



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

**Centro
adscrito**  **UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2020 - 2022

**Estrategias para el aprendizaje de vocabulario en una clase virtual de ELE con un
alumno con TDAH.**

Diana Patricia Olivas Chávez

Trabajo final de máster de Propuesta didáctica

Dirigido por la Profesora Jessica Espitia

RESUMEN

La falta de una atención a las necesidades educativas especiales en algunas escuelas secundarias de Estados Unidos donde se enseña el español como lengua extranjera (ELE) ha provocado que los alumnos se vean afectados en cuanto a la motivación y aprendizaje de ELE. Es por esto que el presente trabajo pretende evaluar la puesta en práctica de una serie de estrategias que ayuden a los alumnos con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) a aprender vocabulario y usar la lengua en contextos determinados. Para ello se explora la manera en que la información nueva se recibe y se procesa a través de los diferentes tipos de memoria, se identifican las problemáticas que los alumnos con TDAH pueden presentar y se diseña una unidad didáctica que incluye estrategias diseñadas especialmente para un alumno con TDAH. Finalmente se hace un análisis de las estrategias efectivas detectando así las que facilitaron el aprendizaje de vocabulario. El pilotaje mostró efectividad en la aplicación del enfoque “Respuesta Física Total” en conjunto con las estrategias de gestos y uso de imágenes al facilitarle al alumno la posibilidad de recordar de mejor manera el vocabulario presentado. Con esta propuesta, por tanto, se busca que otros profesores que se enfrenten a la enseñanza de ELE en adolescentes con TDAH se beneficien del uso de las estrategias definidas.

Palabras clave: estrategias, TDAH, aprendizaje, vocabulario.

ABSTRACT

The lack of attention to special educational needs in some high schools in the United States where Spanish as a foreign language (ELE) is taught, has caused students to suffer in terms of motivation and learning of ELE. Therefore, this paper aims to evaluate the implementation of a series of strategies that help students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) to learn vocabulary and use the language in specific contexts. This paper will also address how new information is received and processed through the different types of memory, will identify the problems that students with ADHD may present, and will design a didactic unit that includes strategies specially designed for a student with ADHD. Finally, an analysis of the strategies' effectiveness is made, thus detecting those that facilitated

vocabulary learning. The piloting showed effectiveness in the application of the "Total Physical Response" approach in conjunction with the strategies of gestures and use of images by facilitating the student's ability to better remember the vocabulary presented. With this proposal, it is intended that other teachers facing the teaching of Spanish as a foreign language to adolescents with ADHD will benefit from the use of the defined strategies.

Keywords: strategies, ADHD, learning, vocabulary.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo y amigo Daniel, por ser mi pilar y mi fuerza en todo momento. Por estar al pie del cañón cuando el estudio y las tareas ocupaban todo mi tiempo. Gracias por tu ayuda y por siempre caminar de mi lado.

A mi familia, por los ánimos, el apoyo y la motivación que día a día me dan.

A mi alumno, que, sin él, no habría sido posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1 TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2	5
1.2 <i>INPUT</i> DEL LENGUAJE.....	7
1.3 <i>OUTPUT</i> DEL LENGUAJE	8
1.4 MEMORIA	9
1.5 TDAH Y CLASES INDIVIDUALES CON ALAO	13
1.6 HERRAMIENTAS DE ALAO	15
1.6.1 <i>Software educativo:</i>	15
1.7 OTRAS HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS	17
1.7.1 <i>Programa educativo JUVEPICE</i>	17
1.7.2 <i>Gestos icónicos para mejorar la memoria del estudiante</i>	18
1.7.3 <i>Mnemotecnia: uso de acrónimos como técnica para facilitar el proceso de memorización</i>	18
1.7.4 <i>Ensayo y asociación de imágenes</i>	18
1.7.5 <i>Presentar palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos</i>	19
1.7.6 <i>Inclusión de vocabulario en contexto por medio de actividades afectivas</i>	19
1.7.7 <i>Tarea final</i>	19
1.7.8 <i>Estrategias del docente durante las sesiones</i>	19
2. OBJETIVOS	21
3. METODOLOGÍA	22
3.1 GRUPO META	22
3.2 ENFOQUES UTILIZADOS.....	24
3.2.1 <i>Enfoque por tareas:</i>	24
3.2.2 <i>Respuesta física total:</i>	24
3.3 ESTRATEGIAS SELECCIONADAS PARA LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	25
3.4 PROPUESTA DIDÁCTICA	26
3.5 RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	33
3.6 EVALUACIÓN DENTRO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	33

4. PILOTAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA. ESTUDIO DE LOS DATOS, ANÁLISIS, PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	34
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PILOTAJE DE LA PROPUESTA	36
5.1 PLAN DE MEJORA	50
6. CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	55
ANEXOS	60

Introducción

A lo largo de los años, se han propuesto planes de trabajo y estrategias específicas para la labor educativa con alumnos con necesidades educativas especiales. Muchas de estas estrategias facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se adecuan a las características del alumno y atienden sus particularidades. A la par de la psicología y los tratamientos médicos de la psiquiatría y la neurología, estas propuestas buscan mejorar la experiencia educativa del alumno al fortalecer los comportamientos positivos por medio de la terapia conductual o al mejorar la atención y el control del comportamiento por medio de medicamentos estimulantes.

Ahora bien, cabe preguntarse qué pasa cuando tenemos a un alumno que presenta dificultad para aprender a través del lenguaje debido a sus múltiples trastornos, qué estrategias aplicar para poder ayudarlo, qué se debe atender primero y qué después, cómo se cubren esas necesidades y si el profesor puede mejorar la experiencia educativa del alumno en la clase.

El presente trabajo de fin de máster (TFM) tiene como objetivo diseñar estrategias de aprendizaje de vocabulario para un alumno con TDAH basadas en las características y necesidades del alumno, en los constructos teóricos referentes al área y en las características de la clase (individual en línea).

El primer capítulo expone el marco teórico, en el cual se fundamentan los conceptos manejados sobre las necesidades educativas especiales, el TDAH, el funcionamiento del cerebro y la memoria, y las herramientas tecnológicas utilizadas en las clases en línea, así como las estrategias y herramientas que se tomaron en cuenta para la realización de una unidad didáctica.

En el segundo apartado, se presentan los objetivos generales y específicos planteados que se buscó lograr a lo largo de la aplicación de la unidad didáctica, así como los enfoques que se siguieron en la planificación y el pilotaje. La metodología y la propuesta didáctica se indican en la tercera sección, en la cual también se hace referencia a las características del contexto y a las herramientas utilizadas para la creación y el pilotaje de esta propuesta.

El cuarto capítulo se dedica al pilotaje de la propuesta didáctica, para lo cual se describe el uso del diario de campo de la profesora y las rúbricas de evaluación basadas en las estrategias y objetivos de esta propuesta. La quinta sección expone los resultados del pilotaje de la unidad didáctica, así como las fortalezas y áreas de oportunidad observadas durante la aplicación de las estrategias. Además, en esta parte se comparte el resultado de las rúbricas de evaluación y los extractos más significativos del diario de campo de la profesora para el análisis del pilotaje.

Finalmente, el sexto apartado presenta lo más relevante del proceso de pilotaje al exponer las conclusiones pertinentes atendiendo a los objetivos planteados inicialmente en el presente trabajo.

1. Marco teórico

A lo largo de la historia, hemos presenciado la transformación de los enfoques o paradigmas por los que ha pasado la educación. Desde el conductismo hasta el constructivismo, vemos distintas teorías, metodologías, ideas y creencias, técnicas y demás aspectos que persiguen un mismo fin: la adquisición de aprendizajes. Cada paradigma se ha enfocado en las necesidades educativas del individuo con base en sus respectivos modelos. Sin embargo, aquellos alumnos que no aprendían de la misma manera que los demás quedaban rezagados, y sus necesidades educativas especiales se atendían de manera distinta y segregada. No fue hasta después de la Revolución Industrial cuando las necesidades educativas especiales empezaron a atenderse con un tratamiento más humanitario (AFOE, 2016, p. 7). Con el paso del tiempo, esta conceptualización se fue convirtiendo en lo que ahora conocemos como *educación inclusiva* (Trujillo, 2020, p. 25).

Por otra parte, el término *necesidades educativas especiales* (NEE), tal como lo señala el Gobierno de Canarias, especifica que:

Se considera que un alumno o alumna manifiesta NEE cuando requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un Trastorno del espectro del autismo (TEA) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC). (Gobierno de Canarias, 2021)

Asimismo, también debemos tomar en cuenta la idea de Kirk (1962) sobre las dificultades de aprendizaje. Él utiliza el término *learning disabilities* para referirse al:

Retraso, desorden o un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, como resultado de un hándicap psicológico, causado por una disfunción cerebral y/o trastornos emocionales o de conducta. No es el resultado de retraso mental, de privación sensorial o de factores culturales o instruccionales. (AFOE, 2006, p. 15)

Las dificultades de aprendizaje o *learning disabilities* son solo una fracción de lo que abarcan las necesidades educativas especiales, ya que estas engloban desde lo físico, como una discapacidad motora, hasta lo conductual, como un trastorno de conducta.

Después de aclarar algunos conceptos, es importante centrarse en el tema del presente trabajo: el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en el aula virtual de ELE. El TDAH produce varias afectaciones en el individuo, particularmente en la autorregulación y la memoria. En este caso, la memoria será el foco de la intervención.

Ahora bien, antes de especificar los factores relacionados con el TDAH, es necesario centrarse de manera breve en el escenario actual de la educación virtual. Hoy en día, las clases en línea son muy comunes en todos los niveles educativos (García, 2021, p. 15); los alumnos, independientemente de su grado escolar y capacidades mentales, hacen uso de las tecnologías para estudiar en esta modalidad educativa. Para esto, los psicopedagogos, psicólogos y profesores de educación obligatoria han desarrollado herramientas y estrategias complementarias para atender a los alumnos con NEE dentro de tal modalidad (Rojas, 2021, p. 13).

Algunas de estas estrategias consisten en hacer participar a los alumnos con NEE de forma constante, otorgarles funciones especiales durante la clase y ofrecer explicaciones colaborativas para desarrollar ciertas capacidades y habilidades (Cardona *et al.*, 2005, pp. 15-94). Sin embargo, en las clases ELE, se precisa desarrollar otras competencias más específicas como la metacognición, la memoria, las estrategias individuales de aprendizaje y las competencias comunicativas como la lingüística, la sociolingüística o la pragmática (CVC, 2022). Es por ello que surgen las siguientes preguntas: ¿qué adaptaciones se han hecho para atender las NEE en las clases de ELE? y ¿cómo se han atendido estas necesidades?

Para responder dichas preguntas, es necesario analizar cómo el aprendizaje de las personas con NEE varía o se ve afectado por múltiples factores. A continuación, se describirán a detalle.

1.1 Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el aprendizaje de una L2

En primer lugar, es importante conocer el trasfondo de la problemática que se presenta e identificar qué hay detrás de un trastorno de aprendizaje. Para esto, explicaremos brevemente como la estructura del cerebro y las deficiencias del mismo afectan el aprendizaje.

El cerebro se compone de tres bloques funcionales: el interno, el posterior y las partes frontales. El primer bloque o unidad funcional está compuesto por estructuras subcorticales (p.ej., el tálamo, el hipotálamo y el cerebelo), las cuales se encargan de mantenernos en un estado de alerta para poder poner atención, así como de las funciones de supervivencia (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

A su vez, el segundo bloque tiene tres lóbulos distintos: 1) el temporal, que se encarga de la memoria audioverbal y del oído fonemático (i.e., la habilidad de escuchar para diferenciar los fonemas o sonidos del idioma); 2) el parietal, en el cual se encuentra el mecanismo kinésico que puede estar afectado por los trastornos del neurodesarrollo y; 3) el occipital, que se encarga de la retención visual. Estos tres lóbulos trabajan en conjunto: reciben la información, la analizan y la almacenan en la memoria para un posterior uso. Además, el análisis y la síntesis espacial a nivel corporal y del lenguaje (comprensión lectora y desarrollo de las estructuras lógico-gramaticales) se pueden ver afectadas (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Por último, el tercer bloque funcional se encuentra en la parte frontal (i.e., lóbulos frontales), donde tienen lugar los mecanismos de motricidad y regulación, así como el control de la actividad voluntaria. Por tal motivo, si existe una deficiencia en dichas estructuras cerebrales, es probable que se presenten dificultades en el desarrollo de habilidades, por ejemplo: el análisis y la síntesis espacial a nivel corporal y del lenguaje, que tiene que ver con la comprensión lectora y desarrollo de las estructuras lógico-gramaticales (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

De forma específica, y dado que el foco de interés es el proceso de aprendizaje de personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Muñoz *et al.*, (2006, pp.

185-186), sugieren que existen algunas diferencias estructurales del cerebro entre personas con desarrollo típico y personas diagnosticadas con TDAH. Una de las más relevantes es la corteza prefrontal, en donde se hacen notorias las diferencias en: el tamaño de la parte anterior y de las regiones prefrontales del hemisferio derecho respecto al izquierdo; menor sustancia gris y blanca; reducción del volumen del núcleo caudado izquierdo, el putamen y el córtex frontal; asimetría y reducción del lóbulo frontal; alteraciones en la migración neuronal; reducciones en algunas regiones frontales y parietales; y afectaciones en el cerebelo.

Al respecto, [Rawe](#) (2021) comparte la siguiente imagen en la que podemos observar las posibles afectaciones del cerebro con TDAH:

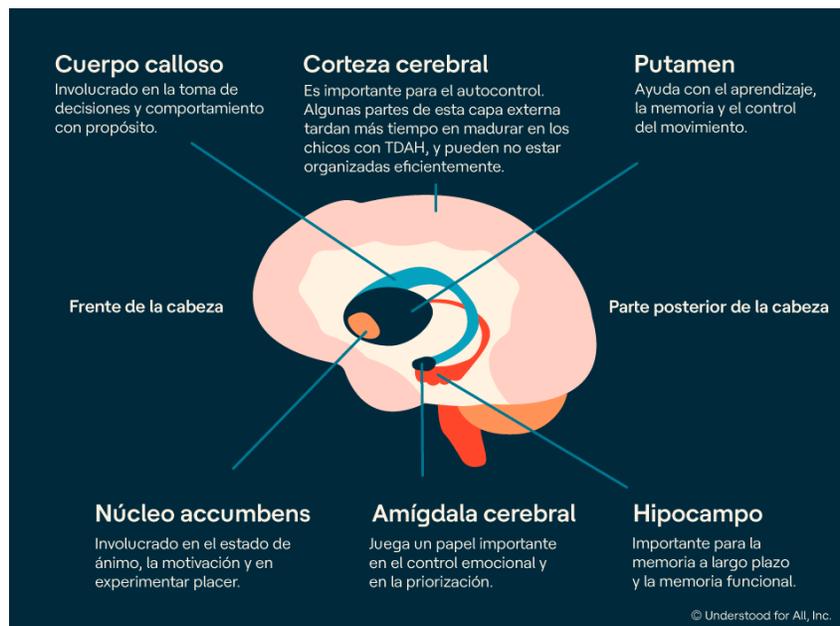


Figura 1. Las estructuras del cerebro con TDAH tardan más en desarrollarse. Tomada de Rawe, 2021.

Ahora bien, ¿cuál es la relación del funcionamiento cerebral con el TDAH y el aprendizaje de una segunda lengua?

Para desarrollar competencias comunicativas, el alumno debe planear y organizar mensajes, formular y articular enunciados lingüísticos, percibir el enunciado, identificar

mensajes lingüísticos e interpretarlos, comprender el mensaje, formar enunciados gramaticalmente correctos, eficaces y adecuados en un determinado contexto, entre otras tareas (CVC, 2021).

Sin embargo, un individuo con síntomas como inatención, hiperactividad, afectaciones en las habilidades de análisis y síntesis espaciales (como la comprensión lectora y el desarrollo de estructuras lógico-gramaticales), y problemas en el oído fonemático, la recepción, la elaboración y el almacenamiento de la información, así como en la autorregulación física y emocional, muestra claras dificultades para desarrollar la competencia comunicativa debido a las limitaciones físicas que presenta (Baddeley, 1999, p. 20).

Una limitación física importante es la que señala Baddeley con relación al hemisferio izquierdo: "The deficit results from damage to the left hemisphere of the brain, which is specialised for language. However, most patients with defective short-term memory also have more extensive language-processing problems, which makes it difficult to interpret their memory results" (Baddeley, 1999, p. 52).

1.2 Input del lenguaje

En el aula, los alumnos con TDAH reciben múltiples cantidades de información por medio de los sentidos y atienden toda aquella que les resulte interesante. Sin embargo, mucha información puede resultarles caótica y provocarles una desatención general del tema, ya que un alumno con TDAH puede prestar atención a un aspecto en específico por un periodo corto de tiempo. Cuando al alumno le resulta interesante lo que escucha o ve, es capaz de prestar atención a esa fracción que le ha causado interés (Turketi, 2010, p. 6).

Entonces, para que la adquisición tenga lugar, no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera, sino que este tiene que ser comprensible (Llopis, 2011, p.34), pues la adquisición de vocabulario depende de una comprensión adecuada del mismo. Para que el alumno procese el *input* recibido y sea capaz de ofrecer un *output* apropiado, se tendrá que tomar en cuenta la prioridad del significado que el alumno le da a tal *input*. Asimismo, será necesario facilitarle la creación de unidades en bloque en lugar del léxico segmentado, así como el enlace de estas unidades con los posibles recursos que su memoria dispone para procesar los *inputs* al establecer conexiones entre forma y significado (Llopis, 2011, p. 72).

Para esto, el *input* debe presentarse en paralelo con instrucciones que sean adecuadas para alumnos con TDAH: han de seguir un patrón similar durante el curso escolar, crear conexiones entre la realidad y el *input*, tomar en cuenta los intereses personales y las emociones del alumno, y poner en práctica el *input* (Turketi, 2010, p. 6).

1.3 Output del lenguaje

Debido al déficit atencional y las diferencias en las estructuras cerebrales, los alumnos con TDAH pueden presentar dificultades en el lenguaje oral y escrito (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021). Turketi (2010) comparte un cuadro en el que plantea las dificultades del alumno en cuanto a la expresión oral o escrita:

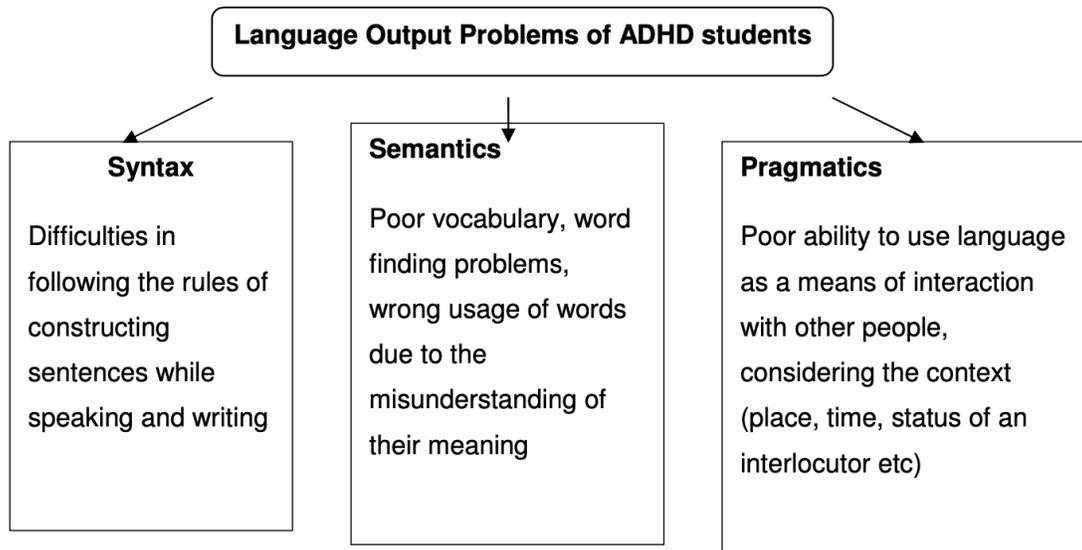


Figura 2. Figura 2. Problemas en el output del lenguaje en estudiantes con TDAH. Tomado de Turketi (2010).

Como se observa en el cuadro, las dificultades en el *output* del alumno se deben específicamente a problemas con la sintaxis, la semántica y la pragmática. Es común que los alumnos cometan errores gramaticales, presenten dificultad al organizar sus ideas, omitan fragmentos de información (como verbos o preposiciones) y alteren el orden de las letras al leer o expresarse de manera escrita u oral (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021). Esto les provoca frustración al no acertar en la tarea y, por ende, las tareas posteriores se ven afectadas.

Para esto, es importante que el profesor muestre paciencia y empatía en el proceso, reconozca los pequeños logros y, en el caso de clases grupales, adapte su metodología de enseñanza y evaluación con estos alumnos (Arries, 1999, p.106). De esta manera, se creará un proceso con subprocesos interrelacionados para lograr un *output*; es decir, el input con las características antes mencionadas estimulará la comprensión con conexiones de forma y significado (CFS) para que estas se vuelvan disponibles y que el alumno pueda acceder a ellas y expresar lo que necesita en el momento indicado (Llopis, 2011, p. 70).

Una vez abordadas las limitaciones que los estudiantes con TDAH pueden presentar, es oportuno enfocarnos en lo que atañe a la memoria. Para ello, abordaremos la memoria y su funcionamiento con base en las investigaciones de Alan Baddeley.

1.4 Memoria

Baddeley asegura que la memoria es una alianza de sistemas que trabajan en conjunto y forman un proceso que nos permite aprender. Es decir, la memoria y el aprendizaje dependen el uno del otro (Baddeley, 2018, pp. 43-76). En relación con este concepto, Ballesteros *et al.* (1999, p. 705) señalan que “es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria” (Ballesteros *et al.*, 1999, p. 705), y esta es fundamental en los procesos de aprendizaje y de pensamiento, ya que en ellos intervienen tres etapas cruciales: la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información recibida.

Las áreas cerebrales relacionadas con la memoria son el hipocampo —que almacena memorias semánticas o conceptuales y da lugar a la memoria episódica, a la de los acontecimientos y a la declarativa (Castro-Sierra *et al.*, 2007, p. 12)—, el tálamo, la amígdala del lóbulo temporal, los cuerpos mamilares y el cerebelo (Solís *et al.*, 2009, p. 177).

Varios psicólogos y neuropsicólogos que han estudiado la relación de las estructuras del cerebro con el comportamiento humano nos han demostrado la funcionalidad de cada parte de nuestro cerebro respecto al aprendizaje y la memoria. Esto ha hecho evidente que el cerebro no es un todo que procesa, almacena y recupera información de manera voluntaria,

sino que cada proceso cuenta con una tarea específica para lograr el objetivo de la memoria: recuperar información almacenada siempre que se necesite (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

Para esto, imaginemos los procesos que realiza la memoria como una línea de producción en una maquila de pan. Primero, se reciben los ingredientes: harina, agua y huevos; luego, estos ingredientes se mezclan para conseguir una masa y, finalmente, esta se hornea para obtener un pan de caja como producto final. En el caso que aquí abordamos, la memoria es esa maquila productora de pan, y la relación entre ambas es clara:

La memoria sensorial es la que recibe los estímulos como primer paso, de la misma forma en que la maquila comienza por recibir los ingredientes. A continuación, esta información se envía a la memoria a corto plazo o *memoria de trabajo*, categorizada así por Baddeley (1999, p. 43), que procesa la información —es decir, elabora la masa con los ingredientes adquiridos—. Por último, la memoria a largo plazo equivaldría a hornear y recuperar el producto trabajado: el pan.

En este trabajo, profundizaremos más en la memoria a corto plazo o memoria de trabajo. Ahora bien, además de la memoria de trabajo, también se encuentran la memoria sensorial y la memoria a largo plazo.

La memoria sensorial se encarga de la información que viene del entorno y es recibida a través de los receptores sensoriales: la vista (memoria visual), el gusto, el oído (memoria auditiva) y el tacto (memoria kinésica) (Beardsley, *et al.*, 2020).

Entonces, cuando esta información recibida se procesa adecuadamente, se transfiere a lo que llamamos memoria a corto plazo, la cual:

La memoria a corto plazo es el tipo de memoria que nos permite mantener información por poco tiempo (de segundos a minutos) una vez pasado el momento actual; es decir, es un tipo de memoria temporal, de capacidad limitada, requiere repetición continua y nos permite realizar actividades cognitivas básicas e inmediatas. (Solís *et al.*, 2009)

La memoria a corto plazo (MCP) es un sistema de almacenamiento que también incluye una serie de tareas como la resolución de problemas, la comprensión del lenguaje y el aprendizaje a largo plazo (Baddeley, 2018, p. 43). En 1971, el pedagogo Richard Atkinson y el psicólogo Richard Shiffrin le atribuyeron el papel de “sistema de control ejecutivo” a esta memoria debido a las tareas de procesamiento y recuperación de información que realiza. Además, Baddeley (2018), agrega el papel de la codificación fonética en relación con las tareas de la memoria a corto plazo y hace una reformulación del modelo de memoria propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968). Después de varios experimentos, estudios y análisis, Baddeley (2018) señala que:

Working memory represents a control system with limits on both its storage and processing capabilities. We suggest that it has access to phonemically coded information (possibly by controlling a rehearsal buffer), that it is responsible for the limited memory span, but does not underlie the recency effect in free recall. Perhaps the most specific function which has so far been identified with working memory is the transfer of information to LTS. (Baddeley, 2018, p. 76)

Recordemos que Baddeley (1999) identifica la memoria de corto plazo como memoria de trabajo, y esta es responsable de distintas funciones como la comprensión del lenguaje, la lectura, el pensamiento y el razonamiento. Baddeley y Hitch (1974) crearon entonces un modelo de memoria de trabajo —que después reformularían en el año 2000—:

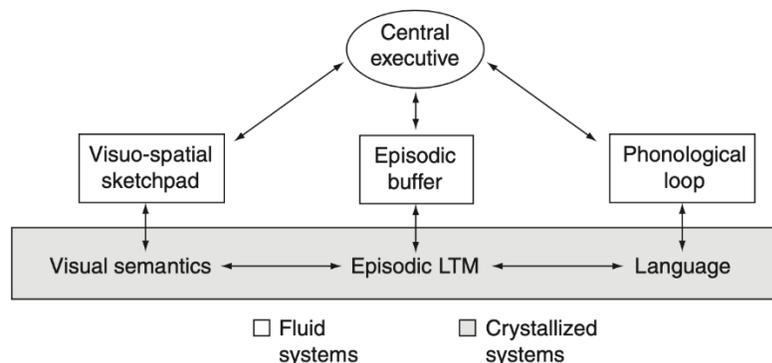


Figura 3. Modelo de memoria de trabajo. Tomada de Baddeley y Hitch (1974, reformulada en el 2000).

Como se observa en la figura, la parte principal del modelo se denominó *central executive* o sistema ejecutivo central, similar al de Atkinson y Shiffrin. De este sistema ejecutivo central, se derivan tres componentes que incluyen, en términos generales, la agenda visoespacial, encargada de la semántica visual; un búfer episódico, relacionado con la memoria a largo plazo episódica; y un bucle fonológico, relacionado con el lenguaje.

Entonces, la memoria de trabajo se compone de tres elementos: el sistema ejecutivo central con dos sistemas de almacenamiento que corresponden a la agenda visoespacial y el bucle fonológico. Regresando a la cuestión inicial sobre una estructura única responsable de todo el procesamiento de la memoria, Baddeley (2007) ubica cada uno de estos elementos en una zona específica del cerebro como la corteza prefrontal, la temporoparietal y la parieto-occipital (Baddeley, 2007, p. 93).

El *articulatory loop* o *phonological loop* (bucle fonológico) se encarga de la información auditiva que entra por la memoria sensorial, mantiene la información activa que se ha recibido por medio del lenguaje y la manipula. Esta información se relaciona directamente con el habla (escucha-habla). Baddeley (2007, p. 49) lo ejemplifica de la siguiente manera: al leer, escuchamos una voz interior que “repite” lo que leemos. Esa voz interna es la que nos ayuda a conservar un almacenamiento temporal de información verbal y a mantener el habla interna, la cual se relaciona directamente con las tareas a corto plazo. A esta acción se le conoce como subvocalización; la información verbal se recibe y, por medio del repaso (subvocalización), puede mantenerse presente por más tiempo. El lenguaje subvocal nos ayuda a repetir la información y procesarla de mejor manera por medio de la repetición articuladora. El bucle fonológico también se encarga de la adquisición del vocabulario y la sintaxis.

Baddeley ha encontrado en sus experimentos cierta evidencia de la relación entre el aprendizaje verbal, la memoria y esta área: “the main human cognitive process that the phonological loop serves is the acquisition of new vocabulary” (Baddeley, 1999, p. 57).

A su vez, la *visuo-spatial scratch pad* (agenda visoespacial) es indispensable para el aprendizaje de material no verbal (Baddeley, 1999, p. 55), es decir, toda la información no verbal recibida. Este sistema utiliza imágenes visuales y es evidentemente alimentado a través de la recepción de estímulos visuales por medio de la memoria sensorial. “The visuo-

spatial sketch pad is assumed to be a system for maintaining and manipulating visual images, and as such it is useful in taking advantage of imagery for learning” (Baddeley, 1999, p. 41).

Por último, el *episodic buffer* (búfer episódico), agregado tras la reconceptualización en el año 2000, se encarga de integrar la información procedente de los dos sistemas anteriores.

Una vez que la información se procesa y almacena de forma adecuada, se envía a la memoria a largo plazo (MLP), la cual es duradera y limitada; por consiguiente, la MCP debe filtrar la información más relevante para enviarla a la MLP, la cual recuperará tal información como recuerdos de la infancia o procedimientos para realizar una operación matemática. Por ende, la incapacidad de mantener información en la MCP resulta en una incapacidad para enviar la información a la MLP (Baddeley, 1999, p. 4).

1.5 TDAH y clases individuales con ALAO

En las últimas décadas, se le han dado diferentes nombres a la acción de enseñar y aprender por medio del internet. Primero se le conoció como *aprendizaje de idioma mejorado por la tecnología* (TELL, por sus siglas en inglés) para luego pasar a lo que aún hoy en día se le denomina *aprendizaje de idiomas por medio del apoyo de ordenadores* (CALL, por sus siglas en inglés). Ambos acrónimos hacen referencia a la acción de aprender en cualquier contexto utilizando el ordenador como herramienta principal (Pujolà, s.f., p. 1). En español, a este término se le conoce como ALAO: *aprendizaje de lenguas asistido por ordenador*. Bajo este concepto, se estudia cómo las tecnologías intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pujolà, s.f., p. 1).

El uso del ALAO en las clases en línea implica poder diversificar y ofrecer experiencias educativas más significativas en el aula virtual. Las herramientas tecnológicas como las redes sociales, los juegos en línea y los blogs favorecen la motivación del alumno y el aprendizaje colaborativo (Garrido, 2015, p. 28). Sin embargo, para las clases individuales, es necesario identificar las herramientas que cubren las necesidades de la clase. En este aspecto, herramientas como las redes sociales o los blogs podrían ser útiles pero limitantes por la falta de interacción. Por otro lado, el uso de juegos en línea donde el alumno pueda

participar solo o en compañía del profesor puede resultar favorable (Ghazisaeedi, 2018, pp. 1611-1612).

Es posible que estas herramientas favorezcan el aprendizaje de los alumnos con TDAH; sin embargo, Paling (2020) recomienda que los individuos con este trastorno tomen clases individuales y personalizadas fuera de las clases escolares que apoyen el desarrollo de sus competencias:

One strategy could be that ADHD learners are recommended to partake individual and personalized courses, as these will be much more tailored to the individual learner and the teacher/trainer will be able to assess ongoing attention and incorporate strategies to enhance, maintain or regain attention according to the needs of the learner. The additional use of multimedia and visuals to enhance attention and learning capacity would also be highly recommended. (Paling, 2020)

Para trabajar el ALAO en clases individuales con alumnos con TDAH, hay que empezar por identificar las características del alumno según su sintomatología. Los alumnos con TDAH suelen tener dificultades con el almacenamiento y la recuperación de la información (memoria) además de presentar movimientos excesivos y falta de motivación (Baddeley, 2018, p. 4).

Entonces, por ejemplo, en el caso de un alumno al que le guste cantar, se puede usar el karaoke educativo para aprender palabras por medio de la repetición (subvocalización), el movimiento (memoria kinésica) y el ritmo. Por su parte, si se cuenta con otro alumno que disfrute de los videojuegos, se puede aprovechar la atención que les presta a estos recursos debido a la relación entre el núcleo accumbens en el cerebro y las recompensas recibidas en el videojuego (López, 2010, p. 19) para así utilizar juegos educativos en línea con recompensas.

Para llevar esto a cabo, es necesario alinear los objetivos educativos con las herramientas tecnológicas disponibles y las necesidades, intereses y gustos del alumno.

1.6 Herramientas de ALAO

Oliver Wendt, en su libro *Assistive Technology: Principles and Applications for Communication Disorders and Special Education* (2011, pp. 69-82), enlista una serie de recursos en internet y *software* para trabajar en clase con alumnos que presenten necesidades educativas especiales. Dentro de su lista, se encuentran herramientas útiles para la comunicación alternativa y aumentativa (AAC, por sus siglas en inglés) y tecnologías de apoyo (AT, por sus siglas en inglés). En concreto, se cuenta con *software* de comunicación (*communication software*), de recuperación (*retrieval software*), de entrada y producción (*output and input software*), de educación (*educational software*) y de administración (*administrative software*). Cada uno de estos tipos de *software* tiene herramientas digitales para trabajar ciertas áreas educativas con el alumno.

1.6.1 Software educativo:

Respecto al *software* de comunicación, Wendt menciona algunos como MyChoicePad, el cual utiliza símbolos, fotos, audio y videos para apoyar a los individuos con apraxia del habla —la cual no permite que la persona haga movimientos precisos al hablar—, afasia —que afecta la capacidad de expresar y comprender el lenguaje escrito y oral—, autismo o, incluso, alzhéimer.

A su vez, el *software* de recuperación hace uso de símbolos y vocabulario para ayudar a los individuos a guardar y recuperar información rápidamente. Algunos ejemplos de esta herramienta son Mindspeak y Unity.

El *software* de producción se basa en señales visuales, táctiles o auditivas para producir mensajes. El usuario agrega las notas que desea comunicar, y el *software* las convierte a una producción oral o escrita adecuada. Algunos ejemplos de esta herramienta son Write:OutLoud y Boardmaker.

Por su parte, el *software* de entrada funciona para codificar mensajes del usuario y se crea específicamente para los individuos que tienen dificultad para codificar mensajes en aparatos —por ejemplo, alguien que no pueda escribir en un teclado por alguna discapacidad motora— (Wendt, 2011).

Por último, el *software* educativo se especializa en apoyar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, especialmente a aquellos que, por alguna razón, muestran un problema de aprendizaje. Hay tres áreas para estos tipos de *software*: aquellos que ayudan a través de la práctica y ejercicios de repetición, los tutoriales y los de simulación (Wendt, 2011, p. 53). Algunos programas de práctica y ejercicios de repetición son Quizlet, Flashcard Machine y Wordwall, y una ventaja adicional de estos programas es que contienen una sección de juegos en los que los alumnos pueden jugar solos o contra alguien más.

Los tutoriales pueden ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales a trabajar a su propio ritmo respetando sus tiempos y espacios; de esta manera, la ansiedad presentada en varios trastornos puede disminuir. Finalmente, programas como *Who is Oscar Lake?* o *¿Dónde en el mundo está Carmen Sandiego?* son simulaciones o juegos de ordenador que permiten al alumno tener un papel activo en el que practica en una situación real o imaginaria. Estos últimos pertenecen a un enfoque específico del ALAO llamado ALAO comunicativo, el cual busca una enseñanza gramatical más implícita con un uso del lenguaje real.

Algunos de los tipos de *software* mencionados anteriormente pueden utilizarse para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua en el estudiante con necesidades educativas especiales. A continuación, enlistamos las aplicaciones que han sido diseñadas para estudiantes que presentan trastorno de déficit de atención u otro trastorno con sintomatología similar al TDA (Luiselli, et al., 2016, pp. 63-81):

- *TALi Digital* es una aplicación que desarrolla áreas específicas como la habilidad de la atención por medio de ejercicios digitales.
- *TaskTracker* ayuda a los individuos a la organización y compleción de las tareas diarias.
- *Cogmed* es una aplicación que favorece la memoria de trabajo y la atención por medio de tareas verbales y visoespaciales en forma de juegos con o sin premios.
- *MotivAider* es un dispositivo físico que, por medio de un tiempo establecido en el temporizador del mismo, el alumno recibe una imagen o frase motivacional que haya elegido inicialmente.
- *Kurzweil 3000* es una app que mejora la comprensión de lectura al convertir texto en audio con elementos visuales y auditivos.

Por desgracia, la mayoría de las aplicaciones arriba mencionadas tienen un costo elevado (alrededor de 1500 dólares americanos). Esto deja fuera a muchos individuos que podrían beneficiarse de estas herramientas, pero, afortunadamente, existen algunas que tienen funciones similares y que son gratuitas. Una de ellas es [Super N-Back](#), una app que mejora la atención y la memoria de trabajo. [Evernote](#) y [Remember the Milk](#) son aplicaciones que apoyan en la organización y compleción de tareas. Por su parte, [CogniFit](#) es una aplicación de test y juegos con un costo mensual de alrededor de 20 dólares que entrena el cerebro a enfocarse y mejora la atención y la memoria. Por último, la aplicación [EIDETIC](#), al igual que CogniFit, entrena el cerebro y ayuda a memorizar vocabulario o definiciones; aunque no es gratis, su costo es alrededor de un 90 % más económico que las anteriores.

En fin, hay múltiples aplicaciones y herramientas tecnológicas que nos ayudan a mejorar ciertos aspectos del TDA. En este escenario, se debe estructurar un plan que haga uso de distintas tecnologías y herramientas para lograr un objetivo establecido. Al respecto, Ghazisaeedi (2018, pp. 1611-1612) comenta:

Therefore, computerized cognitive training programs as supplementary interventions can provide promising results in the rehabilitation of them. Each computerized cognitive training program produces a wide range of games to improve the different type of cognitive skills such as attention, focus, working memory, response control, processing speed, conceptual reasoning, visual perception and other skills in psychological disorders. (Ghazisaeedi *et al.*, 2018, pp. 1611-1612)

1.7 Otras herramientas y estrategias

1.7.1 Programa educativo JUVEPICE

Otra estrategia que se trabaja durante las sesiones con alumnos con TDA es la aplicación del programa de intervención educativa JUVEPICE. Este programa se enfoca en desarrollar habilidades de competencia social, cognitivas, de regulación atencional y creativas, así como en aminorar o prevenir la sintomatología presentada en este trastorno por medio de actividades diversas dentro del aula (Morales *et al.*, 2013, p. 5). Este programa se compone de 12 sesiones de 120 minutos cada una que se llevan a cabo de manera grupal y en las

que se otorga un reforzador positivo (cualquier estímulo como un comestible, un artículo o un estímulo social). En cada sesión, se trabajan distintos temas con el objetivo de desarrollar las habilidades antes mencionadas.

1.7.2 Gestos icónicos para mejorar la memoria del estudiante

Según el enfoque metodológico llamado Respuesta Física Total (aplicado en el presente trabajo), el uso de gestos relacionados con la palabra mejora la memorización y aprendizaje del término (Macedonia, 2014, p. 4). En su investigación, Macedonia (2014) señala la existencia de una representación sensoriomotora de las palabras de la lengua meta, es decir, una palabra nueva se relaciona con alguna parte del cuerpo y su movimiento.

En caso de que una palabra no pueda ser representada por medio de los gestos corporales, Macedonia (2014, p. 4) aconseja hacer uso de signos icónicos que representen esa palabra, el cual puede estar relacionado con el signo icónico propio de su lengua materna.

1.7.3 Mnemotecnia: uso de acrónimos como técnica para facilitar el proceso de memorización

Un estudio realizado en 2009 por Nemati indicó que el uso de las diferentes técnicas de la mnemotecnia facilita el aprendizaje de vocabulario. Según Yongqi, (2003, citado por Nemati, 2009), el uso de “ganchos” son necesarios para enlazar información nueva con algo ya conocido. En este estudio se señala el uso de acrónimos como representantes de esos “ganchos”, los cuales ayudan al estudiante a recordar de mejor manera y a más largo plazo la información (Nemati, 2009, p. 20).

1.7.4 Ensayo y asociación de imágenes

La información en la memoria a corto plazo se mantiene activa y estructurada gracias al ensayo y asociación de imágenes, lo cual se apoya de la asociación de la información nueva con la ya existente (Lee *et al.*, 2009, p. 261). Por otra parte, Ashbaker y Swanson (1996) descubrieron que las dificultades en la memoria de trabajo en un adolescente con dificultades de aprendizaje son mejoradas por esta misma estrategia (Arries, 1999, p. 100).

1.7.5 Presentar palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos

Los signos simbólicos representan una asociación de palabras con íconos que son aceptados por normas convencionales dentro de una comunidad lingüística como una mano con el índice y el pulgar tocando las puntas y formando un cero, mientras que el resto de los dedos se encuentran erguidos significa “bien”, “apropiado”, o cualquier sinónimo de las palabras anteriores. Por otro lado, los signos icónicos aportan una réplica visual, auditiva o de otra variedad perceptual de aquello a lo que sustituye (Llopis, 2011, p. 87). El uso de estos signos permite llegar con mayor efectividad a los aprendientes, pues les pone en contacto con aspectos reconocibles, comprensibles y comunes de su L1, los cuales pueden trasladar a la L2 (Llopis, 2011, p. 88).

1.7.6 Inclusión de vocabulario en contexto por medio de actividades afectivas

Las actividades que involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados que producen, y que presentan la imagen del profesor como algo cercano y accesible, permiten que los alumnos transmitan significados en contextos reales por medio de principios orientados a la acción (Llopis, 2011, p. 51).

1.7.7 Tarea final

La tarea se define como una unidad de trabajo que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención de halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (Martín *et al.*, 2015, p. 67). Una buena tarea debe procurar el uso del lenguaje contextualizado donde el alumno pueda participar en actividades de la vida real. Los listados y decálogos, las estadísticas por categorías, los informes, los concursos, la creación de historias, la grabación de videos o las entrevistas y cuestionarios son ejemplos de tareas.

1.7.8 Estrategias del docente durante las sesiones

Además de las estrategias dirigidas al estudiante, el profesor también debe llevar a cabo ciertas acciones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las estrategias adecuadas son las siguientes: elogiar constantemente el desempeño del

alumno sin saturar, centrar la atención en las conductas/acciones positivas, realizar contacto visual con el alumno, dar instrucciones claras, breves, precisas y paso a paso, y asegurarse de que las indicaciones han sido comprendidas por medio de preguntas en la L1 si es necesario (Arries, 1999, pp. 102-107).

2. Objetivos

Objetivo general:

1. Aplicar estrategias que faciliten el aprendizaje de vocabulario de una alumna adolescente con Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad mediante clases individuales bajo la modalidad virtual.

Objetivos específicos:

1. Comprobar si los constructos teóricos relacionados a la memoria de trabajo pueden facilitar el aprendizaje de vocabulario.
2. Aplicar estrategias diseñadas para la memorización y aprendizaje de vocabulario sobre salud en español a un alumno adolescente con diagnóstico TDAH.
3. Analizar la efectividad de la aplicación de estrategias para el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera bajo la modalidad virtual a alumnos adolescentes con diagnóstico TDAH.

3. Metodología

3.1 Grupo meta

El grupo meta a quien va dirigida esta propuesta didáctica es un alumno estadounidense con raíces rusas de 15 años que presenta necesidades educativas especiales. Su diagnóstico neuropsicológico realizado en 2018 arrojó lo siguiente: trastorno de déficit de atención con hiperactividad con predominio inatento y con caracterización dominante de problemas de organización e impulsividad, problemas de aprendizaje en el área del lenguaje y las matemáticas, depresión y ansiedad.

En general, el alumno presenta dificultad para aprender a través del lenguaje. Los test neuropsicológicos indican debilidad en el razonamiento en el área visoespacial, y su memoria de trabajo puntuó en un rango promedio bajo. Sus habilidades comunicativas en inglés son apropiadas para su edad, y muestra habilidad para organizar material visual abstracto. A su vez, su memoria de trabajo visual también puntúa por debajo del promedio, al igual que la lectura y la fluidez en inglés. Asimismo, tiene dificultad para almacenar información fuera de contexto. Si bien trabaja mejor en clases uno a uno, suele perder el enfoque y la secuencia en sus tareas mostrándose inatento y cometiendo errores por descuido.

El punto de vista de la madre sobre el aprendizaje del español y tutorías, y las razones por las que el alumno busca el aprendizaje de una segunda lengua, desde su perspectiva, son los siguientes:

1. Probablemente no sea posible para él avanzar con el mismo ritmo de aprendizaje que se espera en el resto de la clase, especialmente si ya se tienen expectativas de saber más de lo que él sabe. Él hace su tarea y practica con un tutor 30 minutos al día, tres veces a la semana.
2. Mi hijo tiene dificultades en el lenguaje debido a las diferencias de aprendizaje que presente: específicamente capacidad en la memoria a corto plazo, procesamiento del lenguaje y dislexia. En adición a eso, tiene TDAH.
3. Tener notas bajas en español va a disminuir su promedio, por lo cual no podrá ser aceptado en la universidad. Esta es la razón por la cual él está tomando

clases de español. Mi hijo tiene la impresión de que él necesita completar tres años de una lengua extranjera para poder entrar a la universidad. Él está haciendo su mejor esfuerzo para practicar su español con Diana, su tutora, pero su progreso es lento. (Comunicación personal, 2021)¹.

Las tutorías son individuales en períodos de 30 minutos por día, tres días a la semana, esto es porque el alumno cuenta con otros compromisos escolares. Es importante aclarar que el trabajo con este alumno empezó en el año 2018 con la misma estructura de clase y tiempo. Sin embargo, hace dos años se intentó incrementar el tiempo de trabajo a sesiones de 45 minutos, pero el cambio no fue exitoso debido a los problemas relacionados con la atención.

Las tutorías son vespertinas, se toman después de su rutina escolar o a medio día, según su horario escolar lo permita. Durante las clases, se trabajan contenidos de la escuela, en la cual utilizan materiales de Pearson Education. El manual que ha utilizado en los últimos años se llama *Realidades*, y actualmente utiliza el de nivel 3.

El estudiante puede mantener una conversación básica en español; es capaz de hablar de sí mismo y de expresar sus características, necesidades y gustos. Tiene conocimientos gramaticales básicos con un nivel A2, y puede conjugar verbos regulares en presente y en pretérito indefinido, a la vez que muestra dificultad en verbos irregulares de cualquier tiempo verbal. Asimismo, es capaz de hacer uso de adjetivos básicos para describir objetos y situaciones que lo rodean. En cuanto a sus gustos y pasatiempos, se le facilitan el dibujo y la música. Toca el violín en la orquesta y el tambor en la banda de su escuela. Además, le gusta dibujar cuadros.

El libro *Realidades 3* le exige que aprenda una lista de aproximadamente cien palabras por unidad, y la profesora de su escuela enseña el contenido de cada unidad en un lapso de dos meses. Una vez concluida, la profesora aplica un examen final de la unidad y continúa con la siguiente. La escuela ofrece adaptaciones menores para el alumno como dar más tiempo para la realización del examen.

¹ Extracto de un correo electrónico enviado por la madre para la profesora de español de su escuela y para mí. Este extracto fue traducido al español. No se comparte en los anexos por razones de privacidad y ética profesional.

3. 2 Enfoques utilizados

3.2.1 Enfoque por tareas:

Fomentar el aprendizaje mediante el uso de la lengua en situaciones reales (CVC, 2021). El enfoque por tareas posibilita al alumno a dar opiniones, expresar preferencias o pedir una información en un contexto real. Se acentúa la acción y se favorece la motivación y los significados reales. Por consiguiente, la realización de la tarea orientará los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el proceso (Sonsoles, s.f., p. 105).

El alumno pondrá en práctica el vocabulario aprendido contextualizándolo con oraciones y herramientas visuales. Al final de cada semana, el alumno tendrá como tarea final exponer un tema en donde se use el vocabulario. Esto se hará por medio de un texto escrito o video. Durante el proceso, el alumno y el profesor pueden negociar cómo se van a realizar algunas actividades, como los juegos o tareas intermedias (Vázquez, 2009, p. 242-243).

Para llegar a la tarea final, el profesor facilitará una serie de ejercicios o actividades intermedias y preparatorias para que el alumno, tomando en cuenta sus características personales, conozca el vocabulario meta, se prepare y sea capaz de producir la tarea.

3.2.2 Respuesta física total:

Aprendizaje de una segunda lengua a través de asociaciones de palabras con gestos y movimientos físicos que mejoran la memorización de vocabulario y gramática. El alumno centrará la atención en el significado del input recibido y lo relacionará con gestos, acciones físicas y juegos (CVC, 2021).

Este método fue creado para la enseñanza de segundas lenguas y se basa en la coordinación del discurso y la acción. Es decir, enseña la lengua a partir de la actividad física. El enfoque indica señala que “the more often or the more intensively a memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will be recalled. Retracing can be done verbally and/or in association with motor activity” (Richards *et al*, 1999, p. 87).

3.3 Estrategias seleccionadas para la aplicación de la propuesta didáctica

Con base en el listado de herramientas ALAO y estrategias mencionadas en el marco teórico se seleccionaron aquellas que más se adecuaron a este caso en particular. Se tomaron en cuenta las características del alumno, el contexto educativo y el contexto socioeconómico del estudiante para la elección de las siguientes estrategias:

- Programa educativo JUVEPICE: se eligió debido a la necesidad de capacidad atencional que presenta el alumno. Esta estrategia le facilitará recordar las instrucciones y tareas a realizar durante la sesión.
- Gestos icónicos para mejorar la memoria del estudiante: aunado con el enfoque de Respuesta Física Total, esta estrategia atiende las necesidades de acción de los alumnos con TDAH y reduce el estrés (Turketi, 2010, p. 24).
- Mnemotecnia mediante el uso de acrónimos como técnica para facilitar el proceso de memorización: esta estrategia es utilizada por las clases de español en su escuela y, por esta razón, se opta por la utilización de la misma para que el alumno esté familiarizado con ella.
- Ensayo y asociación de imágenes: debido a que el alumno muestra habilidad para organizar material visual abstracto, las actividades con imágenes en las que el alumno pueda ver la palabra escrita, escuchar la pronunciación y ver la imagen correspondiente serán más beneficiosas para alumnos con TDAH (Turketi, 2010, p. 7).
- Presentación de palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos^[1]
- Inclusión de vocabulario en contexto por medio de actividades afectivas: como parte del desarrollo de habilidades sociales y la toma de decisiones y responsabilidades en las tareas, el alumno es libre para producir enunciados reales según el vocabulario y el contexto que se le presente.
- Tarea final: aunado al enfoque por tareas, esta estrategia promoverá el uso del lenguaje en contextos reales, por ejemplo, en las recomendaciones sobre la buena alimentación en la escuela o el relato de experiencias pasadas.
- Estrategias del docente durante las sesiones: los elogios, el contacto visual, el reconocimiento de conductas y acciones positivas, y las instrucciones adecuadas darán lugar a un clima positivo durante las sesiones, lo cual reducirá la ansiedad y el estrés en el alumno (Arries, 1999, p. 106).

3.4 Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica pretende complementar el aprendizaje escolar con estrategias específicamente dirigidas a alumnos con TDAH. Se propone un programa de intervención que combina el programa educativo JUVEPICE con *software* educativo y juegos. La primera herramienta ofrece estrategias dirigidas específicamente al manejo de las instrucciones y el autocontrol del alumno para mejorar su capacidad de planificación, organización y atención.

A la par se trabajarán las estrategias de ensayo y asociación de imágenes, palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos, práctica del vocabulario por medio de gestos, asociación de palabras e iniciales con mnemotécnica, juegos con herramientas TIC y una tarea final al término de cada semana.

Para que el alumno sea partícipe en la organización y manejo del pilotaje, se le comparte la responsabilidad del tiempo como parte del desarrollo de las habilidades sociales y atencionales (Balbuena *et al.*, 2014, p. 14-39). Esto se suma a la duración de las actividades que dependen de su capacidad de atención, por esta razón en la propuesta se pueden observar lapsos de siete a ocho minutos que incrementan conforme pasan las semanas de pilotaje². De esta manera el alumno puede anticipar los cambios de actividad y delimita el tiempo para la realización de actividades, desarrollando progresivamente la autonomía en su control (Fernández *et al.*, 2011, p. 627).

La semana concluye con una tarea final donde el alumno debe poner en práctica los aprendizajes obtenidos durante la semana. La primera tarea consiste en escribir recomendaciones de ejercicio y alimentación para sus compañeros de la escuela como parte de una campaña sobre la alimentación saludable en su escuela. La segunda tarea consiste en grabar un video contando su experiencia de cuando se enfermó en Hawái como parte del intercambio de experiencias en su clase de español. Ambas coinciden con las tareas de presentaciones orales y tareas escritas que le piden en su escuela.

El programa consiste en:

² Ver anexo 1 para conocer la propuesta didáctica completa

1. Aplicación de las estrategias en tres sesiones por semana, cada sesión de treinta minutos.
2. Trabajo con las instrucciones por semana según el programa JUVEPICE.
3. Organización de la sesión por tiempos de trabajo en conjunto con tiempos de descanso en donde el alumno utilizará material visual, auditivo, herramientas tecnológicas y juegos para practicar y contextualizar vocabulario. La duración de las actividades es de siete u ocho minutos de trabajo³. Las clases son de treinta minutos y se pueden realizar de entre dos y cuatro periodos de trabajo. En cada sesión se trabajarán las autoinstrucciones del programa JUVEPICE y en cada periodo de tiempo se trabajará una estrategia diferente.
4. Cada sesión se divide en tres espacios: inicio, plática libre y desarrollo de las autoinstrucciones; contenido de actividades, donde se trabajan ciertas estrategias a la semana variándola cada día y; cierre, donde se juega un juego referente al vocabulario.

Es importante mencionar que la propuesta didáctica es el resultado del cambio de la planificación original. La modificación surgió después de ver los resultados que arrojaba el plan inicial durante las primeras dos semanas y se basó en las características del alumno, su respuesta ante las actividades propuestas y los tiempos y la efectividad de algunas estrategias.

El vocabulario que forma parte del objetivo de esta unidad didáctica trata del área de la salud y cuenta con adjetivos, sustantivos y verbos. Estas palabras se agruparon en unidades en bloque para facilitar el aprendizaje procurando el enlace de estas unidades con experiencias previas del alumno existentes en su memoria (Llopis, 2011, p. 37).

Tanto las estrategias que se trabajan en esta propuesta didáctica como aquellas relacionadas con el papel docente son el resultado de investigaciones sobre la enseñanza

³ Para mayor detalle sobre el tiempo, consulte la página nueve y veintiocho.

de vocabulario a alumnos con TDAH, el funcionamiento de la memoria con TDAH y las estrategias recomendadas para el aprendizaje de vocabulario⁴⁵.

Las especificidades de la unidad didáctica planificada se encuentran en el siguiente cuadro. El desarrollo de las actividades, temporización y materiales se pueden encontrar en el anexo 1.

⁴ Para conocer el listado original de estrategias, visite este enlace: <https://docs.google.com/document/d/1F0iHXBWRDD5SuPLcOuRyG6L-IQKkIOVmiikuMN6odT4/edit?usp=sharing>

⁵ Para ver las estrategias utilizadas, visite *Otras herramientas y estrategias* el apartado de *Metodología*

Planificación de la unidad didáctica

Objetivos y contenidos

Objetivos	Objetivos generales <ol style="list-style-type: none">1. Aplicar estrategias diseñadas desde constructos teóricos que faciliten la memorización y el aprendizaje del vocabulario de salud.2. Facilitar la expresión oral del alumno mediante el aprendizaje del vocabulario de salud. Objetivos específicos Que el alumno: <ol style="list-style-type: none">1. utilice el vocabulario de salud para expresar sus ideas y experiencias en relación con el mismo;2. sea capaz de realizar actividades escritas, completar juegos y participar en conversaciones con la profesora, y3. recuerde el vocabulario de salud.
Contenidos funcionales	<ol style="list-style-type: none">2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.2.2. Dar su opinión sobre la alimentación, el ejercicio y la enfermedad.2.4. Valorar situaciones específicas con la alimentación, el ejercicio y la enfermedad usando los adjetivos de la lista.
Contenidos gramaticales	Clases de adjetivos <ol style="list-style-type: none">2.1.1. Adjetivos calificativos relacionados con la alimentación, el ejercicio y la enfermedad. <ol style="list-style-type: none">7.1. El pronombre personal7.1.4. Valores de se: práctica de verbos reflexivos como sentirse o estirarse9.1. Tiempos verbales del indicativo. Práctica de conjugación y uso de verbos para contar experiencias del pasado

	<p>y opiniones.</p> <p>9.1.1. Presente</p> <p>9.1.2. Pretérito imperfecto</p> <p>9.1.3. Pretérito indefinido</p>		
<p>Contenidos léxicos</p>	<p><u>Vocabulario:</u> síntomas, medicamento, partes del cuerpo, actividades saludables, vitaminas y nutrientes, estados de ánimo.</p>		
	<p>Adjetivos</p>	<p>Sustantivos</p>	<p>Verbos</p>
	<p>Débil</p> <p>Saludable</p> <p>Fuerte</p> <p>Apropiado</p> <p>Equilibrado</p> <p>Nutritivo</p>	<p>El grado centígrado</p> <p>La tos</p> <p>La fiebre</p> <p>La gripe</p> <p>El jarabe</p> <p>La vitamina</p> <p>El calambre</p> <p>La energía</p> <p>La fuerza</p> <p>Confianza en sí mismo</p> <p>La edad</p> <p>La alimentación</p> <p>La proteína</p> <p>La merienda</p>	<p>Respirar</p> <p>Sentirse fatal</p> <p>Estar resfriado</p> <p>Saltar (una comida)</p> <p>Estornudar</p> <p>Estar de mal humor</p> <p>Tomar</p> <p>Aguantar</p> <p>Flexionar</p> <p>Estirarse</p> <p>Estar en forma</p> <p>Hacer flexiones</p> <p>Hacer bicicleta</p> <p>Hacer cinta</p>

	<table border="1"> <tr> <td>El peso</td> <td>Evitar</td> </tr> <tr> <td>Las abdominales</td> <td>Contener</td> </tr> <tr> <td>La dieta</td> <td>Quejarse</td> </tr> <tr> <td>El hábito alimenticio</td> <td>Aconsejar</td> </tr> <tr> <td>La comida basura</td> <td></td> </tr> <tr> <td>El consejo</td> <td></td> </tr> </table>	El peso	Evitar	Las abdominales	Contener	La dieta	Quejarse	El hábito alimenticio	Aconsejar	La comida basura		El consejo	
El peso	Evitar												
Las abdominales	Contener												
La dieta	Quejarse												
El hábito alimenticio	Aconsejar												
La comida basura													
El consejo													
Destrezas	<p>Expresión oral: dar a conocer sus puntos de vista sobre la alimentación, la salud y el ejercicio, contar experiencias y valorar.</p> <p>Expresión escrita: escribir recomendaciones sobre la alimentación saludable y el ejercicio, y escribir ejemplos personales.</p>												
Contenidos socioculturales	<p>1.12. Salud e higiene</p> <p>1.12.1. Salud pública: comportamientos relacionados con el cuidado de la salud.</p> <p>1.4. Comidas y bebidas</p> <p>1.4.1. Cocina y alimentos: alimentos que forman parte fundamental de la dieta. Alimentos saludables y comida chatarra.</p> <p>1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones</p> <p>1.7.1. Hábitos y aficiones relacionadas con el deporte.</p>												
Elementos lúdicos	Juegos en línea												
Evaluación	Evaluación continua mediante la observación y el registro en el diario de campo del profesor												

Lista de cotejo (anexo 2)

3.5 Rúbricas de evaluación

Se realizó una rúbrica de evaluación⁶ con el fin de que la profesora, una profesora par y el alumno evaluaran el proceso de pilotaje de la propuesta didáctica. Los aspectos a evaluar se basaron en los objetivos del presente trabajo y en las estrategias propuestas, las cuales surgen del marco teórico. Se formularon 27 aspectos a evaluar que se dividen en cuatro grupos: 1) organización, planeación o estructura de la sesión, 2) interacción docente-alumno, 3) evaluación y retroalimentación, y 4) aprendizaje del estudiante.

Para la coevaluación por parte de la profesora par, se enviaron dos videos de las clases⁷ junto con los objetivos y la unidad didáctica para su visualización. Asimismo, el alumno y la profesora completaron la evaluación y la autoevaluación del proceso, respectivamente.

En cuanto al análisis de resultados, se tuvo la oportunidad de trabajar con el diario de campo de la profesora, los videos de la clase⁸ y las anotaciones en la lista de estrategias. Por ética profesional, no se comparten los videos del menor, aunque a lo largo del presente trabajo se pueden encontrar fotografías que avalan el trabajo.

3.6 Evaluación dentro de la propuesta didáctica

Para evaluar los objetivos propuestos en esta unidad didáctica y el papel del alumno durante las sesiones, se llevó a cabo la evaluación continua donde el docente siguió el progreso del alumno por medio de la observación y el registro de datos en el diario de campo. También se realizó una lista de cotejo al final de las sesiones que evaluó punto por punto el proceso de adquisición de aprendizajes por parte del alumno arrojando una breve conclusión del pilotaje (ver anexo 2).

⁶ Las rúbricas se muestran en el capítulo 5.

⁷ Se envió un video de la semana tres y otro video de la semana 4.

⁸ La aprobación para grabar las clases se encuentra en este enlace: <https://drive.google.com/drive/folders/1ULdykUye1SRiDVtDruLU8XTFkCZW5yZV?usp=sharing>

4. Pilotaje de la propuesta didáctica. Estudio de los datos, análisis, presentación y discusión de los resultados

A continuación, procederemos a evaluar la secuencia didáctica planteada y su ejecución mediante las observaciones realizadas durante las sesiones de trabajo plasmadas en el diario de campo de la profesora y las rúbricas de evaluación, así como la autoevaluación por parte de la profesora, la coevaluación de un par y la evaluación del estudiante a la profesora para así obtener un informe final al triangular dichas herramientas.

El diario de la profesora (anexo 3) se ejecutó después de cada sesión para registrar las reflexiones sobre la dinámica de tales clases. En cada reflexión, se plasmó la experiencia personal de la profesora en cuanto a los aspectos positivos y negativos de cada actividad y estrategia planeada, para lo cual se tomaron en cuenta las competencias actitudinales tanto del alumno como de la profesora, las limitaciones del alumno, las interacciones profesora-alumno y la respuesta a cada estrategia. Se reflexionó de forma objetiva sobre los resultados positivos de la sesión para reforzarlos posteriormente y sobre los aspectos negativos para reformularlos o eliminarlos.

En las rúbricas de evaluación (anexo 4), se evaluaron distintos puntos por medio de escalas de logro, las cuales abarcaron aspectos emocionales y motivacionales, la aplicación adecuada de estrategias, la organización de la sesión, la interacción entre la docente y el alumno, la evaluación y retroalimentación, y las técnicas para favorecer el aprendizaje del estudiante. En esta matriz, la profesora autoevaluó su desempeño a lo largo de todas las sesiones. El alumno evaluó su experiencia durante las sesiones, la manera en que las estrategias aplicadas facilitaron su aprendizaje de vocabulario y la ayuda recibida de la profesora. Por último, la coevaluación fue realizada por una profesora de ELE al observar los videos de las sesiones y completar la rúbrica de manera objetiva.

Los aspectos a evaluar que formaron parte de las rúbricas se basaron en los objetivos de esta propuesta didáctica y en el marco teórico representado por las estrategias aplicadas. La rúbrica de evaluación de la profesora y su par comparten el mismo contenido; sin embargo, por cuestiones de lengua y comprensión de lectura, la rúbrica del alumno se adaptó a sus características.

Para una mayor comprensión de lo que se evaluó, se especificará el origen de los aspectos evaluativos que componen la rúbrica. Esta herramienta de evaluación se divide en cuatro grupos: 1) organización, planeación o estructura de la sesión, 2) interacción docente-alumno, 3) evaluación y retroalimentación, y 4) aprendizaje del estudiante.

La dinámica de la sesión se evalúa en el primer grupo. Se tomó en cuenta la aplicación de las autoinstrucciones en atención a que, según Morales *et al.* (2013, p. 3), el trabajo de las autoinstrucciones es necesario para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas, de competencia social y de regulación atencional en niños con TDAH. Se evalúa si la profesora, en efecto, tomó en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje del alumno al crear y aplicar el plan de trabajo. También se califica el diseño de las estrategias y se determina si la profesora —con base en su marco teórico— aplica estrategias fundamentadas en constructos teóricos y si comprueba estos mismos al aplicar cada una de las estrategias. Por último, se valora si la profesora se apegó a los objetivos, los lineamientos y el plan de clase durante cada sesión.

En el segundo grupo, se evaluó la forma en que la profesora dirigió la clase y tomó en cuenta las necesidades del alumno, así como si motivó al estudiante; atendió los problemas presentes en cada sesión; aseguró la comprensión de los contenidos; dio instrucciones claras, breves y precisas, y empoderó al alumno al cederle el control del tiempo.

El tercer grupo se enfocó en la manera en que la profesora retroalimentó el actuar del alumno y corrigió los errores presentados.

Por último, el cuarto grupo evalúa las reacciones del alumno ante las actividades y estrategias propuestas, si las actividades fueron motivantes, si se apoyó al alumno en la comprensión e interiorización del léxico, y si las estrategias fueron útiles.

En el siguiente capítulo, se describen a detalle los resultados de las herramientas de evaluación antes mencionadas en relación con la propuesta didáctica y el cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados, los cuales se enfocan en el diseño y la aplicación de estrategias que faciliten el aprendizaje de vocabulario.

5. Discusión de los resultados del pilotaje de la propuesta

En el presente apartado se compartirán los resultados obtenidos de las tres rúbricas de evaluación aplicadas a la profesora, al par de la profesora y al alumno, así como también ciertos extractos del diario de campo de la profesora⁹.

A continuación, se muestra la recopilación de las rúbricas aplicadas¹⁰¹¹:

Claves: (A) para el alumno, (C) para la profesora que coevalúa y (P) de la profesora que aplica la propuesta didáctica.

Área	Aspecto a Evaluar	Siempre 100%	Normal- mente 75%	A veces 50%	Casi nunca 10%	Nunca 0%
Organización, planeación o estructura de la sesión	Lleva a cabo el proceso de autoinstrucciones		(A)	(P)		
	Toma en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje del alumno	(A)	(C) (P)			
	Cumple con la tarea / meta prevista para la clase	(C)	(A)	(P)		
	Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocados en las características del alumno	(A) (P)	(C)			

⁹ Se comparten los extractos del diario de campo de la profesora que contienen información valiosa sobre el proceso de pilotaje y cambio.

¹⁰ En este hipervínculo se podrán encontrar las tres rúbricas completas.

¹¹ Se comparten los aspectos propios de la rúbrica del profesor par, ya que la del alumno está en inglés y la del profesor está en primera persona.

	Comprueba las hipótesis planteadas por medio de estrategias aplicadas		(C) (P)			
	Se apega a los objetivos y lineamientos de la clase	(C) (A) (P)				
	Se apoya en la planeación realizada	(C) (P)				
	Ofrece actividades de asociación de imágenes con uso de las TIC	(C)	(A) (P)			
	Presenta palabras acompañadas de íconos	(C) (A)	(P)			
	Incluye el vocabulario al contexto por medio de actividades afectivas	(C) (A)	(P)			
	Practica el vocabulario por medio de gestos	(C) (A)	(P)			
	Propone momentos de trabajo cortos en función de las capacidades del alumno	(C)	(A) (P)			
	Concluye la clase con juegos	(C)		(A) (P)		
Interacción del docente-	Realiza contacto visual con el alumno a lo largo de la clase		(A) (P)	(C)		
	Da instrucciones claras, breves y precisas	(C)	(A) (P)			

	Se asegura de que el alumno comprende y recuerda las instrucciones a lo largo de la clase	(A)		(P)	(C)	
	Usa la lengua meta durante la clase	(C) (A)		(P)		
	Se detiene en las problemáticas que presenta el alumno e intenta ayudarlo	(C)	(A) (P)			
	Da oportunidad de empoderamiento al alumno al cederle el control del tiempo	(C)	(P)	(A)		
	Motiva al alumno y fomenta la participación de éste dentro del aula	(C) (A)	(P)			
	Elogia constantemente el desempeño del alumno sin saturar		(C) (A) (P)			
Evaluación y retroalimentación	Centra la atención en las conductas/acciones positivas	(C)		(A) (P)		
	Maneja los errores de manera adecuada	(C)	(A)	(P)		
Apren- diz	Utiliza estrategias que facilitan el aprendizaje de vocabulario	(C) (A)	(P)			

	Apoya al alumno a comprender y expresar con base en el tema planteado (actividades comunicativas)	(C) (A) (P)				
	Apoya al alumno a interiorizar los exponentes léxicos y funcionales, de los recursos formales repasados y nuevos (recursos lingüísticos)	(C) (A)	(P)			
	Los juegos motivan al alumno		(A) (P)	(C)		

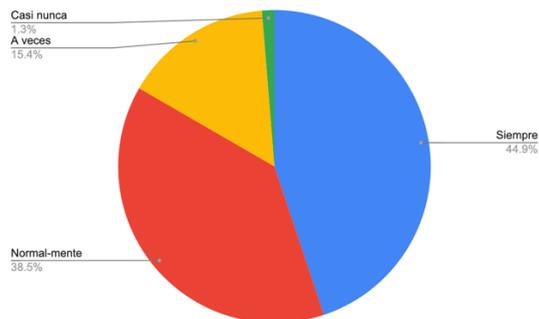


Ilustración 1. Gráfica de resultados de las rúbricas aplicadas. Tomada de los resultados generados de la rúbrica de arriba.

Como se puede observar, la parte de las observaciones se omitió en la tabla compartida por cuestiones de espacio¹²; sin embargo, los resultados de las observaciones se indican a continuación:

¹² En las rúbricas aplicadas se puede encontrar el área de observaciones

1. Lleva a cabo el proceso de autoinstrucciones: se omitió el proceso en algunas clases, la profesora coevaluadora no lo observó y el alumno omitió comentarios.
2. *Toma en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje del alumno*: se aplican, pero no se le da el tiempo necesario para reflexionar; ahora bien, el alumno mostró satisfacción en este aspecto.
3. *Cumple con la tarea o meta prevista para la clase*: según el alumno, se cumplió cada tarea y meta prevista al inicio de la clase; no obstante, la profesora puede observar un desequilibrio entre las primeras dos semanas y las últimas dos en cuanto a la aplicación de todas (o la mayoría) de las actividades planeadas.
4. *Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocadas en las características del alumno*: la profesora par comenta la evidencia de algunas estrategias utilizadas como el manejo del tiempo. Por otro lado, la profesora menciona que todas las estrategias fueron planificadas con base en las necesidades del alumno, aunque no todas fueron aplicadas correctamente. El alumno omite comentarios.
5. *Comprueba las hipótesis planteadas por medio de estrategias aplicadas*: según la profesora, la mayoría de las estrategias planteadas se aplicó con base en el marco teórico y se descartaron las que no funcionaron. La profesora par omite comentarios y el alumno no evalúa este aspecto.
6. *Se apega a los objetivos y lineamientos de la clase*: las tres partes evaluadoras coincidieron en *siempre*. La profesora comenta que se siguió al pie de la letra el plan de trabajo, aunque en ocasiones no se pudo completar por falta de tiempo. El resto de los evaluadores omite sus observaciones.
7. *Se apoya en la planeación realizada*: ambas profesoras señalan *siempre* sin incluir comentarios.
8. *Ofrece actividades de asociación de imágenes con uso de las TIC*: las notas van de *casi siempre* a *siempre* debido a que esta estrategia variaba con el día.

9. *Presenta palabras acompañadas de íconos*: las notas van de *casi siempre a siempre* debido a que esta estrategia variaba con el día.
10. *Incluye el vocabulario en el contexto por medio de actividades afectivas*: las notas van de *casi siempre a siempre* debido a que esta estrategia variaba con el día.
11. *Practica el vocabulario por medio de gestos*: las notas van de *casi siempre a siempre* debido a que esta estrategia variaba con el día. El alumno menciona que esta estrategia le ayudó.
12. *Propone momentos de trabajo cortos en función de las capacidades del alumno*: esta estrategia se llevó a cabo, pero, según la profesora, no siempre se tomó en cuenta la rigurosidad de la estrategia.
13. *Concluye la clase con juegos*: no siempre se pudo llevar a cabo esta estrategia; la profesora par comenta que no es evidente si el alumno percibe la última actividad como juego o como prueba. El alumno omite comentarios.
14. *Realiza contacto visual con el alumno a lo largo de la clase*: no siempre fue posible; la profesora par menciona que hizo falta establecer más contacto visual, aunque reconoce que el alumno no muestra su cara completa.
15. *Da instrucciones claras, breves y precisas*: las notas varían entre *casi siempre y siempre*, y las partes evaluadoras omiten comentarios.
16. *Se asegura de que el alumno comprende y recuerda las instrucciones a lo largo de la clase*: la profesora par comenta que, en los videos que pudo observar, solo lo vio una vez. La profesora menciona que lo hizo, aunque a veces se olvidaba de ello. El alumno omite comentarios.
17. *Usa la lengua meta durante la clase*: dos partes coinciden en que esto se realiza *siempre*. La profesora comenta que, por las características del alumno, en ocasiones se debía usar la lengua materna para comprobar la comprensión de las instrucciones.

18. *Se detiene en los problemas que presenta el alumno e intenta ayudarlo*: la profesora par menciona que se invierte tiempo en generar reflexión sobre el uso del vocabulario; la profesora señala que sí se realizó, aunque esto implicaba no terminar las actividades planeadas.
19. *Da oportunidad de empoderamiento al alumno al cederle el control del tiempo*: La profesora par comenta que se está al pendiente para realizar esta estrategia; sin embargo, no es claro si el alumno en realidad lo lleva a cabo. La profesora menciona que, en ocasiones, se olvidaba de ello. El alumno dice que tiene control del tiempo, pero no siempre.
20. *Motiva al alumno y fomenta la participación de este dentro del aula*: las notas varían entre *casi siempre* y *siempre*. La profesora menciona que *casi siempre* se fomenta la participación con preguntas.
21. *Elogia constantemente el desempeño del alumno sin saturarlo*: las tres partes coinciden en que se lleva a cabo, pero no con tanta frecuencia. La profesora par comenta que se podría haber elogiado más al alumno.
22. *Centra la atención en las conductas y acciones positivas*: las tres partes evaluadoras omiten comentarios.
23. *Maneja los errores de manera adecuada*: la profesora par comenta que la corrección se orientó al uso correcto del vocabulario y se enfocó en lo que se debía corregir al momento. En cambio, la profesora señaló que en ocasiones se interrumpía al alumno para corregirlo.
24. *Utiliza estrategias que facilitan el aprendizaje de vocabulario*: las tres partes coinciden en que se llevó a cabo; omiten comentarios.
25. *Apoya al alumno en comprender y expresarse con base en el tema planteado (actividades comunicativas)*: las tres partes coinciden en que se llevó a cabo y omiten comentarios.

26. *Los juegos motivan al alumno:* las tres partes reconocen que los juegos no siempre motivaron al alumno, pues algunos eran muy largos y lo inquietaban.

De nuevo se le recuerda al lector que la planificación inicial sufrió un cambio debido a los resultados poco satisfactorios que arrojaba al inicio, así que en la siguiente sección se observarán fragmentos del diario de campo del profesor de las cuatro semanas de trabajo.

Por lo que respecta al diario de campo de la profesora, se pueden identificar los momentos en los que la planificación inicial no arrojó resultados satisfactorios:

10 de enero: el alumno no muestra actitud positiva para trabajar y está olvidando el vocabulario anteriormente visto, seguramente no está lo suficientemente enfocado en la clase. Le presenté el vocabulario de siete palabras, pero cuatro de ellas son muy fáciles, así que solo trabajamos con tres. Luego de comprenderlas hizo los juegos en Quizlet y en el juego de gravedad tuvo dificultad recordando el nombre de la palabra y escribiéndolo. Sus argumentos eran que no podía ni recordaba cómo escribirlo. Al finalizar no pudimos jugar el juego por falta de tiempo. Recordó algunas palabras con gestos. Del acrónimo solo recordó una -N- de nutritivo.

11 de enero: no hicimos lo planeado porque necesitamos practicar más lo aprendido. Practicamos las 13 palabras con gestos e hicimos oraciones para que las completara. Con un poco más de guía pudo completar todas las palabras correctamente. No pudimos hacer las palabras aprendidas con acrónimos, solo recordarlas, pero de la estrategia de acrónimos solo recordó nutritivo y confianza en sí mismo.

A continuación, se comparte un extracto del trabajo realizado en la clase del 11 de enero. Aquí se puede observar la adecuada construcción de oraciones al tener una guía clara por parte de la profesora:

caerse de sueño estar en forma estar de mal humor estar de buen humor respirar débil apropiado equilibrado aunque vacío lleno saludable	el consejo los ejercicios aeróbicos la edad yo me caigo de sueño cuando trabajo en la escuela yo estoy en forma cuando llevo las pesas (dumbbells) en el gimnasio yo estoy de mal humor cuando tengo trabajo excesivo yo estoy de buen humor cuando juego videojuegos yo soy saludable cuando como las zanahorias — Yo necesito respirar correctamente cuando hago yoga. Juan está débil porque no hace ejercicio La yoga es apropiada PARA la mamá de mi amigo. El gimnasio está lleno el sábado El gimnasio está vacío en la noche porque las personas duermen La dieta equilibrada es buena porque es saludable. Yo tengo una dieta saludable AUNQUE yo bebo mucha azúcar.	NACEF nutritivo aconsejar confianza en sí mismo estresado fuerte
HACER yo hago tú haces él hace		

Ilustración 2 Trabajo del alumno. Tomada del video del 11 de enero.

Con estos dos extractos del diario, se observa la problemática presentada por la organización del tiempo y las estrategias propuestas. En este momento, el cual fue a la mitad de las cuatro semanas de trabajo, se decidió modificar la planificación para dejar solo aquellas estrategias que habían funcionado hasta el momento, eliminar las que no arrojaron resultados positivos y modificar el tiempo de las actividades. El resultado dio pie a las siguientes reflexiones de la profesora:

18 de enero: comenzamos con el nuevo plan, se ajustó perfecto al tiempo, el alumno no estaba del todo enfocado, probablemente los siete minutos de la actividad de inclusión fueron largos en este momento. Estuvo un poco distraído y aunque recordaba las autoinstrucciones, decía que su cerebro "no funcionaba hoy". Hizo algunas frases relacionando la fotografía con el vocabulario, pero repetía mucho los verbos y las palabras para completar la frase, olvidaba usar verbos. Jugamos el juego en Wordwall y fue muy bueno, lo mantuvo enfocado y recordó los lugares donde se encontraban algunas palabras. Además, puedo notar que muestra preferencia con los juegos de reto que no tienen límite de tiempo.



Ilustración 3. Juego retador. Tomado del video del 18 de enero.

El fragmento refleja que la modificación fue exitosa al ajustarse a los tiempos y las actividades planeadas. Sin embargo, en la semana tres surgió un imprevisto que afectó la dinámica de la clase:

19 de enero: le acaban de decir que su perro se va a morir en una semana. Por eso no prendió la cámara, no pudimos hacer los gestos bien, intentamos practicarlos con la cámara apagada y aunque le dije que los hiciera, no estoy segura si los siguió. Probablemente mañana tengamos que repetir los gestos. En realidad, esta sesión no se llevó a cabo como se esperaba, no se cumplieron los objetivos planteados ni las actividades. El alumno no estaba concentrado y constantemente repetía las mismas palabras para dar respuesta a las actividades. La situación emocional le afectó demasiado. No pudimos concluir con el juego.

Fue aquí donde se llegó a una reflexión distinta a, y un poco alejada de, lo que se ha manejado en el marco teórico: la importancia del estado emocional en la participación del alumno. Es sabido que las emociones, tanto positivas como negativas, afectan el rendimiento escolar. Cuando un alumno está triste, enojado o ansioso, muestra dificultades de atención y motivación, pero, cuando su estado emocional es positivo, se motiva para aprender y realiza alegremente las tareas encomendadas:

Las emociones negativas (ansiedad, ira, tristeza) pueden reemplazar las emociones positivas y afectar la percepción positiva de la tarea. Además, puede aparecer la motivación extrínseca negativa que puede provocar la conducta de evitación y como resultado la no ejecución de la tarea. (Krakovskaia, 2021)

A continuación, podemos observar algunas oraciones que el alumno formuló durante la clase:

Hacer, querer, tener, poder, necesitar,

Las personas que hacen ejercicio en el "XL Club" ...

Las chicas comen saludable para ver confianza en sí mismas y poder estar en forma. La edad es muy importante porque

Las abdominales son ejercicio que está bien para la salud.

La alimentación es importante porque la merienda

Ilustración 4 Oraciones del alumno. Tomado del video del 19 de enero.

Después de la situación enfrentada el día anterior, se decidió modificar un poco la dinámica de la clase para validar las emociones del alumno y mostrar empatía. El resultado fue el siguiente:

20 de enero: muy bien hoy, estuvo triste aún, pero estuvo enfocado. Hablé con él primero y lo preparé sobre lo que haríamos hoy, le pregunté sobre su situación emocional y mostré empatía, no grabé este momento para no invadir ni exponer su estado emocional. Hoy tenía planeado que habláramos sobre su experiencia en el gym, así que estuve preguntándole cosas al respecto antes de comenzar la clase. Primero hicimos una actividad /test de Quizlet y lo hizo muy bien, se sacó 16/19. después trabajamos con su experiencia en el gym y también lo hizo muy bien, aunque con errores gramaticales y de conjugación. Le pedí la estrategia de medir el tiempo, pero se equivocó y puso una hora en vez del tiempo determinado, así que no medimos el tiempo bien y las actividades se alargaron más de lo planeado, pero me alegra saber que ni siquiera notamos que estábamos trabajando más

del tiempo establecido. Por esta razón solo hicimos dos actividades y el juego no lo pudimos completar.

El resultado de la actividad de inclusión de palabras en el contexto que tomó en cuenta la experiencia del alumno fue el siguiente:

Mi experiencia en el gimnasio

En el gimnasio yo hago cinta y hago un poco de bicicleta, yo estiro en el inicio y después del ejercicio. Yo tengo un calambre porque no bebo agua. No hago abdominales ni flexiones porque yo soy muy perezoso. Estar en forma es más importante porque es muy saludable. Yo como la proteína, la carne y la merienda como las naranjas. Mi confianza en mí mismo es no bueno porque yo soy muy pequeño y gordito.

Ilustración 5. Texto del alumno. Tomado del video de clase del 20 de enero.

En este fragmento, se puede observar una variedad de errores gramaticales y de sintaxis; sin embargo, el uso de la lengua y la comprensión del mensaje son adecuados con base en las características del alumno.

En las últimas sesiones, se tomaron en cuenta los aprendizajes obtenidos durante la ejecución del plan de trabajo y se aplicaron estrategias que favorecieron la dinámica de las sesiones anteriores.

25 de enero: hoy tenía muy buena actitud, así que empezamos bien la clase. Le expliqué cómo funcionaría la clase de hoy y sobre las autoinstrucciones. Revisamos el mismo vocabulario, pero ahora agregándole gestos a las palabras que no tenían y practicando aquellas que ya los tenían. Recordó bastantes palabras con gestos. Luego vimos dos fotografías en las cuales debía escribir lo que veía usando el vocabulario, la primera fotografía la hizo muy bien y la segunda tuvo dificultades con "saltar una comida". He notado que cuando entra en un conflicto con una palabra, se enfoca mucho en eso y se pierde, luego no sabe lo que está haciendo. Yo utilicé el inglés para intentar encontrar la solución al problema, después de muchos intentos se comprendió. Luego completó la segunda fotografía. Después jugamos a un juego en línea en el que se sacó 9 respuestas bien de 10. Eran doce preguntas, pero en la número 8 ya se notaba un poco desesperado por terminar la clase, me preguntó que a qué hora terminaríamos.



El chico no respira bien porque tiene gripe y una fiebre. El chico se siente fatal.



© dreamstime.com

El chico se siente fatal, salta una comida porque tiene la fiebre y el grado centígrado es muy mal.

El chico está resfriado y toma el jarabe y vitaminas.

Ilustración 6. Frases del alumno. Tomado del video de la clase del 25 de enero.

26 de enero: hoy empezamos a trabajar con las instrucciones, diciéndole lo que haríamos y dejando claro los objetivos de la clase junto con las actividades, creo que esto ayuda mucho porque el estudiante puede predecir lo que sucederá y le ayuda a mantenerse enfocado. Hicimos una actividad de relación imagen-palabra en Quizlet, hizo muy bien el ejercicio de match, creo que visualmente puede identificar fácilmente, pero cuando hicimos el de gravity donde tenía que escribir el nombre, se le dificultaba por su dislexia y el tiempo limite, no logró hacer muchas correctas. Luego él hablo sobre una experiencia personal con gripe, esta vez lo preparé con anticipación para que recordara una experiencia. Lo hizo bien, pero al escribir él solo, mostró bastantes errores gramaticales, pero usó bien el vocabulario. Después jugamos a ordenar frases en wordwall, la mayoría las hizo bien, pero algunas largas y especialmente las últimas, las hizo probando cada palabra para ver cuál salía mejor, probablemente la actividad de juego fue muy larga y pesada para el final.

Como se puede observar, a la mitad del pilotaje hubo una reestructuración de la planificación debido a las necesidades presentadas por el alumno y la manera en que este respondió a las estrategias inicialmente planteadas.

Al inicio del pilotaje, se tenía planeada la aplicación de once estrategias directas con el alumno, cinco estrategias referentes al papel de la profesora y una lista de sesenta y ocho términos alusivos al capítulo 3, “¿Qué haces para estar en forma?”, del manual *Realidades 3*. Cada semana consistió en el trabajo de cuatro sesiones, las cuales se dividían en tres apartados: 1) el trabajo con las autoinstrucciones, 2) la aplicación de las estrategias en conjunto con el control del tiempo por parte del alumno, y 3) cierre.

Cada día se trabajó una estrategia distinta: la de gestos se repetía dos días, y se aplicaron continuamente cuatro estrategias de la lista de veinte —incluidos los juegos, el ensayo y asociación de imágenes, la inclusión del vocabulario y el control del tiempo—. Además, cada semana se pretendía trabajar con un grupo de vocabulario compuesto por alrededor de quince o veinte palabras por semana, excluyendo las que el alumno ya reconocía o que, por contraste con su lengua materna, se comprenden por deducción.

No obstante, era claro que el alumno no retenía la información por más de un par de días y, al ser tanto el vocabulario, las palabras que se habían aprendido una semana se olvidaban a la siguiente. Fue entonces que se decidió modificar el plan, reducir el número de palabras, agruparlas por temática, simplificar la cantidad de actividades y aplicar solo aquellas estrategias que habían arrojado resultados positivos en las semanas previas.

El nuevo plan de trabajo consistió en trabajar un subtema por semana con alrededor de quince palabras cada uno. Se eliminó la asociación de palabras e iniciales y se reforzó la inclusión de vocabulario en contexto. Al final del pilotaje se realizó un análisis sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de cada una de las estrategias aplicadas durante las cuatro semanas de trabajo (anexo 5). Las estrategias analizadas fueron:

- Ensayo y asociación de imágenes – estrategias asociativas con herramientas tecnológicas (para mejorar la memoria a corto plazo)- quizlet y wordwall.
- Presentar palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos
- Inclusión de vocabulario en contexto por medio de actividades afectivas
- Práctica de vocabulario por medio de gestos
- Asociación de palabras e iniciales: mnemotécnica (uso de acrónimos)
- Juegos con herramientas TIC
- Control del tiempo por parte del alumno.
- Tarea final: una historia, un texto, un video.
- Elogiar constantemente el desempeño del alumno sin saturar
- Centrar la atención en las conductas/acciones positivas:
- Autoinstrucciones
- Contacto visual, instrucciones claras, breves y precisas, instrucciones paso a paso, asegurarse de que las indicaciones han sido comprendidas, preguntas

Por último, el alumno realizó con éxito las tareas finales —un texto escrito con recomendaciones a sus compañeros sobre la alimentación saludable y un video en el que habla de su experiencia de cuando se enfermó en su viaje a Hawái—. En la tarea final uno (anexo 6), se puede observar el uso del vocabulario de la lista “[Hacer ejercicio](#)”. En el texto resultan evidentes los errores gramaticales que son comunes en alumnos con TDAH¹³, no obstante, la finalidad de la tarea se cumplió al poner en contexto el léxico aprendido.

En la tarea final dos se pueden observar en el video¹⁴ los mismos errores gramaticales que en el texto: verbos sin conjugar, omisión de fragmentos de información y alteración del orden de las letras. Sin embargo, al igual que en la tarea uno, el mensaje final fue comprensible.

5.1 Plan de mejora

El cambio arrojó resultados positivos, ya que, al trabajar una unidad de bloque por semana con un número menor de palabras, todas ellas relacionadas a un mismo tema, el alumno mostró mayor facilidad para usar el vocabulario, aplicarlo en el contexto y recuperar las palabras después de su almacenamiento.

No obstante, es importante señalar que, entre más tiempo se le dé al alumno con la aplicación de las mismas estrategias, el resultado del aprendizaje puede mejorar. Es decir, si se trabajan dos semanas por unidad de bloque en lugar de una, el almacenamiento en la memoria será más sólido y habrá más posibilidades de que este conocimiento se guarde en la memoria a largo plazo¹⁵.

La combinación de las estrategias que se benefician entre sí es fundamental para trabajar con alumnos con TDAH. Por ejemplo, el ensayo y la asociación de imágenes junto con el uso de signos icónicos y simbólicos, así como la inclusión de vocabulario en contexto, forman parte del ya mencionado búfer episódico, que es parte de la memoria de trabajo y apoya a la memorización y el aprendizaje de palabras. Así que, si se continuara con este

¹³ Para más información, visite el apartado *1.3 Output del lenguaje*

¹⁴ El video no se comparte por razones de ética profesional

¹⁵ Para más información, visite el apartado *2.4 Memoria*

plan de trabajo —dándole más flexibilidad de tiempo y modificando las áreas de oportunidad previamente mencionadas en la lista de estrategias—, esta unidad didáctica podría ser útil para los profesores que trabajan con alumnos que comparten características similares al alumno del presente trabajo.

6. Conclusiones

Este trabajo de fin de máster propuso el desarrollo y aplicación de estrategias orientadas a facilitar el aprendizaje de vocabulario en un alumno con TDAH. Para lograr tal objetivo, se tomaron en cuenta los constructos teóricos pertenecientes al marco teórico relativos a las características de los alumnos con TDAH, su situación al aprender una segunda lengua, las estrategias para enseñar vocabulario a estudiantes y el trabajo escolar con alumnos con TDAH.

Una vez desarrollada y aplicada la unidad didáctica con las estrategias basadas en los constructos teóricos, se llegó a las siguientes conclusiones:

- En primera instancia, se puede confirmar que el uso de gestos facilita la memorización y el aprendizaje de vocabulario. Como se compartió anteriormente, tanto el alumno como la profesora opinaron que esta estrategia resultó útil al hacer uso del lenguaje. Aunque coincidimos con Macedonia (2014) cuando indica que aún falta más investigación que avale esta metodología, estamos de acuerdo en que existe evidencia empírica sobre la conexión intrínseca que existe entre el cuerpo y el aprendizaje de lenguas. El alumno, al realizar el movimiento corporal o gesto, recordaba la palabra que necesitaba en automático.
- Las estrategias como las fotografías y las palabras escritas (ensayo y asociación de imágenes, palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos, y juegos) derivaron de la relación que existe entre los diferentes puntos sensoriales que reciben información en el cuerpo. En este caso, nos limitamos a lo visual, lo auditivo y lo kinésico. Después de la aplicación de las estrategias, se puede confirmar lo que Baddeley (2007, p. 139) indica sobre el búfer episódico, el cual integra la información procedente de la vista (agenda visoespacial) y el oído (bucle fonológico). Con lo anterior aunado a los gestos (área kinésica) y un *input* pertinente presentado en unidades en bloque y no como léxico segmentado, el aprendizaje se ve favorecido al establecer conexiones entre forma y significado (Llopis, 2011, p.34) con el apoyo de los sentidos.

- El uso de las tecnologías es de suma importancia cuando se trabaja con jóvenes o niños. En el presente caso, como el estudiante es usuario asiduo de los videojuegos, los juegos retadores como el bingo o el de pares iguales en Wordwall resultaron efectivos. Con esto comprobamos lo que señala López (2010) sobre el uso de juegos en el aula. Recordemos que este autor señala que, para atender las características de los alumnos con TDAH, es importante identificar la motivación del alumno (en este caso, los videojuegos) y aprovecharla para favorecer la atención. Sin embargo, es importante señalar que los juegos deben cubrir las características y los gustos de los estudiantes para que se vuelvan motivantes y entretenidos. Al respecto, también se reitera la importancia del respeto a los estilos y ritmos de aprendizaje. Los alumnos con TDAH no se motivarán al ver un reloj con conteo en un juego o actividad electrónica ni tampoco se atreverán a realizar juegos de escritura con límite de tiempo debido a que suelen cometer errores gramaticales, presentar dificultad al organizar sus ideas, omitir fragmentos de información (como verbos o preposiciones) y alterar el orden de las letras al leer o expresarse de manera escrita u oral (I. Sánchez, comunicación personal, 13 de octubre de 2021), lo que resultaría con frecuencia en resultados negativos y desmotivantes.
- Por último, el papel del docente es fundamental para obtener un resultado exitoso. Tal y como señala Arries (1999, p. 106), un profesor paciente y empático que guíe y motive al alumno en el proceso, que tome en cuenta sus emociones, que dé instrucciones adecuadas y que le reconozca sus logros es parte clave para que el alumno se sienta cómodo y participe activamente en la clase.

Con base en todo lo anterior, se puede afirmar que tanto los objetivos generales como los específicos se cumplieron. Además de que fue posible desarrollar estrategias basadas en constructos teóricos que buscan facilitar el aprendizaje del vocabulario, dichos constructos se comprobaron por medio de la aplicación de tales estrategias.

Finalmente, se puede afirmar que las estrategias con uso de imágenes, gestos e inclusión de vocabulario en contexto fueron las más exitosas al arrojar resultados favorecedores. En cambio, la estrategia de acrónimos se eliminó por falta de efectividad, no facilitó el aprendizaje y memorización del vocabulario al no estar contextualizado el acrónimo. Por

otro lado, los juegos por computador resultaron positivos cuando cubrían los intereses del alumno, de lo contrario, resultaban aburridos y tediosos.

Para concluir, se espera que este trabajo de fin de máster pueda ser útil para todos aquellos profesores que se enfrentan a la enseñanza de un nivel inicial o intermedio de segundas lenguas con alumnos con TDAH. Pues creemos que, aunque aún exista mucho camino por recorrer en el ámbito de las NEE y la enseñanza de ELE, las estrategias propuestas en este trabajo pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un contexto similar.

Bibliografía

- Amador Campos, J. A., & Krieger, V. E. (2013). TDAH, FUNCIONES EJECUTIVAS Y ATENCIÓN. Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47886/1/TDAH%20y%20FE-%202013-JAAmador-VKrieger.pdf>
- AFOE. (2006). Necesidades educativas especiales. Sevilla: AFOE.
- Álvarez González, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la Psicolingüística moderna. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 13-32. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002
- Arango-Dávila, C. A., & Pimienta J., H. J. (2004). El Cerebro: de la estructura y la función a la psicopatología. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 102-125. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502004000500007
- Arries, J. F. (1999). Learning Disabilities and Foreign Languages: A Curriculum Approach to the Design of Inclusive Courses. *The Modern Language Journal*, 98-110. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/330409>
- Ávila, C., Cuenca, I., Félix, V., Ibañez Ribes, M. I., Parcet, M. A., & Miranda, A. (2005). Evaluación neuropsicológica en el TDAH: la evaluación de la impulsividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 215-232.
- Baddeley, A. (1999). *Essentials of Human Memory*. Sussex: Psychology Press Ltd.
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001
- Baddeley, A. (2018). *Exploring Working Memory: Selected Works of Alan Baddeley*. Oxon: Routledge.
- Balbuena Aparicio, F., Barrio García, E., González Álvarez, C., Pedrosa Menéndez, B., Rodríguez Pérez, C., & Yágüez Soberón, L. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno*. Asturias: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/107564>
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, 705-723. Obtenido de <https://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>
- Beardsley, M., & Marcela, R.-M. (2020). Conceptos de la Ciencia del Aprendizaje para Docentes (proyecto Illuminated). En M. Beardsley, & M. Ruiz-Mejías, *Conceptos de la Ciencia del Aprendizaje para Docentes (proyecto Illuminated)*. Pressbooks. Obtenido de <https://illuminatedes.pressbooks.com/chapter/tipos-de-memoria-conceptos-de-la-ciencia-del-aprendizaje-de-illuminated-para-docentes/>
- Becerra-García, J. A. (2012). Síntomas neuropsicológicos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la adolescencia: estudio de dos casos. *Revista*

Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 17-24. Obtenido de https://www.alcmeon.com.ar/18/69/04_becerra69.pdf

- Bergmann, K., & Macedonia, M. (2013). A Virtual Agent as Vocabulary Trainer: Iconic Gestures Help to Improve Learners' Memory Performance. *A Virtual Agent as Vocabulary Trainer: Iconic Gestures Help to Improve Learners' Memory Performance*, 139-148. Berlin. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-642-40415-3_12
- Cardona Echaury, A., Arambula Godoy, L., & Vallarúa Santos, G. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y profesores*. Ciudad de México: Trillas.
- Castro Villalobos, S., Casar Espino, L., & García Martínez, A. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. *Revista Cubana de Educación Superior*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000100012
- Castro-Sierra, E., Chico Ponce de León, F., Gordillo Domínguez, L., & Portugal Rivera, A. (2007). Neurotransmisores del sistema límbico. Hipocampo, GABA y memoria. Primera parte. *Salud mental*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252007000400007
- Cervigni, M., Stelzer, F., Mazzoni, C. C., & Gómez, C. D. (2012). Funcionamiento Ejecutivo y TDAH. Aportes Teóricos para un Diagnóstico Diferenciado entre una Población Infantil y Adulta. *Interamerican Journal of Psychology*, 271-276. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28425280009.pdf>
- CVC. (2022). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Enfoque por tareas: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm#:~:text=El%20enfoque%20por%20tareas%20es,como%20hac%C3%ADan%20los%20programas%20nociofuncionales).
- CVC. (s.f.). *Marco Común Europeo de Referencia*. Obtenido de Capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm
- Fernández Morales, K. (2015). Apropiación tecnológica de los estudiantes universitarios por modalidad educativa : los casos de México. Guatemala y Venezuela. *Apropiación tecnológica de los estudiantes universitarios por modalidad educativa : los casos de México. Guatemala y Venezuela*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Región Xalapa. Obtenido de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42492>
- Fernandez Redondo, J., Del Caño Sánchez, M., Palazuelo Martínez, M., & Marugán de Miguelsanz, M. (2011). TDAH. Programa de intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 621-628. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328063.pdf>

- Fonseca-Parra, L. F., & Rey-Anaconda, C. A. (2013). Características neuropsicológicas de niños con trastorno negativista desafiante. *Psicopatología Y Psicología Clínica*, 233-244. Obtenido de <https://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/12923>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 9-32. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García González, E. M. (2013). Análisis neuropsicológico de la atención, memoria y funciones ejecutivas en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Tesis. Monterrey, Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Garland, T. (2014). *Self-Regulation Interventions and Strategies: Keeping the Body, Mind & Emotions on Task in Children with Autism, ADHD or Sensory Disorders*. Eau Claire: PESI Publishing & Media.
- Garrido López, M. (2015). Las TIC y la enseñanza de lenguas extranjeras. Jaen, Andalucía, España: Universidad de JAén. Obtenido de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1961/1/Garrido_Lpez_Mara_TFG_Filologa_Hispnica.pdf
- Ghazisaeedi, M., Shahmoradi, L., Niakan Kalhori, S. R., & Bashiri, A. (2018). Management of Computerized Cognitive Training Programs in Children with ADHD: The Effective Role of Decision Support Systems. *Iran Journal Public Health*, 1611-1612. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6277720/>
- Gobierno de Canarias. (s.f.). *Trastorno del Espectro del Autismo - TEA*. Obtenido de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/alumnado_nee/trastornos_generalizados_desarrollo/
- Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, 379-404. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/352/35252277019.pdf>
- Injoque-Ricle, I., Barreyro, J., Calero, A., & Burin, D. (2012). Memoria de Trabajo y vocabulario: Un modelo de interacción entre los componentes del modelo de Baddeley y el sistema de información verbal cristalizada. *Cuadernos de Neuropsicología*, 33-45. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439643203004>
- Krakovskaia, A. (2021). *Instituto Superior de Estudios Psicológicos*. Obtenido de La influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje de los niños: <https://www.isep.es/actualidad-educacion/la-influencia-de-las-emociones-en-el-proceso-de-aprendizaje-de-los-ninos/>
- La exploración neuropsicológica en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. (s.f.).
- Lee Swanson, H., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). *Working memory, short-term memory, and reading disabilities: a selective meta-analysis of the literature*. doi:10.1177/0022219409331958

- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología (Internet)*, 17-29. Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092010000100003
- Luiselli, J. K., & Fischer, A. J. (2016). *Computer-Assisted and Web-Based Innovations in Psychology, Special Education, and Health*. Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/C2014-0-01763-7>
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Front Psychol*, 1-6. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4260465/>
- Macedonia, M., Bergmann, K., & Roithmayr, F. (2014). Imitation of a Pedagogical Agent's Gestures Enhances Memory for Words in Second Language. *Science Journal of Education*, 162-169. Obtenido de <https://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo.aspx?journalid=197&doi=10.11648/j.sjedu.20140205.15>
- Mazadiego Infante, T., & Mazadiego Infante, S. (2021). Rehabilitación neuropsicológica para el déficit de atención, a través de la regulación voluntaria de la conducta. *Educación y Desarrollo*, 35-44. Obtenido de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/9/009_Mazadiego%20Infante.pdf
- Morales Saavedra, J., Valadez Sierra, M., De Alba Villegas, E., Reynaga García, R., & Uriza Gómez, T. (2013). *JUVEPICE Programa de intervención educativa para niños con TDAH*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Muñoz Yunta, J. A., Palau, M., Salvadó, B., & Valls, A. (2006). Neurobiología del TDAH. *Acta Neurológica Colombiana*, 185-189. Obtenido de https://www.acnweb.org/acta/2006_22_2_184.pdf
- Nemati, A. (2009). Memory vocabulary learning strategies and long-term retention. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 14-24. Obtenido de https://academicjournals.org/article/article1379328836_Nemati.pdf
- Paling, R. M. (2020). An Empirical study to determine whether ADHD disorder affects the process of language learning. *Journal of Psychology and Neuroscience*, 1-7. Obtenido de <https://unisciencepub.com/storage/2020/03/An-Empirical-study-to-determine-whether-ADHD-disorder-affects-the-process-of-language-learning.pdf>
- Peris, E. M. (2015). *La formación del profesorado de Español*. España: Difusión.
- Pujolà, J. T., & Espejel, O. (s.f.). Las TIC en las didácticas de ELE. UNIBA.
- Quintanar Rojas, L., Gómez Moya, R., Solovieva, Y., & Bonilla Sánchez, M. d. (2011). Características neuropsicológicas de niños preescolares con trastorno por déficit

- de atención con hiperactividad. *Revista CES Psicología*, 16-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539418003.pdf>
- Rawe, J. (2021). *Understood*. Obtenido de ADHD and the brain: <https://www.understood.org/articles/en/adhd-and-the-brain>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge Press.
- Rodillo, E. B. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 52-59. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000097>
- Rojas Salgado, M. E. (2021). Los Retos de una Educación Virtual para Estudiantes con Necesidades. *Revista de divulgación científica de la Universidad Alas Peruanas*, 9-22. Obtenido de <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/2232>
- Rubia, K., Alegría, A., & Brinson, H. (2014). Anomalías cerebrales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: una revisión. *Revista NEUROL*, S3-S18. doi:<https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2013570>
- Solís, H., & López-Hernández, E. (2009). Neuroanatomía funcional de la memoria. *Arch Neurociencia*, 176-187. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2009/ane093f.pdf>
- Solovieva, Y., Mata Esquivel, A., & Quintanar Rojas, L. (2014). Vías de corrección alternativa para el Trastorno de Déficit de Atención en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 95-112. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n1/v7n1a09.pdf>
- Sonsoles Fernández López, M. (2002). El Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas. En *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE* (págs. 103-122). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_103.pdf
- Trujillo, J. (2020). Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula. En J. Trujillo, *La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo* (págs. 15-29). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Obtenido de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- Turketi, N. (2010). Teaching English To Children With ADHD. 483. MA TESOL Collection. Obtenido de https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/483
- Vázquez López, M. (1996). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 237-262. Obtenido de https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf
- Wendt, O. (2011). *Assistive Technology: Principles and Applications for Communication Disorders and Special Education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Anexos

Anexo 1. Planificación de la propuesta didáctica

Tema: Hacer ejercicio

Tarea final: escribir recomendaciones de ejercicio y alimentación para sus compañeros de la escuela como parte del programa de alimentación saludable de su escuela.

Tiempo de trabajo por lapsos de 7 minutos

MARTES 18 DE ENERO

Actividad	Material	Temporización
1. El profesor saluda al alumno y le da unos minutos de plática libre. Luego se presenta la autoinstrucción mitigada: El niño susurra las autoinstrucciones, mientras realiza la actividad.		3 minutos
2. El profesor le pide al alumno que tome el tiempo de las actividades que se realizarán durante la clase. Se lleva a cabo la estrategia del día: <i>Palabras acompañadas de íconos</i> con la herramienta de <i>Quizlet</i> . Para esto, el profesor comparte la pantalla del ordenador y muestra las fichas con nombre e imagen. El profesor y el alumno leen las palabras una por una.	Lista de Quizlet: https://quizlet.com/658581457/hacer-ejercicio-flash-cards/	7 minutos
3. Luego, el profesor mostrará una fotografía relacionada con el vocabulario. Durante la observación de la fotografía, el profesor cuestiona al alumno sobre los elementos	Fotografía	3-5

<p>de la fotografía y dirige al alumno, por medio de preguntas, para relacionar las palabras antes mostradas con la actividad ¿qué palabras de la lista de Quizlet podríamos usar con esta fotografía?</p>		
<p>4. Inclusión de vocabulario en imagen: el profesor le pedirá al alumno que explique la fotografía utilizando el vocabulario de la lista. Si es necesario, el profesor guiará al alumno por medio de preguntas, por ejemplo <i>¿qué ves en la fotografía?, ¿la comida de la fotografía es saludable?, ¿crees que podemos tener confianza en nosotros mismos si comemos la comida de la fotografía?</i></p>	<p>Fotografía y lista de palabras de Quizlet</p>	<p>7 minutos</p>
<p>5. Juego de <i>Wordwall</i>: El profesor invitará al alumno a jugar “pares iguales” con el vocabulario. El profesor comparte la pantalla y numera las fichas para que sea más fácil elegir las.</p>	<p>Juego en línea: https://wordwall.net/es/resource/27772707/hacer-ejercicio</p>	<p>3 minutos</p>

Esquema de actividades y temporización

MIÉRCOLES 19 DE ENERO

Actividad	Material	Temporización
<p>1. El profesor saluda al alumno y le da unos minutos de plática libre. Luego se presenta la autoinstrucción mitigada: El niño susurra las autoinstrucciones, mientras realiza la actividad.</p>		<p>3 minutos</p>

<p>2. El profesor le pide al alumno que tome el tiempo de las actividades que se realizarán durante la clase. Se lleva a cabo la estrategia del día: <i>Práctica de vocabulario por medio de gestos</i> con la herramienta de <i>Quizlet</i>. Para esto, el profesor comparte la pantalla del ordenador y muestra las fichas con nombre e imagen, luego, en conjunto, deciden qué gesto pueden otorgarle a cada palabra. Una vez decididos los gestos, se repasan las fichas de palabras con su gesto correspondiente.</p>	<p>Lista de Quizlet: https://quizlet.com/658581457/hacer-ejercicio-flash-cards/</p>	<p>7 minutos</p>
<p>3. Luego, el profesor mostrará un video relacionado con el vocabulario. Al terminar el video, el profesor cuestionará al alumno sobre los elementos vistos en el video y dirige al alumno, por medio de preguntas, para relacionar las palabras antes mostradas con el video. Por ejemplo: <i>¿qué palabras de la lista de Quizlet podríamos usar con este video?</i> Si es necesario, el profesor regresa al video y muestra solo ciertas imágenes del video.</p>	<p>Video: https://youtu.be/oAzmZYTNL-I.</p>	<p>3-5 minutos</p>
<p>4. Inclusión de vocabulario en video: el profesor le pedirá al alumno que explique el video utilizando el vocabulario de la lista. Si es necesario, el profesor guiará al alumno por medio de preguntas, por ejemplo <i>¿qué ves en el video?</i>, <i>¿qué están haciendo las personas</i>, <i>¿por qué es importante hacer ejercicio?</i>, <i>¿crees que podemos tener confianza en nosotros mismos si hacemos ejercicio?</i></p>	<p>video y lista de palabras de Quizlet</p>	<p>7 minutos</p>
<p>5. Juego de <i>Wordwall</i>: El profesor invitará al alumno a jugar “pares iguales” con el vocabulario. El profesor comparte la pantalla y numera las fichas para que sea más fácil elegir las.</p>	<p>Juego en línea: https://wordwall.net/resource/27417420/la-alimentaci%c3%b3n</p>	<p>3 minutos</p>

Esquema de actividades y temporización

JUEVES 20 DE ENERO

Actividad	Material	Temporización
1. El profesor saluda al alumno y le da unos minutos de plática libre. Luego se presenta la autoinstrucción mitigada: El niño susurra las autoinstrucciones, mientras realiza la actividad.		3 minutos
2. El profesor le pide al alumno que tome el tiempo de las actividades que se realizarán durante la clase. Se lleva a cabo la estrategia del día: <i>Asociación de imágenes en Quizlet</i> . Para esto, el profesor comparte la pantalla del ordenador y muestra las actividades en el apartado de “probar”. El alumno debe asociar la palabra con la imagen que se le muestra.	Lista de Quizlet: https://quizlet.com/658581457/hacer-ejercicio-flash-cards/	7 minutos
3. Luego, el profesor le pedirá al alumno que piense en algún un evento relacionado con el ejercicio en su vida o en alguna experiencia que haya tenido en el gimnasio. El profesor puede guiar al alumno con las siguientes preguntas: ¿te gusta hacer ejercicio?, ¿cuándo haces ejercicio?, ¿qué tipo de ejercicio haces?, ¿cuándo fue la última vez que hiciste ejercicio?, ¿qué hiciste y cómo te sentiste esa vez?	Lista de vocabulario	3-5 minutos
4. Inclusión de vocabulario en imagen: con base en las preguntas anteriores y el vocabulario del <i>Quizlet</i> , el alumno habla sobre su experiencia con el ejercicio.	Lista de palabras de <i>Quizlet</i>	7 minutos
5. Juego de Quizlet: El profesor invitará al alumno a jugar “combinar” con el vocabulario. El profesor le envía al alumno el enlace del juego y le pide que comparta	Juego en línea:	3 minutos

la pantalla. En el juego, el alumno selecciona la palabra y la relaciona con la imagen correspondiente.

<https://quizlet.com/658581457/match>

Tarea final: grabar un video contando su experiencia de cuando se enfermó en Hawaii.

Tiempo de trabajo por lapsos de 8 minutos

LUNES 24 DE ENERO

Actividad	Material	Temporización
1. El profesor saluda al alumno y le da unos minutos de plática libre. Luego se presenta la autoinstrucción encubierta: En un lenguaje interno, el alumno se dice las autoinstrucciones y lleva a cabo la actividad.		3 minutos
2. El profesor le pide al alumno que tome el tiempo de las actividades que se realizarán durante la clase. Se lleva a cabo la estrategia del día: <i>Palabras acompañadas de íconos</i> con la herramienta de <i>Quizlet</i> . Para esto, el profesor comparte la pantalla del ordenador y muestra las fichas con nombre e imagen. El profesor y el alumno leen las palabras una por una.	Lista de Quizlet: https://quizlet.com/658577283/tener-gripe-flash-cards/	8 minutos
5 Luego, el profesor mostrará una fotografía relacionada con el vocabulario. Durante la observación de la fotografía, el profesor cuestiona al alumno sobre los elementos de la fotografía y dirige al alumno, por medio de preguntas, para relacionar las palabras antes mostradas con la actividad ¿qué palabras de la lista de <i>Quizlet</i> podríamos usar con esta fotografía?	Fotografía: 	3

<p>4 Inclusión de vocabulario en imagen: el profesor le pedirá al alumno que explique la fotografía utilizando el vocabulario de la lista. Si es necesario, el profesor guiará al alumno por medio de preguntas, por ejemplo <i>¿qué ves en la fotografía?, ¿las personas de la fotografía están bien?, ¿qué les pasa a las personas?</i></p>	<p>Fotografía y lista de palabras de <i>Quizlet</i></p>	<p>8 minutos</p>
<p>5 Juego de <i>Wordwall</i>: el profesor invita al alumno a jugar en línea, comparte la pantalla y le indica al alumno que debe tomar una palabra del banco de palabras de arriba para colocarla en la imagen correspondiente.</p>	<p>Juego en línea: https://wordwall.net/resource/27773021/tener-gripe</p>	<p>3 minutos</p>

Esquema de actividades y temporización

MARTES 25 DE ENERO

Actividad	Material	Temporización
<p>6. El profesor saluda al alumno y le da unos minutos de plática libre. Luego se presenta la autoinstrucción encubierta: En un lenguaje interno, el alumno se dice las autoinstrucciones y lleva a cabo la actividad.</p>		<p>3 minutos</p>
<p>7. El profesor le pide al alumno que tome el tiempo de las actividades que se realizarán durante la clase. Se lleva a cabo la estrategia del día: <i>Práctica de vocabulario por medio de gestos</i> con la herramienta de <i>Quizlet</i>. Para esto, el profesor comparte la pantalla del ordenador y muestra las fichas con nombre e imagen, luego, en conjunto, deciden qué gesto pueden otorgarle a cada palabra. Una vez decididos los gestos, se repasan las fichas de palabras con su gesto correspondiente.</p>	<p>Lista de <i>Quizlet</i>: https://quizlet.com/658577283/tener-gripe-flash-cards/</p>	<p>8 minutos</p>

<p>8. Luego, el profesor mostrará una fotografía relacionada con el vocabulario. Durante la observación de la fotografía, el profesor cuestiona al alumno sobre los elementos de la fotografía y dirige al alumno, por medio de preguntas, para relacionar las palabras antes mostradas con la actividad ¿qué palabras de la lista de <i>Quizlet</i> podríamos usar con estas fotografías?</p>	<p>Fotografías</p> 	<p>3 minutos</p>
<p>9. Inclusión de vocabulario en imagen: el profesor le pedirá al alumno que explique la fotografía utilizando el vocabulario de la lista. Si es necesario, el profesor guiará al alumno por medio de preguntas, por ejemplo <i>¿qué ves en la fotografía?, ¿dónde están los niños?, ¿están bien o mal?, ¿por qué?</i></p>	<p>Fotografía y lista de palabras de <i>Quizlet</i></p> 	<p>8 minutos</p>
<p>10. Juego de <i>Wordwall</i>: El profesor invitará al alumno a jugar “juego de concurso” con el vocabulario. El profesor comparte la pantalla y explica que en este juego de concurso tendrá una serie de enunciados que deberá completar con la palabra correcta.</p>	<p>Juego en línea: https://wordwall.net/es/resource/27719469/tenere-gripe</p>	<p>3 minutos</p>
<p>Esquema de actividades y temporización</p>		
<p>MIÉRCOLES 26 DE ENERO</p>		
<p>Actividad</p>	<p>Material</p>	<p>Temporización</p>

<p>6 El profesor saluda al alumno y le da unos minutos de plática libre. Luego se presenta la autoinstrucción encubierta: En un lenguaje interno, el alumno se dice las autoinstrucciones y lleva a cabo la actividad.</p>		3 minutos
<p>7 El profesor le pide al alumno que tome el tiempo de las actividades que se realizarán durante la clase. Se lleva a cabo la estrategia del día: <i>Asociación de imágenes en Quizlet</i>. Para esto, el profesor comparte la pantalla del ordenador y muestra las actividades en el apartado de “combinar”. El alumno debe asociar la palabra con la imagen que se le muestra.</p>	<p>Lista de Quizlet: https://quizlet.com/658577283/tener-gripe-flash-cards/</p>	8 minutos
<p>8 Luego, el profesor le pedirá al alumno que piense en algún un momento en el que haya estado enfermo o se haya sentido mal. El profesor puede guiar al alumno con las siguientes preguntas: ¿cuál fue la última vez que te enfermaste?, ¿qué te pasó/de qué te enfermaste?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué tomaste de medicina?, ¿qué hiciste para sentirte mejor?</p>	<p>Lista de vocabulario <i>Quizlet</i></p>	3
<p>9 Inclusión de vocabulario en imagen: con base en las preguntas anteriores y el vocabulario del <i>Quizlet</i>, el alumno habla sobre su experiencia con el ejercicio.</p>	<p>video y lista de palabras de <i>Quizlet</i></p>	8 minutos
<p>10 Juego de <i>Wordwall</i>: El profesor invitará al alumno a jugar “unjumble” con el vocabulario. El profesor le envía al alumno el enlace del juego y le pide que comparta la pantalla. En el juego, el alumno acomoda las palabras para obtener una oración correcta.</p>	<p>Juego en línea: https://wordwall.net/resource/27773107/tener-gripe</p>	3 minutos

Anexo 2. Evaluación al alumno. Lista de cotejo

Lista de Cotejo Evaluación	
Fecha: 30 de enero de 2022	

Criterio	Siempre	Normalmente	A menudo	Raramente	Nunca
El alumno lleva a cabo y sigue las autoinstrucciones durante la clase		x			
El alumno toma la responsabilidad del tiempo durante toda la clase			x		
El alumno se muestra motivado para realizar las actividades			x		
El alumno sigue las estrategias propuestas		x			
El alumno se muestra accesible al establecer contacto visual y prender su videocámara		x			
El alumno responde adecuadamente a las preguntas del profesor			x		
El alumno puede describir la fotografía o el video que se le muestra		x			

El alumno puede hablar de experiencias personales usando el vocabulario de la lista		x			
El alumno se muestra motivado al jugar en Wordwall y Quizlet		x			
El alumno colabora con el profesor en las actividades de interacción oral	x				
El alumno recuerda la palabra al ver la fotografía relacionada		x			
El alumno recuerda el vocabulario por medio de gestos		x			
El alumno pone en práctica las palabras aprendidas y las relaciona con situaciones reales		x			
El alumno puede completar fichas de trabajo relacionadas con el tema			x		

Conclusión

El alumno siguió la mayoría de las estrategias propuestas y se mostró accesible para trabajar, tener su videocámara encendida y mantener conversaciones orales la mayoría del tiempo. En varias ocasiones el estado de ánimo del alumno afectó el desarrollo de las sesiones. No obstante, con preguntas de guía y actitudes empáticas por parte del profesor, las emociones negativas fueron impactando cada vez menos el trabajo en clase

Anexo 3. [Diario de campo del profesor](#)

Anexo 4. [Rúbricas de evaluación](#)

Anexo 5. Análisis de estrategias aplicadas

Estrategia	Fortaleza	Área de oportunidad
Ensayo y asociación de imágenes – estrategias asociativas con herramientas tecnológicas (para mejorar la memoria a corto plazo)- Quizlet y Wordwall.	El alumno tuvo la oportunidad de mantener activa la información al recibir la palabra por vía auditiva, repetirla (bucle fonológico) y recibirla de forma visual (agenda visoespacial). Ambos sistemas fueron integrados por el búfer episódico para mantenerlos por un lapso mayor en la memoria. Estos sistemas también se enriquecieron mediante otras estrategias como la relación de palabra y gesto, y la inclusión de vocabulario en contexto. Además, se basaron en el uso de tecnologías que ayudan a mejorar ciertos aspectos del TDA, en concreto herramientas digitales como Quizlet o Wordwall.	
Presentar palabras acompañadas de signos icónicos y simbólicos (Llopis, 2011, pp. 86-88)	Las palabras acompañadas de signos icónicos o simbólicos aportan una réplica visual de lo que sustituyen (Llopis, 2011, pp. 86-88); por ejemplo, unir el dedo índice y el pulgar de la mano con el resto hacia arriba significa <i>adecuado</i> (signo icónico) y un frasco de vitaminas representa <i>las vitaminas</i> (signo simbólico). Esto ayudó al alumno a mantener una imagen visual (lo que refuerza la agenda visoespacial) al trasladarla y mantenerla en la memoria a corto plazo.	No se tomó en cuenta la posible diferencia cultural al trabajar con signos simbólicos.

<p><i>Inclusión de vocabulario en contexto por medio de actividades afectivas (Llopis, 2011, p. 51)</i></p>	<p>El alumno pudo poner en práctica el vocabulario trabajado al hablar de su propia experiencia o al dar su opinión sobre algún tema. Esto reforzó su autoestima debido a que, mediante sus respuestas, el alumno se involucró en la toma de decisiones sobre los enunciados (Llopis, 2021, p. 51). Sus respuestas se basaron en sus opiniones e ideas, y no se corrigió el contenido de las mismas, sino la estructura gramatical utilizada. Con este tipo de actividades, el alumno pudo transmitir el significado de las palabras en un contexto real.</p>	
<p><i>Práctica de vocabulario por medio de gestos</i></p>	<p>Se comprobó que el uso de gestos corporales facilitó el aprendizaje y la memorización del término presentado. El alumno realizaba el gesto para poder recordar y usar alguna palabra específica. Por su parte, al incluir el vocabulario en contexto, la profesora le ayudaba a recordar la palabra realizando el gesto correspondiente. De esta manera, el alumno continuaba su expresión escrita u oral.</p>	<p>No se tomó en cuenta el uso de gesto para palabras abstractas como <i>consejo</i> o <i>aconsejar</i>, que podía confundirse con <i>decir</i> o <i>hablar</i>.</p>
<p><i>Asociación de palabras e iniciales: mnemotécnica (uso de acrónimos)</i></p>		<p>La estrategia de formación de acrónimos no facilitó el aprendizaje del vocabulario debido a que el acrónimo formado, aunque era fácil de recordar, no estaba ligado al contexto. El alumno</p>

		recordaba el acrónimo, pero no el significado de cada inicial.
Juegos: el ahorcado, memorama, bingo.	Los juegos en Quizlet y Wordwall captaron su atención la mayoría de las veces. En algunos juegos —como el de los <u>pares iguales</u> , referente a hacer ejercicio, o el <u>juego de concurso</u> — se sintió retado, lo cual mejoró su atención y aprendizaje (véase el apartado “TDAH y clases individuales con ALAO” para más información sobre los beneficios de los juegos en línea). Asimismo, hacía y repetía con facilidad los juegos de <u>combinar</u> palabras de Quizlet.	<p>En Quizlet, hay un <u>juego</u> en el que el alumno debe escribir la palabra del signo icónico o simbólico que recibe. Debido a su problema de dislexia, se le dificultaba escribir la palabra de forma correcta, se presionaba por el tiempo y solía recibir una puntuación baja (véase el apartado “<i>Output</i> del lenguaje” en este documento para más información sobre la dificultades del <i>output</i> en los alumnos con NEE).</p> <p>Además, es importante que la creación de los juegos respete las características del alumno; por ejemplo, el juego <u>Unjumble</u> lo desesperó al final porque resultó muy largo para su tiempo atencional y <u>Match up</u> no le pareció muy claro, así que confundía las respuestas.</p>

<p>Control del tiempo por parte del alumno.</p>	<p>Los periodos cortos de trabajo resultaron efectivos. El alumno se sintió parte del proceso al ser el responsable de manejar el tiempo durante la clase. El periodo fue incrementando y el alumno agradecía los segundos que tenía libres entre periodo y periodo. Al regresar al siguiente lapso de trabajo, el alumno volvía interesado y atento (véase el apartado “<i>Input</i> del lenguaje” en este documento para mayor información sobre este tema).</p>	<p>Es necesario que se aplique con constancia.</p>
<p>Tarea final: una historia, un texto, un video, un reportaje.</p>	<p>El alumno cumplió con todas las <u>tareas finales</u> propuestas, o cual demostró mayor compromiso con el aprendizaje. Esto fue favorable para el proceso, ya que los alumnos con TDAH suelen tener menor autorregulación de pensamientos, sentimientos y acciones (véase el apartado introductorio del marco teórico para mayor información al respecto).</p>	
<p>Elogiar constantemente el desempeño del alumno sin saturar</p>		<p>Se llevó a cabo, pero habría sido necesario reconocer los progresos menores para motivar al alumno.</p>
<p>Centrar la atención en las conductas/acciones positivas</p>		<p>Se llevó a cabo, pero habría sido necesario identificar más conductas positivas y mostrar más paciencia durante el proceso.</p>

<p>Autoinstrucciones (Meichbaum)</p>		<p>Si bien el proceso de las autoinstrucciones se llevó a cabo, no se recordó con regularidad el contenido de las mismas. Sin duda alguna, las autoinstrucciones ayudaron a la dinámica de la clase y a que el alumno recordara lo que se tenía que hacer; no obstante, esta estrategia va más dirigida a actividades manuales o corporales, y no es muy amigable con el trabajo en línea.</p>
<p>Contacto visual, instrucciones claras, breves y precisas, instrucciones paso a paso, asegurarse de que las indicaciones han sido comprendidas, preguntas</p>	<p>Se estableció contacto visual en diferentes momentos de la clase, aunque el alumno (por cuestiones de autoestima) no mostraba su cara completa. Las instrucciones fueron claras y se cuestionaba al alumno respecto a la comprensión de las mismas, a veces en español o en su lengua materna según la importancia y complejidad de la instrucción (véase el apartado “Input del lenguaje” para mayor información sobre instrucciones).</p>	

Anexo 6. Tarea final uno

ent will

Ir al gimnasio es una buena idea porque bueno por tu saludable. Ayuda tu confianza en su mismo porque hace sentir bien. Cuando tiene fuerte te sientes confianza en su mismo. Recordar bebe agua porque el calambre es muy mal y los cólicos. Ejercicio hace bueno tu fuerza. Puedes hacer abdominales, flexiones, y correr en el gimnasio. Ayuda a come saludable, verduras, frutas, carne y proteína porque el energia. La alimentación tiene que muy bueno, no azúcar en te dieta. Come mucho proteína, huevos, pescados, carne, y pollo ayuda músculos y fuerza. Los ejercicios de correr es bueno para tu corazon. Comer de azúcar y comer de frases es muy fetal y mal para tu corazon. Necesitas ejercicio 5 veces por semana.

Ejemplos de materiales:

Video de semana uno



"XL Club", el primer gimnasio para personas con sobrepeso.

Juegos de semana uno:

Wordwall Cree mejores lecciones de forma más rápida Inicio Características Planes De Precios Inicia

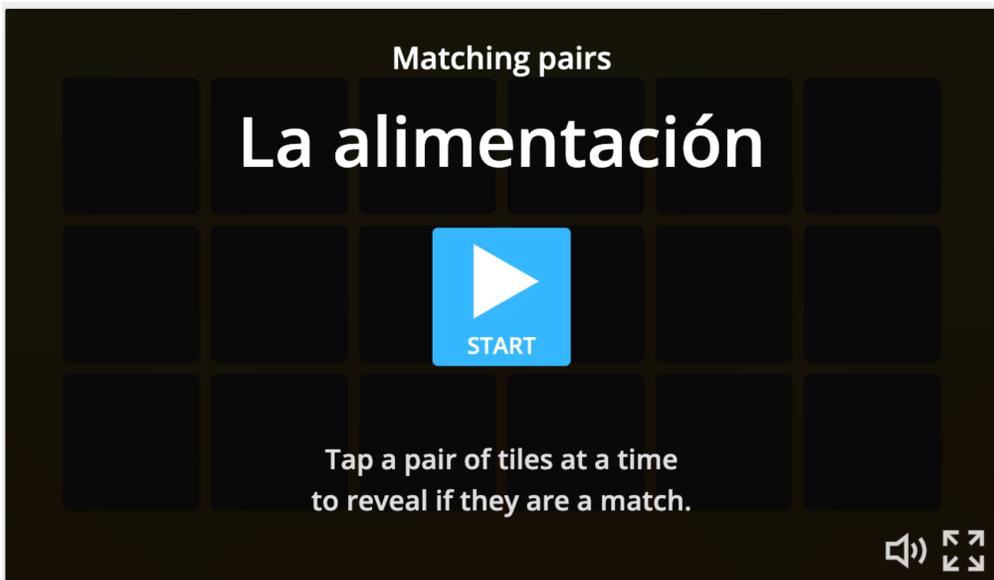
Pares iguales

Hacer ejercicio

Toca un par de fichas a la vez para revelar si son iguales.

Hacer ejercicio [Compartir](#)

por Olivasdianap



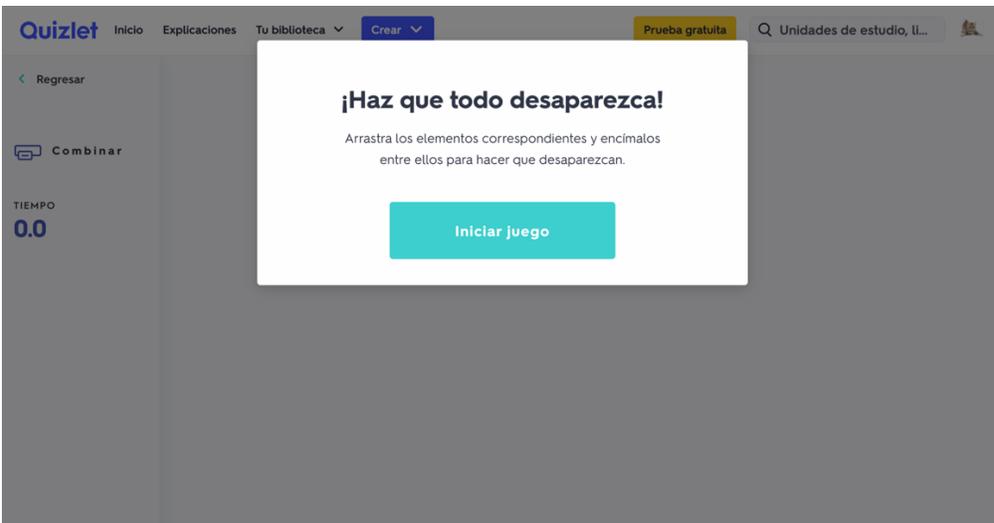
La alimentación

by Olivasdianap

+ Add tags

Share

Edit Content Set Assignment Embed More



Juego de semana dos:

Match up

el jarabe la gripe estornudar tomar la tos el grado centigrado sentirse fatal
estar de mal humor la vitamina **Tener gripe** estar resfriado



Drag and drop each keyword next to its definition.

Tener gripe [Share](#)

by Dianaolivas [Like](#) [Edit Content](#) [More](#)

Juego de concurso

Tener gripe



Un cuestionario de opción múltiple con límite de tiempo, líneas de vida y una ronda de bonos.

Tener gripe [Compartir](#)

por Olivasdianap [Me gusta](#) [Editar contenido...](#) [Más](#)

Unjumble

Tener gripe

38 Tengo centígrados .



Drag and drop words to rearrange
each sentence into its correct order.



Tener gripe

by Dianaolivas



♥ Like ✎ Edit Content ⌵ More