán perdiendo poco a poco (P. ej., animales, herramientas, profesiones, días escolares, etc.). Quien vaya perdiendo puede ir pasando al frente para seguir haciendo la actividad.	Actividad de Cierre En el pizarrón se pondrán 5 espacios con diferente grupo de campo semántico; a los estudiantes se les proporcionarán ciertas figuras recortadas de las cuetes, en equipo, tendrán que decidir a cuáles campos semánticos pertenecen y justificar su respuesta. Cuando estén seguros, uno de ellos pasa al frente y pega las figuras en la zona correcta.	Colores Lápiz Plumas Tijeras Pegamento	Observación durante la realización de las actividades Tiempo que utilizan para realizar cada una de las actividades

	Actividad de Desarrollo Al finalizar la actividad se les entrega una hoja más que viene con una plantilla que tiene distintas figuras, números y palabras. Se les pregunta qué es un campo semántico y se da la participación a los estudiantes que levantan la mano, finalmente se les explica haciendo mención de diversas categorías de campos semánticos que hay y se les pide usar un color específico para encerrar cada figura de cada campo semántico. Al reverso de la actividad, hay una sopa de letras que ellos deben responder y ubicar a qué grupo semántico pertenece cada palabra. Al concluir la actividad, se recogen ambas hojas y se les pide que formen equipos de 3 integrantes, un solo equipo estará conformado de 4 integrantes puesto que el grupo se conforma de 19 estudiantes.	Se les da a los estudiantes un tiempo de 5 minutos para que puedan decidir en equipo el grupo semántico al que pertenecen las figuras, que se les proporcionaron. Cuando ya todos hayan puesto las figuras, se delimitará si la posición de las figuras es la correcta. Para concluir con la actividad se hará un momento de reflexión para saber cómo se sintieron durante esta actividad. Si aún hay tiempo, se les proporcionarán unos juegos de tetrís donde ellos tendrán que recortar y pegar las piezas de tetrís en el espacio correcto para formar la figura.	Hojas con la plantilla de campos semánticos Figuras para pegar en el pizarrón de los cinco grupos semánticos. Hoja con las plantillas para la actividad de lotería de campos semánticos. Hojas con las plantillas de juego de tetrís	
--	---	---	---	--

OBSERVACIONES

En la clase se les entregó a los estudiantes una hoja con una plantilla de campos semánticos y se les pidió que formaran equipos de 3 integrantes, un solo equipo estará conformado de 4 integrantes puesto que el grupo se conforma de 19 estudiantes.

Vo. Bo.



SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Salk"



Ma. Del Socorro Ordoñez Gómez
Maestra titular del grupo 3°B



Adriana Carrillo Camecho
Maestra Especialista de UDEEI

Anexo 14

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 PLAN DE CLASE No. 6
 "Hagamos un vitral"

3° B

Fecha de aplicación: martes 13 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potenciar la atención del niño a través del juego y las manualidades.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones.
- Trabajo colaborativo y en equipo con respeto y empatía.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocio Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Termina los patrones incompletos Hagamos un vitral	Actividad de Inicio Al comienzo de la clase, vamos a realizar el mismo ejercicio que la clase anterior, "hep", del cual los estudiantes ya tienen mejor conocimiento del mismo y podemos abarcar más temas. La actividad se repite entre 5 y 7 veces y está sobre campos semánticos.	En una mesa frente al salón, se van a distribuir distintos colores y tamaños de papel celofán, por lo cual ellos tendrán que irse acercando de manera tranquila a recoger los papeles que necesitan para completar su vitral.	Papel celofán de colores 20 piezas de cartulina recortadas Pegamento	Observación durante la realización de las actividades Observación y atención durante

Actividad de Desarrollo Se les proporciona a los estudiantes una hoja llena con patrones incompletos, los cuales ellos deben de seguir para poder completarlo. Al terminar la actividad, se les pregunta a los estudiantes si conocen los vitrales y que de manera voluntaria participen. Posterior a ello se hace una introducción sobre tipos de vitrales y de los materiales que se suelen hacer, para comentarles que es la actividad que realizaremos el día de hoy. Se le proporciona a cada estudiante un pedazo de cartulina y una hoja con la silueta del dibujo a recortar. Poco a poco se irán dando las indicaciones a tomar en cuenta para la realización de los vitrales. Los estudiantes deben recordar la silueta y calcar su dibujo sobre la cartulina para posterior recortarla.	Actividad de Cierre Mientras vayan terminando, pasan conmigo o levantan su mano para que yo pueda acercarme a ellos y perforar su trabajo para que puedan ponerle estambre y se pueda colgar en las ventanas del salón. Si es necesario se sale al pasillo para reflejar con la luz del sol sobre el piso la figura con los colores que cada uno de ellos eligieron. Es importante que los estudiantes pongan su nombre y nombre de la actividad en la parte inferior derecha de su vitral para que se puedan identificar fácilmente. Si hay tiempo suficiente, se les proporciona una actividad de simetría, en la cual deben de completar la figura que no está terminada.	Tijeras Perforadora Estambre 20 hojas con figuras diversas (flores, dinosaurios, mariposas, etc.) Lámina de papel bond con las instrucciones para la realización del vitral	el seguimiento de instrucciones Manejo de la actividad y del trabajo colaborativo
---	---	---	--

OBSERVACIONES

La actividad duró 45 minutos y desarrolló bien a algunos estudiantes a los demás les costó un poco más de tiempo para seguir instrucciones y se les ayudó en la realización.

Vp.Bo.

 MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 JONÁS EDWARD SÁLK
 ESCUELA PRIMARIA
 30178380-0 - Maestra Beatriz Valencia Ochoa
 DIRECTORA
 Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"


 Ma. Del Socorro Ortega Gomez
 Maestra titular del grupo 3°B


 Adiliana Carrillo Cameacho
 Maestra Especialista de UDEEI



Anexo 15

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 7

"¿Qué podemos hacer con un plano cartesiano?"

3° B

Fecha de aplicación: viernes 16 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
¿Qué es un plano cartesiano? Descubre la figura ¿Qué dibujo es?	Actividad de Inicio Al inicio de la clase, se va a repetir nuevamente el ejercicio de activación de la aplausos para que los estudiantes se encuentren activos al momento de realizar la actividad. Se repite de 3 a 5 minutos. Si los estudiantes lo piden, se aumenta la cantidad de aplausos o se comienzan a combinar las acciones con los aplausos (p. ej. 1 aplauso acostado, 2 aplausos dar una vuelta, 3 aplausos hincarse, etc.)	Cuando ya se hayan terminado de dictar las coordenadas, los estudiantes tendrán que unir los puntos para poder descubrir la figura final. Cuando ya se diga cuál es la figura final, la maestra pegará en el pizarrón un plano cartesiano para que ahora los estudiantes le dicten a la maestra las coordenadas y que en grupo se pueda descubrir la figura final. Actividad de Cierre	Colores Hojas blancas Regla Lápiz Plumas Hojas con la plantilla de plano cartesiano	Observación durante la realización de las actividades Seguimiento de las instrucciones Actividades realizadas durante la sesión

Actividad de Desarrollo En la siguiente actividad se pegará en el pizarrón unos ejemplos de planos cartesiano, y preguntará a los estudiantes "¿Qué son los planos cartesiano?", de manera voluntaria van diciendo qué es o de qué creen que se trate. Luego de sus participaciones la maestra les explica qué son los planos cartesiano para que puedan darse una idea y las láminas en el pizarrón son ejemplos de planos cartesiano y cuál es su finalidad. Se va a realizar en el pizarrón una actividad grupal de plano cartesiano, en donde de un lado les pondré las coordenadas a seguir; yo haré las primeras coordenadas y de manera voluntaria, los demás estudiantes van a pasar a poner las coordenadas en el espacio correcto para que puedan reforzar un poco más los conocimientos. Como siguiente actividad, se les va a proporcionar una hoja con una plantilla de un plano cartesiano, con las instrucciones de que deben estar en silencio y escuchar atentamente porque la maestra dictará las coordenadas, las cuales ellos tendrán que ir poniendo para descubrir la figura final.	Como actividad de cierre, se le va a entregar a cada estudiante una hoja blanca, se les pide que pongan su nombre y la fecha del día, agregando el título "¿Qué dibujo es?". 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 (p. ej. Dibuja un círculo en el centro, pon un círculo más pequeño arriba y pegado al primero, pon un punto en medio del círculo pequeño... ¡hasta que se forma un castor!). Cuando los estudiantes hayan terminado la actividad, le dictarán a la maestra las indicaciones para saber si realmente salió la figura determinada. Si aún hay tiempo suficiente, se le pide a los estudiantes que coloreen sus dibujos.	Hojas con la actividad de ubicación de coordenadas Láminas con ejemplos de planos cartesiano Lámina con plano cartesiano para realizar la actividad grupal Lámina con plano cartesiano para la actividad del barco Plumones para pizarra	Tiempo que se utilizó para la realización de las actividades
---	--	--	--

OBSERVACIONES

La clase de hoy fue un poco complicada, los estudiantes siempre quieren estar hablando, pero cuando se les indica que deben estar en silencio, ellos se ponen a hablar y eso me cuesta mucho.



Maestra Beatriz Valencia Ochoa

Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Salk"

Ma. Del Socorro Ortega Gómez

Maestra titular del grupo 3°B

Adriana Carrillo Camacho

Maestra Especialista de UDEE

A continuación, vas a escuchar atentamente las coordenadas que la maestra va a leer en voz alta y tú vas a colorear el cuadro correspondiente con base a las coordenadas que se te van a leer para poder descubrir la figura final.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			

- Por que ten 9 años

Anexo 16

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 8

"¿Cómo podemos crear figuras con una hoja de papel?"

3° B

Fecha de aplicación: martes 20 de junio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego y actividades lúdicas.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Papiroflexia Armosos figuras con letras	Actividad de Inicio Al comienzo de la clase se hará un ejercicio de activación llamado "caricaturas": las indicaciones son muy sencillas al juego de hop, pero aquí todos sentados en sus lugares y al ritmo de las aplausos, uno por uno nombramos completando la frase: caricaturas, presidenta, nombres de "animales", por ejemplo, y cada uno irá mencionando un animal diferente, quien mencione el mismo animal que otro compañero irá perdiendo. La actividad se repite en un aproximado de 5 temas distintos, dependiendo como vaya sucediendo la actividad.	Actividad de Cierre Al finalizar las actividades de papiroflexia, se pegarán en el pizarrón las láminas de tetrís, mientras que se les entrega una media hoja con la figura de tetrís a realizar. Primero realizaremos una figura todo juntos de manera grupal, y cuando esta se finalize, ellos podrán comenzar con la siguiente. En todo momento estarán las figuras que realizarán en el pizarrón y se irán poniendo poco a poco las piezas de tetrís dependiendo como sea el nivel de dificultad para ellos.	Lámina con las instrucciones para papiroflexia Hojas de colores Lámina con las instrucciones para armar las figuras de tetrís	Observación durante la realización de las actividades Tiempo que se ocupa en realizar cada actividad Cómo se desenvuelven durante la

	Actividad de Desarrollo Al concluir el ejercicio de activación, se les pregunta a los estudiantes si saben lo que es la papiroflexia, y de ser el caso, que mencionen en voz alta de qué se trata, así mismo que comenten algunas de las figuras que han creado con hojas de papel. En este caso, como el domingo 18 de junio fue el día del padre, la primera actividad será realizar una camiseta a papel, por lo cual, en el pizarrón se van a pegar las indicaciones para poder realizar la figura y se le entregará a cada uno una hoja de color para realizar la actividad. Es una actividad grupal por lo cual todos debemos ir a la par. Cuando hayan finalizado su camiseta, pueden decorarla como ellos deseen pues ellos se las entregarán a sus papás como un detalle realizado en clase. En caso de que la actividad haya finalizado pronto, se realizará una segunda figura de papiroflexia, la cual la dinámica será la misma que la figura anterior.	Para que la figura de tetrís la guarden, se les entrega un cuadro de hoja en donde van a pegar sus tetrís.	Láminas con las figuras de tetrís Figuras de tetrís armadas para la actividad grupal en el pizarrón Hojas con la plantilla de tetrís Hojas de colores para pegar las figuras de tetrís Hojas con las instrucciones para realizar una camiseta por el día del papá y de la tanto salterías de colores	realización de papiroflexia y tetrís Observando si el uso de distintos medios para dar instrucciones le facilita y les es mejor realizar la actividad
--	---	--	--	--

OBSERVACIONES

La actividad fue realizada el día lunes 26 de junio de 2023, según lo previsto. Hubo un problema de conexión de internet, pero se pudo realizar la actividad de manera grupal. Se entregó a cada uno una hoja de color para realizar la actividad. Se respetaron siempre y cuando se entregaron con tetrís y papiroflexia.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA PRIMARIA
JONÁS EDWARD SÁLK
31170-200-0000

Maestra Beatriz Valencia Ochoa
Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"

Ma. Del Socorro Ortega Gómez
Maestra titular del grupo 3°B

Adriana Carrillo Camacho
Maestra Especialista de UDEE

Anexo 17

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 9

"Jugando tetris con animales"

3° B

Fecha de aplicación: martes 27 de junio de 2023

Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocio Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Continuidad con la actividad de tetris de un pez ¿Qué dibujo es?	Actividad de Inicio Al comienzo de la clase se darán unos ejercicios de relajación para el cuerpo para poder dar entrada a la actividad del día, que es dar seguimiento al tetris de un pez que estábamos realizando el día de ayer y quedó inconcluso. Actividad de Desarrollo	Actividad de Cierre En el caso de que aún se tenga tiempo para seguir con otra actividad, procederemos a "¿Qué dibujo es?", en donde se le entregará a cada niño una hoja blanca y tendrán a la mano su lápiz, iniciándoles que escuchan con atención a las instrucciones que se les irán dando con respecto a lo que deben trazar en su hoja para que el resultado final sea una abeja, una tortuga o una Catarina.	Lápiz Hojas blancas Hojas de ¼ de colores Cartulina de tetris para pizarra Figuras de tetris para pizarra	Observación durante el desarrollo de las actividades, tiempo en el que demoran en realizar las actividades y la facilidad o no que tengan para realizar cada una de ellas.

En el pizarra se pegará una car... a con la figura de tetris que vamos a realizar, el cual servirá de apoyo para que los estudiantes puedan terminar su actividad. Cuando la mayoría o todos hayan terminado de realizar la actividad, se hará un descanso activo retomando la actividad de "hop" para poder mantener la atención de los estudiantes. Cuando el ejercicio active termine, daremos paso a la siguiente figura de tetris a resolver, en donde la dinámica será la misma y se pondrán algunos de las piezas de tetris en la figura que los estudiantes van a realizar para darle una base con su actividad.	Al finalizar las actividades se i... Jogerán a los estudiantes las actividades y daremos fin a la sesión de día. Es importante que sus figuras de tetris estén pegadas en las hojas de colores de ¼, que se les proporcionaron para darles formalidad.	Hojas con las plantillas de las figuras de tetris a realizar Pegamento Tijeras
--	--	--

OBSERVACIONES

La actividad se fluye a cada 5 min. Se empiezan hacer más juegos en el pizarra al que a los niños le gusta la actividad.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA PRIMARIA
JONÁS EDWARD SÁLK
3º B

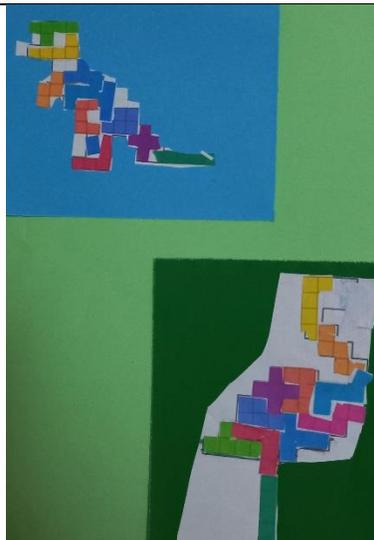
Maestra Beatriz Valencia Ochoa
Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Salk"

[Signature]

Ma. Del Socorro Ortega Gómez
Maestra titular del grupo 3°B

[Signature]

Adriana Carrillo Camacho
Maestra Especialista de UDEE



Anexo 19

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 11

"Arte con burbujas"

3° B

Fecha de aplicación: martes 4 de julio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través de las manualidades y la creatividad, así como con el juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).
- Motricidad fina y habilidades superiores.

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Arte con burbujas	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Al inicio de la clase se les pide que guarden todos sus cosas y no haya nada sobre la mesa. Se juntarán mesas formando equipos de 5 personas.</p> <p>Cuando ya se encuentren en equipos, se hará una breve presentación sobre lo que es el arte y si algunos conocen algún tipo de arte, qué les hace sentir el arte, qué podemos expresar con él, a qué nos ayuda, etc.</p>	<p>Se les pide que se laven bien sus manos y que las instrucciones se irán proporcionando poco a poco para que todos vayamos en conjunto. La idea es trabajar en equipo y compartir entre todos.</p> <p>Actividad de Cierre</p> <p>Lo importante de esta actividad es que utilizarán únicamente sus manos y sus dedos por lo cual se enseñarán y experimentarán nuevas sensaciones y emociones al realizar la actividad.</p>	<p>Cartulina negra</p> <p>Godetes</p> <p>Papel aluminio</p> <p>Pintura de color blanca</p> <p>Cepillo de dientes</p> <p>Pinturas de varios colores</p>	<p>Observación durante la realización de las actividades</p> <p>Integración y apoyo grupal al compartir el material</p>

<p>Cuando todas las ideas se encuentren claras, se les pedirá a los estudiantes que se pongan su overol o su playera por si se llegaron a manchar, así como la pintura que se les pidió desde el día anterior.</p> <p>Actividad de Desarrollo</p> <p>En medio de cada mesa, se pondrá un godete y un pedazo de papel aluminio, en el godete se pondrán los colores que cada estudiante hizo, mientras que en el papel aluminio se pondrá pintura blanca y unas tapas.</p>		<p>Ropa de poco uso para prevenir que se manche</p> <p>Tapas de distintos tamaños, pero todas circulares</p>	
--	--	--	--

OBSERVACIONES

Este muy buena actividad por parte del grupo se entusiasma y adaptaron muy bien con la actividad.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO VERACRUZ
 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA
 201701-0001-01-001
 201701-0001-01-001

Maestra Beatriz Valencio Ochoa

Maestra Beatriz Valencio Ochoa
 Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Salk"

Ma. Del Socorro Ortega Gómez

Ma. Del Socorro Ortega Gómez
 Maestra titular del grupo 3°B

Adriana Carrillo Camacho

Adriana Carrillo Camacho
 Maestra Especialista de UDEEI



Anexo 20

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 12

"Conociendo el arte: El cubismo"

3° B

Fecha de aplicación: miércoles 5 de julio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potenciar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
¿Qué es el cubismo? Creando nuestra propia obra del cubismo	Actividad de Inicio Al comienzo de la clase, se va a pegar en el pizarrón una lámina para hacer una presentación breve sobre el movimiento artístico que veremos el día de hoy y sobre el cual vamos a realizar nuestras actividades. Se les pregunta a los estudiantes si anteriormente han escuchado sobre dicho tipo de arte o si no, sobre qué otros artes han escuchado o visto.	Actividad de Cierre Cuando todos los estudiantes finalicen, pueden compartirle a sus compañeros la obra que realizaron, el nombre que le pusieron y el motivo por el cual lo llamaron de esa manera. La actividad, se pegarán en las ventanas del salón sus obras para que todas las personas que pasen por allí puedan apreciar sus obras de arte.	Colores Pegamento Tijeras Hojas con las plantillas de las caras, las partes de la cara	Observación durante la realización de las actividades. Observación sobre el desarrollo de la creatividad y el motivo que los

Se les presentan 4 ejemplos visuales sobre algunas obras que llevan a cabo el cubismo para que puedan darse una idea más clara de lo que consiste. Actividad de Desarrollo Se le entrega a cada estudiante una hoja con la primera actividad a realizar que es, colorear una obra del cubismo y responder qué interpretación les da esa obra. Cuando todos hayan finalizado, se le proporcionará a cada estudiante una hoja con una figura de base y una plantilla con distintos ojos, labios y narices; el objetivo de esta actividad (y la más importante de la sesión), es que ellos mismo elijan las partes del rostro que quieren usar para su obra, colorearlas como ellos quieren, así como agregarle más figuras geométricas si así lo desean y ponerle nombre a su propia obra.		Hojas con las plantillas de la primera actividad Lámina con la presentación del cubismo Cinta adhesiva	obra de colores, realizar y hacer de esa manera su retrato de cubismo
--	--	--	---

OBSERVACIONES

Bo.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO
Maestra Beatriz Valencia Ochoa
Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"

Ma. Del Socorro Ortega Gómez
Maestra titular del grupo 3°B

Adriana Carrillo Camacho
Maestra Especialista de UDEEI



Anexo 21

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 13

"Formando figuras con plastilina"

3° B

Fecha de aplicación: viernes 7 de julio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Ensalada Formando figuras con plastilina Tetris	Actividad de Inicio Al comienzo de la actividad, realizaremos un ejercicio de atención, en donde, se le pedirá a los alumnos que muevan las muecas alrededor del salón, y en el centro pongan las sillas formando un círculo, cuando concluyan de mover, cada alumno se sentará en una de las sillas.	Actividad de Cierre Cuando finalicen todos con esta actividad entregarán su actividad respondiendo a las preguntas que se les hicieron al final. Si el tiempo restante es suficiente, entre todos haremos una figura de plastilina que puedan llevarse a sus casas o la otra alternativa es el	Plastilina de colores Hojas de opalina con las plantillas para marcar con plastilina	Observación durante la realización de las actividades Tiempo que se toman en realizar la actividad

La actividad se llama la ensalada; dependiendo los alumnos que sean, se dividirán en 3 equipos, unos serán lechuga, otros jitomates y otro aderezo. Cuando la maestra mencione, por ejemplo, lechuga, todos los niños que fueron elegidos como lechuga tendrán que cambiarse de lugar, no pueden quedarse en el mismo lugar que estaban sentados; lo mismo pasará con los jitomates y el aderezo. Cuando se diga "ENSALADA" todos los niños tendrán que cambiarse de lugar. La actividad se repite 3 o 4 ocasiones, cuando finalicen, se les pide regresar las bancas a su lugar de origen para comenzar con la actividad. Actividad de Desarrollo Para comenzar con la actividad, se les pondrán por equipos, varias plastilinas de colores distintos y se les entregarán hojas con la plantilla de la actividad a realizar. Los alumnos tienen que compartir la plastilina y utilizar únicamente la que requieran para que a nadie le haga falta, pueden usar los colores que ellos quieran siempre y cuando cubran la figura solicitada.	uso de tetris, para que entre todos formemos un flamenco.		Técnica que utilizan para realizar la actividad
---	---	--	---

OBSERVACIONES



 GOBIERNO GUATEMALTECO
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 34 700 304 (Ext. 11)
 010101070
 Maestra Beatriz Valencia Ochoa
 Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"


 Ma. Del Socorro Ortega Gómez
 Maestra Titular del grupo 3°B


 Adriana Carrillo Camacho
 Maestra Especialista de UDEEI



Anexo 22

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 14

"Hagamos más papiroflexia"

3° B

Fecha de aplicación: lunes 10 de julio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).
- Motricidad fina y habilidades superiores.

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE ARCO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Papiroflexia Tetris	Actividad de Inicio Al inicio de la clase, vamos a jugar nuevamente como el viernes pasado, siendo este juego, la "ensalada", poniendo las reglas desde un comienzo y llevando a cabo la misma dinámica para evitar conflictos entre los alumnos. Actividad de Desarrollo	Actividad de Cierre Cuando se haya concluido con nuestra figura de papiroflexia, se quitarán del pizarrón las piezas de la papiroflexia y se pegará ahora el papel con la figura de tetris que no terminamos la sesión pasada; el flamenco. Esta actividad la estaremos haciendo en conjunto para poder resolverla como equipo.	Hojas de color Hojas con el formato de la actividad de papiroflexia Tijeras Pegamento	Observación durante la realización de las actividades Tiempo que se utiliza para la realización de las actividades

<p>Cuando se haya finalizado con el juego de activación, se le pedirá a los alumnos que regresen a sus lugares, para poder entregarles una hoja de color para realizar la siguiente figura con nuestra hoja.</p> <p>La dinámica seguirá siendo la misma, en donde se pegará paso a paso en el pizarrón los dibujos que hay que realizar con el acompañamiento de la maestra, quien estará realizando la actividad a la par de los alumnos.</p>	<p>por lo cual todos nos ayudamos y aportamos ideas para poder encontrar la respuesta correcta.</p> <p>Cuando se haya finalizado con el tetris, se le pedirá a los alumnos que recorran su figura final y la peguen en una de las hojas que se les entregará, siguiendo las mismas acciones que las actividades pasadas, así será como finalizaremos nuestra sesión del día.</p> <p>Para la sesión del día siguiente, se les pide que traigan y tubo de rollo de papel porque será muy importante para nuestra actividad.</p>	<p>Hojas de color de ¼ para el tetris</p> <p>Plantilla de tetris</p> <p>Lámina para pizarrón y piezas de tetris</p>	<p>Seguimiento de instrucciones para el resultado final</p>
--	---	---	---

OBSERVACIONES

Vo. Bo.


 Maestra Beatriz Valencia Ochoa
 Directora de la Escuela Primaria "Jonás Edward Sálk"


 Ma. Del Socorro Ortega Gómez
 Maestra titular del grupo 3°B


 Adriana Carrillo Camacho
 Maestra Especialista de UCEEI



Anexo 23

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 15

"Calidoscopio"

3° B

Fecha de aplicación: martes 11 de julio de 2023 Duración: 80 minutos – 00 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).
- Motricidad fina y habilidades superiores.

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguilar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURSICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Haciendo un calidoscopio	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Para el comienzo de esta actividad, se les pedirá a los alumnos que todos tengan sobre su mesa únicamente los materiales que utilizaremos para evitar distracciones.</p> <p>En el pizarrón se pegará una lámina con las instrucciones a seguir y de igual manera estará el apoyo de la maestra en todo momento para realizar la actividad a la par.</p>	Actividad de Cierre	Lámina para pizarrón con las instrucciones a realizar Rotos de papel de baño Hojas de aluminio pequeñas Palos delgados de madera	Observación durante la realización de las actividades. Tiempo que se utiliza para la realización de las actividades. Seguimiento de instrucciones

	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Cuando se utilice el pedazo de aluminio, se tendrá que tener mucho cuidado para evitar accidentes como cortarse o lastimarse.</p> <p>Se les dará tiempo para que puedan decorar su opalina/cartulina para el calidoscopio y finalizar la actividad.</p> <p>Cuando se finalice, se les pedirá a los alumnos que respondan una serie de preguntas con respecto a la actividad.</p>		Un círculo de opalina Plumones de varios colores Pegamento Cinta adhesiva	para el resultado final
--	---	--	--	-------------------------

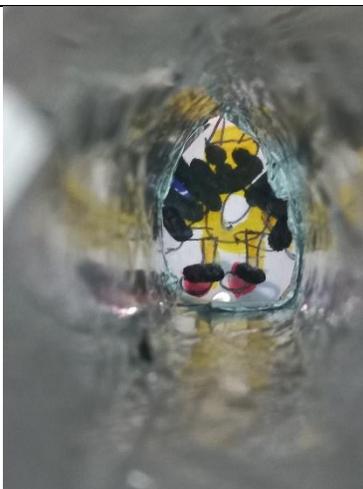
OBSERVACIONES

Vo. Bo.


 ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 Maestra Beatriz Valencia Ochoa
 Maestra de la Escuela Primaria "Jonás Edward Salk"


 Ma. Del Socorro Ortega Gómez
 Maestra Titular del grupo 3°B


 Adriana Carrillo Camacho
 Maestra Especialista de UDEEI



Anexo 24

ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK

PLAN DE CLASE No. 16

"Reflexionemos sobre las actividades"

3° B

Fecha de aplicación: miércoles 12 de julio de 2023 Duración: 50 minutos – 60 minutos

Objetivos:

- Aprender a seguir las instrucciones.
- Reforzar el trabajo en grupo.
- Relacionar con ayuda de la observación imágenes y palabras o frases para reforzamiento de la memoria.
- Potencializar la atención del niño a través del juego.

Habilidades a fortalecer:

- Seguimiento de instrucciones, el respeto y la empatía entre compañeros.
- Trabajo colaborativo y en equipo.
- Capacidad de atención y percepción durante las instrucciones y en el transcurso de las actividades.
- Uso de distintos sentidos para atención y seguimiento de instrucciones con ayuda del juego (vista, audición, atención y memoria).

Persona que realizará la actividad: Rocío Aguiar González

CONTENIDO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO	MATERIALES CURRICULARES DE APOYO Y RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTOS PARA LA EVALUACIÓN
Dejemos nuestra marca	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Al comienzo de la actividad, volveremos a realizar el juego de la "sensada", siguiendo las reglas de la sesión pasada para mantenernos despiertos.</p> <p>Cuando se finalice la actividad, se les pide regresar a sus lugares y acomodar las bancas sin hacer ruido.</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>Cuando finalizemos la actividad, se les pedirá a los alumnos que en una hoja que se les entregue, escriban cómo se sintieron durante todas las actividades que realizamos y en general qué les gustaría escribir con respecto a lo que realizamos.</p>	<p>Playera de color blanco</p> <p>Pinturas de colores</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Pluma</p>	<p>Observación durante la realización de las actividades</p> <p>Tiempo que se utiliza para la realización de las actividades</p>

<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Se le pide a los estudiantes sacar los materiales que se les pidieron, lo cual fue una playera blanca a pintar y aquellos que no trajeron pintura la sesión pasada de las burbujas, traer una pintura de su color preferido.</p> <p>Sobre su mesa se van a poner pedacitos de aluminio con pintura de distintos colores, en donde, cada alumno irá poniendo su mano en la pintura que desee y irá a poner su mano sobre cada una de las playeras que trajo cada uno de sus compañeros.</p> <p>De igual forma si es posible, escribiremos nuestros nombres en cada playera.</p>	<p>Haremos una reflexión de nuestras ideas y finalizaremos las sesiones dándonos un presente por haber participado durante las actividades.</p>	<p>Seguimiento de instrucciones para obtener el resultado final</p>
---	---	---

OBSERVACIONES

Vo. Bo.



 ESCUELA PRIMARIA JONÁS EDWARD SÁLK
 COLOMBIA
 MAESTRA DEBORA VALENCIA COLOA
 MAESTRA TITULAR DE LA ESCUELA PRIMARIA "JONÁS EDWARD SÁLK"
 RELP/2023



 Ma. Del Socorro Ortega Gómez
 Maestra titular del grupo 3°B



 Adriana Carrillo Camacho
 Maestra Especialista de UDEE

