

**FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN
ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E
HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL COLEGIO DEL SAGRADO CORAZÓN**

DEISY LILIANA OLIVELLA GÓMEZ

WILSON JUNIOR PARRA BARRIOS

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA- SECCIONAL BARRANQUILLA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSTGRADO

2020

**FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN
ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E
HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL COLEGIO DEL SAGRADO CORAZÓN**

**DEISY LILIANA OLIVELLA GÓMEZ
WILSON JUNIOR PARRA BARRIOS**

Trabajo para optar el título de Magister en Educación

Directora (a)

Myriam Cecilia Molina Bernal

**UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA- SECCIONAL BARRANQUILLA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSTGRADO**

2020

Nota de aceptación:

Firma Director

Firma de Jurado

Firma de Jurado

CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE TABLAS.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
1. PROBLEMA	
1.1. Delimitación del contexto.....	14
2. ESTADO DEL ARTE	
2.1. Antecedentes.....	24
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	24
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	37
2.2. Pregunta problema de la investigación.....	42
2.3. Justificación de la pregunta.....	42
2.4. Objetivo general.....	48
2.5. Objetivos Específicos.....	48
2.6. Supuestos de Estudio.....	49
3. MARCO TEÓRICO	
3.1. Formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje.....	50
3.2. Principios en la mediación de los aprendizajes.....	55
3.2.1. Aseguramiento de la veracidad del saber adquirido.....	57

3.2.2. Congruencia en la construcción de los aprendizajes.....	58
3.2.3. Aplicación de aprendizajes construidos.....	58
3.3. La Mediación Didáctica en el Aula de Clase.....	61
3.4. Momentos de la formación docente.....	62
3.4.1. Preparación para el aprendizaje.....	63
3.4.2. Introducción de nuevos contenidos.....	66
3.4.3. Transferencia del conocimiento.....	67
3.5. Estrategias consolidadoras de la formación docente.....	70
3.5.1. Diálogo reflexivo.....	72
3.5.2. Aprendizaje en comunidad.....	73
3.5.3. Mejora de la práctica profesional.....	75
3.6. Formación docente en educación inclusiva, apoyada en la mediación del aprendizaje.....	80
3.6.1. Trastornos por déficit de atención e hiperactividad.....	83
3.6.2. Recorrido de como se ha trabajado antes y ahora la inclusión en educación en Colombia.....	84
3.6.3. Privilegios de la neurodiversidad en el TDAH.....	87
3.6.4. Habilidades pedagógicas de los docentes incluyentes.....	89
4. METODOLOGÍA	
4.1. Paradigma de investigación.....	94
4.2. Tipo de investigación.....	97
4.3. Diseño metodológico.....	99
4.4. Población.....	101

4.5. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	102
4.5.1. Cuestionario.....	103
4.5.2. Entrevista en profundidad.....	104
4.6. Confiabilidad y Validez.....	105
4.7. Análisis de la Información.....	107
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
5.1. Cuestionario.....	110
5.2. Entrevista a Profundidad.....	115
5.3. Triangulación de resultados del cuestionario, entrevista y teoría.....	119
5.4. Conclusión.....	124
5.5. Recomendaciones.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Principios en la mediación de los aprendizajes (Zapata, 2016)	57
Figura 2. Aprendizaje en comunidad Díaz, (2006).....	73
Figura 3. Componentes del ciclo de mejora de la práctica profesional Díaz (2006).....	77
Figura 4. Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción Hernández, et al., (2014).....	100
Figura 5. Principios en la medición de los aprendizajes.....	110
Figura 6. Momentos de la medición.....	111
Figura 7. Momentos de la formación docente.....	112
Figura 8. Estrategias consolidadoras de la formación docente.....	114

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población.....	102
Tabla 2. Categorización Teórica.....	109

RESUMEN

El objetivo principal del estudio es desarrollar competencias pedagógicas de formación docente que faciliten el proceso de Enseñanza Aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón. La investigación se sustenta en la recopilación de los fundamentos de diversos autores tales como Vaillant (2009), Ministerio Educación Nacional (MEN) (2002), Imbernón, (2008), además de la población en estudio y de los propios investigadores. Desde el análisis de un paradigma socio-crítico; se desarrolló bajo una modalidad de investigación – acción. La información fue recabada mediante las técnicas observación por encuesta y entrevista en profundidad. En cuanto al análisis del contenido y estructurar la información, la investigación se sustentará en Bardín & Suárez (2002) quienes toman como referencia tres fases; el pre análisis, aprovechamiento del material y el tratamiento de los resultados.

ABSTRACT

The main objective of the study is to develop pedagogical competencies of teacher training that facilitate the Teaching-Learning process, in students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) at the Colegio del Sagrado Corazón. The research is based on the compilation of the foundations of various authors such as Vaillant (2009), Ministry of National Education (MEN) (2002), Imbernón, (2008), in addition to the study population and the researcher herself. From the analysis of a socio-critical paradigm; it was developed under a research - action modality. The information was collected through the techniques observation by survey and in-depth interview. Regarding content analysis and structuring information, the research will be based on Bardín &

Suárez (2002) who take three phases as a reference; the pre-analysis, use of the material and the treatment of the results.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad según el Ministerio de Educación Nacional (2014) se gira una lucha por poder instaurar una universalización y mejorar la educación en materia de su calidad, sin embargo, los incontables compromisos de las diversas organizaciones encargadas de la orientación de este proceso formativo se han dado cuenta que la educación como desarrollo formativo posee un notable detrimento de la consideración de la importancia del papel del docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el mismo documento señala que la educación en la mayoría de los países está determinada por las necesidades de su población, de allí la existencia de diferentes enfoques curriculares, inducen a la conformación de estructuras por niveles, modalidades, grados, módulos, entre otros; considerando también las características biopsicosociales de los individuos hacia la que va dirigida. Por tanto, se había tipificado en dos vertientes, una educación regular y otra especial destinada a la atención de niñas y niños con discapacidad, aunque en los últimos veinte años han surgido propuestas para integrar a estos niños al sistema regular.

Partiendo entonces, de estas premisas se puede afirmar que un sistema educativo con mayor apertura permitirá con mayor beneficio responder a la población de niños con discapacidad y preparará el escenario educativo de forma ideal para todos los alumnos. Con ello se está en la búsqueda de la creación de un nuevo modelo educativo que sea accesible para todos los alumnos sin distinción y que atienda a todos en función de lo que necesiten.

Indica Leiva (2013) además que es necesario adoptar sistemas educativos, escuelas o aulas diferenciadas en respuesta para poder darle atención a las necesidades de los alumnos a los cuales se está formando, se debe diseñar sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas. Sin embargo, esta elección obliga de igual forma a realizar cambios en la forma en la cual se venía educando.

Por ende, la aplicación de una educación de tipo inclusiva requiere que la institución atienda la complejidad que ello conlleva y como tal se debe tomar en cuenta la formación del docente para asumir este compromiso que se le presenta.

En ese sentido, surge la presente investigación, encontrando necesidades en los estudiantes del colegio Sagrado Corazón; ya que las dificultades de comportamiento que evidencian los alumnos afectan el desarrollo normal de las clases. Es por ello, una de las razones principales de realizar el presente estudio, buscando con esto brindarles a los docentes, alternativas de solución dentro del aula de clases al momento de tener estudiantes con ese tipo de necesidades entre otros aspectos de interés.

Por ende se estructuró en capítulos el 1 referido al contexto de estudio en la cual se visualiza de manera detallada la situación que se está generando en la institución antes mencionada, el capítulo 2 el estado del arte, antecedentes nacionales e internacionales del tema del investigación , justificación , objetivos tanto generales como específicos, los cuales darán la visión general o norte de lo que se quiere lograr dentro del proyecto, así también un capítulo 3 que contiene el marco teórico contentivo de la perspectiva de diferentes autores sobre la temática de estudio.

Por su parte el capítulo 4 que contiene la metodología, la cual se refiere la estructura en la que se basa la investigación y un capítulo 5 dirigido a los resultados esperados en los cuales se busca como norte minimizar la problemática detectada en estos estudiantes que una vez realizada, una valoración externa le fueron diagnosticados con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (De ahora en adelante citado como TDAH).

Siendo un trastorno que afecta a gran número de niños y que es descubierto a temprana edad, por ello es de gran preocupación prestar interés en las diversas conductas que presentan los estudiantes, ya que muchas veces son ignorados por los docentes o la institución en lugar de

brindar una atención especial a dichos casos que les permita sentirse acogidos en el ámbito escolar.

1. PROBLEMA

El presente capítulo contiene la delimitación del contexto de estudio, en la cual de manera general se abordan aspectos de interés en cuanto a la problemática detectada por parte de expertos en el área, sirviendo de soporte para poder visualizar sus diferentes puntos de vista.

1.1. Delimitación del contexto

La formación docente ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las inquietudes pedagógicas y en los intereses tanto ideológicos como políticos que se resumen en torno a la educación como fenómeno social. Un recorrido por diversas fuentes del pensamiento da cuenta de una preocupación epistémica vinculada a los procesos de formación y al papel de los docentes referidos a la mediación del aprendizaje.

Al respecto, el segundo Informe del Programa de Reforma Educativa para América Latina y el Caribe, (2005), no más optimista que el anterior publicado en el 2001, al revisar los logros obtenidos en relación con las medidas propuestas, concluía que: “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad” (p. 140).

De manera que, estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados. De allí, que Vezub asegure: “ya es un lugar común hablar del bajo impacto que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza” (2007, p. 2).

En la última década varios países de América Latina reformaron el currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos. Dentro de ese contexto dinámico y cambiante, comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a cargo. Sin embargo, Vezub, “subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador” (2007, p. 3).

Ahora bien, cuando se abordan estos dilemas referidos al cómo, el maestro actúa en su entorno laboral, no es fácil dissociarse de la relación intrínseca que existe entre teoría y práctica. En este sentido, Alanís afirma que “la formación docente es un proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación constante entre la teoría y la práctica”. Es con esta relación donde la función de la formación docente es más sensible, puesto que las convulsiones sociales, con todas sus contradicciones internas, inciden directamente (2004, p. 29)

Como complemento, Urbano y Yuni (2009) han argumentado que la naturaleza del trabajo docente encierra una serie de rasgos que a simple vista lo hacen parecer como una profesión fácil, a pesar de ser sumamente difícil. El abandono y la crítica a los paradigmas tanto racionalistas como técnicos que intentaron regular la enseñanza durante varias décadas, produjeron una nueva conciencia acerca de la complejidad del trabajo docente.

Todo esto supone un esfuerzo superior referido a los problemas que subyacen en el entorno laboral del docente, una vez confrontado su espacio contextual tendrá sentido, la validación de su aprendizaje. Esto pudiese demostrarse en el contacto de los maestros recién recibidos con la práctica escolar, llevando a la adaptación de los principiantes a las estructuras y rutinas escolares vigentes.

En efecto, los precitados autores muestran cómo, frente a la fuerza de la socialización profesional que ejercen las escuelas y a las malas condiciones laborales, la formación inicialmente

recibida termina siendo una “empresa de bajo impacto, con débiles consecuencias sobre la configuración de las prácticas de enseñanza” (Urbano y Yuni, 2009, p. 87). Por ello es conveniente realizar una revisión crítica de los modelos y dispositivos de la formación docente.

En el mismo orden de ideas, es importante destacar lo expuesto por Leiva (2013) en cuanto a la formación docente y el apoyo a estudiantes con TDAH, el autor señala que tener a un niño con TDAH en el aula es siempre un reto, pero resulta primordial que esta etiqueta no afecte a nuestra perspectiva como docentes ni se produzca aleatoriamente en base a determinados prejuicios. Es importante señalar que, porque un niño sea inquieto, o que se distraiga con facilidad no necesariamente tiene que tener el trastorno. Es allí donde debe prevalecer la formación docente de manera de estar preparado y actualizado en referencia al trastorno en sí y con ellos, manejar las diferentes estrategias de atención.

Es importante de igual manera que el docente conozca los criterios de diagnóstico correspondiente y permanecer por lo menos dos meses observando su comportamiento, esto contribuiría a un acercamiento más apropiado a la problemática. Estar más formado sobre la condición conduce a ver la situación desde otra óptica, permitiendo así poder ser parte de ella. Es relevante, señala el autor citado hacer del conocimiento que el trastorno no se cura, sino que se minimiza, por lo tanto, los docentes deben trabajar sobre las dificultades que provoca, con actividades en conjunto entre escuela - comunidad a manera de hacer, la situación lo más llevadera posible.

Cuando un docente este en conocimiento que uno de sus estudiantes este diagnosticado con este trastorno debe replantear su programación docente y efectuar las adaptaciones necesarias, teniendo en cuenta el tipo de TDAH que presente el niño, ya que la intervención necesaria para el TDAH de tipo inatento difiere de la que requiera, el de tipo Impulsivo, hiperactivo o combinado, y viceversa. De hecho, los retos que plantea cada uno de ellos en el aula son muy

distintos: desde las constantes interrupciones del niño impulsivo o el hiperactivo (ya sea porque el primero no deja acabar al profesor la pregunta o la explicación, o porque el segundo se levanta constantemente de su silla, por citar algún ejemplo), al despiste y la distracción continua del niño inatento.

Atendiendo a estas consideraciones, resulta necesario supeditar la formación docente como herramienta pedagógica en estudiantes con Trastornos de Atención e Hiperactividad (TDAH) siendo un trastorno que afecta a gran número de niños y que es descubierto a temprana edad, es de gran preocupación prestar interés en las diversas conductas que presentan los estudiantes. Muchas veces son ignorados por los docentes o la institución en lugar de brindar una atención especial a dichos casos que les permita sentirse acogidos en el ámbito escolar, así lo señala Vasquez (2010)

Como se señalaba anteriormente, el vínculo teoría-práctica significa la articulación entre dos entidades, en el seno de un proceso dialéctico, es decir, la formación docente como herramienta pedagógica implica equilibrio, intencionalidad y razonamiento entre dos partes involucradas partiendo del lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos, tal como los estudios de Vygotsky (1979) fueron tratados al incorporar en la educación el término de mediación.

Esta mediación consiste en reconocer que el niño piensa para recordar y el adolescente recuerda para pensar; por tanto, pensar y recordar son procesos del pensamiento involucrados en el aprendizaje. A partir de ello, considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria, la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos. Tanto las herramientas como los signos son instrumentos mediadores y se encargan de relacionar al sujeto con lo social; esto son los factores sociales (compuestos por herramientas y signos) son determinantes en los sujetos.

Las ideas expuestas, se acoplan con el criterio de Escobar (2011) para quien la mediación del aprendizaje está referida a la adquisición de herramientas de autorregulación por parte de las personas en formación. Se trata de auto-planificación, seguimiento, corrección y evaluación. Es la que permite el desarrollo de procesos meta-cognitivos; tiene su fundamento en la comunicabilidad interpersonal ya que el lenguaje es la vía más expedita y natural para el manejo de los comportamientos infantiles y adultos.

Visto así, la complejidad reconocida por el docente sobre el proceso pedagógico y la conciencia que de ella pareciera no tener un punto de partida para la comprensión del proceso de mediación del aprendizaje en el aula, sino que conforma una dificultad en su quehacer cotidiano. Ante esta complejidad, su capacidad de respuesta se ve restringida frente a los requerimientos planteados.

Volviendo la mirada a los países de América Latina, entre los años 70 y 80, asegura Vezub, “atravesaron un proceso de profesionalización de las carreras docentes para la educación infantil inicial y básica, elevando la formación del nivel secundario o medio, al terciario. Esto prolongó su duración al exigirse estudios secundarios previos” (2007, p. 4). Según los diferentes países, la formación de los docentes de educación básica se realiza mayormente en Instituciones de Educación Superior terciarias, no universitarias, por ejemplo, el caso de Argentina o en las Universidades nacionales, tal es el caso de Chile y Colombia.

Ciertamente, el proceso de tercerización, es decir la elevación del nivel educativo donde se realiza la formación de docentes para la educación primaria o básica, es bastante reciente. En México los estudios docentes pasaron al nivel superior recién en 1984 y en Colombia en 1994. En Argentina a pesar de que el cambio ocurre antes, en 1973, durante mucho tiempo las Escuelas Normales a cargo de la formación continuaron dependiendo, política y administrativamente de la Dirección de Enseñanza Media.

El origen secundario de la formación docente y su dependencia político-burocrática respecto de ese nivel es uno de los factores que explican la debilidad actual en la planificación y regulación de las instituciones de formación docente. Debilidad que se observa, según lo expuesto en el segundo Informe del PREAL (2005), Vezub (2007), Urbano y Yuni (2009), así como también los de Escobar (2011), por ejemplo, en la falta de recursos, de edificios propios, de normativa específica y en la ausencia de políticas que orienten y ordenen al subsistema formador. Si a esto se le suma la creciente heterogeneidad y diversificación de las instituciones formadoras, se está frente al desafío de generar nuevos modelos para su organización, además de la escasa conciencia que el docente posee del proceso de mediación del aprendizaje.

De este conjunto de evidencias, Colombia no escapa de esas dificultades. Para efectos de esta investigación, se adelantarán algunas consideraciones convenientes de aclarar y que son referidas al contexto de la formación docente en las Instituciones Educativas. En este sentido, es preciso destacar que la sociedad colombiana, en su constitución política, específicamente en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), decidió el rumbo que deben tomar la educación y el educador al establecer los criterios que estos deben poseer para hablar de calidad educativa.

Es decir, que logren desde el ejercicio responsable de su autonomía; una propuesta para la formación de maestros que está acorde con sus principios, fines, objetivos y estrategias; pero que, a su vez, esté articulada con toda una estructura que, al definir sus propios procesos sobre las mismas claves, ofrezca un horizonte de sentido, de comunicación, de acompañamiento y de producción en el ámbito que la identifica: la formación de maestros.

Lo antes planteado, exige que en las instituciones educativas se sustituya a una direccionalidad de la utilización del pizarrón y la tiza o marcadores, a otra forma de aprender haciendo; caracterizada por ser participativa, colaborativa, con apoyo de distintos métodos, generadores de cambios rápidos. Para lo cual, se requiere adaptarse con el menor esfuerzo físico

y mental a dicho proceso, permitiendo así al estudiante mayor independencia en la adquisición de conocimiento de acuerdo a sus necesidades y expectativas, en otras palabras, que sea capaz de desarrollar su formación docente apoyada en la mediación de su aprendizaje sustentándolas en estrategias que privilegien el diálogo reflexivo, el aprendizaje en comunidad y la mejora de su práctica profesional.

Visto así, la formación docente, requiere ser desarrollada desde la vinculación entre la teoría y la práctica como elementos indisolubles que permean la acción pedagógica en los estudiantes al ser capaces de asegurar la veracidad de su saber adquirido, hacer congruente la construcción de sus aprendizajes y aplicarlos con la celeridad que conlleva la ejecución de los momentos de la formación docente, tales como: preparación para el aprendizaje, introducción de nuevos contenidos y transferencia del conocimiento.

Sin embargo, a pesar de todos los intentos de solución propuestos por la Subdirección de Fomento de Competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el documento denominado Orientaciones para la apropiación del Decreto 4790 de 2008, se observa con base a diagnósticos asistemáticos realizados por los investigadores, que la falta de reflexión crítica y participativa de los estudiantes del colegio del Sagrado Corazón kra 51B km 2, vía a Puerto Colombia, ubicado en la ciudad de Barranquilla pareciera apuntar a desempeños, saberes y actitudes inadecuadas, que en nada valoran la profesión del educador desde el ser y el hacer.

Del mismo modo, no todos los estudiantes cuentan con el enriquecimiento de los contextos escolares a partir de los procesos evaluativos/formativos necesarios para el éxito de la calidad educativa de la institución, aunado a que en el medio laboral la inexistente diversificación de las prácticas pedagógicas pudiera estar desarticulada a los procesos de formación.

De tal manera que, para lograr una formación docente como herramienta de aprendizaje en la institución objeto de estudio debe enfrentar los nuevos retos que le demanda la sociedad; tal

apreciación, permite a los investigadores señalar que, la formación docente colombiana está urgida de educar para la participación, pues, debe prescindir de viejos paradigmas y otorgar nuevos escenarios, dando apertura al diálogo reflexivo, al aprendizaje en comunidad y a la mejora de la práctica profesional, con miras a satisfacer el aumento en la demanda educativa, logrando así una calidad educativa.

En concordancia con lo planteado anteriormente, es preciso señalar que en el colegio del Sagrado Corazón kra 51B km 2, vía a Puerto Colombia, ubicado en la ciudad de Barranquilla está inmerso en la problemática que viven hoy en día esas instituciones colombianas, pues los investigadores, observan que este espacio educativo vive las realidades que envuelven a los estudiantes en la actualidad, especialmente en lo concerniente al desarrollo de una formación docente que garantice la producción de conocimiento y por ende la calidad de los procesos académicos facilitados.

Pareciera indiscutible que la introducción de nuevos contenidos poco se concreta en la práctica. Se privilegian los contenidos parcelados y descontextualizados. Los aprendizajes fundamentales: ser, hacer, conocer y convivir, son habitualmente obviados y pocas veces representan propósitos que orienten la interacción diaria en la práctica profesional.

En lo relacionado a la atención que prestan los docentes a los estudiantes con el síndrome de TDAH, se visualiza poco compromiso por parte de ellos, no se perciben estrategias acordes para poder atenderlos, quizás sea producto del desconocimiento de estrategias acordes para su debida atención y trato respectivamente. De la misma manera se observan en estos estudiantes poca atención a las actividades desarrolladas en el aula, no se aprecia un raciocinio en las tareas, tampoco el compromiso de los docentes por explicarles cómo hacerlas.

Del mismo modo se perciben comportamientos disruptivos que alteran el clima del aula, generando dificultades de disciplina, lo cual se visualiza como una falta de manejo de grupo por

parte del docente, así como en el orden de la elaboración de las actividades desarrolladas dentro del aula, es decir se nota poco comprometido para poder cubrir las expectativas de estos estudiantes.

La situación problema descrita, pudiese estar asociada a la complejidad reconocida por el docente sobre el proceso pedagógico y la conciencia que de ella pareciera tener no constituye un punto de partida para la comprensión del proceso de mediación del aprendizaje en el aula, sino que conforma una dificultad en su quehacer cotidiano; así como su capacidad de respuesta se ve restringida frente a los requerimientos planteados; realidad que pudiese estar incidiendo en la puesta en práctica de la transferencia del conocimiento de manera poco idónea, provocando que los estudiantes no se sientan seguros de la veracidad de su saber adquirido, pudiendo abandonar sus estudios.

Lo antes expuesto, presuntamente se deba a que el énfasis está puesto en el resultado dentro del proceso evaluativo, lo cual traería como consecuencia que el estudiante de la institución desatienda los procesos necesarios para construir aprendizajes, las verdaderas necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, urge asumir una valoración reflexiva de lo que se hace, de manera que estos entornos de aprendizaje se diseñen con parámetros tecnológicos adecuados a cada situación, individuo y necesidad.

Esa realidad disfuncional, pudiese indicar que el deterioro en la formación docente, es atribuido a múltiples factores entre ellos: la indeterminación del área de competencia del programa de aprendizaje, deficiente formación inicial y ausencia de incentivos; vinculado, además, a la oferta de un servicio desligado de la congruencia en la construcción del aprendizaje como principio que garantiza la calidad educativa. Esta situación, pudiera generar detrimento académico creciente, el quehacer pedagógico es orientado a la transmisión de los acostumbrados contenidos curriculares, poco desarrollo de aptitudes que promuevan autonomía de sentimiento,

pensamiento y acción, aunado a lo insuficiente de los esfuerzos por mejorar los procesos que se cumplen en las aulas de clase.

Esta situación pudiera generar en los docentes resistencia, apatía, rebeldía al momento de que le sean asignados estos estudiantes a la matrícula que le corresponda atender, más sin embargo como formadores que son, se debe buscar favorecer el desarrollo de potencialidades, asegurándonos que todas las personas involucradas en la educación del alumno con TDAH entiendan el significado común de la palabra integración.

El mayor beneficio que conlleva esta palabra es permitirle al alumno formar parte de un mundo típico y no de un estudiante especial. Para ello se dispondrá de una muestra de aproximadamente de 15 docentes de los niveles 4to, 5to y 6to para ser empleados en la realización y procedimientos del proyecto que se está desarrollando es decir en la formación que deben tener para atender a los estudiantes con TDAH.

2. ESTADO DEL ARTE

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Para comprender el fenómeno estudiado se hizo necesario revisar algunos trabajos de autores internacionales relacionados con la temática en cuestión entre los cuales se encuentran el realizado por Batista, S y García, B (2018). Este estudio se diseñó para analizar los conocimientos y concepciones erróneas del profesorado sobre el Trastorno de Déficit de Atención (TDAH) y la Dislexia; así mismo, se explica la importancia de la correcta respuesta psicoeducativa por parte del profesorado para atender adecuadamente a las necesidades que presenta este alumnado, así como para posibilitar un positivo desarrollo.

A través de un cuestionario se midió el Conocimiento General y la Intervención Educativa para ambas Necesidades Especiales de Apoyo Educativo(NEAE) de profesional docente de la isla de Tenerife. Se observa que los participantes tienen en general un conocimiento bajo respecto al concepto e intervención de la dislexia, no obstante, se demuestra que en cuanto al TDAH tienen un conocimiento moderado en intervención, pero bajo en el concepto. Además, se aprecia por un lado que sólo hay relación significativa entre el conocimiento de concepto del TDAH del profesor y de su experiencia docente; y entre el concepto de intervención de TDAH y la experiencia del docente con alumnos de NEAE.

En el mismo orden de ideas se encontró lo planteado por la guía del NICE (2009), la revisión de Miranda, et al. (2006) y el estudio de Ohan, et al. (2008) los docentes debería conocer información general sobre el trastorno, técnicas de modificación de conducta dirigidas a incrementar o mantener comportamientos deseables y a eliminar o reducir comportamientos no

deseables en el niño o adolescente con TDAH, estrategias y adaptaciones dirigidas a mejorar el funcionamiento en el aula y el aprendizaje (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes, 2010).

Resulta esencial la detección precoz del trastorno, ya que implica aumentar las posibilidades de éxito del tratamiento (Grupo de Trabajo TDAH de la Sociedad Española de Neuropediatría, 2018). En muchas ocasiones, pueden ser los padres, quienes principalmente perciban en su hijo pérdida de interés en ciertas cosas antes que otros niños, o que su hijo comienza a mostrarse bastante “movido” o “fuera de control”.

Pero más frecuentemente, es el profesional docente quien percibe los síntomas, siendo éstos quienes tienen mayor facilidad para compararlo con sus pares, notando cuando el niño tiene dificultades para seguir las normas (no levantarse de la silla, no interrumpir) o cuando se aísla de sus compañeros (NIMH, 2009). Siendo por tanto los docentes los primeros en identificar a un niño o adolescente con TDAH, aquellos que carezcan de formación sobre el trastorno, podrían no valorar adecuadamente las señales de alerta.

En cambio, estudios como el de Quinn (2004) destacan que los profesores detectan menos a las niñas con TDAH que a los niños. En general, las niñas con TDAH muestran una menor presencia de trastornos del aprendizaje asociados y mejores habilidades en la capacidad lectora, hecho que puede llegar a influir en su menor diagnóstico.

Además de ello, se da un salto para destacar que los síntomas del TDAH provocan en el alumnado que lo padece mayores dificultades en el aprendizaje, que sus compañeros, convirtiéndose en uno de los principales motivos de fracaso escolar (Spencer J., 2007). Siendo, por tanto, las dificultades organizativas, de planificación, priorización, atención y precipitación de la respuesta que obedecen a las alteraciones de las funciones ejecutivas, las que ayuden al bajo rendimiento académico.

Los alumnos con TDAH requieren de un programa de intervención escolar individualizado que incluya tanto acciones académicas como conductuales (SING, 2005). La intervención psicopedagógica procura comprender los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos escolares e intervenir eficazmente en su mejora permitiendo al estudiante abordar las situaciones de aprendizaje de un modo más eficaz, demostrado una mejora en el desempeño académico general (Langber, et al., 2008).

Seguidamente, se encuentra el trabajo de Iniesta, C (2018) en el cual plantea que constantemente nos encontramos con mujeres, hombres y niños/as que a simple vista no tienen ningún problema o ninguna dificultad, pero que detrás de cada una de ellas, están guardados, durante años, los aspectos que les hacen más difícil su vida en el día a día. En el ámbito educativo, donde el grupo es más cerrado, el trato es más directo y, por lo tanto, las dificultades o problemas no pasan desapercibidas.

El TDAH es uno de los trastornos más frecuentes en las aulas de los colegios, estimándose su prevalencia en España, entre un 3 y un 7% de niños en edad escolar. Se caracteriza principalmente por dificultades para mantener la atención y conductas hiperactivas e impulsivas, que afectan al desarrollo de las emociones y a la socialización del niño/a que presenta este trastorno. Además, existen otras alteraciones asociadas a estas características como son la agresividad, las dificultades en el aprendizaje, los problemas de interacción, etc.

Todas ellas requieren la atención de los expertos ya que estas dificultades, pueden ocasionar en el alumno o alumna baja autoestima o resultados académicos por debajo de lo exigido. Todas estas alteraciones, pueden persistir hasta edad adulta y afectar al desempeño académico, social, laboral y familiar. Para evitar que esto ocurra, o al menos en menor frecuencia, hace falta intervención, es por esto que la formación de los docentes es importante y necesaria para llevar a cabo la tarea educativa de forma adecuada y posibilitar un óptimo desarrollo socio emocional en

el niño.

Una buena formación del docente permitirá atender adecuadamente a las necesidades y problemas que puedan presentar estos niños/as. Para ello, desde el ámbito educativo deben proponerse actuaciones de intervención en colaboración con los distintos profesionales (médico, psicólogo...) y demás organismos, asociaciones, etc. El principal objetivo es elaborar líneas comunes de actuación y emplear estrategias dentro y fuera del aula que permitan disminuir el fracaso escolar y mejorar las habilidades sociales, emocionales y personales de estos niños. Se trata de que la familia y la escuela del menor, se organicen y trabajen de manera coordinada para que se desarrolle, socialice, adquiera competencias y pueda tener una mejor calidad de vida.

En el mismo orden de ideas, Santa Cruz, M (2018) expuso una investigación cuyo objetivo fue diseñar una investigación que se pudiera implementar sobre la repercusión que tiene el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en los niños de Educación Primaria en el ámbito social, académico y familiar. En primer lugar, se presenta un estudio teórico sobre las investigaciones actuales sobre las dificultades que tienen estos alumnos en los diferentes ámbitos. Además, se lleva a cabo una investigación- acción al analizar las dificultades y necesidades que presentan los alumnos con TDAH y tomar las medidas necesarias para solventarlas.

Asimismo, para conocer el rendimiento escolar de estos alumnos se realizan entrevistas y cuestionarios a 11 maestros de dicho centro, al igual que unos test socio-métricos a 89 alumnos del mismo, para conocer las relaciones de estos con su grupo de iguales. Por último, para conocer cómo afecta el TDAH en el ámbito familiar, se elaboran entrevistas para las 14 familias de estos alumnos que no se han podido implementar. La conclusión final es que los alumnos con TDAH de Educación Primaria presentan dificultades en todos los ámbitos en los que participan diariamente y la necesidad de que los docentes y las familias tomen las medidas necesarias para

mejorar la situación actual y futura de estos alumnos.

Continuando con el trabajo de Araujo, K (2016) cuya investigación tuvo como objetivo Proponer un Plan de Formación Docente para la Integración al Aula Regular de niños y niñas con Discapacidad en las instituciones educativas del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. La misma se sustentó en los postulados de documentos de la UNESCO (2006), y en los autores Tobón, S (2005), Torres, A (2005); Romero, Pérez J (2007) y Lavigne Cervan, Rocio (2008), entre otros.

Metodológicamente, la investigación se consideró como descriptiva, con un diseño de campo, no experimental, transaccional descriptivo; para este caso se tomó como muestra 72 sujetos que forman el personal directivo y docente de las tres (03) instituciones tomadas para ésta investigación. Se utilizó la encuesta y el instrumento para recoger los datos fue un cuestionario contentivo de 45 ítems.

Se encontraron competencias específicas de los docentes para la integración al aula regular de niños y niñas con discapacidad, en las instituciones objeto de estudio, se encuentran descritas de forma media moderada los niveles de formación de los docentes, se hace presente la necesidad de incrementar la implementación de las estrategias de integración por parte del docente en materia a los tipos de discapacidad de los niños, asimismo, se hace presente la necesidad de mejorar la capacitación docente en materia a los tipos de discapacidad de los niños.

Recomendándose la implementación de mecanismos de formación continua y capacitación de los docentes por medio de jornadas, estrategias que coadyuven al desarrollo de la mejora de las adaptaciones curriculares como un factor imprescindible de los aspectos necesarios del aula de clase, así como también realizar conversatorios que permitan el intercambio de experiencias.

Así también se presenta el artículo de Estevez y Leon (2015) titulado Inclusión educativa del alumnado con TDAH: estrategias didácticas generales y organizativas de aula en la Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889- 4208. Volumen 8, Número

3, noviembre 2015, el cual señala dentro de su resumen: el desarrollo académico del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se ve mermado por sus características cognitivas y comportamentales, pero también, por la falta de adecuación organizativa y curricular que se produce ante las mismas en el contexto escolar en el que se desarrollan.

A nivel cognitivo, las dificultades se presentan cuando es necesario pararse, pensar, razonar y elaborar una respuesta adecuada a la demanda del contexto, y a nivel conductual, cuando debe inhibirse una conducta, evitar una respuesta determinada o controlar una reacción inmediata y desproporcionada (Cubero, 2006). Dadas estas características, si el contexto escolar no adecua la respuesta educativa, se producirá un desajuste entre sus requerimientos y las características de este alumnado, agravándose estas dificultades de aprendizaje.

En este sentido, la escuela en general y el profesorado, en particular, deben ser sensibles a las necesidades educativas que estas características plantean. En este trabajo recogeremos las estrategias didácticas y organizativas que se atribuyen a una acción docente ordinaria de aula, y que se ajustarían a las necesidades educativas planteadas por este alumnado. Estrategias inclusivas que aplicándose en grupo y obedeciendo a una didáctica general, procurarían una mejora en su aprendizaje, mayor participación escolar y social.

Así también se presenta el trabajo de Molinar (2018) el cual habla sobre la prevalencia del trastorno TDAH en niños escolarizados y el desconocimiento de los docentes conllevan a la inadecuada detección y remisión de los escolares para su tratamiento o intervención psicopedagógica. El objetivo del estudio fue disminuir el estigma al promover el conocimiento sobre TDAH.

Sus resultados indicaron que la ganancia de conocimientos en los docentes posibilitó la detección y remisión oportunas para un diagnóstico y tratamiento adecuado de los estudiantes, lo

cual conllevó a la disminución del deterioro tanto escolar como psicosocial en los menores. Con diseño pre experimental con grupo control pos prueba, se realizó un programa de intervención psicoeducativo identificando los cambios en el estigma mediante la adquisición de conocimientos de los maestros sobre el TDAH.

En el mismo orden de ideas Manrique (2019) escribió un artículo cuyo propósito fue desarrollar acciones pedagógicas para la atención de niños con (TDAH). Situación que requiere diseñar actividades en un plan de acción para la atención de las diversas conductas. También destaca que esta situación no solo se presenta en Colombia. Se concluyó que los entrevistados tienen escasez de formación en relación con el tema del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Los resultados generaron la existencia de serias dificultades en el abordaje de esta condición en los escolares, la cual permito la intervención con la presentación de charlas, estrategias y técnicas para el mejoramiento de la problemática.

Así también Castro (2014) expresa que uno de los problemas de los niños con TDAH es la falta de concentración en una misma actividad, el cual se manifiesta como el más importante para el aprendizaje ya que este interfiere en el desarrollo académico y social del menor. El objeto de estudio del proyecto de diseño, en el cual se hará análisis ergonómico, sensibilización de los sentidos y estimulación hacia la lectura para contribuir al mejoramiento del aprendizaje de esta población infantil. Fue un trabajo de tipo documental, descriptivo.

Seguidamente se presenta Chaves y Espinho (2016) con una investigación documental sobre los Conocimientos de los docentes de la enseñanza primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Indican que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neuro-comportamental que se caracteriza por patrones persistentes y niveles inadecuados de desatención e/o hiperactividad-impulsividad.

Además, es el trastorno más frecuente en edad escolar, volviéndose así pertinente que el maestro sepa intervenir adecuadamente, siguiendo estrategias educativas y de comportamientos apropiadas, teniendo en vista el éxito académico y la integración social. Actualmente, el TDAH es probablemente el trastorno de la niñez más estudiado y con el cual los docentes de la enseñanza primaria, más enfrentan problemas en su cotidiano. Los resultados obtenidos evidencian que, en general, los docentes, a pesar de que ya hayan trabajado con niños con TDAH, consideran su conocimiento satisfactorio, revelando la necesidad de una mayor formación en esta área. Se utilizaron entrevistas y encuestas para obtener estos resultados.

Continuando con Fernández, Mínguez y Casas (2016) presentaron una investigación sobre los Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Este estudio se diseñó para analizar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de 193 maestros, como una replicación de un estudio realizado por Sciutto, Terjesen y Bender en el año 2000.

Los maestros cumplieron el Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (KADDS) en su versión española, adaptada por los autores del presente estudio, cuyo objetivo es evaluar los conocimientos del TDAH en tres áreas de contenido: Conocimientos generales, Síntomas/Diagnóstico y Tratamiento. Este libro hace un análisis en tres áreas de contenido: Conocimientos generales, Síntomas/Diagnóstico y Tratamiento.

Los maestros tenían significativamente más conocimientos en la escala de Síntomas/Diagnóstico que en las otras dos. Sus conocimientos correlacionaron positivamente con: años de experiencia docente con niños hiperactivos; número de estudiantes hiperactivos que han tenido en sus aulas, y grado de autoeficacia percibida. Estos hallazgos son consistentes con los aportados por Sciutto y sus colaboradores. Así mismo, para recabar información sobre los índices

de fiabilidad y validez del cuestionario empleado en el estudio, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach y el grado de relación de las sub escalas del cuestionario.

Del mismo modo se presenta Padilla, Cuartas, Duque, Burgos y Salazar (2017) con su investigación sobre los Conocimientos sobre TDAH de los docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquia. Tuvo como propósito describir los conocimientos de los docentes de básica primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), mediante entrevistas sobre información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento, además de la auto eficiencia percibida. Se realizó un análisis univariable; las variables cualitativas se analizaron mediante frecuencia y porcentaje y las cuantitativas, mediante medidas de tendencia central y de dispersión.

Los resultados más significativos del estudio señalan que los maestros disponen de escasos conocimientos sobre el TDAH, ya que han contestado correctamente a menos de la mitad de los ítems de la escala KADDS. Este dato resulta sorprendente si se tiene en cuenta que el 83,87% de los docentes refirieron haber recibido algún tipo formación sobre TDAH. En específico, los docentes acuden de manera predominante a fuentes no formales de información para ampliar su conocimiento sobre el trastorno. Teniendo en cuenta que cualquier tipo de formación es válida para acrecentar la comprensión del TDAH, sería excepcional tomar medidas que lleven a los docentes a interesarse más por recibir dicha formación.

Se tiene también la investigación de Ferrer y Bengoa (2017) sobre la incidencia de la experiencia docente con el TDAH en los conocimientos, la autoeficacia y los niveles de estrés docente. Los estudios que han comparado los conocimientos que tienen los profesores sin experiencia (PSE) y los profesores con experiencia profesional (PCE) sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) han mostrado resultados contradictorios. Además,

el papel que tiene la experiencia docente con niños con TDAH sobre los conocimientos, la autoeficacia y el estrés docente no ha sido abordado en los estudios previos.

Por ello, el presente estudio pretende: a) comparar los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los PCE y PSE de España, acerca del TDAH; b) analizar la experiencia de los PCE con niños con TDAH y la relación con los conocimientos, la autoeficacia, y el estrés docente; c) analizar las relaciones de los conocimientos acerca del TDAH con las variables sociodemográficas. Utilizaron como instrumento un cuestionario para la recolección de información.

Los resultados indican que los conocimientos de ambos grupos son similares, aunque los PSE obtuvieron más aciertos sobre síntomas/diagnóstico y los PCE presentaron más creencias erróneas en la escala total y sobre síntomas/diagnóstico. Los PCE que tuvieron experiencia con niños con TDAH experimentaron mayor nivel de estrés docente y mayor autoeficacia. Los conocimientos sobre el TDAH correlacionaron con las asignaturas de carrera, los cursos sobre TDAH y los años de experiencia profesional.

Del mismo modo, Villalobos, Molinero, Martín y Martínez (2010) presentan su investigación sobre la Validez de los Criterios DSM-IV según Respuesta de los Profesores en el Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. El objetivo principal de la investigación fue estudiar la validez para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), de cada una de las respuestas de los profesores a los ítems DSM-IV y buscar un modelo de preguntas más parsimonioso que permita predecir el trastorno, con adecuados niveles de sensibilidad y especificidad.

Se tiene así el trabajo de Tochetto, Pereira y García (2018) sobre la Eficacia de una cartilla psicoeducativo sobre el TDAH en estudiantes universitarios. El objetivo de este estudio fue evaluar la efectividad de una cartilla online sobre el trastorno del déficit de

atención/hiperactividad (TDAH) en estudiantes universitarios como sicoeducación. Participaron de ese estudio 241 personas con escolaridad superior incompleta o completa. El nivel de conocimiento sobre TDAH de la muestra fue evaluado antes y después de la lectura de una cartilla psicoeducativo sobre el TDAH.

Los resultados mostraron que la cartilla fue efectiva para aumentar el conocimiento sobre el TDAH de los participantes. Fue posible identificar los contenidos de mayor y menor conocimiento de la muestra, así como aquellos que la cartilla fue más informativa. Se concluye que la elaboración de materiales sobre el TDAH puede ser una forma de informar sobre el trastorno y también una fuente de información.

En el mismo orden Reves y Acuña (2018) señalan en su trabajo sobre 15 Juicios de maestros sobre las conductas características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. El propósito del estudio fue averiguar la relación entre el sexo, edad y nivel socioeconómico de maestros de primaria, así como del grado de primaria en el que enseñaban, el tipo de escuela en la que trabajaban y el tamaño del grupo que atendían, sobre la frecuencia con la que consideraban apropiado que un niño "normal" emita las conductas características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Participaron voluntariamente 691 maestros que enseñaban en alguno de los seis grados de primaria en 64 diferentes escuelas primarias de la Ciudad de México, (México). El 74.2% fueron mujeres y el 25.0% fueron hombres. La edad promedio de los maestros fue de 40 años y varió entre 22 a 70 años. Se formaron arbitrariamente dos grupos conforme la edad de los maestros, jóvenes (i.e., entre 22 y 42 años) y adultos (i.e., de 43 a 70 años).

Maestros de primaria (N = 691) señalaron la frecuencia con la que es apropiado que un niño "normal" emita en el salón de clases cada una de las 18 conductas características del TDAH. Se encontró que los maestros hombres mayores de 42 años, de nivel socioeconómico bajo, de 1º y

2º, que tenían más de 38 estudiantes en de escuelas públicas tendieron a considerar normal la emisión frecuente de las conductas del TDAH en el salón de clases, en mayor grado que sus contrapartes.

Por su parte Rivas, García, Martínez, Barca y Trabazo (2018) se presentaron con su investigación sobre el Cuestionario de capacidades y Dificultades (SDQ) como herramienta de cribado para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Señalando que el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo más prevalentes en la infancia y motivo de consulta frecuente en Atención Primaria. Objetivo: Valorar si el Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) es una herramienta útil para discriminar a niños con TDAH de niños sin esta patología, con el propósito de optimizar las derivaciones a Atención Especializada.

La sensibilidad alcanzada fue superior (en las diferentes versiones del SDQ, según el sexo y la edad) cuando analizamos los datos con un punto de corte de 6 puntos. Conclusiones: El SDQ es una herramienta útil para discriminar a niños con TDAH en una población española. Fue un estudio observacional descriptivo prospectivo, autorizado por el Comité de Ética de Investigación de Galicia. Se incluyeron 305 sujetos entre 4 y 16 años, siendo reclutados 226 pacientes en salud mental y 79 en pediatría.

Continuando en la búsqueda se encontró también a López, Restrepo y Rodríguez (2019) con el Protocolo alternativo para Potenciales Relacionados a Eventos Cognitivos en niños con Trastorno por Déficit de Atención y adultos con Deterioro Cognitivo. El cual buscaba apoyar el diagnóstico de TDAH en niños y Deterioro cognitivo en adultos mayores, utilizando un protocolo alternativo para el estudio de Potenciales Relacionados a Eventos Cognitivos. Materiales y métodos: Construcción de un protocolo de estimulación, basado en el Paradigma Oddball en el

que se utilizó carros de colores como estímulos. Este fue implementado en el software Presentación.

Para realizar un protocolo de estimulación, se debe tener en cuenta el proceso cognitivo que se desee estudiar, así como el tipo de estímulo (imágenes, sonidos, textos, videos, movimientos, entre otros) y las características temporales, espaciales y de aleatoriedad. Se evidenció que al aplicar el protocolo alternativo se generaron ondas cerebrales características de los procesos de atención y memoria, lo cual posibilitará la evaluación de dichas funciones en niños con TDAH y adultos mayores con Deterioro Cognitivo.

También es importante destacar el estudio de Martínez y Morales (2020) sobre la Trayectoria de acceso al diagnóstico oportuno del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: una perspectiva del cuidador primario. El cual consistió en Evaluar el acceso al diagnóstico oportuno del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) e identificar sus barreras mediante una trayectoria de hechos que va desde percibir los síntomas hasta obtener el diagnóstico formal. Material y métodos. Se empleó un modelo conceptual integral (basado en cuatro dimensiones: percibir, buscar, llegar y usar) y centrado en el paciente.

Se identificaron numerosas barreras para acceder al diagnóstico oportuno; la falta de percepción del TDAH resultó clave como obstáculo para el acceso inicial. Obteniendo como conclusión que la barrera de la falta de percepción podría evitarse brindando información a los cuidadores para que perciban los síntomas nucleares del TDAH como problemas potenciales de salud mental.

Para concluir Ulloa y Hernández (2015) realizaron su investigación sobre la Experiencia formativa en escolares con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. El cual tuvo como objetivo prevenir la importante relación que se ha referido en la bibliografía científica recientemente, en cuanto a la asociación entre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad

con el desarrollo de las adicciones en los adolescentes, ya que ambos trastornos comparten aspectos clínicos y marcadores biológicos similares, identificándose alteraciones en los mismos sistemas cerebrales.

Se realizó un estudio experimental con un grupo control, en 9 escolares del municipio Güines, provincia Mayabeque, durante el curso 2010-2011, utilizando el Test de tachado de letras de Crespo, modelos de tareas diagnósticas, el Registro de asistencia y evaluaciones para el rendimiento docente de los escolares y la experiencia formativa a partir de un sistema previamente elaborado. Se evidenció la efectividad de la estrategia empleada en la formación de la atención en niños con aprensión atenta no satisfactoria.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Del mismo modo, se encuentran las investigaciones realizadas en el ámbito nacional entre ellas la de Molina, M (2017) con una propuesta de formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual la cual analiza la importancia que tiene la formación del docente de aula regular que ha asumido procesos de educación inclusiva. Para ello se presenta una revisión bibliográfica sobre los antecedentes que enmarcan la formación docente y la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Esta propuesta de formación docente se basa en una metodología de investigación-acción, donde los docentes que participan se organizaron bajo una propuesta cooperativa que les ha permitido construir estrategias didácticas incluyentes que hacen posible la adecuación y flexibilización curricular. Esta experiencia pedagógica, basada en la colaboración, le permite al docente de aula regular trabajar en equipo y hacer adaptaciones conjuntas en sus prácticas pedagógicas, que lo lleven a reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión y la puesta en escena de metodologías de enseñanza que involucren una educación para todos.

De la misma manera Bustamante, J (2018) realizaron su investigación el cual corresponde a una propuesta de intervención pedagógica para los niños de quinto grado del colegio Agustiniño Ciudad Salitre que presentan trastorno de TDAH. El principal objetivo es capacitar a los directores de grupo sobre las características de este trastorno y su manejo en el aula, con el fin de generar un impacto en sus prácticas pedagógicas que propicien una educación inclusiva.

La metodología implementada fue de carácter cualitativo con modalidad de Investigación Acción. El resultado de la propuesta fue positivo ya que los docentes se apropiaron de las estrategias compartidas en tres talleres de capacitación y lograron implementar actividades lúdicas - didácticas para favorecer en especial la inclusión de los niños con trastorno de TDAH.

La práctica educativa es un acto humanizante, según Kant convierte la animalidad en humanidad por medio de la disciplina. Jaeger (2012) plantea que es una acción formadora, que debe llevar a que en las instituciones educativas se busque siempre la humanización de aquellos que van a la escuela, lo que implica que sean capaces de moldear la vida de los individuos que hacen parte del proceso enseñanza aprendizaje. Por ello, es de vital importancia brindar una educación integral que abarque todas las dimensiones de la persona, obviamente en ese proceso de integralidad se encuentran con un sinnúmero de dificultades que en ciertos momentos se convierten en obstáculos para hacer realidad el fin de la educación.

En el aula conviven seres humanos con diversas personalidades que exigen un trato diferente. Lastimosamente, es común encontrar docentes que dan un trato generalizado a sus estudiantes, porque idealmente esperan que todos se comporten igual, pero la realidad muestra que son aquellos niños que les cuesta centrar su atención, permanecer mucho tiempo sentados o comprender con una sola explicación un proceso, el común denominador de las aulas actuales.

Por su parte también se encontró lo planteado por Díaz, C; Solar, M; Soto, V y Conejeros, M (2015) los cuales expusieron un artículo el cual presenta los resultados de una investigación

sobre percepciones de la formación docente. El diseño del estudio es transaccional y descriptivo, para el cual se elaboró una encuesta ad hoc aplicada a dos grupos: profesores del sistema escolar y docentes universitarios, de la región del Biobío en Chile. Su objetivo es analizar la percepción de estos grupos respecto a seis temáticas: evaluación, aprendizaje, innovación, investigación, perfeccionamiento y relación universidad/escuela/comunidad.

Los principales resultados dan cuenta de una alta valoración de las prácticas evaluativas, la introducción de innovaciones en el aula y el perfeccionamiento. La investigación es realizada tanto por docentes universitarios como por profesores del sistema escolar, aunque en frecuencias distintas. Las relaciones universidad/escuela/comunidad se consideran relevantes, aunque no se encuentran consolidadas. Finalmente, se plantean algunas reflexiones que vinculan las temáticas analizadas en función del mejoramiento de la formación docente.

Del mismo modo se presenta el artículo de Calvo, G (2013) enmarcado como documental bibliográfico y propone algunas ideas para la formación de docentes para la inclusión educativa. A tal efecto, desarrolla tres apartados. El primero muestra el cambio conceptual que va desde la equidad y la igualdad hasta la inclusión como una manera de atender la vulnerabilidad característica de muchos niños y jóvenes de América Latina. El segundo destaca la importancia de los docentes para el logro de la inclusión educativa. El tercero propone algunas ideas para la formación de docentes a partir de las lecciones aprendidas en un programa de reingreso escolar denominado la “Escuela Busca al Niño” (EBN) en Medellín, Colombia.

En el mismo orden de ideas también señala Robledo (2016) en sus dos investigaciones: realizado por el semillero de investigación REFE, que buscó caracterizar los conocimientos percepciones y lagunas de los docentes de primaria de la ciudad de Ibagué sobre el TDAH y sus funciones. La investigación fue de Tipo exploratorio. Descriptivo. Se requiere a su vez la capacitación, formación y actualización permanente del cuerpo docente, Charleman (2002, citada

por Figueroa, 2013) establece que la falta de claridad de los docentes sobre las características que pueden mostrar en el salón los estudiantes con TDAH, puede crear confusión al momento de planificar, evaluar o intervenir.

De la misma manera Pardo (2018) expone la realidad que se presenta en los Colegios Oficiales en Colombia sobre la inclusión educativa y más exactamente sobre la educación impartida a los Niños con Necesidades Educativas Especiales. Indaga también sobre las causas de la desatención de estos niños en los colegios, ya que no existen adaptaciones curriculares que incluyan a estos estudiantes. Para este estudio se diseñó un cuestionario como instrumento.

Los resultados demostraron que la falta de capacitación docente para atender las diferentes discapacidades que presentan los niños es una de las falencias más evidentes. Por otro lado, faltan políticas educativas asertivas y eficientes que se puedan implementar en las aulas de clase para prestar un servicio de calidad, al igual que la falta de oportunidades en educación especializada por parte del estado colombiano para los docentes entorno a los Niños con Necesidades Educativas Especiales.

En el mismo orden de ideas el informe publicado por la OCDE en los años noventa (1992, en Vaillant 2009) a propósito de la calidad en la enseñanza, presentaba los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los docentes que surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. Insistía en señalar que los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestran la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, lo cual plantea la necesidad de contar con docentes que puedan atender estos nuevos desafíos y demandas.

En este orden de ideas, los docentes deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE en Vaillant 2009). Estas afirmaciones conservan hoy toda su vigencia presentando las enormes dificultades

que tiene la formación docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Es por ello entonces, que la sociedad demanda a los docentes, propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela. Señala Calvo (2009) que nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que los resultados de las investigaciones de los últimos años insisten en definir al docente como guía y como tutor, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional de educación, es decir el de docente como autoridad y como transmisor de información.

El autor citado se pregunta: ¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa? Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovador, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender.

También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes

Es así como los trabajos e investigaciones consultadas sirvieron de aporte al estudio que se desarrolla, por cuanto los referentes teóricos, conclusiones, recomendaciones, estrategias, marco metodológico desarrollados en ellos serán elementos fundamentales para la construcción de la

misma, a su vez puede visualizarse que abordan la problemática desde diversos contextos y experiencias, justificando así la razón por las cuales fueron empleados.

2.2. Pregunta problema de la investigación

Una vez expuesta la situación por parte de investigadores tanto nacionales como internacionales se formula la pregunta problema por medio de la siguiente interrogante: ¿Qué planteamientos de formación docente, permiten facilitar el proceso de Enseñanza Aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en el Colegio del Sagrado Corazón?

2.3. Justificación de la pregunta

En la actualidad la educación es una de las bases que se preocupa por la formación de las personas de manera integral, por lo que se deben formar individuos competentes que estén al alcance de las nuevas exigencias que demanda el mundo, es por ello que toma gran importancia el talento humano que se va a contratar en las instituciones educativas, donde se deben tener en cuenta las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que poseen las personas que van a desempeñar un cargo tan importante como es ofrecer conocimiento a los niños, niñas y adolescentes.

De allí entonces, que en este mundo globalizado cada día las didácticas inclusivas son más exigentes, ya que el mercado laboral así lo demanda. Es por ello, que es necesario que la formación docente sea la base primordial dentro de los procesos educativos, para asegurar una formación de calidad a los niños, niñas y adolescentes que son el futuro de la sociedad.

Del mismo modo, en el nuevo milenio se busca que las personas se conviertan en elementos esenciales para las organizaciones, aprovechando los esfuerzos del trabajo en conjunto para

alcanzar las estrategias organizacionales, dejando de lado los intereses personales y apuntado a los objetivos grupales, todo esto implica tener expectativas positivas, respeto a los demás, intentando comprender a los otros para generar y mantener un buen clima laboral, a través del dinamismo, la energía, inteligencia, creatividad y racionalidad para lograr ser más competitivo, cabe resaltar, que los docentes son el talento humano más importante que tienen las escuelas a nivel organizacional en el ámbito educativo.

De allí, que la educación es una de las principales esferas de actividad de la UNESCO, desde su creación, en (1945), la organización se esmera por mejorar la educación en todo el mundo, con la convicción de que es la clave del desarrollo económico y social. La formación docente según Cheheybar y Kuri (2013), es un proceso dinámico, permanente, integrado, multidimensional, entre otros elementos, se basa en los aspectos teóricos, la disciplina y sus metodológicos, didácticos, epistemológicos, psicológicos, filosóficos, sociales e históricos, para el logro de la profesionalización de la docencia.

También puede señalarse que, a nivel mundial, Reimers (2013) en su investigación realizada sobre la formación del docente expresa que específicamente, en Europa, países tales como España, la política de formación docente se fundamenta en la concepción de la educación la cual es un factor importante para el desarrollo humano, así como la calidad de vida. Se reconoce que el desarrollo del talento humano de, niñas, niños y jóvenes es responsabilidad esencialmente de los docentes, y por ello su formación científica, académica y técnica cobra una relevancia el capital para los diversos gobiernos nacionales y para la comunidad europea en su integración, como organización que proyecta la acción hacia el futuro.

Por otro lado, en el contexto Latinoamericano Sánchez (2014) manifiesta en su investigación realizada enfocando el talento humano en las instituciones educativas que en países tales como Argentina, Perú, Chile y México se plasma que la situación educativa en la última

década del siglo pasado, ha venido experimentando diversos cambios, que adquieren especificidades en cada uno de los países, si se tienen en cuenta los estudios analíticos desarrollados que revelen , tendencias regionales y tensiones especificidades en cada uno de ellos.

Tal como lo señala Rabago (2010) al afirmar que la formación del docente está incluida los valores, rasgos personales, actitudes, experiencias y conocimientos, que ponen en marcha todos los comportamientos habituales en la posición profesional del docente, para así darle lugar a determinados resultados, las competencias son de ayuda para detectar cuando un docente está capacitado o en si posee debilidades.

Sobre la calidad de la educación han encontrado elementos clave para la formación de excelentes docentes contando con los programas y políticas que aseguren la selección de los mejores aspirantes, siendo como base en las claudicaciones anteriores, pruebas de ingreso, procedimientos y entrevistas poniendo énfasis en la clarificación del compromiso implicado en la labor del docente y las responsabilidades que conlleva.

Así mismo, Imbernón, (2008). Expresa que la formación docente debe estar en un proceso continuo de transformación debido a las exigencias que cada día son más y no se pueden estancar en los viejos saberes pedagógicos, ya que el ser humano está en constantes cambios y reclama nuevas competencias en el campo escolar, lo que significa apropiarse de nuevos conocimientos y habilidades de acuerdo a las solicitudes que pide el mercado estudiantil en la educación.

En este sentido, como lo reseña el autor antes citado la educación es el pilar fundamental para el desarrollo económico y social de un país, en ella se materializan los procesos de formación del individuo a través de los cuales se demuestra las didácticas inclusivas físicas, intelectuales, y comportamentales de una persona, el mejoramiento de la calidad de vida de los pobres se puede asegurar a través de la educación ya que dispondría de más oportunidades laborales y aumenta los ingresos en la familia.

Por otro lado, el plan de desarrollo de Colombia que lleva como nombre Todo por un Nuevo País, en dicho programa se hace énfasis hacia la excelencia docente para consolidar a Colombia como el país más educado en América Latina, uno de los objetivos principales del sector educativo que debe ser mejorar las competencias al igual que los resultados de los estudiantes en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje.

En este orden de ideas, Rodríguez (2012) señalan que han surgidos numerosas investigaciones, como RAND Corporation, (2013); Fundación Compartir, (2014) las cuales han comprobado que los principales procesos de aprendizaje al igual que el trabajo de los alumnos, siendo la calidad de formación de los docentes como las practicas pedagógicas ejecutadas dentro del aula de clases. Es por ello, que el esfuerzo implementado al mejorar de la calidad educativa ha pasado en la implementación del Programa Todos a Aprender encargado de reforzar la implementación en el periodo entre 2014 hasta el 2018, estableciendo la excelencia docente como línea estratégica para la política educativa actual.

De acuerdo, con el Ministerio Educación Nacional (MEN) (2002), la formación, actualización, capacitación, y perfeccionamiento de los docentes en servicio debe ayudar de cierta forma sustancial al mejoramiento de la calidad educativa para el desarrollo, crecimiento profesional, estando dirigida principalmente a su profesionalización con la finalidad de lograr un desempeño eficiente, a través de la actualización de conocimientos vinculados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevos medios y técnicas que signifiquen un cumplimiento de sus funciones tal como lo señala el artículo 38 del Decreto 1278.

En este sentido, el MEN define que la formación docente tiene como finalidad el formar un docente de la más alta calidad ética y científica, en bases de las teorías y practicas pedagógica de manera principal del saber del docente, fortaleciendo el estudio en el campo específico y

pedagógico, preparándolos a nivel de pregrado y maestrante para los diversos niveles, así como la forma de prestación del servicio educativo tal como lo señala el artículo. 109 Ley 115 de (1994).

Tomando en cuenta lo antes expuesto es decir la formación docente desde los componentes cognoscitivo, afectivo y comportamental a través de los cuales se ponen en evidencia las creencias, los sentimientos y la conducta que se ejecuta, es necesario que el docente active su rol como investigador para que aumente sus saberes relacionados con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, logrando con ello alimentar sus conocimientos y sensibilizarse para mostrar una actitud positiva propicia hacia la integración y la enseñanza de aprendizajes en atención a la diversidad y a las diferencias individuales que presentan los educandos.

Ahora bien, al hacer mención a la diversidad, el docente debe tomar en cuenta las habilidades, destrezas y características de cada niño(a) desde de las diferencias individuales y los comportamientos que caracterizan a cada uno por igual; es decir, el docente debe tener la habilidad para asesorar, mediar y orientar a aquel niño o niña que exprese características resaltantes de una conducta que en cualquier medida llegue a afectar el aprendizaje. En este caso se habla del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el cual para García (2006) "... se trata de un trastorno neurológico de comportamiento caracterizado por distracción moderada o severa, pérdida de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas" (p. 26).

Este trastorno, lleva a los niños a presentar en el aula de clase una serie de comportamientos que les dificulta realizar las actividades escolares de forma organizada, interrumpiendo la clase frecuentemente, molestando a sus compañeros con una inquietud persistente que los lleva a levantarse a cada instante de su pupitre dejando inconclusas las tareas. Esta serie de declaraciones, descontrolan al docente en su acción pedagógica llevándolo muchas veces a rechazar a aquellos niños(as) que se muestran con características del trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

De ahí que, el docente por ser el promotor de aprendizajes, debe tener en cuenta en el aula de clase a aquellos niños(as) que han sido integrados, los cuales presentan el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, a fin de facilitar la orientación necesaria y la atención a los problemas de fracaso escolar que se hacen presentes en estos niños(as). Por ello, se hace relevante que el docente posea el conocimiento necesario, es decir las competencias y la formación suficiente relacionada con este trastorno para que intervenga oportunamente aplicando las estrategias y técnicas apropiadas que le permitan mostrar una actitud favorable para integrar escolarmente al niño o niña con TDAH.

Toda la situación expuesta se percibe de manera diferente en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, y es que, según observaciones realizadas por parte de los investigadores, los docentes no muestran en su accionar pedagógico las suficientes competencias para desempeñarse y enfrentarse a los niños que poseen ese trastorno. Seguidamente se presenta algunas características de la institución.

En referencia a las competencias anteriores puede señalarse que la formación de docentes para la educación inclusiva es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años Vaillant (2009). Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

La teoría y la práctica de la educación inclusiva indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos Martinic (2008). De allí que minimizar o tratar con ligereza este aspecto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

No obstante, indica Calvo (OBCIT) que, para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macro política, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación; igualmente asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión.

2.4. Objetivo general

Desarrollar competencias pedagógicas de formación docente que faciliten el proceso de Enseñanza Aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón.

2.5. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las estrategias consolidadoras, de la formación docente en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)
- ✓ Caracterizar los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b.
- ✓ Describir los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b
- ✓ Diseñar una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH).

2.6. Supuestos de Estudio

Las Estrategias consolidadoras de la formación docente coadyuvarán en el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón kra 51b km 2, vía a Puerto Colombia.

El principio en la mediación de los aprendizajes será necesario en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón kra 51B km 2, vía a Puerto Colombia.

Los momentos de la formación docente son necesarios en el proceso aprendizaje de los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón kra 51b km 2, vía a Puerto Colombia.

La cartilla práctica e instructiva para docentes les permitirá conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón kra 51b km 2, vía a Puerto Colombia.

3. MARCO TEÓRICO

A través del siguiente capítulo se espera dar a conocer todas aquellas bases que de una u otra forman sustentan la investigación, mediante el conjunto de teorías, definiciones o investigaciones realizadas en el mismo marco referencial entendiendo así mejor el fenómeno de estudio y sus categorías, siendo estas las que ayudaran a dar vitalidad al mismo.

3.1. Formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje

Cuando la formación de formadores se convierte tanto en objeto de estudio como de reflexión se presentan, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, además, se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja, que permita tornar el conocimiento en instrumento auto organizador. Según Gorodokin (2010), las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo.

Por eso una de las vías de acceso al problema complejo de la enseñanza del conocimiento científico y de la formación de competencias científicas es la epistemología misma, ya que su abordaje provee nuevos recursos teóricos que permiten una reinterpretación del sentido de los inconvenientes en la formación. La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes y pedagógicas. En tal sentido, se pretende asumir la formación docente en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente e incorporar la complejidad para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio, incorporando los aportes de la teoría de la subjetividad.

Por otro lado, se incluye el atravesamiento de otros ejes de análisis, como los principios en la mediación de los aprendizajes, los momentos de la formación docente, las estrategias

consolidadoras en la formación docente. En efecto, se puede pensar que: si la epistemología subyacente puede ser una de las fuentes del problema, es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente.

Lo anterior se afianza con el concepto de Alanís, (2004), acerca de la formación docente, el cual afirma que “es un proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación constante entre la teoría y la práctica” (p. 29). De allí, que la relación teoría-práctica se conciba como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historia personal, en la cual la capacidad de hacer y ser, se retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre.

Refiere Gorodokin (2010) que “los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente” (p. 1). Por ello, la docencia, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio del docente.

Los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en América Latina, y devienen según identifica Gorodokin (2010), de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos.

En otro orden de ideas, como la educación funda maneras de pensar el saber, el docente en formación está condicionado por los obstáculos transferidos y entrenamientos específicos que forman parte del tejido de saberes cotidianos favoreciendo la función reproductora de la

educación. No obstante, existen medios que garantizan la modificabilidad de la enseñanza y que para el caso de los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, la ejecución de práctica profesional en los diversos escenarios puede superar los problemas de enseñanza que obstaculizan su formación.

En este sentido, señala Escobar (2011), que uno de esos medios que avala la modificabilidad de la enseñanza es la mediación del aprendizaje, la cual se concibe como:

La adquisición de herramientas de autorregulación por parte de las personas en formación. Se trata de auto-planificación, seguimiento, corrección y evaluación. Es la que permite el desarrollo de procesos meta-cognitivos; tiene su fundamento en la comunicabilidad interpersonal ya que el lenguaje es la vía más expedita y natural para el manejo de los comportamientos infantiles y adultos. (p. 60).

En efecto, es conveniente aclarar que la herramienta interiorizada que se usa para este caso es el diálogo interior. La precitada autora, asegura que en la escolarización y la educación familiar las palabras de los adultos regulan los comportamientos de los niños, por lo tanto, esta regulación ocurre por el uso del discurso externo y el propio comportamiento, así como también por el lenguaje egocéntrico, que es el discurso interior. De manera que, esta es la forma como se adquieren herramientas para la comprensión de situaciones, solución de tareas, superar la impulsividad, ejercitar la auto-planificación, priorizar acciones y controlarse.

A partir de la labor investigativa de Escobar (2011) y sobre la base de la teoría Vigostkiana, señala seis condiciones fundamentales en el proceso de mediación del aprendizaje: (a) creer que la mediación es una acción altamente poderosa en los procesos de desarrollo de las estructuras que permiten aprender, (b) tener la claridad de que siempre es posible mejorar la actitud y la habilidad pedagógica personal.

(c) reconocer que la simple enseñanza de los temas de las asignaturas no es el camino de desarrollo de las personas, comprender que la educación del presente es muy diferente a la del pasado y que es necesario ajustar los enfoques educativos al desarrollo de la personalidad, (d) identificar las variables que hacen del proceso educativo un verdadero ámbito de formación personal, y (e) identificar y comprender los criterios de mediación para aplicarlos permanentemente.

De la misma manera, la mediación del aprendizaje, según Ramírez (2009), “se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio” (p. 6). De allí que la presencia de esa tercera figura, que es el ser humano mediador, es la que establece la diferencia con la exposición directa a los estímulos. El mediador puede ser el maestro, los padres, o cualquier adulto responsable de la formación del sujeto.

Por ello, el aprendizaje puede adquirirse por medio de la exposición directa a la experiencia, incluyendo la retroalimentación de la propia conducta, y mediante el proceso de experiencia de aprendizaje mediado. La exposición directa a estímulos ciertamente produce cambios en el individuo, pero estos no son de gran calidad ni suficientes para permitir en él un alto grado de modificabilidad; por el contrario, la experiencia de aprendizaje a través de un mediador favorece que el estudiante desarrolle sus habilidades cognitivas, la flexibilidad, la autoplaticidad y la modificabilidad.

Como complemento, Escobar (2011) asegura que existen tres implicaciones derivadas de la experiencia de aprendizaje mediado que la diferencian de la exposición directa a los estímulos: (a) ayuda a desarrollar en el alumno los prerrequisitos de aprendizaje, (b) prepara al individuo para llevar a cabo aprendizaje a través de experiencias directas a los estímulos ambientales y (c) nunca es demasiado tarde para empezar a mediar a un individuo: siempre se pueden encontrar

canales por los cuales podamos ofrecer adaptaciones para mediar y corregir las deficiencias.

Como puede inferirse, el objetivo principal de la mediación del aprendizaje es ofrecer al estudiante las herramientas adecuadas para enriquecerse de los estímulos: que el alumno sea consciente de su desarrollo, que construya una concepción del mundo propia en la solución de problemas relacionados con la vida práctica y que desarrolle una actitud autónoma, activa y autodidacta que le garantice la adquisición de conocimientos y hábitos aplicables no sólo en un contexto escolar sino también en su vida diaria.

La autora considera que un buen mediador debe tener en su perfil cualidades que le permitan ser modelo de aquello que va a mediar. Por lo tanto, debe tener conocimiento de todo aquello que facilite o dificulte el correcto funcionamiento de los sujetos mediados. En consecuencia, los estudiantes de la institución en estudio deben asumir que la formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el alumno, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad.

Para efectos de esta investigación y tomando como fundamento los criterios de Alanís (2004, Ramírez (2009), Gorodokin (2010) y Escobar (2011), se presenta el constructo, de la formación docente apoyada en la mediación de aprendizaje como la posibilidad de mediar el significado al despertar en el alumno el interés por la tarea en sí, discutir con él acerca de la importancia que tiene la tarea y le explicar la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas cuando ejecuta su práctica como maestro ya sea en preescolar o en primaria.

En similitud puede apuntarse que, en los procesos de elaboración del conocimiento científico escolar, que se desarrolla en el aula, se identifican tres agentes fundamentales y de participación directa: El estudiante, los docentes y los contenidos de cada ciencia, los cuales deben

ser elaborados y estructurados, por medio de diferentes materiales y estrategias didácticas. La interacción entre ellos, se materializa a través del hecho educativo u acción ejecutable en el aula de clases, esta debe ir centrada en la construcción del conocimiento científico escolar.

Entendiendo de igual modo como lo señala Espinosa (2016) que el docente es aquella persona con gran experiencia en el área educativa, partiendo de que ha pasado por varias instituciones que lo hacen acreditador de esa trayectoria mientras que el estudiante se convierte en aquel individuo con una gran cantidad de conocimientos, producto de las experiencias vividas en la mayoría de los casos y el resto de ellos por haberlos adquiridos en instituciones formales y no formales.

Dicho conocimiento es representado por medio de los diferentes materiales empleados por el docente que le permiten una interacción entre los conocimientos de ambos es decir mediar entre lo que se dice y se hace, hacer realidad la teoría por medio de la practica pudiendo así poder construir un verdadero conocimiento científico dentro de las instituciones educativas.

Es preciso resaltar en palabras de los investigadores, como lo señala el autor citado que los materiales, herramientas, estrategias empleados en el aula van a resultar de gran importancia al momento de construir el conocimiento por ende es de sumo interés velar porque las mismas promuevan el pensamiento crítico de los estudiantes y no sean solo para comprender una información sino por el contrario le permitan adquirir las suficientes competencias que puedan generar en ellos un verdadero aprendizaje significativo.

3.2. Principios en la mediación de los aprendizajes

La Educación, así como todo ejercicio profesional, contiene reglas o principios inmanentes y propios, desprendidos e inherentes a su esencia, que hacen que las áreas del saber tengan un

perfil y un desenvolvimiento muy definido y particular, convirtiendo sus estructuras en unidades compactas, impregnadas íntegramente de una ética global tan necesaria, lo cual hace que mantenga su natural existencia.

Por ello, asegura Linares (2011) “como principios (...) inherentes de la educación se tiene que es un deber y un derecho consagrado e inalienable de los ciudadanos”, (p. 21); en consecuencia, se anuncia en los planos legales como democrática, gratuita, pública, obligatoria y transformadora; cohesionada con los valores éticos, respeto hacia todas las corrientes del pensamiento y, además, debe ser integral.

Estas ideas de Linares (2011) se corresponden con lo referido por Tobón (2007), quien alega que:

A la hora de facilitar y mediar aprendizajes algunos de estos fundamentos están cumpliéndose, otros se estarán desarrollando en mayor o menor medida, pero cada docente está en la alternativa y hasta obligación de insertar al proceso su propia rubrica. (p. 97).

Ciertamente, esto hará que el estudiante de la institución sea sobresaliente en su ejercicio, pues, todo dependerá de los principios que aplique para que no se convierta en un profesional común, sino que siempre supere las insuficiencias que emergen del contexto.

Ahora bien, en la práctica profesional docente se va llevando una evaluación integral y continua acerca del progreso o no de los estudiantes, pero también de actitudes y aptitudes que ponen en desarrollo, así como las estrategias, técnicas y procederes para tener plena conciencia de cuales surten mejor y mayor efecto para consecuentemente, utilizarlas con más frecuencia, descartando las menos efectivas.

De allí, la necesidad de tomarse siempre en cuenta los diagnósticos que constantemente se realizan para tomar decisiones, tal como lo afirma Souto (2009), “los diagnósticos son el propósito supremo de la evaluación”. (p. 20). “los diagnósticos son el propósito supremo de la evaluación”. Sin embargo, en numerosas ocasiones sólo se aplica para la tradicional calificación, dejando a un lado lo más necesario en el alumno-participante, que tiene que ver con su atención integral e individualizada, como también en los cambios que debe implementar el docente mediador para optimizar ambos desempeños o enfoques.

En efecto, las estrategias más apropiadas e idóneas para la facilitación y mediación de los aprendizajes es la evaluación (Linares 2011), la cual debe estar provista de principios con carácter recurrente, impregnantes de manera permanente, sirviendo de fertilizante al proceso para que, efectivamente, cumpla su rol de beneficiar integralmente la formación académico-personal de los estudiantes de la institución.

A continuación, se presentan tres principios centrales en la mediación de los aprendizajes considerando el criterio de Linares (2011), los cuales resaltan su importancia a un mismo nivel, porque solo los jerarquizan el momento oportuno de su necesaria utilización, de lo contrario, todos son inevitables e imprescindibles (véase la figura 1).



Figura 1. Principios en la mediación de los aprendizajes (Zapata, 2016).

3.2.1. Aseguramiento de la veracidad del saber adquirido

El aseguramiento de la veracidad del saber adquirido se concibe como juicio acerca de las acciones ejecutadas por un estudiante en formación inicial y, en particular, el que reflexiona sobre lo que realiza en su contexto de práctica profesional al entrar en contacto con los niños y niñas en edad escolar. Como bien lo explica Linares (2011) que:

“el aprendizaje tiene su base en el pensamiento, es decir, cuando la persona aplica los conocimientos previos y los procesos cognitivos básicos utilizando cualquier metodología inductiva o deductiva, satisfaciendo su curiosidad natural o necesidad académica todo ello arroja un resultado convertido en el nuevo aprendizaje.” (p. 27)

3.2.2. Congruencia en la construcción de los aprendizajes

La congruencia en la construcción de los aprendizajes es un principio que define de forma disciplinada el inicio en el abordaje de problemas desde la perspectiva del aprender haciendo para su oportuna solución, por medio de mecanismos de encuadre, exploración y estructuración de las causas que lo originan en el contexto de las prácticas profesionales de los estudiantes en formación. Es por ello, que Linares (2011) asegura que todo dentro del proceso enseñanza aprendizaje todos los elementos deben estar alineados e integrados para poder obtener los resultados esperados: estrategias, recursos, actividades entre otros y de esta manera favorecer la construcción de los aprendizajes del alumnado.

Refiere Ramírez (2009) que “al tratar de desarrollar un tema, con sus objetivos y estrategias metodológicas, debemos elaborar los ejemplos y ejercicios acordes para dar viabilidad a la actividad” (p. 5); esto quiere decir, de manera perspicaz, lo que necesita el estudiante para adecuar

y afinar todos estos elementos, sin lo cual no se puede asegurar la prosecución exitosa de su labor profesional. En este sentido, cuando se selecciona un paradigma para facilitar y mediar aprendizajes, éste contiene unos pasos y procedimientos muy singulares, los cuales requieren materiales apropiados.

3.2.3. Aplicación de aprendizajes construidos

La aplicación de los aprendizajes construidos son los que se derivan de una situación específica cuando se desarrolla la práctica profesional; éstas pueden ser proyectadas en la ejecución de las acciones planificadas durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje, del que es parte esencial tanto el estudiante como el docente. En este sentido, afirma Linares (2011) que todo acto educativo lleva implícito que el alumnado logre aplicar los aprendizajes construidos en diversidad de situaciones” (p. 42). En efecto, esto sólo se adquiere si se ha facilitado y mediado hacia la comprensión, y no, simplemente, a memorizar datos, conceptos situaciones exclusivamente.

Por lo tanto, Ramírez, (2009,) expresa que este principio obliga a que se “practique una enseñanza interactiva, intensa y profunda de los contenidos, en sustitución de lo que viene realizándose como es la superficialidad académica” (p. 62). Sin embargo, este signo se deja de ver en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), causando egresos incompetentes, docentes preparados sólo para funcionar en condiciones lineales, limitadas y en perjuicio de lo creativo-extensivo, impropio de un estudiante o profesional cabal e integralmente formado.

Del mismo modo, Jiménez (2006) sostiene que “transferir los conocimientos equivale a asegurar que el alumnado resuelve cualquier problemática y en contextos diversos y/o diferentes, de manera automática” (p. 21). Todo esto supone, en el contexto del Colegio del Sagrado Corazón

51b, que los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) puedan ejercer con maestría la aplicación de sus aprendizajes a diversas situaciones para plantearse de forma reflexiva la mejora de sus prácticas.

En el mismo orden de ideas, es importante destacar a Castillo (citado por Pósito, 2012) cuando reseña que para tener éxito en la mediación, las actividades de aprendizaje juegan un papel fundamental por cuanto representan los pasos a seguir para la conclusión de la misma, ello permitirá la relación entre docente y estudiante en la cual podrá darles las explicaciones necesarias para que pueda darle sentido a dichas actividades y de esta manera la apropiación del conocimiento se verá favorecida.

De allí que es importante al momento de la praxis educativa que el docente explique a los estudiantes el sentido que tiene cada actividad que está realizando, dialogar con los estudiantes, detallar cada aspecto de las situaciones que se vayan generando en el aula y realizarse algunas interrogantes como: ... “¿con quién se aprende?, ¿con que se aprende?, ¿en qué momento se aprende? (instancias de aprendizaje); conocer las instancias de aprendizaje, tales como: la institución (concebida como el sistema en pleno: materiales, instalaciones, compromisos, entre otros)” (Espinosa, 2016, p 84). El docente como propulsor de la mediación juega un papel fundamental pues por medio de los recursos empleados ya sean verbales, visuales, le da sentido al proceso.

Por otro lado, otro elemento de interés es el trabajo en equipo entendiendo que el mismo contribuye siempre y cuando exista una debida planificación, así como el contexto donde se desarrolla la mediación entendiendo que el estudiante al tener en cuenta todos estos aspectos se hace mucho más consciente del proceso en sí.

Así también es importante destacar que, existen casos de niños con dificultades en cuanto a la atención se refiere, pero que no presentan un mayor grado de movimiento o conductas

destacables de impulsividad (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes, 2010). En el DSM-V (APA, 2014) se diferencian tres tipos de trastorno dentro del TDAH: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo predominante inatento. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo predominante hiperactivo-impulsivo. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo predominante combinado.

En el mismo orden de ideas puede señalarse que, este trastorno tampoco se da con la misma frecuencia en niñas que en niños. Biederman et al. (2002) presentaron la frecuencia, en porcentajes, de los subtipos de TDAH según géneros, determinado:

- TDAH subtipo combinado: se presenta más frecuentemente en niños que en niñas (80% frente al 65% respectivamente)
- TDAH subtipo inatento: se presenta más frecuentemente en niñas que en niños (30% frente al 16% respectivamente)
- TDAH subtipo hiperactivo-impulsivo: es el menos frecuente de los tres subtipos, se encuentra tanto en niños (4%) como en niñas (5%).

En referencia con lo expuesto por los autores citados que todo docente al momento que este dentro de su praxis educativa, la aplicación de los aprendizajes construidos debe ser explicada a los estudiantes de manera que ellos puedan saber que están haciendo, para que, en que consiste cada una de las actividades que se están desarrollando, con la finalidad de darle claridad al proceso educativo.

3.3. La Mediación Didáctica en el Aula de Clase

En relación a la mediación didáctica en el aula de clase se puede decir que son todos aquellos

procedimientos u acciones de las que dispone el docente para poder adentrarse en cada uno de los objetivos trazados frente al estudiante. Sobre el particular indica que una acción mediadora es aquella que le permiten al estudiante reposicionarse frente a la información que está obteniendo está ligada a buscar estrategias que permitan al estudiante reposicionarse frente al objeto de conocimiento, también plantean que la mediación didáctica son las gestiones que realiza el docente, de tal forma que permita acompañar y promover el aprendizaje en los estudiantes; Folegotto (citado por Pósito, 2012). Significa entonces interactuar y poder visualizar los conocimientos previos y los adquiridos que el estudiante tenga.

Para trabajar en la mediación didáctica es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos al momento de realizarla:

- Tener en cuenta las características epistemológicas propias de las disciplinas del área en la medida en que ellas se convierten en el marco teórico y metodológico para estructurar los contenidos e identificarlos como conceptuales, procedimentales y actitudinales que el estudiante debe aprender.
- Centrar la atención en las diferentes actividades que se realizaran en el proceso al igual que los materiales didácticos a emplear y el cómo se emplearan.
- No basta con enunciar las actividades de aprendizaje a desarrollar dentro del proceso de mediación didáctica, estas deben tener una fundamentación y un sentido para lograr el aprendizaje, por ello se deben reconocer las didácticas inclusivas y los procesos cognitivos involucrados, de tal forma que permitan seleccionar el método y recursos didáctico que favorezca la construcción del conocimiento científico escolar (Pósito 2012).

Es por ello que todos los docentes deben buscar al momento de desarrollar sus contenidos todas aquellas estrategias que los conduzcan a poder alcanzar, un verdadero aprendizaje

significativo, es decir involucrar tanto estrategias como recursos didácticos, entendiendo que este es el verdadero sentido del acto pedagógico.

3.4. Momentos de la formación docente

La actividad de enseñanza y aprendizaje lleva consigo una serie de elementos que hacen de ella un proceso complejo entre ellos la formación integral y holística del estudiante permitiendo así una transformación del mismo buscando con ello un ser humano centrado en valores principios, que puede poner en practica dentro de su contexto haciendo ver que su paso por la institución no fue en vano por el contrario se convirtió en un ciudadano útil a la sociedad en sí.

Lo anteriormente planteado esboza este aspecto para ser llevado a cabo con absoluta sistematicidad, lo cual amerita, de la planificación tres momentos, claramente, diferenciados en la actividad de facilitación y mediación del aprendizaje y ellos se denominados: “preparación para el aprendizaje (inicio), introducción de nuevos contenidos (desarrollo) y transferencia del conocimiento (cierre)”. (Díaz, 2006, p. 47).

Seguidamente se tratará cada una de ellos, intentando crear dependencia en el estudiante de la institución en estudio, de manera tal que se enseñe aplicándolas, porque la enseñanza es entendida como un proceso sistemático, íntegro, que no admite disminución e imperfección. Por ello, en palabras de los investigadores, los momentos de la formación docente conciben para su ejecución el empleo de mecanismos que satisfagan las expectativas de los sujetos en formación, lo cual les garantiza el aseguramiento de la veracidad del saber adquirido por medio de la aplicación de metodologías como la investigación – acción que favorecen la mejora de la práctica profesional.

3.4.1. Preparación para el aprendizaje

Este momento de la formación docente es aquel donde se busca que el mismo realice una serie de ajustes para poder mediar o facilitar el aprendizaje. O lo que es lo mismo, Según Linares, (2011) en este momento inicial está cargado de perspectivas en el alumno y de muchas expectativas en el docente y, viceversa. En efecto, no es más que buscar las condiciones necesarias para activar la estructura cognitiva del estudiante y así pueda percibir lo explicado refiere (Alanís 2008), bien sea como marco conceptual o como esquema a utilizar como radar de conexión a todo lo que suceda en el aula o en la actividad de aprendizaje.

De allí entonces que se requiere estar atento tanto el docente como el estudiante de los múltiples recursos existentes y así poder lograr los objetivos planificados. Para ello, se debe ambientar el aula donde convergerá todo el proceso con material alusivo al tema y objetivo a desarrollar (Linares 2011). De igual modo, es importante utilizar, según sea el caso, micro-estrategias acordes por lo cual se pueden recomendar los organizadores previos, ilustraciones, mapas conceptuales, pistas tipográficas, que son estrategias de nivel pre instruccional. según lo plantean (Díaz y Hernández 2010)

Es el momento, en el cual el estudiante debe señalar y aclarar cuál es la finalidad que se tiene para poder alcanzar las competencias. Eso constituye el primer encuentro entre docente estudiante el cual va a permitir llegar a indagar aspectos de manera rigurosa de lo que de verdad se busca lograr, esto por medio de una discusión productiva de los elementos que se quieren atender, en este sentido, Linares, (2011) comenta que se puede “asegurar que el 50% del aprendizaje a facilitar-mediar va en proceso de conseguirse” (p. 48).

Ahora bien, tomando en consideración estas premisas sostienen que las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanzas son las siguientes:

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral o escrita) sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
- Permitir a los alumnos formar un criterio sobre qué se esperará de ellos al término de una clase, episodio o curso.
- Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje más exitoso sí el aprendiz es consciente del objetivo.
- Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de auto-monitoreo y de autoevaluación. (Díaz y Hernández 2010).

Otro elemento importante en este momento de la formación docente, según el criterio de Alanís (2008), se refiere a la vinculación que debe hacer el alumno y promover el docente en lo atinente a los conocimientos previos que aquel posee para la necesaria significatividad que él, como aprendiz, debe imprimirle. Por ello se requiere de discusión acerca del tema y objetivo enlazado, en lo posible con sus experiencias cotidianas, costumbres, principios, valores, entre otras. Como se percibe, es imprescindible la participación e interactividad en un contexto propicio, de singular importancia, acorde a sus posibilidades auto-estructurantes de los aprendizajes.

Refiere el precitado autor, que otra acción de carácter académica, por parte del docente y que en el proceso es más ausente en las aulas, es el referido al foco de atención corta, sencilla, alusiva al tema u objetivo a tratar. Es decir, al abreboque que conecte el conocimiento el cual trae el discente con lo que va a ejercitar y digerir, seguidamente, como actividad académica estructurada. En ese sentido puede decirse que esta acción puede ejemplificarse con la anécdota,

la práctica de algo alusivo al tema, algún chiste, un resumen, alguna ilustración, un mapa conceptual o mental, entre otros; es algo que poco se hace, siendo que no se lleva tanto tiempo ponerlo en ejecución y las bondades académicas, muchas veces son invalorables.

3.4.2. Introducción de nuevos contenidos

Una vez presentado el tema y contenido en el aspecto anterior, corresponde las debidas interacciones entre los contenidos, alumnos, docentes. Todo esto dependerá del contenido a desarrollar en ese momento, lo más importante es que exista una interacción en los tres momentos mencionados es decir cómo se procesa la información, como se concibe y como se construye la misma.

Según Linares (2011,) no debe existir por parte del docente y alumnos, “ninguna duda en cuanto a la metodología a desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que no es otra cosa que la participación activa, de todos y cada uno de los educandos con el docente”. (p. 51) El porqué del orden asignado a los elementos que intervienen en el proceso se debe a que, si el estudiante asume la formula instruccional inductiva, ... significará que un contenido, muy bien estructurado y presentado bajo “la modalidad de ejemplos, dará inicio a un análisis para encontrar patrones que llevan –a los alumnos– a establecer conceptos o relación entre conceptos a manera de conclusiones, sintetizando nuevos aprendizajes”. (p.52).

Por el contrario, señala el autor citado si se guían por el paradigma instruccional deductivo, entonces será el docente el que hará la explicación y modelización del concepto o habilidad a enseñar interactuando, seguidamente, “con las intervenciones del alumno y en un proceso que

contiene, necesariamente, practica guiada (monitoreo-retroalimentación) y la utilización de variados ejercicios para la fijación definitiva del concepto o habilidad explicada y discutida” (p 53).

Si la alternativa seleccionada según Linares (2011) fue la del modelo instruccional indagación, recaerá principalmente la responsabilidad en el alumno, el cual tendrá que “plantearse interrogantes e hipótesis ante un tema y contenido muy definido, recabar la información y presentarla mediante cuadros, tablas, grillas, entre otros” (p. 54). Para luego, finalmente, analizarla por equipos con el docente, así como llegar a conclusiones relativas y tentativas como generalizaciones efectuadas a manera de síntesis.

Finalmente, y entrando en la fórmula instruccional cooperativa, es necesario aclarar que lleva el mismo orden del deductivo porque, según Díaz y Hernández (2010) “se vale de él para luego bifurcarse hacia lo propiamente cooperativo, por lo cual no se incluyó un momento diferente, por razones obvias” (p. 100). Como investigadores consideramos, que es preciso razonar que, evidentemente, en este momento de introducción de nuevos contenidos se muestran todos los elementos de los tres momentos es necesario por tanto que para que se puedan lograr el segundo y el tercero el primero debe estar alcanzado, caso contrario sería en vano la consecución de los mismos.

3.4.3. Transferencia del conocimiento

En este momento de la formación docente se recapitula todo lo anteriormente desarrollado; según Linares (2011), se verifican que los objetivos planteados se hayan logrado y se establecen en qué porcentaje. De igual modo, este momento de transferencia del conocimiento se lleva a término “el cierre de la actividad de enseñanza y aprendizaje; en consecuencia, se debe llegar a conclusiones por vía de análisis en todo el proceso, el cual conlleve a sintetizar el nuevo

conocimiento” (p. 56).

Este, es el momento más deprimido y omitido del proceso de mediación de los aprendizajes, pues en el mismo no se visualiza lo importante que es el mismo, significa en términos generales la castración de los estudiantes en cuanto a sus vivencias y fijación de aprendizajes, que se requieren para poder construir las diferentes estructuras cognitivas de la institución. Aquí la planificación es importante por cuanto representa el aspecto que determina si de verdad se lograron los objetivos o no y así poder reorientar las estrategias aplicadas.

Esto ocasiona según lo plantea Díaz y Hernández (2010) “que no haya conclusiones, recapitulación, retroalimentación, ni mucho menos práctica independiente para poder transferir y automatizar los conocimientos a otras situaciones o contextos” (p. 101). De manera semejante, al omitir el cierre, otro aspecto que queda en el aire, según el autor citado es “la contratación de lo que inicialmente se planteó como metas y qué se desarrolló y aprovechó en el proceso” (p.102) realmente. Por ende, no se puede desligar el desarrollo emocional del crecimiento intelectual del estudiante, para ello el docente debe estar comprometido a realizar prácticas independientes propias de este momento, sin perder de vista la revisión para el reforzamiento y la retroalimentación académica que aseguren esa formación.

Otro aspecto importante en lo referido a los momentos de la formación docente lo plantea Tébar (2009) cuando señala que “la mediación didáctica posee como principio fundamental la creencia en la potenciación y la perfectibilidad de todo ser humano” (p. 67). Es por ello la razón de ser de la potenciación, la cual va referida a hacer ver la relación entre el individuo y su entorno desde una posición humanizante y positiva.

En referencia a lo antes planteado referida al desarrollo de habilidades de los estudiantes para desarrollar plena autonomía. Martínez (2013) plantea que “la autonomía se puede alcanzar en los sujetos en la medida en que se propicie la seguridad, la confianza, el compromiso y la meta-

cognición” (p.89) de la mano de estrategias que permitan un estilo de vida acorde con el desarrollo de habilidades emocionales del estudiante. Como base de esta construcción dinámica se encuentra el concepto de desarrollo potencial planteado por Vygotsky en 1995.

También es importante destacar como a pesar de que varios recursos no fueron los diseñados para ser aplicados dentro del aula, los mismos pudieran servir para complementar en si el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que se potencialicen las habilidades de los estudiantes. En función de ello para lograr lo anterior es necesario tener en cuenta varios factores, de tal manera que la implementación de ellos en la escuela no se convierta en una simple moda social sin trascendencia; por ejemplo, es necesario que se le dé la debida importancia desde lo pedagógico y didáctico de tal forma que se pueda potencializar al máximo su implementación (Espinosa 2016)

Por tanto, para poder consolidar este aspecto es necesario que el docente internalice que las estrategias por si solas no funcionan es fundamental el papel que él juega en este proceso para el éxito de las mismas por medio de los conocimientos que posea para tal fin, ellos serán los que van a favorecer los procesos de mediación didáctica.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede inferir que un papel importante en los procesos de mediación didáctica, lo juega la formación que presentan los docentes, pues son éstas las que orientan el manejo de las mismas en el aula de clase, es por ello que se hace necesario plantear que los procesos de formación docente deben tener presente una planeación previa provista de un saber académico (saber qué), el cual es un conjunto de concepciones resultados de su formación, y su experiencia; de la práctica (saber hacer) y de los valores (saber ser) los cuales hacen referencia al ser como individuo (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2012).

Lo planteado con anterioridad hace énfasis en dos aspectos puntuales : uno el conocimiento que tenga el docente es decir el conocimiento académico y el otro como lo va a aplicar, es por ello que deben establecer una simbiosis de tal manera que le permita al docente analizar los

diferentes problemas que se le vayan presentando para así darles solución, dicha simbiosis se podrá realizar con mayor facilidad cuando el docente los comienza a vivenciar desde lo práctico, de esta manera podrá ir desarrollando conceptualmente sus ideas y conocimientos (MEN, 2012).

Es así entonces como esta “constante construcción de su conocimiento según (Korthagen, 2010) tendrá gran significancia para el docente en la medida en que lo haga consciente y tangible”(p 43), si el docente internaliza que es necesario autoevaluarse y permitir que otros colegas lo hagan puede darse cuenta de algunas debilidades y aceptar algunas opiniones al respecto , también por medio de lecturas sobre las diferentes disciplinas del saber así concebirá ésta última de forma dinámica, convirtiéndose en un sistema formativo en la cual diariamente va reconstruyendo su práctica (Abell & Bryan, citados por Candela, 2012).

Lo anterior se justifica porque existe una gran tendencia por parte de los docentes a volverse repetitivos en su quehacer como docente y por ende a no percatarse de las dificultades en su enseñanza. Teniendo en cuenta lo anterior como investigadores consideramos que se debe entender que estos procesos no son inmediatistas, (Mellado,2003) son procesos que se dan paulatinamente y en la medida en que los docentes reflexionen constantemente sobre su quehacer diario se mejorara los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

3.5. Estrategias consolidadoras de la formación docente

Las estrategias consolidadoras de la formación docente constituyen un conjunto de acciones que definen y permiten alcanzar dicha formación en la mediación de aprendizaje para ponerla en práctica, esto quiere decir, ejecutar un patrón de respuestas producto de la reflexión constante del estudiante a través del tiempo. Por lo antes expuesto y considerando el criterio de Ramírez (2009) éste asegura que las estrategias son los prerrequisitos para el buen funcionamiento cognitivo. Como consecuencia de ello el sujeto llega a tomar parte en el proceso de aprendizaje en forma

activa, es decir, como el procesador de la información, estando bien abierto a la modificabilidad cognitiva.

Ahora bien, Serguei (2005) define las estrategias como “el producto de un acto creador, innovador, lógico y aplicable, que genera un grupo de acciones coherentes de asignación de recursos y decisiones tácticas” (p.14). Estas acciones van encaminadas a lograr que el estudiante se apropie de herramientas que le permitan el alcance una posición ventajosa en el entorno educativo donde se desenvuelve para mejorar su práctica.

Conforme a esta definición, todo docente cuenta con una estrategia, no necesariamente eficaz, aun cuando nunca haya sido formulada de modo explícito. Esta visión de estrategia es aplicable a los docentes que son reactivos, aquellos que responden pasivamente y se ajustan al entorno sólo cuando surge la necesidad. De acuerdo con Díaz (2006) se puede considerar entonces a la estrategia como:

un proceso planificado que es intentado y a la vez como un proceso naciente que se define como emergente, es decir, un proceso de permanente reconstrucción y adaptación que considera las nuevas variables que incidan en la conducción de la empresa. (p. 83).

Partiendo de los supuestos que se han venido esbozando, la estrategia se concibe como un proceso regulable en el que convergen un conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima de cada momento; o lo que es lo mismo, son las acciones que deben realizarse para mantener y soportar el logro de los objetivos de la organización y de cada unidad de trabajo para hacer realidad los resultados esperados al definir los proyectos estratégicos. Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2006) considera que “las estrategias son, (...), las que nos permiten concretar y

ejecutar los proyectos estratégicos. Son el cómo lograr y hacer realidad cada objetivo y cada proyecto estratégico” (p. 37).

De acuerdo con el criterio del precipitado autor, consideramos, que las estrategias se originan por medio de un acto creador caracterizado por ser lógico y confiable; éstas orientan el cómo lograr y hacer realidad cada objetivo, dado que constituyen un proceso en permanente construcción y reconstrucción, el cual es fundamentado en la toma de decisiones, desde la

congruencia en la construcción de los aprendizajes refrenda la aplicación de aprendizajes construidos potenciando las diferentes vías que le permitirán enriquecer su formación docente, garantizando una guía para la elaboración de las claves que posibilitan la autoevaluación en la mediación del aprendizaje.

3.5.1. Diálogo reflexivo

Las experiencias de enseñanza y aprendizaje basadas en la acción comunitaria se vinculan a la noción de facultamiento de las personas. Desde esta perspectiva, la formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje basada en el diálogo reflexivo no puede verse sólo como la posibilidad de disponer de innovaciones técnicas o didácticas para la enseñanza que se introducen en un contexto donde los valores y prácticas educativas tradicionales permanecen inalterados.

En general, las propuestas de aprendizaje y enseñanza citadas por Díaz (2006) “serán más efectivas, significativas y motivadoras para los alumnos en la medida que los faculten para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos en verdad relevantes y con trascendencia social” (p.105). En

particular, como investigadores, para el caso del dialogo reflexivo, destacamos la posibilidad de una experiencia y actuación consciente y comprometida con la comunidad orientada a una mayor comprensión y mejora tanto de los procesos como de los actores de la misma.

3.5.2. Aprendizaje en comunidad

El aprendizaje en comunidad puede considerarse desde la perspectiva de aprender sirviendo a la comunidad, por ello Díaz (2006) lo define “como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad” (p. 98).

En efecto, el componente contextual de las experiencias de aprendizaje en comunidad va referido a poder dar respuesta a algún problema que exista en la comunidad donde los estudiantes puedan contribuir con algunas soluciones.

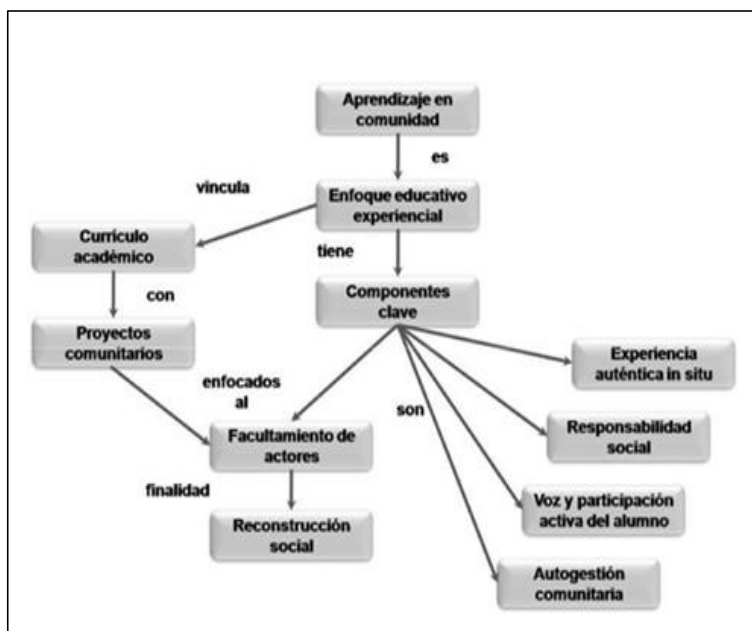


Figura 2. Aprendizaje en comunidad Díaz, (2006)

En la figura 2, que el aprendizaje en comunidad no es lo mismo que cualquier tipo de experiencia o practica de campo, y difiere de otras formas de servicio social o acción de promoción comunitaria. Este transcurre dentro del continuo que va del aprendizaje in situ a la experiencia del servicio a la comunidad, pero ocurre mientras el alumno toma los contenidos curriculares vinculados al proyecto de servicio en la comunidad, de manera que la experiencia de aprender sirviendo y el proyecto que se deriva de ésta forman parte del currículo escolar; es decir, no se trata de actividades extraescolares desligadas del currículo escolar refiere (Díaz 2006).

Ramírez (2009) define los programas de aprendizaje en el servicio como:

Programas basados en los principios de la educación experiencial que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad mediante oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad. (p.33).

Por su parte, el aprendizaje en comunidad es un método:

- Según el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicios cuidadosamente organizados que responden a las necesidades actuales de la comunidad, y que se coordinan en colaboración entre la escuela o institución educativa y la comunidad o institución social donde se realizan las actividades.
- Que se encuentra integrado dentro del currículo académico de los estudiantes y proporciona al alumno un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que hace y observa durante la actividad del servicio.
- Que proporciona a los estudiantes la oportunidad de emplear los conocimientos y habilidades recién adquiridas en situaciones de la vida real y en beneficio de sus propias comunidades.

- Que fortalece lo que se enseña en la escuela al extender el aprendizaje del alumno más allá del aula dentro de la comunidad y al fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás (Gorodokin 2010).

Partiendo de las posiciones de Díaz (2006), Ramírez (2009) y Gorodokin (2010), a continuación, se adicionan otros componentes propuestos a las características anteriores: las interacciones entre los participantes son colaborativas en tanto que los beneficios son recíprocos, es decir la comunidad se beneficia directamente del programa a su vez que los estudiantes aprenden y adquieren conocimientos con la puesta en práctica del mismo. Lo importante a tener en cuenta es que el programa de aprendizaje en el servicio se fundamenta y realiza en un área de competencia determinada.

En relación a lo expuesto consideramos como docentes, que la comunidad dentro del contexto educativo es una pieza fundamental para el éxito del mismo en tanto que es la que contribuye a darle viabilidad a los procesos pedagógicos de la institución, sin el apoyo de ellos no se podrían lograr los resultados esperados.

3.5.3. Mejora de la práctica profesional

La mejora de la práctica profesional se corresponde con colocarse en lugar o grado ventajoso respecto del que antes se tenía, es decir, consiste en ponerse más favorable las acciones desplegadas en la medida en que se reflexiona sobre la práctica ejecutada. Por su parte, Tobón (2010) enuncia aspectos puntuales para esta estrategia consolidadora de la formación docente, alusivos a:

- La necesidad del cambio, que implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales.
- La aplicación práctica de la investigación-acción, como elemento de mejora de la propia

práctica profesional y por tanto la innovación.

- El trabajo en equipo, que le exige nuevas destrezas sociales (el profesor aislado en su aula no tiene sentido hoy en día, por las propias exigencias del desarrollo cunicular). Todo el configura una nueva concepción del centro educativo y su sistema relacional, valores y estructuras.
- La existencia de otros protagonistas (familia, medios de comunicación, otros profesionales) con los que tiene que relacionarse.
- La presencia de otros medios (las nuevas tecnologías) que le permiten liberarse de la rutina, dejar a un lado las competencias memorísticas tradicionales, etc.
- Ahora bien, partiendo de la necesidad de generar una diversidad de proyectos de aprendizaje comunitario se interpreta el contexto educativo como el área de influencia cercana a la institución educativa o municipio en donde se opera el proyecto. Es decir, va referido a un equipo establecido con identidad propia e intereses bien definidos a lograr la consecución de los objetivos trazados en la institución.
- En todo caso, en el modelo de mejora de la práctica profesional es fundamental para conducir una actividad de investigación acerca de la comunidad que permita sustentar y dar relevancia al proyecto, así como definir las posibilidades de acción comunitaria. Por ello, refiere Díaz (2006) que es necesario “clarificar el tipo de enfoque en la intervención, así como la vinculación y compenetración de los participantes con los actores de la comunidad, pues esto último será un indicador de la legitimidad de dicho proyecto” (p. 111).
- Razón por la cual, para poder consolidar esta actividad de estudio en la comunidad se recurre a una perspectiva antropológica y a estrategias de investigación cualitativa y etnográfica, centradas en buscar e indagar la cultura local y la estructura social implicada. Autores como Díaz (2006) y Castillo y Cabrerizo (2006) plantean que el enfoque de la investigación-acción

es el más apropiado, pues los actores del escenario o destinatarios finales del servicio participan activamente en la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones.

- Por ende, para estudiar la comunidad es importante aplicar una diversidad de estrategias que van en función de las particularidades de la misma. Esto por tratarse de que cada una requerirá diferentes acercamientos, observaciones, duraciones, características, propósitos que indicaran los diversos instrumentos a aplicar para poder obtener los datos requeridos.

En la figura 3 se aprecia el ciclo de la mejora continua, afianzada en la postura de Díaz (2006), la cual contempla la reconstrucción de la experiencia en el aula a partir de interrogantes cuyo centro es la problematización de la práctica profesional ejercida en contextos que privilegian la teorización y sistematización cuyo fin consiste en generar nuevos planes o innovaciones de la acción reflexiva.

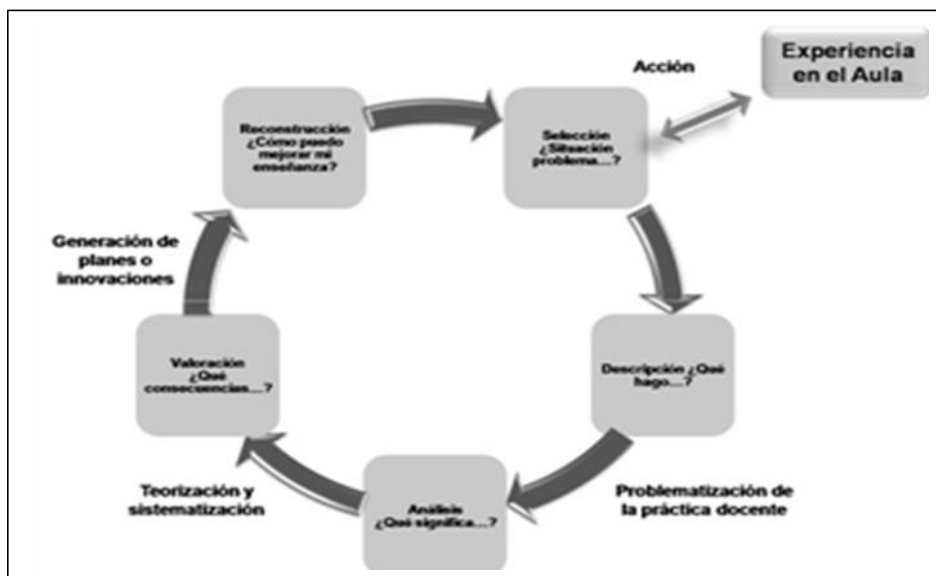


Figura 3. Componentes del ciclo de mejora de la práctica profesional. Díaz, (2006)

En el mismo orden de ideas también es importante destacar según Díaz (2006) que:

La mediación concebida dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se debe interpretar como todas aquellas acciones que se realicen en beneficio de

los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, dichas mediaciones se verán representadas por la actividad, la intervención y el material didáctico que se implemente en el proceso. (p. 66).

La intervención busca en primera instancia la comunicación entre los estudiantes y el mediador, de tal manera que favorezca el razonamiento y la comprensión de las ideas a través de los sentidos. Dicha intervención debe estar enmarcada en una educación que fomente la participación, la creatividad, la expresividad, la racionalidad, de tal forma que potencialice las habilidades que se tienen tal como lo enuncia Vigotsky en su apartado sobre la zona de desarrollo próximo Fainholc (2004).

Las implementaciones de los materiales didácticos en los procesos de mediación pueden desarrollar y potencializar las habilidades mencionadas pues ellas facilitarían un diálogo y una interactividad entre el individuo y el conocimiento; según Gadamer (citado por Fainholc, 2004) destaca que el trabajo interpretativo brinda elementos sobre el “diálogo” en la medida en que el individuo a partir de la interpretación establece un vínculo a través de preguntas y respuestas que conllevarán a un entendimiento(p.22).

Independientemente de lo comentado anteriormente, hemos de admitir que apostar por un enfoque inclusivo en el tratamiento del alumnado con NEAE, implica una nueva forma de mirar a la persona en su totalidad. Teniendo en cuenta en todo momento su proceso de enseñanza-aprendizaje, sus potencialidades y sus necesidades educativas. Necesidades que serán especiales en función de la planificación de los servicios y apoyos que se oferten desde la comunidad educativa. La persona neuro-diversa no recibe un favor, sino que debe acceder a lo que por derecho natural le corresponde: el goce de la condición humana. “Inclusión”, y todo el paradigma que invoca, deberá ser reemplazado por un modelo basado en la noción de “convivencia”.

Entenderemos, solamente así, que la sociedad es diversa en sí misma, esa es su mayor riqueza. Entonces, Reaño, (2015) expone que la escuela ha de ser también diversa en sí misma y en ella han de convivir todos. Bajo esta óptica podremos crear modelos y, además, legislar con mayor acierto. No para que las escuelas acepten “cuotas” de “incluidos”, sino para derribar en sí los filtros de la “normalización” y entender que sin diversidad estamos condenados al fracaso como sociedad.

A diferencia de lo que creíamos hace algunos años Guillén, (2016) expresan que en la actualidad sabemos que nuestro cerebro es tremendamente moldeable y que, como consecuencia de esta plasticidad, puede reorganizarse de forma estructural y funcional adaptándose continuamente al aprendizaje. Esta propiedad inherente al cerebro posibilita que el aprendizaje se dé durante toda la vida y constituye una puerta abierta a la esperanza porque sugiere que siempre podemos esperar la mejora de nuestros alumnos, algo especialmente importante en aquellos con dificultades de aprendizaje.

Etiquetar a los alumnos, para Hattie, (2015) se ha hecho tantas veces, no está en consonancia con los conocimientos que disponemos sobre el cerebro humano y su enorme plasticidad. Y ello puede perjudicar gravemente la evolución académica -y también personal- del estudiante porque se ha identificado que la valoración del maestro sobre el progreso del alumno es el factor que tiene mayor incidencia sobre su aprendizaje

Relacionado con todo lo anterior, qué importante resulta no alejarnos de la educación artística, el deporte o el aprendizaje de idiomas, que son fundamentales para un buen desarrollo cerebral y el aprendizaje competencial. Y fomentar la inclusión en el aula mediante el trabajo cooperativo, promueve la adquisición de una gran variedad de competencias básicas imprescindibles para un aprendizaje real. De hecho, Stallen y Sanfey, (2015) expresan que, desde el nacimiento, tenemos la capacidad para aprender interactuando con los demás porque disponemos

de unas neuronas espejo que se activan cuando realizamos una acción, pero también cuando observamos a otros realizarla.

Como investigadores, referimos que el trabajo cooperativo constituye una recompensa per se, ya que estimula nuestro sistema de recompensa asociado a la dopamina facilitando la empatía y la creación de nuevos vínculos sociales. El buen funcionamiento del hipocampo y sus conexiones con la corteza prefrontal agradecen un aula en la que prevalece un ambiente acogedor y de respeto en el que se aceptan con naturalidad las diferencias. Un aula inclusiva.

3.6. Formación docente en educación inclusiva, apoyada en la mediación del aprendizaje

Se hace necesario acotar que, dentro del contexto educativo, específicamente en las instituciones que practican la educación inclusiva, la formación del docente se hace esencial, puesto que el mismo deberá diseñar estrategias para realizar acciones de una manera coherente, pero a la vez acordes a los estudiantes con TDAH. De tal manera el docente tendrá que estar preparado para incentivar, buscando métodos que no solo diviertan, sino que enseñen a procesar, pensar y crear material intelectual en cada uno de los estudiantes, que por medio de ésta se impartan conceptos que a su vez incluyen el aspecto práctico y actitudinal buscando un aprendizaje significativo y amplio, logrando de esta manera desarrollar las competencias necesarias en sus estudiantes más aún cuando algunos de éstos son diagnosticados TDAH.

En concordancia con lo antes expuesto, Quintero (2011), en la Revista Informe de Investigación Educativa, dentro de la presente línea de su proyecto resalta que la bases para la formación docente, la vida escolar la producción curricular y la investigación educativa, se enmarca en las perspectivas, enfoques, modelos de teorías de la enseñanza y agrupa, en principio, un conjunto de problemas orientados tanto a la investigación teórica como la investigación empírica.

Por lo que asume la formación del docente como un proceso orientado por la teoría y hacia la investigación sobre lo que ocurre con las planificaciones hipotéticas en las escuelas y el aula. Es un intento para deslastrar la visión sobre la imposibilidad de una teoría propia, que invita a abandonar la visión de enseñar como práctica ingenua, dependiente, o como una manera de ganar el sustento con seguridad, para convertirla en una práctica de crítica reflexiva. Cabe decir que amerita una construcción de una teoría propia desde la escuela, es decir, una teoría de la enseñanza.

En este mismo orden de idea el autor Molina (1997), resalta que la pedagogía es un conjunto de conocimientos, prácticas e intereses, que no han servidos de herramientas crítica del proyecto educativo realizado en las escuelas, mientras éstas funcionan en torno a un proyecto de cultura muy poco discutido. Es importante analizar y restablecer que los estudios, así como las orientaciones dominantes en la formación docente en educación inclusiva, apoyada en la mediación del aprendizaje no han seguido en la mayoría las propuestas de deslindar las teorías propias de la enseñanza y pedagógica, en tal sentido requiere apoyarse en resultados de investigación propios educativos y pedagógicos.

Así como generar condiciones, para interpretar un campo practico restringido al aula y diferente de la educación interpretada como un espacio social, lo cual contribuye a desdibujar la identidad de la formación docente, por lo tanto, la ausencia de investigación pedagógica sobre una base teórica propia limita el desarrollo de metodologías y respuestas pedagógicas a los problemas particulares de la enseñanza-aprendizaje, la vida en la escuela y la producción curricular.

En un sentido más amplio, y vinculando la presente investigación con lo antes expuesto, es importante expresar que el docente juega un papel fundamental para integrar a los niños y niñas con necesidades educativas por lo cual deben recibir una orientación que esté basada en los programas y en los diseños curriculares dentro de las instituciones, el cual consiste el conocer sobre cuáles son las necesidades que se presentan en el aula regular y solventar la situación dentro del su

entorno escolar.

La intervención del docente como mediador debe ser la de promover experiencias que le permitan al niño alcanzar niveles cada vez más avanzados en su desarrollo socio-emocional y cognitivo. El aprendizaje tiene un lugar entre el niño y los adultos ya que proporcionan herramientas mediadoras simbólicas de aprendizaje y le enseñan tanto a organizar como a controlar sus funciones psicológicas.

Por tanto, los docentes tienen que demostrar cómo se debe valorar la neuro-diversidad y apoyar adecuadamente el aprendizaje de los alumnos, utilizando diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje. Los educadores al mismo tiempo necesitan verse a ellos mismos como estudiantes durante toda su vida. Tienen que ser activos y se les debe apoyar en la búsqueda de oportunidades para su desarrollo profesional continuo, pues mejorarán su labor como docentes preparados para la inclusión.

Como autores de la investigación, consideramos que, si se quiere apoyar a los alumnos de forma correcta para que se desarrollen a través de la educación inclusiva, todos los docentes deben ocuparse de tratar los conocimientos, habilidades y valores reflejados en las competencias, especialmente en los casos en los que no tengan experiencia en el trabajo con alumnos con diferentes necesidades.

3.6.1. Trastornos por déficit de atención e hiperactividad.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad teniendo grandes síntomas que prevalecen en la edad escolar de los niños y niñas a través de factores como la inatención, la impulsividad y la hiperactividad logran clasificar según los rasgos o el nivel de éstos cual tipo de TDAH padece cada niño diferenciados por sus características y criterios.

De acuerdo con Martínez (2013), publica en su blog, que dentro de un diagnóstico de TDAH, se pueden encontrar diferentes subtipos del trastorno tales como Subtipo con predominio de déficit de atención, Subtipo hiperactivo-impulsivo, Subtipo combinado”. Además, con la ayuda de diferentes mecanismos y estudios se puede llegar a entender en cada niño el correspondiente.

Por su parte Díaz (2004), distingue tres tipos de TDAH: el cual lo diferencia de la siguiente manera Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Trastorno por déficit atención sin hiperactividad, Trastorno por déficit atencional tipo residual”. (p. 5). Mediante sus estudios se logra evidenciar que el trastorno de déficit de atención e hiperactividad puede estar persistiendo con hiperactividad o sin hiperactividad.

Pero al pasar del tiempo muchos han sido las investigaciones realizadas con referencia los tipos de TDAH que padecen las personas y bajo qué criterios determinar el de cada uno, por lo que El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) incluye algunas modificaciones en cuanto a los criterios para diagnosticar el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), actualización que se realizó en el año (2013: Posted publicado en la Web) diferenciando “los tipos de la siguiente manera: el inatento, el hiperactivo/impulsivo puro, y el combinado”.

De tal manera que, a fines de la presente investigación se puede decir que es de gran importancia que en las instituciones educativas se brinde capacitación con el fin de enseñar a cada

docente a determinar si en algunas de sus aulas posee un caso de TDAH y así mismo de que tipo específicamente para que a través de la aplicación de nuevas estrategias pueda ayudar y servir como guía de aprendizaje que más allá de las dificultades puedan lograrse los objetivos.

3.6.2. Recorrido de como se ha trabajado antes y ahora la inclusión en educación en Colombia

Resulta pertinente señalar que la inclusión al sistema educativo de las personas con neurodiversidad está ocurriendo en Latinoamérica, pero no en la medida como se presenta en aquellos países con cultura en desarrollo humano integral. Al respecto, la IESAL / UNESCO (2005), refiere que solo en los años 90 surge la preocupación a nivel Latinoamericano y del Caribe sobre el tema de “discapacidad y universidad” inquietud relacionada con el acceso, permanencia y egreso de la Educación Superior. Según Moreno (2005), este contexto educativo se ha mostrado como el más excluyente de todos, problemática que requiere de atención urgente, y especialmente para las personas con neurodiversidad.

En líneas generales, los planteamientos actuales en el ámbito educativo afirman la necesidad de una transformación de la sociedad en función del derecho que poseen todas las personas a la educación. Esta realidad planteada le da un giro muy importante a la educación de las personas con neurodiversidad, en cuanto a la promulgación de leyes de igualdad de oportunidades; estas leyes establecen obligaciones que son aplicables en instituciones públicas como privadas, exigiendo la implementación de adecuaciones curriculares, incorporación del área de discapacidad en los programas de estudio, preparación profesional especializada en el tema.

De acuerdo a estas consideraciones; el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005), éstos primeros pasos fueron asumidos por las instituciones educativas públicas en el caso de Colombia, donde se establecieron políticas de accesibilidad a los

servicios educativos, programas y/o servicios de apoyo y proyectos de investigación específicos para la inclusión en la educación básica para esta población.

En este escenario, las instituciones educativas colombianas en todos sus niveles según Rama (2005), tienen el reto de construir internamente las políticas públicas, las prácticas sociales, los valores culturales a objeto de reducir las inequidades sociales y construir marcos legales específicos de manera tal que las discapacidades no se conviertan en exclusiones sociales. En ese sentido, en estos últimos años la atención se ha centrado, en la revisión de las políticas educativas en donde se ha contado con la participación de todas las personas sin ningún tipo de discriminación, con el propósito de brindar a esta población con neurodiversidad, igualdad de oportunidades, equidad y solidaridad.

Aunado a estas consideraciones, la educación se convierte en el eje central para superar esas barreras, es uno de los pilares fundamentales de la democracia, al igual que los derechos humanos, el desarrollo sustentable y la paz; tal y como está establecido en el párrafo, 1 del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la cual proclama que “toda persona tiene derecho a la educación”, “el acceso a los estudios superiores”, estos tópicos se reflejan en el aspecto académico sin prever ninguna limitante de acceso a cualquier área educativa. Del mismo, en la Carta de Salamanca (1994), se hace un llamado a la inclusión a la educación de las personas sin distinción de raza, sexo religión, condición especial, origen, cultura.

De esta manera, se evidencia que la intención del área educativa en Colombia, recoge las aspiraciones de un importante sector de la sociedad e incluso internacional, que en los últimos tiempos ha venido luchando por el reconocimiento de su derecho a la inclusión y a la participación social en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos y en particular, porque se les brinde la oportunidad de acceder, proseguir y egresar de las instituciones de educación con un título, el cual los acredite como bachilleres, pudiendo de esta manera, continuar su carrera en el

área universitaria, pero todo esto en muchas situaciones se ve truncado.

En este sentido, el gobierno de Colombia, con el objeto de operacionalizar la política pública relativa a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación, en su legislación hace explícita mención a la protección, apoyo e integración de las personas con discapacidad; donde podemos mencionar específicamente, el artículo 67 de la Constitución Política (1991), reconoce que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; en este sentido, el acceso a la educación para todas las personas, sin distingos por sus características o condiciones, es un aspecto fundamental en todo sistema social que pretende la equidad, la participación y el progreso de sus miembros.

La educación en Colombia, se ve entonces, como un proceso de transmisión de conocimientos y habilidades a las personas y les da poder para participar en la toma de decisiones sobre el desarrollo y el proceso democrático. Por esto, desde la perspectiva de la inclusión, todas las personas deben tener acceso a la educación, para lo cual se deben desarrollar formas de superar las diferencias, así desde mi misma opinión como actora de este proceso, puedo aseverar que la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes y, para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad.

Por lo antes resaltado, es importante destacar que hoy día las instituciones educativas, se conviertan en orbe protagónicas desde donde se construyen las racionalidades y los caminos que han de reconocerse en la práctica de vida, historia y futuro de la sociedad teniendo un papel clave en la inclusión de las personas son diagnosticados TDAH y una mejora de calidad de vida y participación de este colectivo donde por diversas razones han sido excluidas del sistema educativo; así como también, en la defensa de valores y respeto a la diversidad bajo un modelo incluyente, equitativo y con igualdad.

Sobre la base de las ideas expuestas, interpretamos, que la concepción de la inclusión social de personas desde el concepto de neurodiversidad requiere de innovación, estrategia, integralidad, efectividad, participación, fundamento, transferibilidad, pluralismo y transversalidad. En contraste, la noción de exclusión social hace referencia a un proceso social de desintegración, en el sentido de una progresiva ruptura de las relaciones entre los individuos y la sociedad.

3.6.3. Privilegios de la neurodiversidad en el TDAH.

La sociedad actual ha vivido en estos últimos años una acumulación de cambios en valores, actitudes y prácticas que se reflejan en los planteamientos de la educación y en la realidad de la escuela. Uno de estos cambios, en palabras de Muntaner, (2000), se refiere al reconocimiento de la neurodiversidad del alumnado, comprendiendo esta diversidad como un valor enriquecedor y positivo para todos, pero que obliga a la búsqueda de alternativas didácticas en la educación y en la práctica de la escuela. Estas alternativas se basan en la introducción de prácticas coherentes con la inclusión educativa que estén fundamentadas científicamente, más allá de los modelos de intervención compensatoria.

En el mismo orden de ideas, indica el autor citado es necesario acotar que dentro de los beneficios que le puede aportar la neurodiversidad a este sistema educativo basado en la inclusión se encuentran en el poder del docente para potencializar el desarrollo neurológico humano, reconociendo y valorando los cerebros diferentes, las habilidades y fortalezas que tiene cada estudiante, es decir, muestra una nueva mirada en torno a lo que el cerebro, puede hacer y aprender, convirtiéndose en elementos de provecho en quienes posean TDAH, descartando sus destrezas cognitivas y emocionales.

De esta manera, lo antes planteado lleva a los sistemas educativos a la necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza que permitan personalizar los procesos educativos, lo cual es afirmado por Pizarro (2003, citado por Rodríguez, 2016) que:

La estructura del currículum, la selección de contenidos, las metodologías elegidas, el uso de recursos avanzados, los modelos de evaluación, la organización de los centros docentes..., tienen que acomodarse a los nuevos conocimientos con que cuenta la sociedad actual para enseñar mejor y lograr, igualmente, mejores y más funcionales aprendizajes en el alumnado. (p.54)

En este sentido, la neurodiversidad en el TDAH, que emana de los principios de la neurociencia cognitiva, ha revolucionado conceptos como los de inteligencia y desarrollo, invitando al reconocimiento por parte del docente de que la plasticidad cerebral es la capacidad del cerebro de permanecer abierto a las continuas influencias del medio ambiente durante toda la vida y ser modificado por él, para de este modo comprender que la enseñanza es determinante en la construcción del cerebro del estudiante y de las expectativas que pueden generarse sobre el desarrollo de los alumnos sin importar el déficit que presenten.

En consecuencia, la neurodiversidad debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de los individuos con TDAH, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que lo afecten, es por ello que, dentro de las didácticas inclusivas diseñadas por el docente se requiere la adopción de una perspectiva amplia de la educación para todos, que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo aquellos vulnerables a la exclusión y marginación.

Dicho de otra manera, según, UNESCO, (2005, citados por Echeita y Ainscow, 2011), la neurodiversidad ha de permitir que tanto los docentes como los alumnos perciban la diversidad como una oportunidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje y no como un problema. Como

investigadora coincido plenamente con lo expuesto por los teóricos puesto que la neurodiversidad debe mirarse como una ventana hacia la calidad de los procesos educativos.

3.6.4. Habilidades pedagógicas de los docentes incluyentes

Antes de iniciar el proceso de enseñanza, es oportuno que el docente incluyente analice las acciones educativas en pro a la neurodiversidad del aprendiz para poder tener un mejor acercamiento con sus estudiantes y así lograr una mayor comprensión de los mismos. Ello implica una la heterogeneidad dentro del aula y por ende un respeto a las diferencias e individualidades. La atención a la neurodiversidad en la educación debe ser una continua concreción de tomas de decisiones que se van plasmando desde el proyecto docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas, implicando la oportuna diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza–aprendizaje.

Al respecto, autores como Alegre (2010), describe diez competencias pedagógicas de los docentes incluyentes fundamentales para atender la neurodiversidad:

...didáctica reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, didáctica para comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y meta cognitivo, enriquecer actividades de enseñanza–aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y planificar. (p.56).

De modo que, al establecer una relación entre las competencias pedagógicas fundamentales que ha de tener un docente incluyente para atender la neurodiversidad, con las competencias nos proponen como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes

incluyentes, estaremos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender a la neurodiversidad en el marco de la educación se caracterice por sus didácticas, entre otras, para:

- Ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales que lo soliciten, entendiéndolo como el asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los currículos, sus contenidos, organización y evaluación.

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales.

- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.

- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.

- Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad

- Conformar equipos de apoyo y redes institucionales.

De tal manera, es posible que el modelo para actuar del docente adquiriera nuevos enfoques (asesoría y atención más personalizada del alumno, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial), lo que supone implicaciones directas en la metodología docente. En este sentido, se considera fundamental el conocimiento y utilización de otras didácticas o estrategias metodológicas que aseguren el proceso de enseñanza–aprendizaje, donde el alumno se constituya en el eje fundamental, en torno al cual gire el diseño de los currículos de cada plan de estudios (Zabalza 2009).

Al mismo tiempo, el docente debe adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes siendo ésta una competencia básica del docente

incluyente. Entendiendo de esta manera que además de los cambios metodológicos que deberá hacer, se hace necesario que el docente sea capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa teniendo en cuenta el nivel educativo donde imparte la docencia, así como también el tomar en cuenta las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados. Asimismo, el docente debe poseer hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, pero no solo eso, sino que también promoverlo (Soriano y Vigo 2008).

Todo lo anterior, es posible resumirlo en cuatro competencias: compromiso y actitud positiva hacia la neurodiversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

a. Compromiso y actitud positiva hacia la neurodiversidad

Cada docente incluyente de manera individual debe mantener una actitud positiva ante la neurodiversidad de sus aulas y estar dispuesto a asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes. Este reto supone un trabajo cooperativo, activo e innovador en una organización flexible y abierta. El docente deja de ser la principal fuente del conocimiento para realizar tareas de planificación, diseño, mediación y evaluación, siendo el intermediario entre la situación instructiva y la de aprendizaje de los estudiantes, guiándoles en la consecución de los objetivos y asegurando un aprendizaje significativo. Así, el compromiso y la implicación del docente suponen tener planificado su DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).

El docente debe predecir y detectar con anticipación las tareas en las que hay estudiantes que pueden afrontarlas con éxito y otros que por diversos motivos no pueden. Lo que podría denominarse aptitud para aprender supone evaluar el conocimiento previo de la materia junto con

el interés, la persistencia y el compromiso individual hacia el aprendizaje. El alumno de bajo rendimiento, aquel cuyos parámetros de inteligencia y personalidad se consideran normales, suele manifestar una baja motivación para aprender, sobre todo si sus experiencias previas no han sido demasiado positivas. Por esta razón, este tipo de alumnos necesitan una mayor atención, orientación y seguimiento para que aumente su probabilidad de éxito en el aprendizaje.

b. Mediación educativa para lograr los objetivos

El objetivo de todo docente incluyente debe ser que todos los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia o nivel de partida, logren los objetivos formulados. Entonces la tarea del docente será decidir si los estudiantes necesitan más o menos ayuda, más o menos orientación, más o menos control, u otros materiales o actividades, u otros contenidos. En definitiva, supone prevenir posibles problemas comprendiendo y observando las diferencias que facilitan el logro de los objetivos y dando una respuesta que se ajuste al perfil individual.

La enseñanza basada en la atención a la neurodiversidad supone una concepción de la relación docente–discente centrada en el aprendizaje, cooperación y respeto mutuo. El docente incluyente tiene la función de coordinar y ajustar el proceso de enseñanza–aprendizaje a cada situación instructiva. En este sistema la información y explicaciones a todo el grupo disminuyen para aumentar, antes de la situación instructiva, las tareas de planificación y, durante el proceso instructivo, las tareas de orientación individual, supervisión y evaluación de las actividades de aprendizaje.

c. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes

Por último, es importante que se analicen los resultados en términos de lo logrado por diferentes estrategias educativas, evaluando no sólo al estudiante sino principalmente las

decisiones tomadas sobre la intervención que ha tenido lugar. Por un lado, es importante evaluar los resultados de los estudiantes en cada unidad planificada, de forma que los problemas de aprendizaje sean solventados en el momento y se tomen decisiones de ajuste adecuadas a cada estudiante, como son: dar más tiempo, ofrecer nuevas actividades o cambiar la metodología utilizada.

Finalmente, no olvidar que el éxito de aprendizaje de los estudiantes depende, sobre todo, de la adecuación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de capacidad del estudiante. Por ende, la institución educativa debe diseñar entornos de aprendizaje que aumenten el éxito de la gran mayoría de los estudiantes, a pesar de las diferencias de aptitud iniciales; asimismo, deben analizarse los posibles problemas que hayan impedido o las decisiones que hayan facilitado la solución de los problemas de aprendizaje con la finalidad de que el ajuste sea cada vez más preciso y eficaz, esto de acuerdo con (Arteaga y García 2008).

4. METODOLOGÍA

Este capítulo pretendió recoger las consideraciones de índole metodológicas que permitieron desarrollar la investigación presentada. Dichas consideraciones hacen referencia al camino por el cual la investigación inició, desarrolló y culminó su labor para poder dar respuesta y cumplimiento a los objetivos estipulados al inicio de la misma. La importancia y justificación de este capítulo está determinada por la frase que se cita de Sergent (2014) en la cual se puede precisar que el éxito realmente de la presente investigación estuvo en un gran porcentaje centrada en las estrategias metodológicas que se fijaron desde un comienzo, las cuales orientaron el camino a seguir y permitieron siempre tener presente los objetivos que se buscaron alcanzar.

En este sentido, se considera un capítulo vital de la presente tesis de grado debido a que es la que le da la forma procedimental a la investigación y a su vez permite al lector reconocer los resultados como legítimos partiendo de la manera en que se obtuvieron. En sí, es la manera que tienen los investigadores, de presentar la transparencia del proceso investigativo con el fin de garantizar la confiabilidad de los resultados, las conclusiones y las recomendaciones que finalmente son el aporte que se realiza a la comunidad educativa en general.

4.1. Paradigma de investigación

Considerar la posición filosófica y epistémica es fundamental para comprender el abordaje de su conocimiento, así como los instrumentos necesarios para la comprensión integral del objeto de estudio, lo cual permitiría develar la forma de construcción del conocimiento desde la investigación, de forma de avanzar en el desarrollo científico y social.

De allí que, el conocimiento es confiable desde la coherencia del abordaje epistémico y metodológico y de la misma interacción de los registros, de forma tal que describan e interpreten

de forma integral y holística la realidad estudiada. En este sentido, se expone el enfoque epistemológico que abordara la presente investigación.

En esta misma línea de pensamiento, Hurtado (2010) expresa que la evolución de la investigación a través de la historia, se muestra dividida en etapas bien delimitadas por perspectivas o enfoques que de la misma manera han producido la conducción de los estudios en diferentes tendencias o metodologías, incursionando de ésta forma en los escenarios de la investigación desde diferentes visiones. Estos enfoques o perspectivas de investigación son conocidos como “enfoques cuantitativos” y “cualitativos”, respondiendo los segundos al paradigma post positivista que la misma autora define como la que estructura la verdad absoluta en las teorías existentes.

En la misma línea de pensamiento, refiere García (2012), que la epistemología se ocupa de la reflexión crítica durante la construcción de las teorías científicas específicas, permitiendo analizar su estructura, su naturaleza interna, sus principios generales y, cosa muy importante, la correspondencia de estas teorías con los hechos y fenómenos que pretenden describir, explicar y predecir. También se interesa de establecer los criterios lógicos que se manejarán para reconocer como verdadera o falsa, una teoría.

Al observar la situación objeto de estudio, relativa a desarrollar la Formación Docente como herramienta Pedagógica en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, resultará necesario la utilización de métodos y técnicas metodológicas que conllevarán, al alcance de nuevos hallazgos y posterior conocimiento acerca de la realidad investigada, basándose del enfoque del método científico cuantitativo.

Al respecto, Behar (2009), menciona que la investigación científica debe guardar una autonomía tal que los resultados lleven a la obtención del conocimiento verdadero, sin deformar la realidad y que ofrezcan bases para transformarla. Entonces, toda investigación orienta a los

investigadores en su razonamiento y aproximación a la realidad, ordenando las acciones y aportando criterios científicos en todo el proceso.

En relación a lo anterior plantea Ruiz Bolívar (2007) que “un paradigma puede ser entendido como un sistema de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad científica” (p. 11). Es decir, un paradigma es una manera de hacer ciencia que supone una forma de interpretar la realidad, una metodología para abordarla y problemas típicos de investigación.

En este contexto, la postura epistemológica de esta investigación se enmarca dentro del paradigma socio crítico, según los autores, Yeaman, Koetting y Nichols, (2014), introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento; tiene como finalidad la transformación de las estructuras de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados conflictos generados por esta. Al respecto, Escudero, (1987), expone:

La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo.

Este paradigma, se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. (p.12)

Como investigadores, consideramos que la amplitud y abordaje de esta teoría requiere un mecanismo integral sistemático donde se lleva a cabo una sistematización exhaustiva de la recolección de información que permita la elaboración y fundamentación de la teoría emergente desde los procesos de codificación y categorización, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo.

4.2. Tipo de investigación

Dentro de las decisiones estratégicas que necesitan realizar los investigadores, es vital elegir el tipo de investigación que se realizará, es por ello que Urbano – Yuni, 2006 (citados por Pelekais, Raspa, Finol, Neuman y Carrasquero, 2012), consideran que la formulación de un problema sugiere el tipo de investigación que habrá de abordar. Al momento de tipificar, se pueden emplear diversos criterios, entre los que se observan: de acuerdo a la finalidad del estudio, según las condiciones y contexto en el cual se realice la observación o medición de los fenómenos, dependiendo de la dimensión temporal en la que se realicen los fenómenos, entre otros.

En este contexto, se identifica este estudio como una investigación – acción “contribuye a la reflexión sistemática sobre la practica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social” (Sandín, 2003) aportando información relevante para modificar las acciones cotidiana en el ambiente educativo Colegio del Sagrado Corazón 51b, irradiando en el contexto y en los sujetos objetos de investigación.

El tipo de Investigación – Acción, como lo afirma Behar (2008) es aquel que se preocupa por solucionar problemas específicos en escenarios auténticos especialmente en el contexto educativo mediante la aplicación de una metodología rigurosa. Además, busca ubicarse dentro un contexto espaciotemporal, estrechamente unido a la realidad que se inicia desde experiencias reales.

En el mismo orden de ideas, la investigación – Acción según Sandín, (2003) (citado por Hernández et al., (2014) pretende, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”, aspecto relevante para que las unidades de análisis se involucren en el estudio, además se adapten y estén preparados

frente las exigencias de la sociedad y mejorar el nivel de vida.

Además, la investigación-acción busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas educativas, como fortalecer el desempeño académico y comportamental a través del Programa de Gestión Emocional y Social, aportando información que guíe la toma de decisiones para el diseño de estrategias, modelos y acciones en programas, planes de estudio, procesos y reformas estructurales conllevando la transformación y mejora de la realidad en el aspecto emocional, social y académico.

En la investigación-acción según Elliot, (2013) explica que se establece una relación fundamental entre el investigador y los participantes del estudio, conocedores de la realidad estudiada, participes cocientes del problema para actuar en su transformación, por consiguiente, las teorías no se validan aisladamente para después aplicarlas en la práctica, sino que se hacen validas en la acción, en la propia práctica, cambiando el rol de los participantes gradualmente en investigadores.

Otro aspecto importante como lo señala León y Montero (2002) (citado por Hernández et al., 2014) mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, donde las etapas: detección del problema, formulación, implementación y retroalimentación del modelo interactúan entre sí para redefinir el problema continuamente, es decir, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Al mismo tiempo Sandín (2003) (citado por Hernández et al., 2014) propone los ciclos como: Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora y otros); Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio; Implementar el plan o programa y evaluar resultados y Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. Ahora, la investigación cualitativa no se rige por pasos secuenciales, es iterativo al buscar

comprender el problema a investigar, reflexionar sobre los datos recolectados para transformar la realidad y responder las preguntas de investigación.

4.3. Diseño metodológico

La investigación-acción es un proceso sistemático de cambio frente al accionar educativo, transformando la praxis a partir de la movilización colectiva consiente y activa de los participantes de la investigación para mejorar la realidad social y formativa. Para León y Montero (2002) (citado por Hernández et al., 2014) la investigación-acción representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Ahora, las etapas para efectuar de una investigación-acción según Hernández, et al., (2014) son; detectar el problema de investigación, formular un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio, implementar el plan y evaluar resultados, además de generar retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Se tomó como ruta de trabajo el propuesto por Sandín (2003) el cual es citado por (Hernández et al. 2014) siguiendo el modelo de Lewin, de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Caracterizado por un proceso en espiral sucesivo y articulado permanentemente entre sí: identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema, elaboración de un plan de actuación, desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica y reflexión, interpretación de resultados, replanificación, estableciéndose varios ciclos de acuerdo a las necesidades investigativas. A continuación, se presenta la dinámica seguida en el estudio:

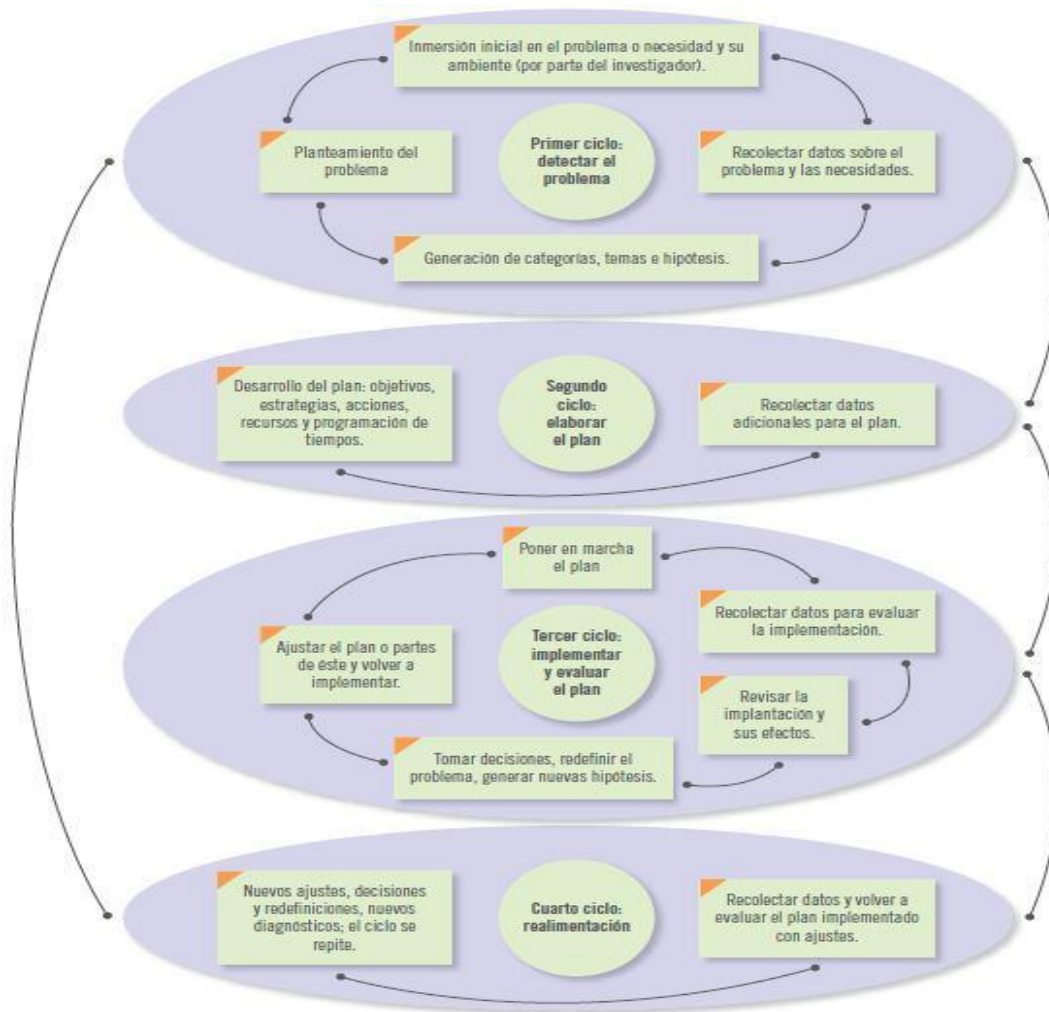


Figura 4. Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción. Hernández, et al., (2014)

Antes de implementar la ruta de acción a través del direccionamiento de las seis fases flexibles y que interactúan se establece la idea inicial o punto de partida la cual surge porque la investigadora está inmersa en el contexto educativo y cumple función como docente de aula. Evidenciándose alto porcentaje de docentes con falta de estrategias para atender a los estudiantes con TDHA.

La etapa uno va referida al momento en el cual se identifica la problemática, se identifican las categorías y variables de estudio así como los elementos o síntomas que condujeron a realizar la investigación.

La etapa dos consiste en la revisión y análisis de autores expertos nacional e internacionalmente sobre el tema de estudio que permiten visualizar sus posiciones al respecto. Del mismo modo se encuentran los objetivos que conducen la investigación y la justificación de la pregunta problema de investigación.

Así también la etapa tres, va referida, al desarrollo de las categorías de estudio, así como los indicadores que sustentan cada una de ellas.

En cuanto a la etapa cuatro se encuentra desarrollada la estructura metodológica de la investigación.

Por su parte la etapa cinco, va referida al análisis y resultados de la investigación, así como las conclusiones y recomendaciones del estudio.

En la etapa 6 se identifica la idea inicial: como superar la situación detectada en los estudiantes de 4to, 5to y 6to grado con TDHA del Colegio del Sagrado Corazón 51b mediante el diseño e implementación de una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH) el cual se enriquecerá en el proceso investigativo para así responder significativamente a la realidad estudiada.

4.4. Población

La población de acuerdo con Chávez (2007) es el universo de la investigación sobre la cual se pretende generalizar los resultados, y está constituida por características o estratos que permiten distinguir los sujetos unos de otros. Asimismo, Tamayo y Tamayo (2014) definen la población

objeto de estudio como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica en común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. Bajo estos parámetros, la población para la presente investigación estará conformada por quince (15) docentes de las secciones “A” y “B” de los grados tercero (3°), cuarto (4°) y sexto (6°) de la institución Colegio del Sagrado Corazón 51b, la cual se muestra de forma más detallada en el siguiente cuadro:

Cuadro 1 Distribución de la población

INSTITUCIÓN	DOCENTES			
	Grado 3° y 4°		6°	
Colegio del Sagrado Corazón 51b	Sección A	Sección B	Sección A	Sección B
	5	5	3	2
Sub Total	10		5	
Total	15			

Fuente: Nomina de la institución (2019)

Por otro lado, se prescindirá de la técnica de muestreo y se trabajará con un censo poblacional, debido a que la cuantía de la población es reducida, lo cual posibilitará desde el punto de vista práctico obtener la información requerida, así como también lograr mayor confiabilidad de los resultados, en ese sentido Hernández , et al., (2014), explican que al realizar un censo se deben incluir en el estudio, a todos los sujetos o casos de la población, agregando además, que se justifica en caso de que la investigadora le resulte posible recolectar los datos en el total de la población. Al igual Tamayo y Tamayo (2012) definen el censo poblacional como la muestra en la cual entran todos los miembros de la población caracterizándose, así como la más representativa.

4. 5. Técnica e instrumento de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos según Hurtado (2010) son aquellos medios empleados

para recolectar la información requerida para la investigación o estudio que se pretenda realizar. En esta investigación se aplicará la técnica de la observación por encuesta, a través de un cuestionario, el cual, según Hernández, et al., (2014) constituye una forma concreta de la técnica aplicada por la investigadora en el estudio realizado, la cual fija su atención en ciertos aspectos y se sujeta a determinadas condiciones.

De igual forma, Arias (2014), comenta que la encuesta se define como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema particular. En éste sentido es pertinente destacar que la técnica aplicada en la investigación que ocupa, es congruente con la naturaleza de la misma. En el mismo orden de ideas, se iniciará un proceso de recogida de datos que alimentara el desarrollo de la investigación, de tal forma que se direccionara la propuesta de forma articulada y se utilizarán instrumentos válidos que cumplirán con el objetivo propuesto para cada uno de ellos.

En el desarrollo de estas etapas será preciso asegurar el rigor de la investigación. Así lo manifiestan Rodríguez (2009 p. 13) al declarar que se deben tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. Para los autores suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos y la adecuación se consigue cuando se satura de información que no aporta nada nuevo.

Por ello es importante realizar una selección de información que se adecúe a las necesidades teóricas y metodológicas de la propuesta. Solo así, se asegura el rigor, la pertinencia, la adecuación y la validez del estudio. En referencia a lo planteado con anterioridad y tomando en cuenta la propuesta que se desarrollara se utilizarán los siguientes instrumentos:

4.5.1. Cuestionario

Asimismo, para recoger la información en este estudio se elaboró un instrumento tipo

cuestionario, de acuerdo al planteamiento de Chávez (2008), dirigido a los informantes, donde fue posible medir las variables propia de esta investigación. Seguidamente, Tamayo y Tamayo (2012), define que el cuestionario tiene como objetivo una forma concreta de la técnica de observación, logrando que los investigadores fijen, su atención en ciertos aspectos y se sujeten a determinadas condiciones. El mismo tiene como objetivo recoger Agrega también, que contiene los aspectos del fenómeno datos que servirán de apoyo para poder analizar de manera estadística los resultados que se consideran esenciales. (véase anexo 1)

4.5.2. Entrevista en profundidad

Sobre el particular, Molina (2017) comenta que según la dinámica que el proyecto plantea para la realización de las entrevistas fue necesario generar una situación de conversación espontánea y flexible, que permitiera visualizar las nociones que presentaban los docentes frente a los procesos de educación inclusiva adelantados por la institución. Para ello, se propuso tener en cuenta diez temas alrededor de los cuales se centró la entrevista, ellos fueron:

- Noción de diversidad.
- Supuestos sobre integración, inclusión y educación inclusiva.
- Políticas educativas sobre inclusión.
- Caracterización de las necesidades educativas personales.
- Actitud como docente frente a la inclusión.
- Perfil de docente inclusivo.
- Efectos de la inclusión en la comunidad educativa.
- Apoyo a la familia frente al proceso de inclusión de su hijo.
- Condiciones que favorecen la inclusión.
- Proceso que vive como docente frente al liderazgo en los casos particulares de inclusión.

Este instrumento permitirá corroborar sentimientos de miedo que presentaban los docentes frente a los procesos de educación inclusiva y la utilización de supuestos que afectaban enormemente el proceso académico de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual. (véase anexo 3)

4.6. Confiabilidad y Validez

Para Martínez (2010) citado por Molina (2017) la validez y la confiabilidad consisten en analizar las evidencias encontradas durante el estudio para con estos resultados dar respuesta a los propósitos planteados en la investigación. La primera intenta que el estudio no pierda su horizonte y así poder determinar su nivel de confiabilidad, es decir poder verificar los resultados. Es decir que una investigación tendrá mayor validez si reflejan de forma clara y representativa la realidad de la muestra estudiada durante la investigación.

Indica además la autora en cuestión que el proceso de validez previa se soportará legalmente teniendo en cuenta las políticas educativas, desde la promulgación de los Derechos Humanos (16 de diciembre de 1948), en sus artículos 1, 2 y 26 en la cual se empieza a hablar del derecho a la educación para cualquier persona; en los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1959), los principios quinto y séptimo donde enfatizan la necesidad que todos los niños y niñas, con o sin discapacidad, reciban una educación en igualdad de condiciones.

Así mismo, las Normas Uniformes de las Naciones Unidas hablan sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad; la Constitución Política de Colombia (1991) en los artículos 13 y 47; la Ley General de Educación (1994) en los artículos 46 al 49, capítulo 1 del título III; en la Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales –NEE (España, 1994).

Más adelante, en el Decreto 2082 de 1996 se estipulaban los fines y medios para abordar la

atención de las personas con necesidades educativas especiales; en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos brinda un marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y por último, el Decreto 366 del año 2009 (MEN) que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

A partir de allí refiere Molina (2017) que el tema que se desarrolla es coherente con la situación actual de las aulas incluyentes tanto del sector público como privado, donde a pesar de los importantes esfuerzos realizados para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten prácticas excluyentes provenientes de la falta de formación y asesoría a los docentes. Por lo tanto, es necesario crear propuestas o estrategias relacionadas con la educación inclusiva, que permitan cualificar docentes para enfrentar los retos de educar a poblaciones en situación de alta vulnerabilidad.

De la misma manera, la cartilla que se desarrollara es pertinente por cuanto su contenido llevara inmerso alternativas a lograr impulsar una educación de calidad ajustada a una perspectiva curricular inclusiva y colaborativa, más cercana a la práctica, permitiendo que los docentes cuenten con una estrategia elaborada con competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula.

Por su parte en referencia a la validez de los instrumentos se realizará teniendo en cuenta los tres componentes de contenido, de criterio y de constructo. En cuanto a la validez de contenido se valorará las categorías respectivas, ó en cada así también en cuanto a la validez de criterio se tomaron en cuenta las categorías, subcategorías y sus derivados sustentados en los supuestos teóricos que se encontraron alrededor de las dinámicas de educación inclusiva, lo cual permitirá corroborar la pertinencia de la investigación y fundamentar la importancia de la aplicación de los mismos.

En el mismo orden de ideas, al referenciar la validez del constructo se puede mencionar que el estudio que se desarrolla puede implementarse en instituciones o colegios que tengan como población estudiante con TDHA. En ese sentido indican Cohen, Manion & Morrison (2007) que este tipo de validez significa no solo confirmar el proyecto de investigación desde la literatura, sino que, además, es importante que se pueda aplicar en otros contextos.

Por otra parte, la confiabilidad, es requisito esencial de todo instrumento; para Chávez (2008), se refiere al hecho de que los resultados obtenidos en el instrumento en una determinada operación bajo ciertas condiciones, deberían ser los mismo, si se volviera a medir el mismo rasgo en condiciones idénticas, lo cual significa que la aplicación del instrumento produce varios valores. (p.74).

Asimismo, para medir la confiabilidad, se hará necesario analizar la sensibilidad de las preguntas (tanto del cuestionario como de las entrevistas), el tiempo de duración para la aplicación de cada instrumento y el objetivo de cada uno para que se logre dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación y así lograr la confiabilidad de la misma.

4.7. Análisis de la Información

En relación a este apartado, refiere Molina (2017) que para realizar el análisis del contenido y estructurar la información, la investigación se sustentará en Bardín & Suárez (2002) quienes toman como referencia tres fases; el preanálisis, aprovechamiento del material y el tratamiento de los resultados. La primera fase es definida por Bardín & Suárez (2002) como:

Fase de organización propiamente dicha. Corresponde a un período de intuiciones. Pero tiene por objetivo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las operaciones sucesivas, a un plan de análisis. Se recurre o no al ordenador,

se trata de establecer un programa. Este puede ser flexible, es decir, que permita la introducción de nuevos procedimientos en el curso del análisis, pero debe ser preciso. (p. 71).

En esta fase se tendrá en cuenta tres procesos; primero la elección de documentos que se someterán a análisis (cuestionario y entrevista); posteriormente la formulación de supuestos y objetivos de cada instrumento y la elaboración de categorías teóricas, con sus respectivas subcategorías e indicadores.

En la segunda fase denominada de explotación del material, se codificará la información teniendo en cuenta las categorías. En esta fase se hará necesario crear una matriz denominada categorización teórica, que permitirá analizar cada uno de las categorías en los instrumentos diseñados.

En la última fase, tratamiento e interpretación, se confrontarán los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y se realizará la triangulación, a través de la cual se puede visualizar el problema desde diferentes ángulos y de esta manera se corrobora la validez y consistencia de los resultados.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para alcanzar el objetivo general, el cual consistió en desarrollar competencias pedagógicas de formación docente que faciliten el proceso de Enseñanza Aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón, se contó con una muestra de 15 docentes de las secciones “A” y “B” de los grados tercero (3°), cuarto (4°) y sexto (6°) de la institución Colegio del Sagrado Corazón 51b.

Fue así como el análisis de datos para esta investigación de corte cualitativo consistió en realizar una categorización teórica (ver cuadro 1) alrededor de una categoría esencial: Formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje; en ella se establecieron las subcategorías y los indicadores que permitieron analizar en los instrumentos utilizados.

A continuación, se desarrollará el análisis de los resultados encontrados en cada uno de los instrumentos, teniendo en cuenta el momento en que fueron aplicados; así mismo, se examinará el proceso de triangulación y las categorías emergentes que surgieron en el análisis pero que no habían sido determinadas en los instrumentos.

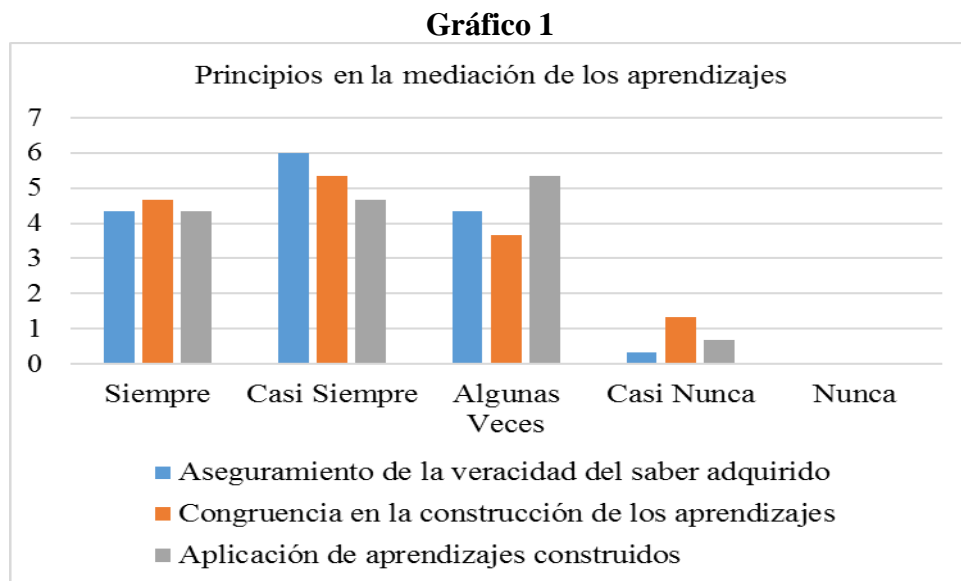
Cuadro 2. Categorización Teórica

Categoría	Sub-Categoría	Indicadores
Formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje	Principios en la mediación de los aprendizajes	Aseguramiento de la veracidad del saber adquirido
		Congruencia en la construcción de los aprendizajes
		Aplicación de aprendizajes construidos
	La Mediación Didáctica en el Aula de Clase	Momentos de la mediación
	Momentos de la formación docente	Preparación para el aprendizaje
		Introducción de nuevos contenidos
		Transferencia del conocimiento
	Estrategias consolidadoras de la formación docente	Diálogo reflexivo
		Aprendizaje en comunidad
		Mejora de la práctica profesional

Fuente: Olivella Gómez, Parra Barrios (2020)

5.1. Cuestionario

Damos inicio a la interpretación de los resultados que se obtuvieron de la aplicación del instrumento cuestionarios a la muestra de 15 docentes en el Colegio del Sagrado Corazón y que se muestran en las gráficas a continuación.



Fuente: Elaborado por Olivella Gómez, Parra Barrios (2020), partiendo de los resultados

Empezando con la interpretación de la gráfica 1, correspondiente a la subcategoría principios en la medición de los aprendizajes donde se evidencia que en cuanto al indicador de aseguramiento de la veracidad del saber adquirido 6 docentes manifestaron que “casi siempre” en oportunidades emiten juicios sobre algún tema en particular, ponen en práctica los conocimientos previos sobre algún objetivo desarrollado en clases y adquieren habilidades empleando los procesos cognitivos básicos, por su parte 4 docentes opinaron que “siempre” y “algunas veces” es como se acaba de describir.

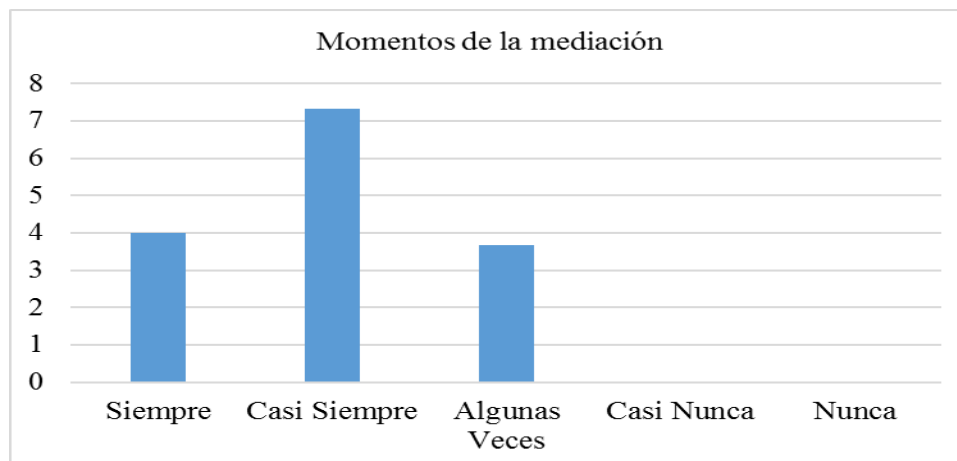
Continuando con el indicador congruencia en la construcción de los aprendizajes, resulto que 5 docentes manifestaron que “siempre” y “casi siempre” construyen los aprendizajes de forma disciplinada, también desarrollan las actividades ajustadas a la planificación desarrollada en el aula

de clases y aprovechan los recursos del aula para desarrollar las actividades asignadas, por su parte 4 docentes opinaron que “algunas veces” y solo 1 dijo que “casi nunca”.

Finalmente, el indicador aplicación de aprendizajes construidos resulto que 5 docentes manifestaron que “casi siempre” y la misma cantidad que “algunas veces”, aprovechan la situación específica para aplicar sus aprendizajes, también demuestran los aprendizajes adquiridos en el aula de clases y aplican las estrategias de manera interactiva, así mismo lo afirmaron 4 docentes al responder que “siempre” es como se describió y solo 1 docente considero que “casi nunca” es así.

Por lo que se afirma que los principios en la medición de los aprendizajes la cual fueron medidos a través de los indicadores ya interpretados y que siempre y casi siempre son aplicados tanto el aseguramiento de la veracidad del saber adquirido, la congruencia en la construcción de los aprendizajes y la aplicación de aprendizajes construidos como competencias pedagógicas de formación docente usados para el proceso enseñanza aprendizaje en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón, según resultados obtenidos de la muestra investigada.

Gráfico 2

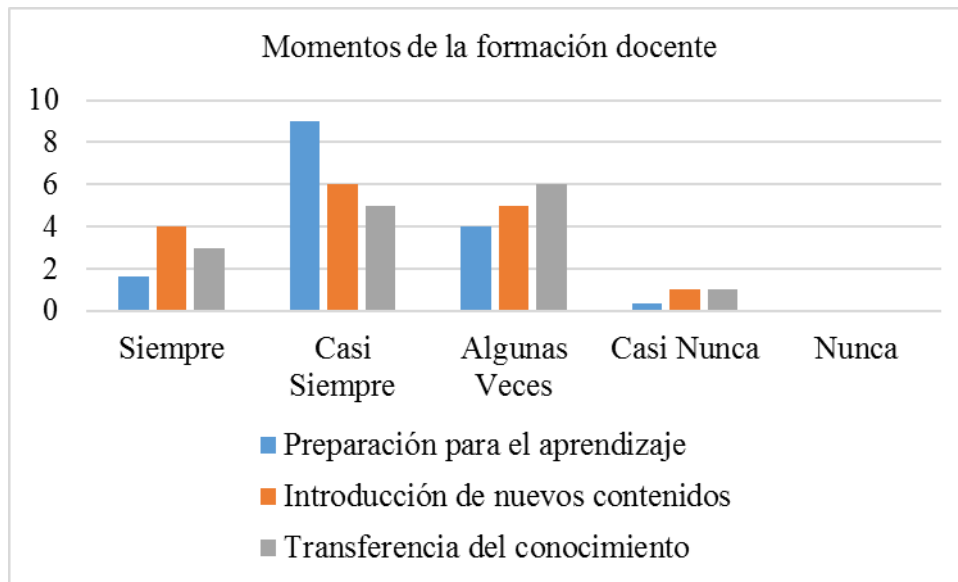


Fuente: Elaborado por Olivella Gómez, Parra Barrios (2020), partiendo de los resultados

Continuando con la interpretación de los resultados correspondiente a la gráfica 2 de la subcategoría la medición didáctica en el aula de clase y con ello el indicador seleccionado

momentos de la medición donde se observa que 7 docentes consideran que “casi siempre” emplean sus estrategias de manera de reposicionarse frente al objeto de conocimiento, también utilizan los contenidos procedimentales que se desarrollan en clases y centran la atención en los materiales didácticos que se les facilitan en clases, también 4 docentes consideran que “siempre” y la misma cantidad que “algunas veces” es como se describió. Esto confirma que los momentos de la mediación son utilizado como competencias pedagógicas de formación docente usados para el proceso enseñanza aprendizaje en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón, según resultados obtenidos de la investigación.

Gráfico 3



Fuente: Elaborado por Olivella Gómez, Parra Barrios (2020), partiendo de los resultados

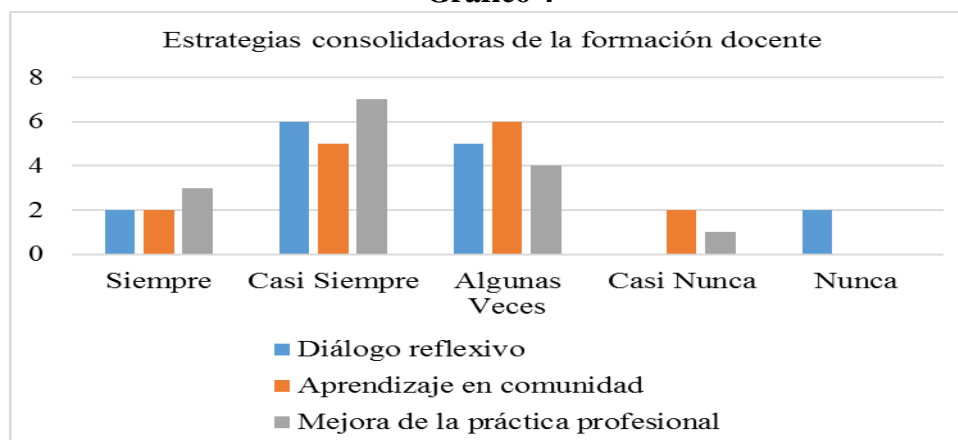
Perpetuando con la interpretación de los resultados correspondiente a la gráfica 3 de la subcategoría momentos de la formación docente y los indicadores que la conforman primero la preparación para el aprendizaje donde se observó que 9 docentes manifestaron que “casi siempre” captan las condiciones creadas por usted para garantizar el aprendizaje, también asimilan la mayor

parte de la información que se desarrolla en el aula y perciben el mensaje de manera efectiva, por su parte 4 docentes consideran que “algunas veces” es como se describió y 2 docentes opinaron que “siempre” es así.

Continuando con el indicador introducción de nuevos contenidos, donde resulto que 6 docentes consideraron que “casi siempre” evalúan las estrategias aplicadas en el aula de clases, también adquieren nuevos aprendizajes por medio de las estrategias empleadas y analizan los ejemplos dados para relacionarlos con nuevos contenidos, por su parte 5 docentes opinaron que “algunas veces” y 4 docentes consideraron que “siempre” es como se describió, solo 1 docente opinó que “casi nunca”.

Finalmente, el indicador transferencia del conocimiento se observó que 6 docentes manifestaron que “algunas veces” transfieren el conocimiento aprendido en los diversos escenarios, y también elaboran conclusiones en función de los objetivos desarrollados y realizan retroalimentación para demostrar el interés en los objetivos desarrollados, por su parte 5 docentes opinaron que “casi siempre” y 3 docentes dijeron que “siempre” es como se describió previamente, solo 1 docente dijo que “casi nunca”. Esto confirma que los momentos de la formación docente son utilizado como competencias pedagógicas de formación docente usados para el proceso enseñanza aprendizaje en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón, según resultados obtenidos de la investigación.

Gráfico 4



Fuente: Elaborado por Olivella Gómez, Parra Barrios (2020), partiendo de los resultados

Ahora la interpretación de la gráfica 4 correspondiente a la subcategoría estrategias consolidadoras de la formación docente, iniciando con el indicador diálogo reflexivo donde se observó que 6 docentes consideraron que “casi siempre” actúan de manera reflexiva cuando se trata de demostrar los contenidos aprendidos, también comparten sus experiencias en clases con el resto de sus compañeros y hacen críticas reflexivas ante cualquier escenario que se presente en el aula, por su parte 5 docentes manifestaron que “algunas veces” y 2 docentes dijeron que “siempre” y la misma cantidad dijeron que “nunca”, es como se describió previamente.

Continuando con los resultados observados del indicador aprendizaje en comunidad, donde 6 docentes manifestaron que “algunas veces” contribuyen con proyectos comunitarios para reforzar su aprendizaje, también colaboran con ideas diversas en proyectos dentro de la comunidad a la que pertenecen y realizan actividades comunitarias como parte del aprendizaje adquirido en el aula, por su parte 5 docentes opinaron que “casi siempre”, y 2 docentes dijeron que “siempre” y la misma cantidad respondieron que “casi nunca” es como se describió.

Finalmente, se observó en relación al indicador mejora de la práctica profesional que 7 docentes manifestaron que “casi siempre” emplean estrategias para apoyar a la comunidad, también son creativos en la realización de sus proyectos y ponen en práctica la innovación como parte de

su mejora profesional, por su parte 4 docentes dijeron que “algunas veces” y 3 docentes opinaron que “siempre” y solo 1 docente dijo que “casi nunca” es como se describió. Esto confirma que las estrategias consolidadoras de la formación docente son utilizadas como competencias pedagógicas de formación docente usadas para el proceso enseñanza aprendizaje en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón, según resultados obtenidos de la investigación.

5.2. Entrevista a Profundidad

En este apartado se presentan los resultados obtenidos con el instrumento de entrevista la cual se le realizó a un grupo reducido de docentes partiendo como guía los objetivos específicos identificar las estrategias consolidadoras, de la formación docente en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), caracterizar los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b.

Describir los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b y para ello diseñar una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH). para dar respuesta a la presente investigación.

Empezando con la presentación correspondiente a la subcategoría estrategias consolidadoras de la formación docentes que se presenta en el cuadro 1 de categorización teórica, y los resultados a través de la entrevista a los docentes son las siguientes “Primero hay que establecer los niveles de déficit de atención e hiperactividad que presentan estos estudiantes y después crear guías y actividades particulares que permitan un trabajo personalizado con ellos buscando centrar su

atención y a la vez aumentar su motivación” así mismo continúan manifestando los docentes informantes “Cuando me reúno con las terapeutas, ellas me dan las estrategias para trabajar con los niños dentro y fuera del aula. Esto me ha ayudado a desarrollar más estrategias con otros niños que no han sido diagnosticado, pero muestra síntomas similares a el TDAH”.

También “en años anteriores me encontré con un salón con varios estudiantes diagnosticados con TDAH y me fue muy difícil el trabajo en el salón, no sabía que estrategias desarrollar para sacarlos adelante, en la institución es mínimo el apoyo de psicología, comencé a leer, a preguntar y logré aprender un poco. En este año tengo 2 estudiantes diagnosticado y ha sido mejor el trabajo ya que los demás estudiantes me apoyan y puedo manejar mejor el grupo, aparte me apoyo con las terapeutas. Considero que esto debe tenerlo en cuenta la institución al momento de la repartición de los estudiantes diagnosticados. También podemos compartir las estrategias con nuestros compañeros”.

Finalmente, “Asignarle algunas pequeñas responsabilidades dentro del grupo, por ejemplo: Llevar algunos controles (asistencia, cumplimiento de tareas, limpiar el tablero, etc.). Lo anterior le permite levantarse de su puesto en algunos momentos para cumplir con esas funciones; facilitarse el desgaste de exceso de energía pidiéndole que cumpla el papel de patinador de una clase a otra para llevar o traer los elementos que las circunstancia lo exija; establecer cambio de actividad en espacios de tiempo máximos de 15 minutos; y asignar ejercicios y actividades académicas que requieran de concentración y gran capacidad de observación, pero que a la vez sean lúdicas”.

Continuando con los resultados obtenidos en relación a la subcategoría principios en la mediación de los aprendizajes que se muestra en el cuadro 1 categorización teórica, se detalla los siguiente según los docentes informantes de la entrevista “Organización en el estudio, aplicación de técnicas y recursos para que estos estudiantes desarrollen sus actividades escolares, análisis de

resultados después de haber aplicado las diferentes técnicas y recursos a estos estudiantes, encuentros con los padres de familia para implementar estas técnicas en casa”.

Continuando con “Podría decirte que considero que los principales principios de aprendizaje son: desarrollar el trabajar la independencia del niño, tener un ambiente estructurado, donde haya una rutina para que el estudiante la siga, además, considero que el trabajo con el equipo interdisciplinario sería muy productivo para el estudiante y para los docentes y que el ambiente de aprendizaje no tenga muchos distractores”, también “conocer a tu estudiante o manifestarle a su tutora, citar al padre de familia, manifestarle al padre de familia, socialización con el equipo de terapeuta, la experiencia me ayuda y la retroalimentación con mis compañeras”

Finalmente, “No aceptar que su trastorno sea excusa para cumplir con sus deberes escolares, el respeto a las normas básicas de comportamiento y de respeto no es negociable o justificable por su condición y el papel o colaboración de padres es determinante para el avance del alumno”.

Continuando con los resultados obtenidos en relación a la subcategoría momentos de la formación docente que se muestra en el cuadro 1 categorización teórica, los resultados muestran que “realización de talleres, diplomados, simposios, mesas de trabajo, encuentros pedagógicos donde se discuta y se aborden estrategias que permitan al docente saber qué hacer y cómo manejar a los estudiantes que presentan TDAH”, también “considero que después de tener claro la patología del estudiante que tengo en mi aula puedo llegar a desarrollar estrategias para organizar mi clase, yo determino cuales son las tareas para un niño con dificultades y cuales para un niño sin dificultades”.

Y que “Se hace necesario unas capacitaciones urgentes ya que estamos en el momento de inclusión y la institución no debe estar a la margen de estos cambios. En momentos consideramos que se no sale de las manos ya que no conocemos el manejo de ellos, ejemplo; cuando un estudiante con TDAH medicado y llega a clases sin medicamento ¿qué hacer? Sabemos que va hacer un día

pesado”, finalmente “Conocimiento conceptual del TDAH en todos sus aspectos (causas, manifestaciones y tratamiento), manejar o tener la información oportuna por parte de los padres y/o departamento de consejería del colegio, renovación o actualización conceptual del TDAH en todos los aspectos, a través de charlas, seminarios, etc., por parte de especialistas en el tema”.

Para finalizar con los resultados de la entrevista y con ello dando respuesta al objetivo específico diseñar una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH), y con ello a la subcategoría mediación didáctica en el aula de clase que se muestra en el cuadro 1 de categorización teórica, se presenta los resultados obtenidos “Comportamientos o actitudes que presentan los estudiantes con TDAH, análisis de estos comportamientos, estrategias de mejoramiento, talleres y recursos para aplicar a estudiantes con TDAH”.

También, “Para mí sería de vital importancia que la cartilla nos haga una descripción del comportamiento y diferentes características del niño con TDAH y cuáles serían las estrategias a seguir. Que sea ilustrada y fácil de entender”, y “Tener recomendaciones de los estudiantes que están medicados, en el aula de clases. Recomendaciones para el manejo de los TDAH agresivos o paletoso”, finalmente, “el concepto del TDAH suficientemente ilustrado con ejemplos, relación de comportamientos de un alumno o persona en esa condición, recomendaciones puntuales al tratamiento o actividades que se le debe dar al alumno en esa condición, lista de lo que no se debe hacer, relación y clasificación de las consecuencias para el alumno, derivadas del buen y/o mal manejo por parte del docente en alumno con este diagnóstico.

5.3. Triangulación de resultados del cuestionario, entrevista y teoría

Considerando los resultados encontrados en la aplicación del cuestionario a 15 docentes y la entrevista realizada a 4 docentes en el Colegio del Sagrado Corazón y que fueron interpretado en los apartados anteriores, corresponde aquí contrastar con la teoría que sustento la investigación para ver la conformidad o no con dicha teoría, iniciando con el objetivo identificar las estrategias consolidadoras, de la formación docente en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Donde los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionarios fueron que “casi siempre” actúan de manera reflexiva cuando se trata de demostrar los contenidos aprendidos, también comparten sus experiencias en clases con el resto de sus compañeros y hacen críticas reflexivas ante cualquier escenario que se presente en el aula, también que “algunas veces” contribuyen con proyectos comunitarios para reforzar su aprendizaje, también colaboran con ideas diversas en proyectos dentro de la comunidad a la que pertenecen y realizan actividades comunitarias como parte del aprendizaje adquirido en el aula, y finalmente que “casi siempre” emplean estrategias para apoyar a la comunidad, también son creativos en la realización de sus proyectos y ponen en práctica la innovación como parte de su mejora profesional.

Por su parte en cuanto a los resultados de la entrevista se observó que “primero hay que establecer los niveles de déficit de atención e hiperactividad que presentan estos estudiantes y después crear guías y actividades particulares que permitan un trabajo personalizado con ellos buscando centrar su atención y a la vez aumentar su motivación” así mismo continúan manifestando los docentes informantes “Cuando me reúno con las terapeutas, ellas me dan las estrategias para trabajar con los niños dentro y fuera del aula.

Esto me ha ayudado a desarrollar más estrategias con otros niños que no han sido diagnosticado, pero muestra síntomas similares a el TDAH”, resultados estos que van de acuerdo con lo expuesto por Ramírez (2009) éste asegura que las estrategias son los prerrequisitos para el buen funcionamiento cognitivo. Como consecuencia de ello el sujeto llega a tomar parte en el proceso de aprendizaje en forma activa, es decir, como el procesador de la información, estando bien abierto a la modificabilidad cognitiva.

Por su parte Díaz (2006) también plantea que “serán más efectivas, significativas y motivadoras para los alumnos en la medida que los faculten para participar activamente, pensar de manera reflexiva y critica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos en verdad relevantes y con trascendencia social” (p.105), continua el autor cuando define “como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad” (p. 98).

Y que es necesario “clarificar el tipo de enfoque en la intervención, así como la vinculación y compenetración de los participantes con los actores de la comunidad, pues esto último será un indicador de la legitimidad de dicho proyecto” (p. 111). Finalmente, una acción mediadora es aquella que le permiten al estudiante reposicionarse frente a la información que está obteniendo está ligada a buscar estrategias que permitan al estudiante reposicionarse frente al objeto de conocimiento, también plantean que la mediación didáctica son las gestiones que realiza el docente, de tal forma que permita acompañar y promover el aprendizaje en los estudiantes; Folegotto (citado por Pósito, 2012).

En relación al objetivo caracterizar los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b. donde en el cuestionario los resultados más resaltantes fueron que “casi

siempre” en oportunidades emiten juicios sobre algún tema en particular, ponen en práctica los conocimientos previos sobre algún objetivo desarrollado en clases y adquieren habilidades empleando los procesos cognitivos básicos, también “casi siempre” construyen los aprendizajes de forma disciplinada, también desarrollan las actividades ajustadas a la planificación desarrollada en el aula de clases y aprovechan los recursos del aula para desarrollar las actividades asignadas y “casi siempre”, aprovechan la situación específica para aplicar sus aprendizajes, también demuestran los aprendizajes adquiridos en el aula de clases y aplican las estrategias de manera interactiva.

Asimismo, en la entrevista opiniones como “Organización en el estudio, aplicación de técnicas y recursos para que estos estudiantes desarrollen sus actividades escolares, análisis de resultados después de haber aplicado las diferentes técnicas y recursos a estos estudiantes, encuentros con los padres de familia para implementar estas técnicas en casa” son resultados que tienen relación con lo que asegura Linares (2011) “como principios (...) inherentes de la educación se tiene que es un deber y un derecho consagrado e inalienable de los ciudadanos”, (p. 21); en consecuencia, se anuncia en los planos legales como democrática, gratuita, pública, obligatoria y transformadora; cohesionada con los valores éticos, respeto hacia todas las corrientes del pensamiento y, además, debe ser integral.

También continua el autor Linares (2011) que “el aprendizaje tiene su base en el pensamiento, es decir, cuando la persona aplica los conocimientos previos y los procesos cognitivos básicos utilizando cualquier metodología inductiva o deductiva, satisfaciendo su curiosidad natural o necesidad académica” (p. 27), y asegura que todo en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser pertinente: la carrera, asignatura, unidad, el tema, el objetivo, las estrategias y actividades, la evaluación y los recursos deben ser congruentes para favorecer la construcción de

los aprendizajes del alumnado. Ya que todo acto educativo lleva implícito que el alumnado logre aplicar los aprendizajes construidos en diversidad de situaciones” (p. 42).

Continuando con la triangulación o contrastación ahora en relación a dar respuesta al objetivo describir los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, los resultados obtenidos en el cuestionario fueron que “casi siempre” captan las condiciones creadas por usted para garantizar el aprendizaje, también asimilan la mayor parte de la información que se desarrolla en el aula y perciben el mensaje de manera efectiva, también que “casi siempre” evalúan las estrategias aplicadas en el aula de clases, también adquieren nuevos aprendizajes por medio de las estrategias empleadas y analizan los ejemplos dados para relacionarlos con nuevos contenidos y que “algunas veces” transfieren el conocimiento aprendido en los diversos escenarios, y también elaboran conclusiones en función de los objetivos desarrollados y realizan retroalimentación para demostrar el interés en los objetivos desarrollados.

Por su parte en cuanto a la entrevista se pudo observar resultados como la necesidad de “realización de talleres, diplomados, simposios, mesas de trabajo, encuentros pedagógicos donde se discuta y se aborden estrategias que permitan al docente saber qué hacer y cómo manejar a los estudiantes que presentan TDAH”, también “considero que después de tener claro la patología del estudiante que tengo en mi aula puedo llegar a desarrollar estrategias para organizar mi clase, yo determino cuales son las tareas para un niño con dificultades y cuales para un niño sin dificultades” y estos resultados se relacionan con lo expuesto por Alanís (2008), referido a la vinculación del estudiante y con ello incentivar al docente a explorar los conocimientos previos que tenga para la necesaria significatividad que él, como aprendiz, debe imprimirle.

También el autor Linares (2011,) expone que no debe existir por parte del docente y alumnos, “ninguna duda en cuanto a la metodología a desarrollar en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, que no es otra cosa que la participación activa, de todos y cada uno de los educandos con el docente”. (p. 51), asimismo, Díaz y Hernández (2010) manifiestan “que no haya conclusiones, recapitulación, retroalimentación, ni mucho menos práctica independiente para poder transferir y automatizar los conocimientos a otras situaciones o contextos” (p. 101). Finalmente, Gorodokin (2010), plantea que las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo.

CONCLUSIÓN

Para alcanzar el objetivo general, el cual consistió en desarrollar competencias pedagógicas de formación docente que faciliten el proceso de Enseñanza Aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón, se contó con una muestra de 15 docentes de las secciones “A” y “B” de los grados tercero (3°), cuarto (4°) y sexto (6°) de la institución Colegio del Sagrado Corazón 51b. y como toda investigación debe contar con sus objetivos específicos como, identificar las estrategias consolidadoras, de la formación docente en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Caracterizar los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, describir los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b y para ello diseñar una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH), que contribuyen a las acciones a seguir para el logro de propósito principal.

A continuación, las principales conclusiones que dejó la investigación desarrollada y que se describirán según los objetivos específicos, iniciando con identificar las estrategias consolidadoras, de la formación docente en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se identificó que diálogo reflexivo “casi siempre” actúan de manera reflexiva cuando se trata de demostrar los contenidos aprendidos, también comparten sus experiencias en clases con el resto de sus compañeros y hacen críticas reflexivas ante cualquier escenario que se presente en el aula.

Y el aprendizaje en comunidad “algunas veces” contribuyen con proyectos comunitarios para reforzar su aprendizaje, también colaboran con ideas diversas en proyectos dentro de la comunidad a la que pertenecen y realizan actividades comunitarias como parte del aprendizaje adquirido en el aula, y en cuanto a la mejora de la práctica profesional se identificó “casi siempre” emplean estrategias para apoyar a la comunidad, también son creativos en la realización de sus proyectos y ponen en práctica la innovación como parte de su mejora profesional.

Seguidamente la conclusión del objetivo caracterizar los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, se caracterizó que en cuanto al aseguramiento de la veracidad del saber adquirido “casi siempre” en oportunidades emiten juicios sobre algún tema en particular, ponen en práctica los conocimientos previos sobre algún objetivo desarrollado en clases y adquieren habilidades empleando los procesos cognitivos básicos.

Asimismo en cuanto a la congruencia en la construcción de los aprendizajes, “siempre” construyen los aprendizajes de forma disciplinada, también desarrollan las actividades ajustadas a la planificación desarrollada en el aula de clases y aprovechan los recursos del aula para desarrollar las actividades asignadas, finalmente en la aplicación de aprendizajes construidos “casi siempre”, aprovechan la situación específica para aplicar sus aprendizajes, también demuestran los aprendizajes adquiridos en el aula de clases y aplican las estrategias de manera interactiva.

Continuando con la conclusión del objetivo describir los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón 51b, se describió que la preparación para el aprendizaje “casi siempre” captan las condiciones creadas por usted para garantizar el aprendizaje, también asimilan la mayor parte de la información que se desarrolla en el aula y perciben el mensaje de manera efectiva.

Y la introducción de nuevos contenidos, “casi siempre” evalúan las estrategias aplicadas en el aula de clases, también adquieren nuevos aprendizajes por medio de las estrategias empleadas y analizan los ejemplos dados para relacionarlos con nuevos contenidos, también se describió que la transferencia del conocimiento “algunas veces” transfieren el conocimiento aprendido en los diversos escenarios, y también elaboran conclusiones en función de los objetivos desarrollados y realizan retroalimentación para demostrar el interés en los objetivos desarrollados.

Finalmente, la conclusión del último objetivo específico el cual fue diseñar una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Se concluyó que “Comportamientos o actitudes que presentan los estudiantes con TDAH, análisis de estos comportamientos, estrategias de mejoramiento, talleres y recursos para aplicar a estudiantes con TDAH”.

También, “Sería de vital importancia que la cartilla nos haga una descripción del comportamiento y diferentes características del niño con TDAH y cuáles serían las estrategias a seguir. Que sea ilustrada y fácil de entender”, y “Tener recomendaciones de los estudiantes que están medicados, en el aula de clases. Recomendaciones para el manejo de los TDAH agresivos o paletoso”, finalmente, “el concepto del TDAH suficientemente ilustrado con ejemplos, relación de comportamientos de un alumno o persona en esa condición, recomendaciones puntuales al tratamiento o actividades que se le debe dar al alumno en esa condición, lista de lo que no se debe hacer, relación y clasificación de las consecuencias para el alumno, derivadas del buen y/o mal manejo por parte del docente en alumno con este diagnóstico.

RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan algunas recomendaciones que surgieron de la investigación realizada donde tuvo como objetivo principal el cual fue desarrollar competencias pedagógicas de formación docente que faciliten el proceso de Enseñanza Aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón.

Primero dar a conocer los resultados a los implicados en la investigación como fueron los 15 docentes de las secciones “A” y “B” de los grados tercero (3°), cuarto (4°) y sexto (6°) de la institución Colegio del Sagrado Corazón 51b, así como los directivos de la institución para que estén al tanto y así contribuyan con el apoyo y autorizaciones necesarias para la implementación de la cartilla guía.

Se recomienda realizar un proyecto para la financiación de la elaboración de la cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH), que incluya la búsqueda de la autorización y de recursos financieros y no financieros, para cristalizar la cartilla y darle aplicabilidad.

Que los directivos de la institución Colegio del Sagrado Corazón, envíen a sus docentes a realizar talleres para la pronta detección de alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH) y así estar capacitados para la correcta intervención cuando sea necesario.

Realizar campaña para la recaudación de financiamiento entre los interesados como representantes o padre de los niños, mostrándole los beneficios que tendría la elaboración y aplicación de la cartilla para usar los docentes para detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (TDAH).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alanis, A. (2004). El saber hacer de la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente. México. Editorial Trillas.
- Aldana, L. (2005). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Documentos.
- Alegre, Olga María (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas Alcalá de Guadaíra, Eduforma.
- Araujo, K (2016) Plan de Formación Docente para la Integración al Aula Regular de niños y niñas con Discapacidad en las instituciones educativas del Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Tesis de Grado. Universidad Privada Dr Rafael Bellosillo Chacín. Maracaibo. Zulia.
- Arteaga, Blanca y García García, Mercedes (2008). "La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula", en Revista Complutense de Educación, 19 (2), pp. 253–274.
- Bardin, L. & Suárez, C. (2002). El análisis de contenido (1st ed.). Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal Ediciones.
- Batista, S y García, B (2018). Conocimientos y creencias del profesorado acerca de la dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Estudio comparativo entre España y Perú. Dialnet.
- Bavaresco, A.(2013). Proceso Metodológico en la Investigación (Cómo hacer un Diseño de Investigación). Maracaibo-Zulia (Venezuela).
- Behar, D. (2009). Metodología de la Investigación. Shalom.

- Bustamante, J (2018) Hacia la inclusión de estudiantes con tdah en el aula como proyecto educativo en el Colegio Agustiniiano ciudad salitre. Universidad de la Sabana. Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula (Virtual)
- Calvo, G.(2013). “Inclusión y formación de maestros” en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, , pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4>.
- Carta de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. 7-10 Junio 1994. Salamanca, España.
- Castillo y Cabrerizo, S. (2006). La evaluación de la formación en comportamiento innovador ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 66-77. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Castro, C. (2014). 8. Elemento didáctico que permita mejorar las condiciones del aprendizaje en la lectura para niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira – RIBUC.
- Chaves, E y Espinho, C. (2016). Conocimientos de los docentes de la enseñanza primaria sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Acta Scientiarum. Education, vol. 38, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 303-308. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Brasil.
- Chavez, N (2008) Introducción a la investigación educativa /por Nilda Chavez Alizo. ... Pie de Imprenta, Maracaibo: Gráfica González.
- Cheheybar y Kuri, Edith. (2007) Reflexiones sobre el papel docente ... Iberoamericano. Número 10. [En línea] Consultado el 2 de diciembre de 2013.

Constitución Política (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Promulgada en la Gaceta Constitucional número 114 del jueves 4 de julio de 1991.

Cubero, C. (2006). Los trastornos de la atención con o sin hiperactividad: una mirada teórica desde lo pedagógico. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (1). Recuperado el 27 julio 2006, de <http://www.inie.ucr.ac.cr/revista>.

Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a.ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.

Díaz, C; Solar, M; Soto, V y Conejeros, M (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Scielo. Rev. Actual. Investig. Educ* vol.15 n.2 San José May./Aug.

Díaz, V. (2004) Currículum, investigación y enseñanza. San Cristóbal: Litoformas attention-deficit/hiperactivity disorder impact teacher reported behaviors and perceptions. *Sch Psychol Q*. Sep; 23(3): 436-49.

Diaz, V.(2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico *Laurus*, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

Elliott, J. (2013). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Ediciones Morata.

Escobar, N (2011) La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Revista Acción Pedagógica* N 20. Universidad Experimental Libertador.

- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea
- Estevez y Leon (2015). *Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula*. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* ISSN (impreso): 1889- 4208. Volumen 8, Número 3.
- Fernández, Mínguez, R y Casas, A. (2016). *Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. *Psicothema*. Vol. 19, nº 4, pp. 585-590.
- Ferrer, M y Bengoa, J (2017). *Incidencia de la experiencia docente con el TDAH en los conocimientos, la autoeficacia y los niveles de estrés docente*. *Universitas Psychologica*, vol. 18, núm. 4. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fidias, A. (2014) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ª Edición. Editorial Episteme.
- García, E. (2006). *S.O.S. en el Aula, Ayuda para Profesores de los Niños Hiperactivos e Inatentos*. España: Editorial Bilbao.
- García, R. (2012). *Una mirada social y política de la ciencia en la epistemología constructivista de Rolando García*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Volumen 27. N 52.
- Gorodokin, P (2010). *La formación docente y su relación con la epistemología*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.

Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Fundación Sant Joan de Déu, coordinador. Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat (AIAQS) de Catalunya; (2019). Guía de Práctica Clínica en el SNS: AATRM No 2007/18.

Guías de Práctica Clínica en el Sns Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales E Igualdad (2010) Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Hernández, S, Fernández y Baptista. (2014) “Metodología de la Investigación”. McGraw Hill. Colombia.

Hurtado, J (2010). Metodología de la Investigación Holística. Autora: Jacqueline Hurtado de Barrera. Tercera edición. Hecho el Depósito de Ley. . ISBN 980-6306-06-6.

IESALC/UNESCO (2005). Informe Final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile.]. Documento en línea. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/>. Consultado el: 15/04/20.

Imbernón,J (2008). Estilo docente del profesor en educación secundaria. Madrid. Ministerio de Educación.

Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (2005): La metamorfosis de la educación superior. UNESCO-IELSAC. Caracas, Venezuela.

- Iniesta, C (2018). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Recuperado de:http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- JA Yuni, CA Urbano. (2009). Discapacidad en la escena familiar Editorial Brujas
- Jaeger, W. (2012). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de la cultura económica.
- Jiménez, O. (2006). Competencias para la formación de docentes universitarios. Málaga: Aljibe.
- Langber, J y Altaye, M (2008) La transición a la escuela secundaria está asociada con cambios en la trayectoria del desarrollo de la sintomatología del TDAH en adolescentes jóvenes con TDAH. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 37 (3): 651-63.
- Leiva, J. (2013). Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- Ley General de Educación. Ley 115 (1994). Republica General de Colombia.
- Linares, G.(2011). Los programas de mejoramiento de la calidad de la Educación y el futuro. UPEL, Caracas.
- Manrique, A. (2019). Acciones Pedagógicas para la Atención de Niños/as con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista Cientif. Volumen 4.N 11.*
- Martínez, M y Morales, J. (2020). Trayectoria de acceso al diagnóstico oportuno del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: una perspectiva del cuidador primario. *Salud Pública de México*, 62(1), 80–86. <https://bd.usergioarboleda.edu.co:2289/10.21149/10273>.

- Martinic, S.(2008). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 61 abr.-jun.
- Ministerio Educación Nacional (MEN) (2002). *Revolución Educativa*.
- Miranda A, J, Arque S, Rosel J.(2006) Treatment of children with ADHD: Psychopedagogical program at school versus psychoestimulant medication. *Psicothema*. 2006; 18(3):335-41.
- Molina, J (2018) Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 17, núm. 35.
- Molina, M (2017) Propuesta de formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Tesis de Grado. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá. Colombia
- Molina, M. (1997). *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, N° 62, 1997. Montevideo, Uruguay.
- Moreno, María (2005). Integración/Inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. En IESALC-UNESCO (Comp.), *Informe Sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (Cap. 10, pp. 144-155). Caracas: IESALC.
- Muntaner, J. (2000). “La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 4 (1), 1-19.
- National Institute for Health And Clinical Excellence.(2009) Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. Great Bri-train: The British Psychological Society and The RoyalCollege of Psychiatrist.

- Ohan JL, Cormier N, Hepp SL, Visser TAW, Strain MC.(2008) Does knowledge about
- Oliveira, C, Tochetto de; T, Pereira, M y Dias, A. (2018). Eficacia de una cartilla psicoeducativa sobre el TDAH en estudiantes universitarios. *Psicol. teor. prat.* [online]. 2018, vol.20, n.2, pp. 281-292. ISSN 1516-3687.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (1945).
- Padilla, A, Cuartas, D, Duque, L, Burgos, E y Salazar, J (2017). Conocimientos sobre TDAH de los docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquia. *Rev colomb psiquiat.* 2018;47(3):165–169
- Pardo, D.(2018). Decreto 2082(artículo 6,7,8) 1996 “Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos de capacitación y perfeccionamiento docente” Ministerio de educación nacional República de Colombia 2 de febrero de 2018.
- Pelekais, C, Finol,M, Neuman, N, Parada, J (2012). *El ABC de la Investigación.*Maracaibo. Venezuela.
- Quinn, W (2004). *Percepciones de las niñas y el TDAH: resultados de una encuesta nacional.* Centro Nacional para Asuntos de Género y TDAH, Silver Spring, Maryland, EE. UU. pquinn@ncgiadd.org.
- Quintero Y. (2011) *Teoría de la enseñanza y formación docente revista informe de educación educativa.* Revista Universidad y Sociedad. Versión On-line ISSN 2218-3620
- Rabago, E. (2010). *Gestión Por Competencias.* Netbiblo, 13 ago. 2010 - 114 páginas.

- Ramirez, A. (2009). Aprendizaje y el Desarrollo de Capacidades. Desarrollo Magisterial. Maestros formados e informados para un mundo mejor.
- Reimers, F. (2013). Evaluación de la educación global: una oportunidad para la OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>.
- Reves, A y Acuña, L. (2018). Juicios de maestros sobre las conductas características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Rev. latinoam. psicol.* [online]. 2012, vol.44, n.3, pp.65-82. ISSN 0120-0534.
- Rivas, L, García, P, Martínez, C, Blanco Ó y Trabazo, R. (2018). El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) como herramienta de cribado para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 35(3), 255–263. <https://bd.usergioarboleda.edu.co:2289/10.31766/revpsij.v35n3a4> .
- Robledo, C. (2016). Conocimientos, mitos y vacíos de los docentes de la ciudad de Ibagué sobre el TDAH y las funciones ejecutivas: Una reflexión sobre las necesidades de formación del maestro. Disponible en: <http://www.unicauca.edu.co/eventos/index.php/educoloquio/2016/paper/view/475>.
- Rodríguez (2012). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir.
- Rodríguez, D. V. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, R. (2016): “La construcción de ambientes de aprendizajes desde los principios de la neurociencia cognitiva”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9(2), 245-263.

- Ruiz Bolívar, C. (1992). La educación en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe. Memorias del Congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa: Encuentro de Dos Mundos por la Paz y el Desarrollo (pp. 155-197). Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Sánchez, J. (2014). Capacitación y desarrollo de recursos humanos [en línea], 2007 [consulta: 2012-11-20]. Disponible en: <http://www.oocities.org/es/avrrinf/grh/trabajo3/trabajo3.htm>
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Universidad de Barcelona. Mc Graw Hill. España.
- Santa Cruz, M (2018). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en estudiantes universitarios venezolanos. Revista Scielo. Invest. clín vol.53 no.4.
- Serguei (2005). El acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría: un campo para la formación y transformación. Colección Procesos Educativos N° 28. Fe y Alegría.
- Soriano, J. y Vigo, B. (2008). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 7, Número 1.
- Souto, M. (2009). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura, 62, 33-41.
- Spencer J., (2007). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad Psicología, Conocimiento y Sociedad, vol. 1, núm. 3, junio, pp. 95-131. Universidad de la República
- Subdirección de Fomento de Competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). Orientaciones para la apropiación del Decreto 4790 de 2008.

- Tamayo y Tamayo, M. (2014). El proceso de la Investigación científica. México, D. F.: Limusa. La Investigación Científica.
- Tobon, S. (2007). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobon, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010.
- Ulloa, H y Hernández, L. (2015). Experiencia formativa en escolares con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Revista de Ciencias Médicas de La Habana, 21(1), 57–64.
- Vaillant, D (2009). Políticas de Inserción a la Docencia en América Latina: La deuda Pendiente. Revista de Curriculum y formación del profesorado.
- Vásquez, F. (2010). Investigación educativa; Estrategias educativas; Didáctica; Educación; Docencia; Enseñanza; Integración escolar; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.
- Vezub, L. (2007) Ejercer la docencia: ¿Vocación, trabajo, profesión u oficio? Revista DIDAC 46
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona España. Grijalbo.
- Villalobos, J, Molinero, L, Martín, A, Martínez, M (2010). Validez de los Criterios DSM-IV según Respuesta de los Profesores en el Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. vol.31 no.2 Madrid abr./jun.

Wilens TE 1 , Biederman J , Spencer TJ .(2002) Trastorno por déficit de atención / hiperactividad a lo largo de la vida. *Anales de Psicología*, 25(1), 78–85.

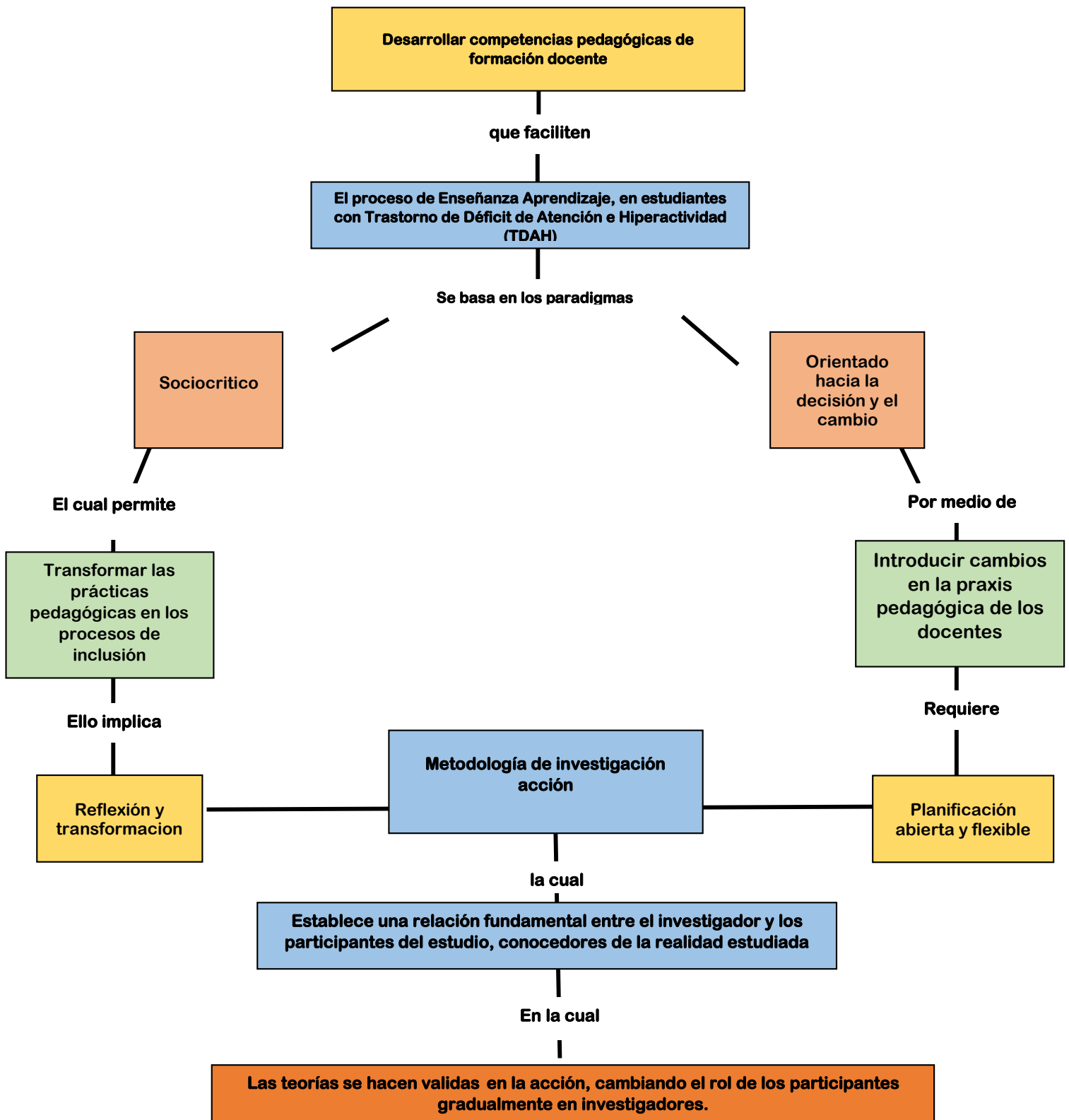
Zabalza, Miguel Ángel (2009). "Ser profesor universitario hoy", en *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 69–81. Documento en línea. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5617179&pid=S0185-2760201200020000100029&lng=es.

Anexo 1. Etapas de la investigación



Fuente: Tomado de Molina (2017)

Anexo 2. Diseño Metodológico



Anexo 3. Instrumento

Nº	Ítems	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	Algunas veces (AV)	Casi nunca (CN)	Nunca (N)
Ud. como docente considera que sus estudiantes :						
Variable: Formación docente apoyada en la mediación del aprendizaje						
Dimensión: Principios en la mediación de los aprendizajes						
Indicador: Aseguramiento de la veracidad del saber adquirido						
1.	En oportunidades emiten juicios sobre algún tema en particular					
2.	Ponen en práctica los conocimientos previos sobre algún objetivo desarrollado en clases					
3.	Adquieren habilidades empleando los procesos cognitivos básicos					
Indicador: Congruencia en la construcción de los aprendizajes						
4.	Construyen los aprendizajes de forma disciplinada					
5.	Desarrollan las actividades ajustadas a la planificación desarrollada en el aula de clases					
6.	Aprovechan los recursos del aula para desarrollar las actividades asignadas					
Indicador: Aplicación de aprendizajes construidos						
7.	Aprovechan la situación específica para aplicar sus aprendizajes					
8.	Demuestran los aprendizajes adquiridos en el aula de clases					
9.	Aplican las estrategias de manera interactiva					
Dimensión: La Mediación Didáctica en el Aula de Clase						
Indicador: Momentos de la mediación						
10.	Emplean sus estrategias de manera de reposicionarse frente al objeto de conocimiento					

11.	Utilizan los contenidos procedimentales que se desarrollan en clases					
12.	Centran la atención en los materiales didácticos que se les facilitan en clases					
Dimensión: Momentos de la formación docente						
Indicador: Preparación para el aprendizaje						
13.	Captan las condiciones creadas por usted para garantizar el aprendizaje					
14.	Asimilan la mayor parte de la información que ud desarrolla en el aula					
15.	Perciben el mensaje de manera efectiva					
Indicador: Introducción de nuevos contenidos						
16.	Evalúan las estrategias aplicadas por ud en el aula de clases					
17.	Adquieren nuevos aprendizajes por medio de las estrategias empleadas					
18.	Analizan los ejemplos dados por ud para relacionarlos con nuevos contenidos					
Indicador: Transferencia del conocimiento						
19.	Transfieren el conocimiento aprendido en los diversos escenarios					
20.	Elaboran conclusiones en función de los objetivos desarrollados					
21.	Realizan retroalimentación para demostrar el interés en los objetivos desarrollados					
Dimensión: Estrategias consolidadoras de la formación docente						
Indicador: Diálogo reflexivo						
22.	Actúan de manera reflexiva cuando se trata de demostrar los contenidos aprendidos					
23.	Comparten sus experiencias en clases con el resto de sus compañeros					

24.	Hacen criticas reflexivas ante cualquier escenario que se presente en el aula					
Indicador: Aprendizaje en comunidad						
25.	Contribuyen con proyectos comunitarios para reforzar su aprendizaje					
26.	Colaboran con ideas diversas en proyectos dentro de la comunidad a la que pertenecen					
27.	Realizan actividades comunitarias como parte del aprendizaje adquirido en el aula					
Indicador: Mejora de la práctica profesional						
28.	Emplean estrategias para apoyar a la comunidad					
29.	Son creativos en la realización de sus proyectos					
30.	Ponen en práctica la innovación como parte de su mejora profesional					

Anexo 4: Transición de Entrevista

**FORMACIÓN DOCENTE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN
ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E
HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL COLEGIO DEL SAGRADO CORAZÓN**

DEISY LILIANA OLIVELLA GÓMEZ

WILSON JUNIOR PARRA BARRIOS

ENTREVISTA #1

Estimado docente:

El presente instrumento, tiene el objetivo recopilar información sobre la Formación Docente como herramienta pedagógica en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón. Los datos suministrados por usted, serán de gran importancia y utilidad para la elaboración del trabajo de investigación que estamos desarrollando, por lo cual, agradecemos su colaboración y sinceridad al responder las preguntas. Es importante resaltar que de usted depende si se coloca o no su identificación, en función de resguardar su identidad se pueden utilizar códigos para evitar cualquier contratiempo. Así mismo, tampoco tiene que ofrecer algún dato que le pueda comprometer, por cuanto, la información emitida por usted será de carácter confidencial.

Por favor, responda con la mayor objetividad y serenidad antes de proceder a responder. Es importante destacar que las entrevistas se estarán realizando utilizando la aplicación Zoom en vista de la situación que se está viviendo a nivel mundial (pandemia) que imposibilita la presencialidad en las instituciones.

Del mismo modo se hace la observación que se presentaran a continuación las preguntas centrales del estudio, y en la medida que se vayan desarrollando las mismas una vez visualizado el desenvolvimiento de los informantes pueden ir surgiendo otras que serán las que servirán para sustentar la propuesta que se derivara de ellas.

1. ¿Cuáles serán las estrategias consolidadoras, de la formación docente para la mediación de los aprendizajes con los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

Primero hay que establecer los niveles de déficit de atención e hiperactividad que presentan estos estudiantes y después crear guías y actividades particulares que permitan un trabajo personalizado con ellos buscando centrar su atención y a la vez aumentar su motivación.

2. ¿Qué principios tendría en cuenta para una mayor mediación de Aprendizajes en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)? Organización en el estudio, aplicación de técnicas y recursos para que estos estudiantes desarrollen sus actividades escolares, análisis de resultados después de haber aplicado las diferentes técnicas y recursos a estos estudiantes, encuentros con los padres de familia para implementar estas técnicas en casa.
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación docente para la mediación oportuna y adecuada con estudiantes TDAH
Realización de talleres, diplomados, simposios, mesas de trabajo, encuentros pedagógicos donde se discuta y se aborden estrategias que permitan al docente saber qué hacer y cómo manejar a los estudiantes que presentan TDAH.
4. ¿Qué elementos considera ud que debe contener una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad? (TDAH)?
Comportamientos o actitudes que presentan los estudiantes con TDAH, análisis de estos comportamientos, estrategias de mejoramiento, talleres y recursos para aplicar a estudiantes con TDAH.

ENTREVISTA #2

Estimado docente:

El presente instrumento, tiene el objetivo recopilar información sobre la Formación Docente como herramienta pedagógica en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón. Los datos suministrados por usted, serán de gran importancia y utilidad para la elaboración del trabajo de investigación que estamos desarrollando, por lo cual, agradecemos su colaboración y sinceridad al responder las preguntas. Es importante resaltar que de usted depende si se coloca o no su identificación, en función de resguardar su identidad se pueden utilizar códigos para evitar cualquier contratiempo. Así mismo, tampoco tiene que ofrecer algún dato que le pueda comprometer, por cuanto, la información emitida por usted será de carácter confidencial.

Por favor, responda con la mayor objetividad y serenidad antes de proceder a responder. Es importante destacar que las entrevistas se estarán realizando utilizando la aplicación Zoom en vista de la situación que se está viviendo a nivel mundial (pandemia) que imposibilita la presencialidad en las instituciones.

Del mismo modo se hace la observación que se presentaran a continuación las preguntas centrales del estudio, y en la medida que se vayan desarrollando las mismas una vez visualizado el desenvolvimiento de los informantes pueden ir surgiendo otras que serán las que servirán para sustentar la propuesta que se derivara de ellas.

1. ¿Cuáles serán las estrategias consolidadoras, de la formación docente en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

Cuando me reúno con las terapeutas, ellas me dan las estrategias para trabajar con los niños dentro y fuera del aula. Esto me ha ayudado a desarrollar más estrategias con otros niños que no han sido diagnosticado, pero muestra síntomas similares a el TDAH

2. ¿Cuáles son los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?
 - Podría decirte que considero que los principales principios de aprendizaje son:
 - Desarrollar el trabajar la independencia del niño.
 - Tener un ambiente estructurado, donde haya una rutina para que el estudiante la siga.

- Además, considero que el trabajo con el equipo interdisciplinario sería muy productivo para el estudiante y para los docentes.
- Que el ambiente de aprendizaje no tenga muchos distractores.

3. ¿Cómo describiría ud los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

Cconsidero que después de tener claro la patología del estudiante que tengo en mi aula puedo llegar a desarrollar estrategias para organizar mi clase, yo determino cuales son las tareas para un niño con dificultades y cuales para un niño sin dificultades,

4. ¿Qué elementos considera ud que debe contener una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad? (TDAH)?

Para mí sería de vital importancia que la cartilla nos haga una descripción del comportamiento y diferentes características del niño con TDAH y cuáles serían las estrategias a seguir.

Que sea ilustrada y fácil de entender.

ENTREVISTA #3

Estimado docente:

El presente instrumento, tiene el objetivo recopilar información sobre la Formación Docente como herramienta pedagógica en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón. Los datos suministrados por usted, serán de gran importancia y utilidad para la elaboración del trabajo de investigación que estamos desarrollando, por lo cual, agradecemos su colaboración y sinceridad al responder las preguntas. Es importante resaltar que de usted depende si se coloca o no su identificación, en función de resguardar su identidad se pueden utilizar códigos para evitar cualquier contratiempo. Así mismo, tampoco tiene que ofrecer algún dato que le pueda comprometer, por cuanto, la información emitida por usted será de carácter confidencial.

Por favor, responda con la mayor objetividad y serenidad antes de proceder a responder. Es importante destacar que las entrevistas se estarán realizando utilizando la aplicación Zoom en vista de la situación que se está viviendo a nivel mundial (pandemia) que imposibilita la presencialidad en las instituciones.

Del mismo modo se hace la observación que se presentaran a continuación las preguntas centrales del estudio, y en la medida que se vayan desarrollando las mismas una vez visualizado el desenvolvimiento de los informantes pueden ir surgiendo otras que serán las que servirán para sustentar la propuesta que se derivara de ellas.

1. ¿Cuáles serán las estrategias consolidadoras, de la formación docente en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

En años anteriores me encontré con un salón con varios estudiantes diagnosticados con TDAH y me fue muy difícil el trabajo en el salón, no sabía que estrategias desarrollar para sacarlos adelante, en la institución no contamos con el apoyo de psicología, comencé a leer, a preguntar y logré aprender un poco. En este año tengo 2 estudiantes diagnosticado y ha sido mejor el trabajo ya que los demás estudiantes me apoyan y puedo manejar mejor el grupo, aparte me apoyo con las terapistas.

Considero que esto debe tenerlo en cuenta la institución al momento de la repartición de los estudiantes diagnosticados.

También podemos compartir las estrategias con nuestros compañeros.

2. ¿Cuáles son los principios en la mediación de los aprendizajes en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

Conocer a tu estudiante o manifestarle a su tutora.

Citar al padre de familia, manifestarle al padre de familia

Socialización con el equipo de terapeuta

La experiencia me ayuda y la retroalimentación con mis compañeras

3. ¿Cómo describiría ud los momentos de formación docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

Se hace necesario unas capacitaciones urgentes ya que estamos en el momento de inclusión y la institución no nos brinda el apoyo. En momentos consideramos que se no sale de las manos ya que no conocemos el manejo de ellos, ejemplo; cuando un estudiante con TDAH medicado y llega a clases sin medicamento ¿que hacer? Sabemos que va hacer un día pesado...

4. ¿Qué elementos considera ud que debe contener una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad? (TDAH)?

Tener recomendaciones de los estudiantes que están medicados, en el aula de clases.

Recomendaciones para el manejo de los TDAH agresivos o paletoso

ENTREVISTA #4

Estimado docente:

El presente instrumento, tiene el objetivo recopilar información sobre la Formación Docente como herramienta pedagógica en estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio del Sagrado Corazón. Los datos suministrados por usted, serán de gran importancia y utilidad para la elaboración del trabajo de investigación que estamos desarrollando, por lo cual, agradecemos su colaboración y sinceridad al responder las preguntas.

Es importante resaltar que de usted depende si se coloca o no su identificación, en función de resguardar su identidad se pueden utilizar códigos para evitar cualquier contratiempo. Así mismo, tampoco tiene que ofrecer algún dato que le pueda comprometer, por cuanto, la información emitida por usted será de carácter confidencial. Por favor, responda con la mayor objetividad y serenidad antes de proceder a responder. Es importante destacar que las entrevistas se estarán realizando utilizando la aplicación Zoom en vista de la situación que se está viviendo a nivel mundial (pandemia) que imposibilita la presencialidad en las instituciones.

Del mismo modo se hace la observación que se presentaran a continuación las preguntas centrales del estudio, y en la medida que se vayan desarrollando las mismas una vez visualizado el desenvolvimiento de los informantes pueden ir surgiendo otras que serán las que servirán para sustentar la propuesta que se derivara de ellas.

1. ¿Cuáles serán las estrategias consolidadoras, de la formación docente para la mediación de los aprendizajes con los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?
 - Asignarle algunas pequeñas responsabilidades dentro del grupo, por ejemplo: Llevar algunos controles (asistencia, cumplimiento de tareas, limpiar el tablero, etc.). Lo anterior le permite levantarse de su puesto en algunos momentos para cumplir con esas funciones.

- Facilitarse el desgaste de exceso de energía pidiéndole que cumpla el papel de patinador de una clase a otra para llevar o traer los elementos que las circunstancias lo exija.
 - Establecer cambio de actividad en espacios de tiempo máximos de 15 minutos.
 - Asignar ejercicios y actividades académicas que requieran de concentración y gran capacidad de observación, pero que a la vez sean lúdicas.
2. ¿Qué principios tendría en cuenta para una mayor mediación de Aprendizajes en los estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?
- No aceptar que su trastorno sea excusa para cumplir con sus deberes escolares.
 - El respeto a las normas básicas de comportamiento y de respeto no es negociable o justificable por su condición.
 - El papel o colaboración de padres es determinante para el avance del alumno.
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación docente para la mediación oportuna y adecuada con estudiantes TDAH
- Conocimiento conceptual del TDAH en todos sus aspectos (causas, manifestaciones y tratamiento).
 - Manejar o tener la información oportuna por parte de los padres y/o departamento de consejería del colegio.
 - Renovación o actualización conceptual del TDAH en todos los aspectos, a través de charlas, seminarios, etc., por parte de especialistas en el tema.
4. ¿Qué elementos considera ud que debe contener una cartilla práctica e instructiva para docentes que les permita conocer, detectar e intervenir adecuadamente en el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad? (TDAH)?
- El concepto del TDAH suficientemente ilustrado con ejemplos.
 - Relación de comportamientos de un alumno o persona en esa condición.
 - Recomendaciones puntuales al tratamiento o actividades que se le debe dar al alumno en esa condición.
 - Lista de lo que no se debe hacer.

- Relación y clasificación de las consecuencias para el alumno, derivadas del buen y/o mal manejo por parte del docente en alumno con este diagnóstico.

