



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

**SEDE QUITO**

**CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT  
DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (THDA), ESTUDIO DE CASO EN EL  
SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del  
Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica**

AUTORA: Cecilia Estefanía Sánchez Alquina

TUTORA: Miriam Mariana de Jesús Gallegos Navas

Quito-Ecuador  
2024

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE  
TITULACIÓN**

Yo, Cecilia Estefanía Sánchez Alquina con documento de identificación N° 1754527891,  
manifiesto que:

Soy la autora y responsable del presente trabajo; y, autorizo a que sin fines de lucro la  
Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o  
parcial el presente trabajo de titulación.

Quito, marzo del 2024

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink that reads "Cecilia S." with a long horizontal stroke underneath.

Cecilia Estefanía Sánchez Alquina  
1754527891

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE  
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Yo, Cecilia Estefanía Sánchez Alquina con documento de identificación No. 1754527891, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del Análisis de caso: “LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (THDA), ESTUDIO DE CASO EN EL SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA”, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, marzo del 2024

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink that reads "Cecilia S." with a long horizontal stroke underneath.

Cecilia Estefanía Sánchez Alquina  
1754527891

## **CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, Miriam Mariana de Jesús Gallegos Navas con documento de identificación N° 1706839006, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD (THDA), ESTUDIO DE CASO EN EL SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, realizado por Cecilia Estefanía Sánchez Alquina con documento de identificación N° 1754527891, obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción del Análisis de caso que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, marzo del 2024

Atentamente,



Lic. Miriam Gallegos Navas, PhD  
1706839006

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo:

A mi madre por haberme enseñado a ser perseverante y resiliente.

A mis hermanas por guiarme en determinadas fases de la investigación.

A mis sobrinos por haber sido mi mayor apoyo en todo mi recorrido académico.

A mi hilo rojo y su familia por saber alentarme en los altibajos y recordarme la importancia que tiene esta carrera en mi vida.

## **Agradecimiento**

Al Dr. Iván Donoso y la Dra. Miriam Gallegos por haber contribuido a este logro personal.

## Índice

### Contenido

Introducción .....	1
1. Problema.....	2
Justificación.....	3
Preguntas de investigación .....	4
Pregunta general.....	4
Preguntas específicas.....	5
2. Objetivos .....	6
Pregunta general.....	6
Preguntas específicas.....	6
3. Fundamentación teórica .....	7
3.1 Estado del arte .....	7
3.2 Marco teórico .....	11
3.2.1 Conocimiento del TDAH .....	11
3.2.2 Conocimiento de educación inclusiva .....	13
3.2.3 Proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) .....	16
4. Metodología.....	21
4.1 Enfoque .....	21
4.2 Tipo de trabajo de investigación.....	21
4.3 Alcance de la investigación.....	21
4.4 Método .....	22
4.6 Población y muestra .....	22
4.7 Técnicas.....	23
4.8 Instrumentos .....	24
5. Análisis de resultados.....	25
Análisis de la entrevista a docentes .....	25
Nivel de conocimiento acerca del TDAH .....	26
Nivel de conocimiento acerca de la educación inclusiva .....	28
Estrategias didácticas utilizadas por las docentes.....	30
Motivación .....	32
Prácticas inclusivas.....	34

Análisis de la entrevista a directivos .....	35
Análisis del diario de campo .....	38
Resumen de los diarios de campo .....	38
6. Presentación de hallazgos .....	42
Conclusiones .....	44
Referencias .....	46
Anexos.....	54
Anexo 1 Entrevista a docentes .....	54
Anexo 2 Entrevista a directivos.....	56
Anexo 3 Diario de campo.....	58



### **Índice de tablas**

Tabla 1. Información demográfica	26
Tabla 2. Preguntas de la entrevista dirigida hacia directivos	37

### **Índice de figuras**

Figura 1. Principales temáticas de los artículos del estado del arte	8
Figura 2. Formulación del problema que poseen los documentos del estado del arte	10
Figura 3. Soluciones obtenidas de los artículos del estado del arte	11
Figura 4. Capacitaciones acerca del TDAH	29
Figura 5. Estrategias utilizadas por las docentes	33
Figura 6. Acciones inclusivas que se realizan en la institución	35

### **Índice de anexos**

Anexo 1 Entrevista a docentes	50
Anexo 2 Entrevista a directivos	52
Anexo 3 Diario de campo	54

## **Resumen**

El presente estudio de caso analiza el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), puesto que el problema se centra en el desconocimiento de los docentes de cómo brindar una atención adecuada a los intereses y necesidades de esta población. Como objetivos se planteó identificar las estrategias por los docentes y describir las barreras más comunes que limitan la práctica educativa inclusiva. El tipo de investigación utilizada fue de orden cualitativo con enfoque descriptivo mientras que los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas y un diario de campo. Los principales hallazgos de esta investigación demuestran que los docentes desconocen las posibilidades de aprendizaje de esta población y las estrategias que pueden ayudar a superar estas necesidades. Además de eso no hay políticas claras políticas claras que definan el proceso de inclusión educativa. El trabajo está estructurado de la siguiente manera: descripción del problema, justificación, objetivos, fundamentación teórica conformada por el estado del arte y el marco teórico, la metodología, resultados, hallazgos, conclusiones y al final se hallan los anexos.

**Palabras clave:** TDAH, educación inclusiva, estrategias, barreras de la inclusión educativa

## **Abstract**

This case study analyses the process of educational inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) since the problem focuses on teachers' lack of knowledge of how to provide adequate attention to the interests and needs of this population. The objectives were to identify the strategies used by teachers and to describe the most common barriers that limit inclusive educational practice. The type of research used was qualitative with a descriptive approach, while the instruments used for data collection were semi-structured interviews and a field diary. The main findings of this research show that teachers are unaware of the learning possibilities of this population and the strategies that can help to overcome these needs. Furthermore, there are no clear policies that define the process of educational inclusion. The work is structured as follows: description of the problem, justification, objectives, theoretical foundation consisting of the state of the art and the theoretical framework, methodology, results, findings, conclusions, and at the end there are the annexes.

**Keywords:** ADHD, inclusive education, strategies, barriers to educational inclusion

## **Introducción**

El TDAH no suele llamar la atención de los docentes o padres de familia, por lo que pasa desapercibido en los primeros años de escuela. Resulta que en la actualidad a este trastorno se lo conoce por la inatención, la impulsividad y la hiperactividad en los niños, cuando realmente es un trastorno que se presenta en tres tipos con predominancia en alguno de los aspectos mencionados. Si bien este trastorno es tan conocido en el espacio escolar desde décadas atrás, los docentes aún estigmatizan a los estudiantes que tienen esta condición e inclusive llegan a normalizarlo en el sentido de que es propio de los niños al menos en la básica elemental.

Los docentes al estar un tiempo prolongado ejerciendo la docencia en las instituciones educativas deben estar constantemente participando en capacitaciones sobre diversos temas o situaciones que ocurren en el hecho educativo, deben ser conocedores de estrategias educativas que propicien una educación de calidad. En varios estudios realizados mencionan que una educación del siglo XXI es aquella que promueve una cultura y educación inclusiva, aunque esto es casi imposible en las instituciones educativas por las concepciones erróneas o vacías que se tienen al respecto.

A partir de las reflexiones anteriores este estudio pretende evidenciar el proceso de inclusión de niños con TDAH y exponer principalmente las estrategias utilizadas en el aula que permitan el aprendizaje significativo que garantice el logro de los resultados de aprendizaje plateados. De modo idéntico se mostrará la importancia que tiene el dominar las sintomatologías del TDAH y la educación inclusiva con relación a las estrategias que responden a la necesidad educativa del niño.

## 1. Problema

Durante las prácticas preprofesionales realizadas en una institución particular del sur de Quito, se observó en el segundo año de educación básica dos estudiantes diagnosticados con TDAH y otros tres niños en diagnóstico por confirmar.

En el proceso de enseñanza aprendizaje las docentes no conocen cómo atender las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH, afectando así los estilos y ritmos de aprendizaje de cada niño. Además, el enfoque educativo que mantenían las docentes en las clases era de tipo tradicional, lo que influía en la participación de todos los estudiantes incluyendo a los estudiantes con TDAH, ya que no mostraban interés en las clases, pues los niños se paraban y corrían por el aula, jugaban con los útiles escolares o con juguetes que llevaban, realizaban otras actividades o se dormían. En el momento de hacer actividades en el texto de estudio, se identificó que los niños con TDAH no lograban los objetivos de aprendizaje y si lo hacían era de manera parcial, como consecuencia su rendimiento académico se veía afectado.

Es importante acotar que en la institución no hay un proceso de inclusión definido, dado que los profesores hacen lo que pueden cuando se trata de atender las necesidades educativas de los niños, de modo que los docentes recurren al apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Este departamento tiene un procedimiento a seguir para orientar al maestro en cuanto a las estrategias metodológicas para asistir a las diversas dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes. No obstante, el personal docente no cambia su didáctica, sus prácticas y su cultura inclusiva.

De acuerdo con Hidalgo y Arteaga (2021) la invisibilidad y el desconocimiento del TDAH en los estudiantes es un problema de interés para el sistema educativo y para

la sociedad debido a que los estudiantes que tienen esta condición no logran desempeñarse académicamente y mucho menos en las relaciones sociales, ya que la mayor parte de su vida se lleva a cabo en las escuelas y los docentes son corresponsables de su formación académica. Por lo tanto, si los profesores no conocen acerca del TDAH en los estudiantes y no ponen en práctica nuevas estrategias educativas inclusivas pueden afectar gravemente el desarrollo integral del estudiante que tenga esta condición.

### **Justificación**

La investigación realizada se considera relevante en la actualidad dentro del aspecto académico, pues a nivel local no existen numerosas investigaciones que hayan estudiado la inclusión educativa de niños con TDAH, mucho menos que estén enfocadas en estudiantes de la básica elemental, debido a que la concepción de niños con esta condición en este subnivel es casi inexistente.

Al ser parte de una carrera que está vinculada con la sociedad y su educación sistémica es fundamental que los miembros que conforman la comunidad educativa estén en conocimiento del proceso de educación inclusiva con los niños del subnivel elemental que son diagnosticados con TDAH. Con el propósito de que se tomen en cuenta algunos aspectos al momento de llevar a cabo las clases, de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje de estos niños no se verá perjudicado.

En este sentido, el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI (2015) sostiene en los principios de flexibilidad, calidad y calidez que en el sistema educativo ecuatoriano todos los niños, niñas y jóvenes recibirán una educación comprensiva, contextualizada y pertinente que preserve las diversidades de los educandos en todos los subniveles de educación que contempla la educación obligatoria ecuatoriana.

Además, el desarrollo de este estudio de caso aportará en el ámbito social, puesto que trabaja conceptos que se ignoran en los espacios educativos con relación al TDAH en niños de la básica elemental. Las razones por las que se ignora generalmente este tipo de trastornos en estudiantes de los primeros dos años escolares correspondientes al subnivel mencionado se deben a que es muy común en los alumnos, al menos así se concibe el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad desde décadas pasadas. Es por este motivo que tanto los padres como cualquier otro sujeto externo a la comunidad educativa tienen la posibilidad de investigar más acerca del tema de esta investigación (McDougal *et al.*, 2023).

Y con relación al ámbito personal, este trabajo cumple el propósito de explorar el proceso de educación inclusiva de niños con TDAH en la básica elemental generando mayor interés en investigar los ajustes razonables que se pueden realizar en el proceso de enseñanza aprendizaje cuando se empieza a ejercer la docencia. También, el trabajo es una invitación para cuestionarse el proceso de inclusión de esta población en el espacio escolar.

## **Preguntas de investigación**

### **Pregunta general**

¿Cómo se desarrolla el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad?

### **Preguntas específicas**

1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes acerca de las estrategias y apoyos necesarios para la inclusión educativa efectiva de estudiantes con TDAH en el entorno escolar?
  2. ¿Qué estrategias educativas están utilizando los docentes para apoyar a los estudiantes con trastornos de atención en el aula?
- 
1. ¿Cuáles son las barreras más comunes, haciendo referencia a las políticas educativas, la práctica docente y en el ámbito cultural, que enfrentan los docentes al intentar implementar estrategias de inclusión para estudiantes con trastornos de atención e hiperactividad?



## 2. Objetivos

### **Pregunta general**

Analizar el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

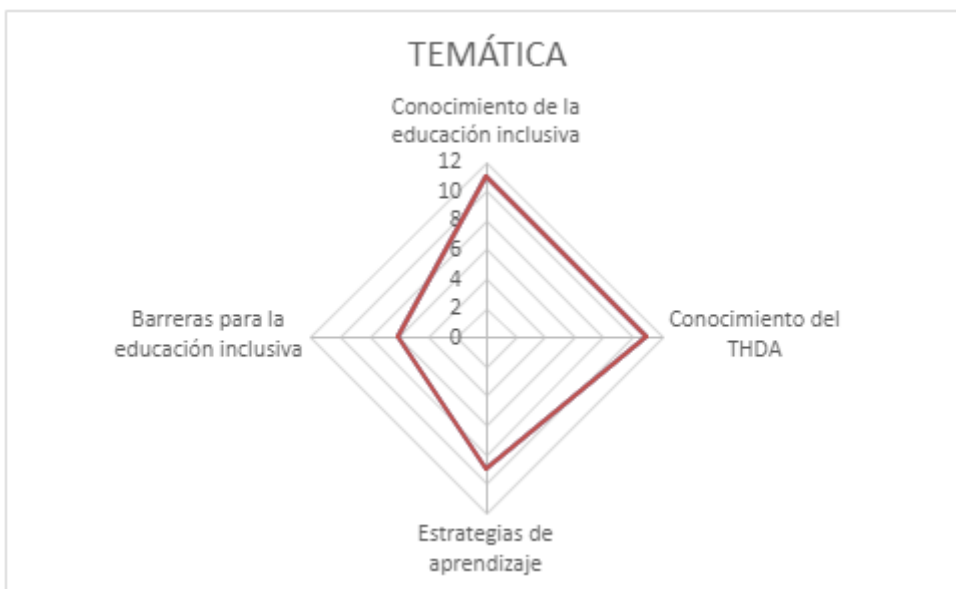
### **Preguntas específicas**

- ✓ Sustentar teóricamente el nivel de conocimiento de los docentes acerca de las estrategias y apoyos necesarios para la inclusión educativa efectiva de estudiantes con TDAH en el entorno escolar.
  
- ✓ Identificar las estrategias educativas están utilizando los docentes para apoyar a los estudiantes con TDAH trastornos de atención en el aula.
  
- ✓ Describir las barreras más comunes, haciendo referencia a las políticas educativas, la práctica docente y en el ámbito cultural, que enfrentan los docentes al intentar implementar estrategias de inclusión para estudiantes con trastornos de atención e hiperactividad.

### 3. Fundamentación teórica

#### 3.1 Estado del arte

Para el desarrollo del estado del arte de esta investigación, se realizó una búsqueda de documentos, entre ellos artículos científicos y tesis que fueron elaboradas en los últimos cinco años a nivel global, regional y local. Teniendo en cuenta que los documentos fueron obtenidos en la base de datos de Google Scholar y Springer Link. La mayoría de los artículos consultados comparten contenidos similares, además de que están caracterizados por sugerir posibles soluciones a los principales problemas encontrados a partir de previas investigaciones de campo de tipo cualitativo.

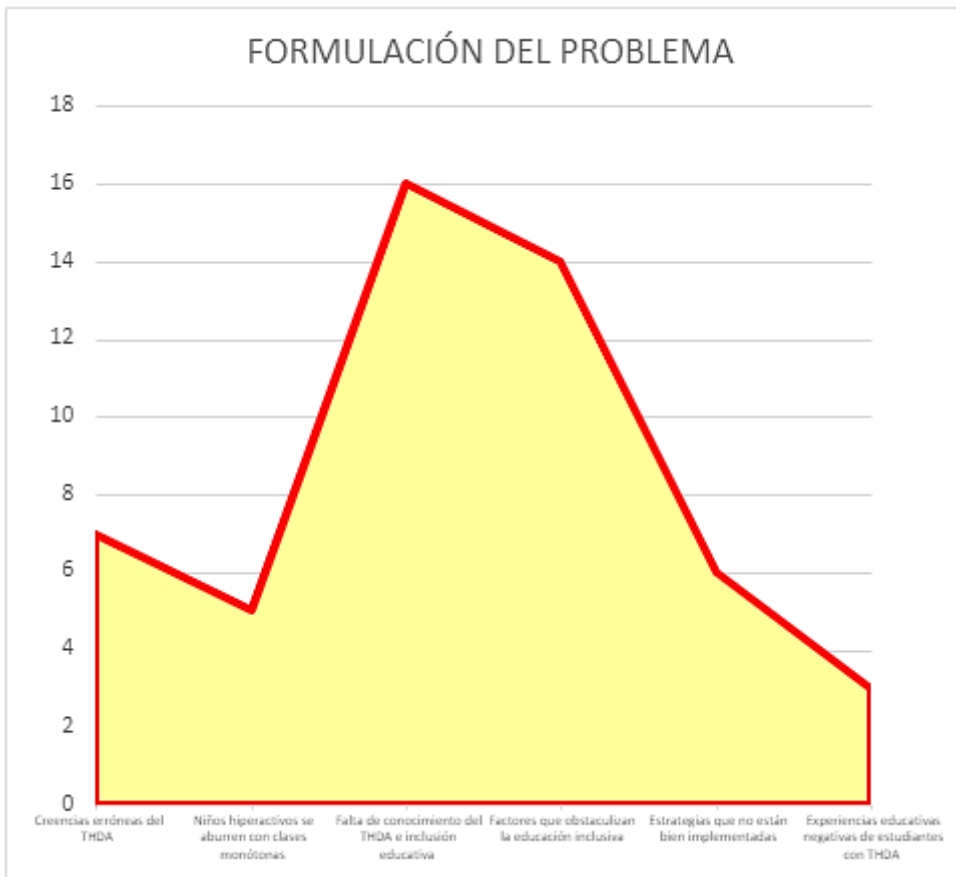


**Figura 1.** Principales temáticas de los artículos del estado del arte

Como se puede observar en la Figura 1, en los documentos revisados las temáticas con mayor impacto son el conocimiento del TDAH y el conocimiento de la educación inclusiva, seguido de estos temas se hallan las estrategias de aprendizaje y por último las barreras para la educación inclusiva. Con respecto al conocimiento del TDAH, el personal docente no cuenta con mayor información sobre este trastorno por lo que tienden a estigmatizar a los estudiantes y colocarles etiquetas o a su vez malinterpretan los síntomas

de TDAH como algo característico de la edad de los niños y jóvenes. Según afirman Russell *et al.* (2023) conocer el TDAH y comprender el impacto que puede tener en el estudiante podría representar una mejora en el sistema educativo y el fortalecimiento de la educación inclusiva.

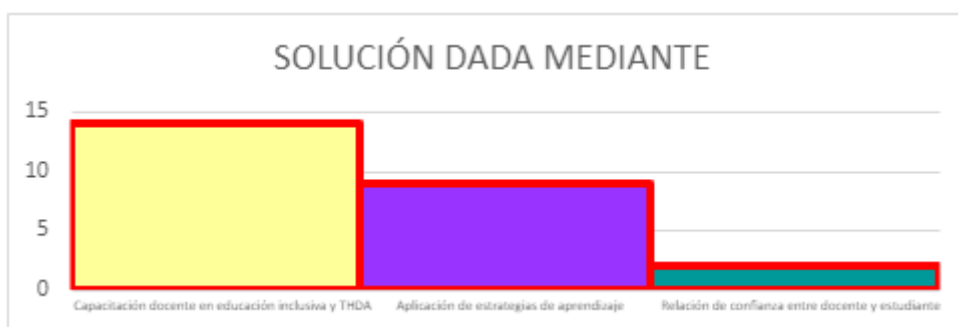
Reyes Parra *et al.* (2020) señalan que la educación inclusiva ha cobrado mayor relevancia en este tiempo, pues nuevos estudios reiteran que las instituciones educativas, sean o no particulares, son espacios de convivencia escolar donde los niños pasan la mayor parte de su vida, por lo tanto, la comunidad educativa debe estar caracterizada por la inclusión de la diversidad de sujetos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto indica que la escuela debe estar apta para acoger y adaptarse a las distintas necesidades educativas de los estudiantes que ingresen al espacio, teniendo en cuenta principalmente que las necesidades educativas no son únicamente de índole físico como las discapacidades, sino que las necesidades educativas también son aquellas relacionadas con la cultura, el aspecto cognitivo, lo social y lo afectivo.



**Figura 2.** Formulación del problema que poseen los documentos del estado del arte

En cuanto a las problemáticas, se observó que en los artículos investigados existe un problema en común, la falta de conocimiento acerca del TDAH y la educación inclusiva. Alanazi & Al Turki (2021); Delgado Hernández *et al.* (2020); Kim *et al.* (2019); Woyessa *et al.* (2019); Molinar y Cervantes (2020); Soriano & Echegaray (2021) demostraron en sus investigaciones que una de las mayores dificultades que se encuentran en los sistemas educativos para la inclusión de estudiantes con TDAH es la poca o inexacta información que tienen los docentes con relación a la educación inclusiva y el TDAH. En este sentido, la problemática inicial desencadena otras dificultades como la implementación inadecuada de las estrategias didácticas y metodológicas, las creencias erróneas del TDAH, etc. (Ver en la figura 2)

En las investigaciones de Torres (2020); García *et al.* (2022); Aguirre y Carangui (2023) alegan que la educación inclusiva en los espacios escolares no se garantiza tal cual indican los estamentos de las políticas públicas, en particular la LOEI y Constitución. Pues con base en su experiencia y algunos estudios realizados previas a las de su maestría, en las escuelas los docentes no tienen mayor conocimiento ni demuestran intentos de aceptar que estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje y que requieren que sus necesidades educativas sean respondidas de acuerdo a lo que dictaminan las políticas públicas de Ecuador en cuanto a una educación de calidad garantizada. Se ha evidenciado que el grupo de docentes de edades superiores a los 40 años no han tenido una formación en educación inclusiva antes de ejercer la profesión, entonces crean estigmas acerca de los estudiantes con necesidades educativas especiales.



**Figura 3.** Soluciones obtenidas de los artículos del estado del arte

En los artículos leídos hallados al compartir problemáticas similares proponen tres posibles soluciones (*ver figura 3*), entre ellas la que más se destaca es la urgente capacitación del personal docente en educación inclusiva y TDAH, pues las investigaciones realizadas por los autores ya mencionados anteriormente junto con Serna Jaramillo y Serna Jaramillo (2023) arrojaron como resultados que los maestros y maestras necesitan mayor información sobre la educación inclusiva y cómo eso posibilitaría una visible mejora en el sistema educativo independientemente de las limitaciones que pueda tener la institución. Por otra parte, Paz (2020) hace hincapié en la creación y aprobación

de políticas públicas que efectivicen una educación inclusiva tanto en los espacios escolares como en la sociedad.

Citando nuevamente a Russell *et al.* (2023); Gaastra *et al.* (2020); Strelow *et al.* (2021) proponen que los docentes deben buscar nuevas estrategias didácticas y recursos que apoyen la enseñanza aprendizaje de los niños con TDAH como la implementación de los *CMS* basados en la experiencia. Uno de los *CMS* es mantener una clase más activa que trabaje desde los intereses del niño sin perder el objetivo de la clase, asignar un compañero tutor que facilite la comprensión de los contenidos en el aula, entre otros.

### **3.2 Marco teórico**

El marco teórico contempla tres capítulos a partir de las categorías conceptuales identificadas en el título de este estudio de caso: el primer capítulo, conocimiento del TDAH, el segundo, conocimiento de la educación inclusiva y el tercero, proceso de inclusión de estudiantes con TDAH.

#### **3.2.1 Conocimiento del TDAH**

##### **3.2.1.1 Definición del TDAH**

El TDAH es una afectación que se origina en el cerebro con relación a su desarrollo y crecimiento. El trastorno se manifiesta con mayor prevalencia en los niños y adolescentes, en algunas ocasiones también persiste hasta la adultez. Al identificarse durante la niñez, alrededor de los 6 o 7 años, se tiende a ignorar los primeros síntomas de este trastorno, por lo que el desempeño a nivel integral del niño se ve perjudicado (Faraone *et al.*, 2021).

De igual manera, Boon (2020) sostiene que el TDAH genera daños a nivel emocional en los niños debido a que al no comprender algunos contenidos y al momento de realizar ciertas actividades que se les complejizan provocará en ellos sentimientos de inutilidad atribuyendo mayor peso a la autoestima baja y un autoconcepto negativo. Los niños con este trastorno generalmente optan por aislarse del grupo.

Además, Latorre Cosculluela *et al.* (2020) mencionan que en los últimos años los estudiantes que se encuentran en la etapa de la infancia presentan en mayor cantidad síntomas de este trastorno, porque están más expuestos a la tecnología aumentando la atención dispersa manifestándose en tareas disruptivas y dificultades para relacionarse con sus pares e incluirse en actividades grupales como juegos o trabajos colaborativos.

### **3.2.1.2 Tipos de TDAH y sus síntomas**

Cuando se trata de un trastorno del neurodesarrollo como el TDAH se debe tener en cuenta que existen subtipos de esta condición que abarcan las siguientes criterios: el primero, con persistencia en el déficit de atención; el segundo, con predominancia en la hiperactividad; el tercero, es combinado (Drechsler *et al.*, 2020). La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) determina algunos síntomas que se observan en dos subtipos del TDAH, pues el tercero es la suma de los dos primeros. A continuación, se describen los respectivos síntomas.

El TDAH con predominancia en la inatención se caracteriza por que el niño no logra mantener un nivel considerable de atención y probablemente no se fija en los detalles de algunos objetos, personas, instrucciones y/o lugares; deja inconclusas algunas actividades como las tareas o algo lúdico que esté haciendo; a menudo muestra la falta de escucha y no sigue indicaciones; presenta dificultad para organizar su tiempo en las

diversas actividades y es descuidado con el orden del espacio con relación a los objetos; evade las tareas que demandan mayor dedicación y esfuerzo mental; extravía objetos que le son de ayuda para la consecución de sus tareas; es distraído por estímulos externos y por sus pensamientos.

Con respecto al TDAH donde persiste la impulsividad y la hiperactividad, puesto que el estudiante manifiesta un comportamiento impulsivo al momento de hablar; le cuesta mantenerse quieto por un período largo de tiempo; juega con sus manos o con objetos cercanos; deja su asiento y corre por el espacio en momentos inoportunos; se le dificulta esperar su turno en la cola para ser atendido en algún sitio; interviene de forma constante en las conversaciones; hace uso de objetos que no son de su pertenencia sin haber pedido prestado. Cabe resaltar que este tipo de TDAH puede generar problemas a nivel social, académico y profesional.

### **3.2.2 Conocimiento de educación inclusiva**

#### **3.2.2.1 Definición del proceso de inclusión educativa**

La educación inclusiva a nivel global es comprendida genéricamente por los docentes, figuras pedagógicas y sujetos ajenos a la comunidad educativa como la inclusión de estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad física o intelectual (Quintero, 2020). Para Echeita (2017) la educación inclusiva se refiere al cambio que se anhela generar en el sistema educativo, pues la meta consiste en que todos los estudiantes sean parte del proceso educativo en igualdad de condiciones y en equidad de oportunidades, sin limitaciones o restricciones priorizando el interés superior de niños, niñas y jóvenes.



### **3.2.2.2 Importancia del proceso de inclusión en el espacio educativo**

En la actualidad se habla de una educación de calidad que responda las necesidades de los estudiantes que tienen o no alguna necesidad educativa específica. Y una educación de calidad hoy en día no es sólo la participación activa de los niños, sino que deben sentirse aceptados e incluidos en la comunidad educativa por lo que será importante que se respete el ritmo de aprendizaje y la etapa del desarrollo de los estudiantes porque yace bajo este principio el comienzo del proceso de inclusión (Adam Alcocer *et al.*, 2022). Al mismo tiempo se debe hacer lo posible por que esta educación sea inclusiva combatiendo a toda costa la exclusión de los estudiantes que tienen alguna necesidad educativa específica o están condicionados por algún factor como la migración, su economía, su diversidad étnica, sexual y de género, entre otros.

Montoya (2021) argumenta que la implementación de una inclusión educativa en las instituciones representa una posibilidad de que el derecho a la educación de calidad se efectivice, ya que los arquetipos que tienen las personas acerca de los estudiantes con alguna necesidad educativa específica o que provengan de diversos contextos con realidades distintas hace que la misma escuela y el sistema educativo tienda a segregarlos en la práctica educativa y se inflijan o violenten sus derechos.

### **3.2.2.3 Estrategias educativas para el proceso de inclusión educativa**

Cisternas y Lobos (2019) establecen dos grupos de estrategias educativas que responden al proceso de inclusión: el primer grupo está vinculado con la gestión y organización del ambiente y la sala de clases mientras que el segundo está enfocado en decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar. Con referencia al grupo uno de estrategias los docentes deben ubicar estratégicamente a los estudiantes en el aula e incentivar la participación activa por equipos, ya sea por columnas o filas según esté organizada el

aula. Esta estrategia se puede complementar con la gamificación, resulta más lúdico e interactivo el aprendizaje a través del juego (Pegalajar Palomino, 2021; Useche, 2016).

En cuanto al segundo grupo de estrategias se plantea que los docentes deben trabajar los contenidos considerando los conocimientos previos, el ritmo y estilo de aprendizaje además del interés de los niños de acuerdo con la realidad que los rodea, pues un docente que planifica sus clases debe ajustar las actividades con base en los aspectos antes mencionados. Otra de las estrategias que sugieren Cisternas y Lobos es la utilización de materiales concretos, ya que brindan mayor apoyo al aprendizaje significativo y ayuda a la metacognición del estudiante. Finalmente, la tercera estrategia propone que es ideal evaluar los conocimientos de los niños, pero de forma diferenciada para hacer las respectivas mejoras en la enseñanza de contenidos.

Del mismo modo están presentes otras estrategias que son aplicables para una educación inclusiva. El aprendizaje colaborativo permite a los niños trabajar en grupo, resolver conflictos, aprender mutuamente creando nuevos conocimientos por medio de la interacción social en los equipos de trabajo (Vargas *et al.*, 2020). Este tipo de estrategia favorece a la inclusión educativa de los estudiantes porque al hacer actividades en conjunto construyen lazos de amistad o compañerismo y reconocen las habilidades que posee cada uno y cómo pueden aportar para la consecución de la meta propuesta (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica - COCEMFE, 2020).

La estrategia de tutorías entre pares facilita la educación inclusiva porque al tratarse de que los estudiantes sean ayudados por sus compañeros en determinadas tareas,

de esta manera los niños se sentirán aceptados y confiarán en sus pares para pedir ayuda en caso de que la destreza no se haya cumplido en su totalidad (Benoit Ríos *et al.*, 2019). Cabe señalar que al poner en práctica las tutorías entre pares se están cubriendo las necesidades educativas que tienen los estudiantes.

El aprendizaje basado en problemas contribuye al proceso de educativo de los niños dentro de la inclusión educativa, puesto que sensibiliza a los estudiantes a trabajar con la empatía para resolver los problemas propuestos además de fomentar la cooperación en la resolución de situaciones ficticias pero que no están alejadas de la realidad de los estudiantes (Lozano Ramírez, 2020).

### **3.2.3 Proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)**

#### **3.2.3.1 Barreras en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con TDAH**

Castillo *et al.* (2022) explican que la educación inclusiva garantiza el derecho educativo de todos los niños sin importar su condición, origen o discapacidad, ya que en las últimas dos décadas se han ido suprimiendo las escuelas especiales con el fin de que todos los niños tengan acceso a la educación y evidentemente reciban el mismo conocimiento. A pesar de los esfuerzos de construir una inclusión educativa en las instituciones no se ha logrado conseguirla, puesto que existen limitaciones o barreras que lo impiden como la falta de recursos didácticos y tecnológicos, la falta de sensibilización de la comunidad educativa, las prácticas docentes, entre otros.

Una de las barreras más comunes que se han estudiado es la ausencia o nula preparación del docente para enfrentar la asistencia de una educación inclusiva donde

cada uno de los niños es diverso en pensamiento, sexualidad, origen, estilos y ritmos de aprendizaje, dificultades socioafectivas, condiciones mentales y físicas. Muchas veces los docentes no se han permitido conocer y reconocer el mundo educativo los niños, niñas y jóvenes, ya que su concepción acerca de una educación para la inclusión está centrada únicamente en estudiantes con discapacidades, disminuyendo así toda posibilidad de promover una inclusión educativa (Castillo *et al.*, 2022).

De acuerdo con Abellán Rubio *et al.* (2021) el exhaustivo horario de trabajo de un docente representa una barrera en cuanto al tiempo de ejecución del proceso inclusivo de los estudiantes. Además, la no colaboración y desinterés del personal docente no permite al menos socializar las falencias del sistema educativo que manejan en las escuelas. En este marco se interpreta que los profesores no quieren asumir una responsabilidad para atender las necesidades educativas, especialmente de los estudiantes con TDAH a través de las modificaciones micro curriculares. Es decir, los docentes son inflexibles para adecuar los contenidos a la diversidad de estudiantes en su clase.

La falta de conocimiento acerca de los tipos de TDAH, su sintomatología básica y el rango de edad en el que se manifiesta. Esta ausencia de conocimiento impide la inclusión de los estudiantes con este trastorno, dado que los docentes estigmatizan las dificultades de aprendizaje de los niños con mayor prevalencia en el nivel elemental de educación, justificando las actitudes que toma un niño con TDAH como que fueran propias de la edad o que no tiene educación y quiere llamar la atención (French *et al.*, 2019).

En este sentido, la barrera más preocupante para la educación es la falta de conciencia e insensibilidad que tienen los docentes a razón de no comprender la

naturaleza del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en los niños afectando gravemente su desarrollo, evidentemente su desempeño académico refleja las consecuencias de no atender sus necesidades educativas a tiempo.

De igual forma Szép *et al.* (2021) alegan que dentro del desconocimiento del TDAH y la educación inclusiva en términos generales, también tiene que ver la falta de conocimiento y manejo de estrategias educativas que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

### **3.2.3.2 Estrategias educativas que utilizan los docentes para los estudiantes con TDAH**

Para llevar a cabo el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH Nova (2015) indica que se puede trabajar bajo tres estrategias: consejos de aula, juegos para la tolerancia y dilemas morales y vidas ejemplares, las cuales van a mejorar principalmente la convivencia del grupo en general teniendo estudiantes diagnosticados con este trastorno.

La primera estrategia se trabaja bajo la apertura de un espacio de diálogo en el aula donde todos los niños ponen en práctica sus habilidades comunicativas y metacognitivas, ya que podrán expresar en un primer momento todas o algunas de las afectaciones que están causando un impacto desfavorable en su vida, aunque incluso en este espacio los estudiantes también pueden intercambiar temas de interés o a su vez proponer acuerdos cuando se suscite una situación que comprometa la integración de algún niño y/o la convivencia del grupo. Dicho lo anterior, los niños con TDAH aprenderán que la violencia física y psicológica no son necesarias para resolver un conflicto, sino que el diálogo es la principal herramienta para comunicarse asertivamente.

Con referencia a los juegos para la tolerancia se plantea juegos tradicionales con enfoques educativos e inclusivos, claramente serán modificados con una serie de actividades que fomenten el trabajo cooperativo y colaborativo dejando de lado la competitividad, dado que la mayor parte de los juegos promueven la competencia entre pares generando disputas y relaciones sociales construidas con tensión. Es relevante resaltar que para la aplicación de esta estrategia se debe tener claro lo que se quiere conseguir y qué aprendizajes serán de provecho para los estudiantes.

En cuanto a los dilemas morales y vidas ejemplares se pretende que los estudiantes analicen y pongan a discusión situaciones hipotéticas. Para la realización de la estrategia el docente será quien se encargará de elegir cuidadosamente los dilemas morales que se vayan a trabajar a causa de que se corre el riesgo de que el mensaje no sea interpretado como se espera y los niños asuman que la moralidad es un tema de aspecto absoluto. Además, al momento de seleccionar la situación hipotética se debe tener en cuenta el grupo etario de los estudiantes y el nivel de sensibilidad que pueda producir en ellos. El fin de esta estrategia consiste en formar el pensamiento crítico en función de manifestar ideas y soluciones con argumentos frente a conflictos que pueden o no estar relacionados con la vida cotidiana, siempre en consideración de valores como el respeto a la diversidad de pensamiento.

Según Mosquera (2015) la expresión artística también es una estrategia didáctica que ayuda a los niños, especialmente a los que tienen TDAH, ya que varias de las técnicas de la expresión artística mejoran la concentración y potencian otro tipo de inteligencias como la espacial, la lingüística o la musical e incluso pueden estar interrelacionadas. Por

lo tanto, si se trabaja en clase con las expresiones artísticas los estudiantes tienen mayor posibilidad de aprender alguna temática como podrían ser cuentos narrados a través de ilustraciones o la creación de poemas o rondas infantiles con enfoques educativos.

Por otra parte, Balbuena *et al.* (2014); Jaramillo y Sánchez, (2021) exponen una serie de estrategias para atender a los estudiantes diagnosticados con TDAH, tanto en la primaria como en la secundaria, respetando las características integrales de cada uno. Entre estas estrategias se destacan aquellas que prometen la garantía de captar la atención de los niños a través del trabajo entre pares o tutorías entre compañeros, proponer actividades variadas e interactivas, posibilitar momentos de actividad física durante la clase, fomentar una actividad controlada, ofrecer recompensas o incentivos, gestionar los estímulos que rodean a los estudiantes, y favorecer el trabajo en equipo. Para Paredes Escobar *et al.*, (2024) la estrategia de elaboración es conveniente para la atención y comprensión de contenidos y actividades por medio de la utilización de ilustraciones, el uso de palabras concretas y claras en las indicaciones.

## **4. Metodología**

En esta sección se expone la metodología que se empleó para el desarrollo de la investigación. Cada ítem será descrito de manera concreta con su respectiva relación en cuanto a su aplicación dentro del trabajo.

### **4.1 Enfoque**

Se seleccionó el enfoque cualitativo para la recolección de información debido a que se pueden formular preguntas e hipótesis en todo su proceso a partir del análisis de datos no numéricos que se puedan socavar. De esta forma hay cierta aproximación a lo que se está buscando dentro de los objetivos que plantea esta investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

### **4.2 Tipo de trabajo de investigación**

Según la Universidad Politécnica Salesiana (2023), reajuste de la resolución N.º 180:

“Un análisis de caso es un método de investigación descriptiva que permite caracterizar con detalle una situación o problema, identificando los diversos procesos, características y elementos que intervienen en él, en los que se evidencie sus causas y efectos, todo esto basado en una clara comprensión de los hechos e interpretándola dentro de su contexto de forma integral y apoyada en el conocimiento científico”.

### **4.3 Alcance de la investigación**

En cuanto al alcance del presente estudio de caso se seleccionó el de tipo descriptivo porque para trabajar apropiadamente esta investigación se necesitó poner en consideración el objeto de estudio, analizarlo e indagar cada uno de sus componentes para



luego determinar factores influyentes que están afectando. Es decir, que se sigue una serie de pasos para comprender la situación que se está estudiando (Hernández y Mendoza, 2018).

#### **4.4 Método**

Hernández y Mendoza (2018); Tancara (1993) definen a la investigación documental como aquella búsqueda de información “científica y técnica” que persiste en lugares o sitios que tienen la capacidad de difundir, categorizar y procesar su contenido. Es por ello que este estudio de caso emplea una revisión bibliográfica de las categorías conceptuales el TDAH y la educación inclusiva, puesto que se desarrolla apropiadamente la fundamentación teórica.

#### **4.6 Población y muestra**

Es fundamental diferenciar los conceptos de población y muestra, ya que son parte del campo de estudio. La población se refiere a un grupo extenso de individuos los cuales son estudiados de forma muy general. Mientras que la muestra es entendida como un conjunto pequeño de la población, debido a que son sujetos específicos de alto interés para la investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

Es por esta razón que se ha seleccionado la población de 36 docentes de EGB que ejercen su profesión en una institución educativa particular del sur de Quito. Entre ellos, cinco docentes de la básica elemental fueron entrevistadas y dos directivos.

El criterio de selección para la muestra se halla en el grupo etario de las docentes, dado que debían encontrarse entre los 20 a 30 años y los 30 a 45 años, pues al haber una brecha intergeneracional de 10 o 15 años las concepciones y percepciones de las

profesoras varía de acuerdo a su trayectoria profesional. En cuanto a los directivos se tuvo en consideración su rol y área de conocimiento al que pertenecen.

#### **4.7 Técnicas**

En lo que respecta a las técnicas, son comprendidas como aquellos recursos que usa el investigador para poder analizar un campo de estudio. En esta investigación se emplearon: la técnica de revisión bibliográfica para profundizar las categorías conceptuales que vendrían a representar las variables del trabajo; la observación participante, ya que para analizar la dificultad que se encontró en la institución educativa se necesita que el investigador se correlacione con los sujetos de estudio, convivir con ellos para hacer una aproximación hacia su realidad; la entrevista de tipo semiestructurada, porque posibilita la creación de un diálogo entre el investigador y los sujetos de estudio con el fin de que se logre responder a los objetivos de la investigación a partir de los resultados (Hernández y Mendoza, 2018).

Con referencia a la observación participante, se destacan cinco indicadores que se analizaron como la motivación que brindaban las docentes a los estudiantes, las estrategias que utilizaban, la interacción entre docente y estudiante, la participación de los niños y los logros de aprendizaje. En tanto que en la entrevista se estudiaron otros indicadores correlacionados con las profesoras: los años de experiencia, el nivel de conocimiento acerca del TDAH, la educación inclusiva, las estrategias didácticas, la motivación y los resultados de aprendizaje. A diferencia de la entrevista a los docentes, los criterios analizados para los directivos fueron las políticas que tiene el establecimiento para la educación inclusiva y las rutas o protocolos a seguir para atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes.

## **4.8 Instrumentos**

Los instrumentos que fueron empleados dentro del enfoque cualitativo permiten al investigador estar al tanto de lo que sucede en el campo de estudio. Para esta investigación se utilizaron tres instrumentos: dos guías de entrevista semiestructurada dirigida a docentes y directivos y el diario de campo.

Con relación a las entrevistas semiestructuradas, se destaca la flexibilidad que tiene su estructura, dado que se incluyen otras preguntas durante el diálogo, siempre y cuando las interrogantes que se generen en la conversación estén encaminadas a responder los objetivos propuestos de la investigación.

Y con referencia al diario de campo, permite contrastar la información que se escribió versus las respuestas que proporcionan los entrevistados. Este instrumento fue de apoyo, debido a que hubo posibilidad de identificar aspectos implícitos que se relacionan con los indicadores de las entrevistas.

## **5. Análisis de resultados**

### **Análisis de la entrevista a docentes**

Los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes de la básica elemental y preparatoria de una institución educativa particular fueron analizados bajo las siguientes categorías: el nivel de conocimiento acerca del TDAH y la educación inclusiva, las estrategias didácticas que utilizan, la motivación, la interacción docente estudiante, las prácticas inclusivas que se realizan en la institución.

Previo al análisis de las entrevistas por categoría es importante exponer la información demográfica de las docentes, debido a que su recorrido profesional está vinculado con la asignatura que enseñan en la institución y claramente se relaciona con los años de experiencia como docente. Pues bien, como se observa en la tabla 1, cuatro docentes tienen títulos profesionales que están en estrecha relación con la rama de la Educación y con la asignatura que imparten a excepción de una profesora (docente dos) que está a cargo de la Educación Cultural y Artística (ECA).

Esta diferencia encontrada entre la formación profesional y la asignatura se interpreta como un factor determinante para que el proceso de enseñanza aprendizaje se vea perjudicado, quizá en menor impacto, puesto que ECA no emplea las mismas estrategias didácticas que se utilizan para una asignatura más técnica como en la que se especializó la docente dos.

**Tabla 1. Información demográfica**

	<b>Título profesional</b>	<b>Años docencia</b>	<b>deAsignatura que imparte</b>
<b>Docente 1</b>	Lcda. Educación Física, Deportes y Recreación	18 años	Educación Física
<b>Docente 2</b>	Tnlga. Pedagógica Lcda. Informática	16 años	Educación Cultural y Artística (ECA)
<b>Docente 3</b>	Lcda. Idiomas	14 años	Inglés
<b>Docente 4</b>	Lcda. Ciencias de Educación	15 años	Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales
<b>Docente 5</b>	Lcda. Parvularia Lcda. Teología	20 años	Religión

*Nota.* Información obtenida de las entrevistas a partir de las preguntas relacionadas con la formación profesional docente. Fuente: Cecilia Sánchez.

### **Nivel de conocimiento acerca del TDAH**

Para el análisis de esta categoría se preguntó a las docentes: ¿Qué conoce acerca del TDAH? (*Ver el instrumento 1*). Las profesoras respondieron lo siguiente:

“El TDAH son trastornos asociados a la impulsividad, la agresividad y la hiperactividad. La mayoría de niños hiperactivos por ciencia se ha experimentado que son niños muy pilas que captan rápido las cosas. A veces, parece que no le escuchan, pero cuando usted le pregunta son los primeros en responder” (Docente 1, 2023).

“El TDAH es un trastorno de inatención e hiperactividad. Bueno, son muy inteligentes los chicos con TDAH, yo lo reconozco son inteligentes y muchas de las veces

terminan el trabajo muy rápido y ahí es donde pasan a molestar a los demás compañeritos y bueno, se les da otras actividades para hacer y bueno, así evitamos inconvenientes” (Docente 2, 2023).

“Es una condición de los chicos que no les permite tener una concentración absoluta. Entonces que su comportamiento es un poquito más activo que el resto, pero pueden ser niños muy inteligentes” (Docente 3, 2023).

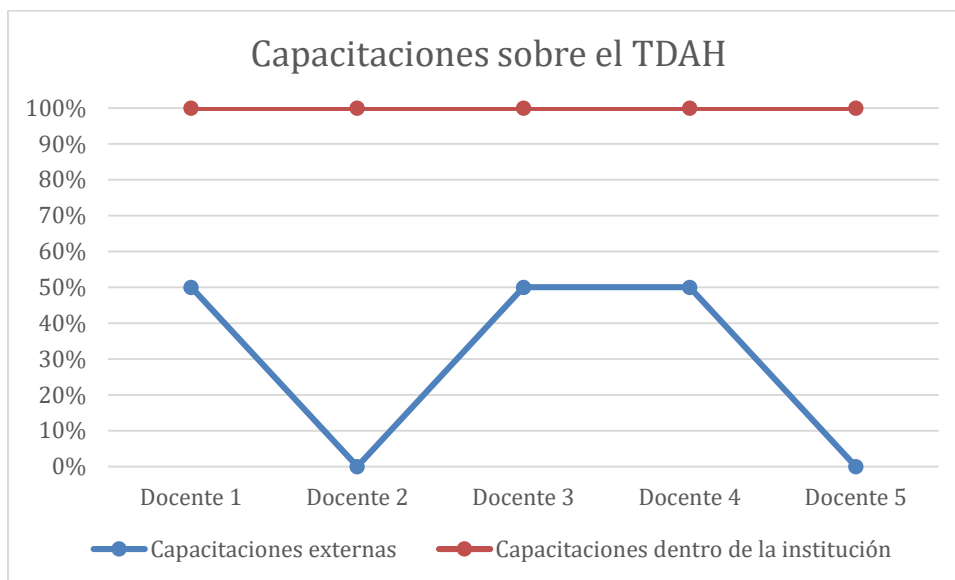
“He visto diferencias entre los niños con TDAH. Hay niños que les afecta la parte social y otros que en cambio tienen inatención y les afecta la parte académica y conductual también, entonces depende la necesidad del estudiante” (Docente 4, 2023).

“¿Es el virus?... El TDAH, las dificultades que tienen los niños de acuerdo, ya sea por su nacimiento o que van adquiriendo decía el psicólogo. Se trabaja de diferente manera con ellos a través de actividades más lúdicas” (Docente 5, 2024).

Se observa entonces que el nivel de conocimiento que tienen las docentes acerca del TDAH es bastante superficial, ya que manifiestan algunos de los síntomas existentes en las presentaciones del TDAH, esto en el caso de cuatro profesoras. No obstante, una docente no tiene nociones básicas de lo que quiere decir el TDAH por lo que se apoya ligeramente en lo que ha dicho el psicólogo de la institución.

En lo que respecta a la pregunta: ¿Ha recibido capacitaciones sobre este trastorno? Las docentes indicaron que a lo largo de su recorrido como educadoras en formación y en el campo laboral han participado en capacitaciones que la institución les ofrece y en

casos excepcionales han buscado capacitarse en cursos externos en modalidad virtual y presencial que ofertan otras instituciones u organizaciones, ya sea que tengan un valor económico o no los cursos externos. (Ver la figura 4)



**Figura 4.** Capacitaciones acerca del TDAH

#### **Nivel de conocimiento acerca de la educación inclusiva**

Contextualizando esta categoría dentro de la entrevista, se hizo la pregunta: ¿Qué es para usted la educación inclusiva? (Ver el instrumento 1). Las docentes manifestaron lo siguiente:

“Bueno en estos últimos tiempos estamos manejando la educación inclusiva, como lo dice su palabra se debe incluir a los niños aquellos niños que tienen o no tienen discapacidad física. También hay niños que por mi experiencia ha habido discapacidades físicas, intelectuales y socioafectivas que son introvertidos o son niños que no han recibido ninguna estimulación, por lo cual en esta edad suelen excluir a los pequeños especialmente en los juegos. Y en este año hemos tenido siete años NEE que se llaman necesidades educativas especiales. Mi experiencia ha sido muy bonita, muy

enriquecedora porque les he tratado de dar a parte de mi materia la inclusividad en el aspecto de que si no pueden los amigos vamos a ayudar, si no pueden manejarse solos, de igual manera vamos a colaborar, a ser solidarios” (Docente 1, 2023).

“Eh, obviamente todos los niños deben tener este tipo de educación. Muchas veces en las instituciones no se está preparado como profesional y no hay la infraestructura necesaria para los niños para que se sientan cómodos y puedan ellos también irse desenvolvemos durante su educación. Y bueno, la educación inclusiva más la acentúo más en la física porque es la dificultad de movilización de los estudiantes para ir a Educación Física o para ir a las materias extracurriculares. Y por los años que estamos trabajando aquí hemos tratado de hacer lo posible como profesionales para que los chicos vayan adaptándose y darnos nosotros un tiempo para específicamente trabajar con ellos” (Docente 2, 2023).

“La educación inclusiva, bueno, o sea, muy de acuerdo con el objetivo de la educación inclusiva que es lograr que los estudiantes con dificultades puedan integrarse más bien a la parte social, ya que en la parte académica más bien hay un desfase a nivel de los otros compañeros. Lo que si no está bien claro son los lineamientos para que esta inclusión sea efectiva, entonces dentro de las aulas se nos indica incluir al estudiante de la forma, con la metodología, con las estrategias que el DECE pone, más bien no hay un lineamiento específico que guíe ese proceso. Entonces eso es lo que ha generado muchas veces conflictos dentro del aula con padres de familia, ya que los padres de familia exigen más de lo que los niños pueden hacer. Entonces el docente a veces se siente limitado, puesto que no están bien los lineamientos, desde mi punto de vista que especifiquen cuál es el objetivo de la inclusión del niño dentro del aula. Cada año hay estudiantes con



necesidades educativas especiales. En este año he trabajado con 3 estudiantes con necesidades educativas especiales y uno con posible diagnóstico. Cada año siempre se ha trabajado con ese tipo de estudiantes. Entonces hay que ir diferenciando que necesidad educativa tienen para aplicar estrategias” (Docente 4, 2023).

“De incluir a todos los niños de acuerdo a todas sus necesidades a pesar de las dificultades que tengan irles uniendo, siendo más comprensivos y todo eso” (Docente 5, 2024).

Con base en la información se pone en evidencia que las docentes en gran medida conciben a la educación inclusiva como la integración de todos los estudiantes que tengan o no algún tipo de discapacidad física. Haciendo una excepción, la docente dos señala que la educación inclusiva es más prioritaria para los niños con discapacidades físicas. Por otra parte, se exponen términos que ya no se usan en educación inclusiva como las necesidades educativas especiales.

Adicional a este análisis se destaca la respuesta de la docente cuatro, puesto que percibe que el sistema educativo no ha establecido lineamientos claros para efectivizar una educación inclusiva más que buscar apoyo permanente en los Departamentos de Consejería Estudiantil. Es decir, la profesora cuestiona el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas.

### **Estrategias didácticas utilizadas por las docentes**

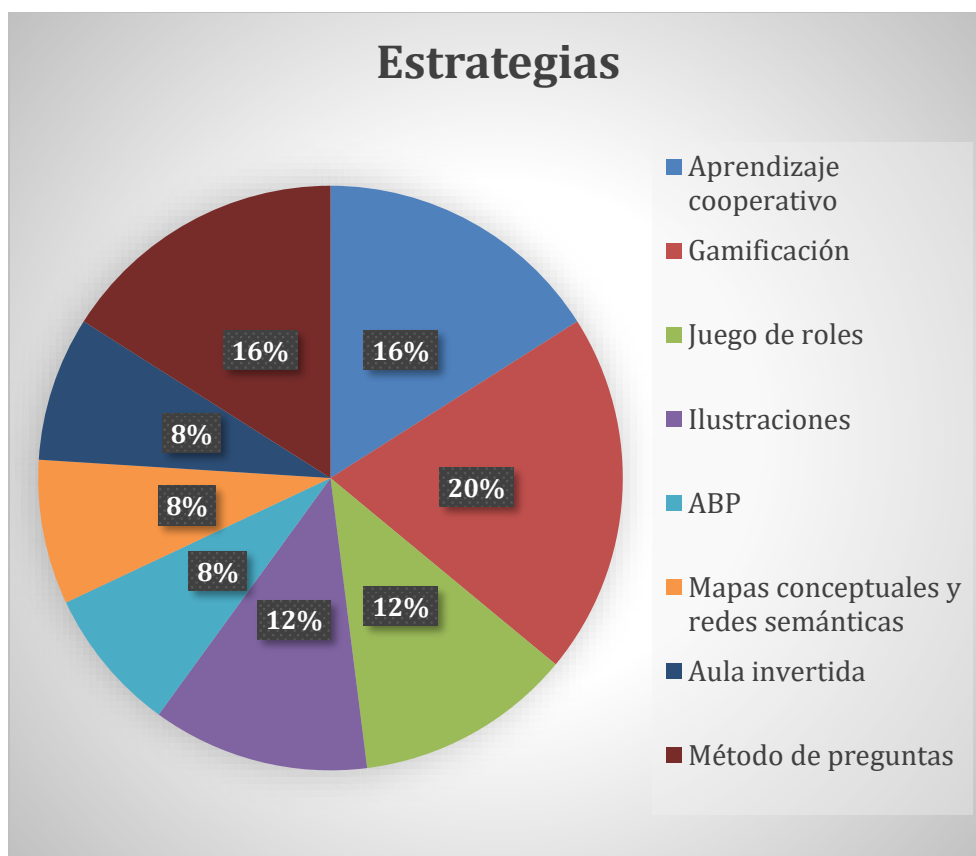
En la entrevista a las docentes se les preguntó: ¿Qué estrategias utiliza para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje que permitan implementar la educación inclusiva en el aula? A partir de la información obtenida de esta pregunta se interpreta a

partir del gráfico (*ver figura 5*) que las cinco docentes emplean mayormente la gamificación como una estrategia que presenta mayores resultados de aprendizaje en los niños de segundo año, ya que los estudiantes aún están en una etapa de la infancia donde el juego está más presente en su vida y evidentemente se verán beneficiados al aprender contenidos básicos a través de la gamificación. Además, la característica principal de esta estrategia es ser lúdica y atractiva para los niños.

Como estrategias complementarias para la enseñanza de contenidos al menos cuatro de cinco profesoras optan por el aprendizaje cooperativo y el método por preguntas. Durante la entrevista las docentes indicaron que el aprendizaje cooperativo lo aplican en actividades que exigen un nivel de comprensión complejo para algunos estudiantes por causa de que los niños al trabajar de manera grupal pueden aportar con ideas para alcanzar un objetivo en común, la realización de una actividad planteada. Del mismo modo las profesoras destacan que esta estrategia tiene efectos positivos en los niños debido a que entre compañeros logran comprender las instrucciones de las actividades y los contenidos porque muchas veces hay estudiantes que no tienen claras las temáticas por diversas razones, entre las más comunes está la distracción con estímulos externos.

El método de preguntas es otra estrategia que usan cuatro de cinco docentes porque generalmente en cada fase de la clase se tiende a verificar que los nuevos contenidos sean comprendidos por los estudiantes, es decir que durante el proceso de enseñanza aprendizaje se debe trabajar y comprobar la metacognición constantemente por medio de preguntas, ya sean concretas o de reflexión.

En relación con otras estrategias que usan las docentes se hallan el juego de roles, las ilustraciones, los mapas conceptuales y redes semánticas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aula invertida, ya que depende del tipo de actividades que se realizan en la clase y también se toma en cuenta el contenido y la asignatura que se imparte en el aula.



*Figura 5. Estrategias utilizadas por las docentes*

*Nota.* La figura muestra los porcentajes con que las diferentes estrategias son empleadas por las docentes. Fuente: Cecilia Sánchez.

### **Motivación**

Con base en la pregunta: ¿De qué manera mantiene la motivación en los estudiantes?, las docentes respondieron:

“Los he motivado con dulces, stickers y medallas de fómix hechas por mi persona” (Docente 1, 2023).

“La motivación que doy a los niños siempre es a través de darles un tiempo libre para jugar o colorear, claro, luego de que han terminado de hacer sus tareas” (Docente 2, 2023).

“Con incentivos tratando de buscar formas, técnicas, metodologías que ellos se sientan entusiasmados con mejorar su actitud, por ejemplo, dándoles premiecitos, poniéndoles incentivos, yo les pongo sellitos o les doy caramelito y eso me ha resultado bastante bien para que ellos se concentren y trabajen lo que tengan que hacer y pues tenerles paciencia” (Docente 3, 2023).

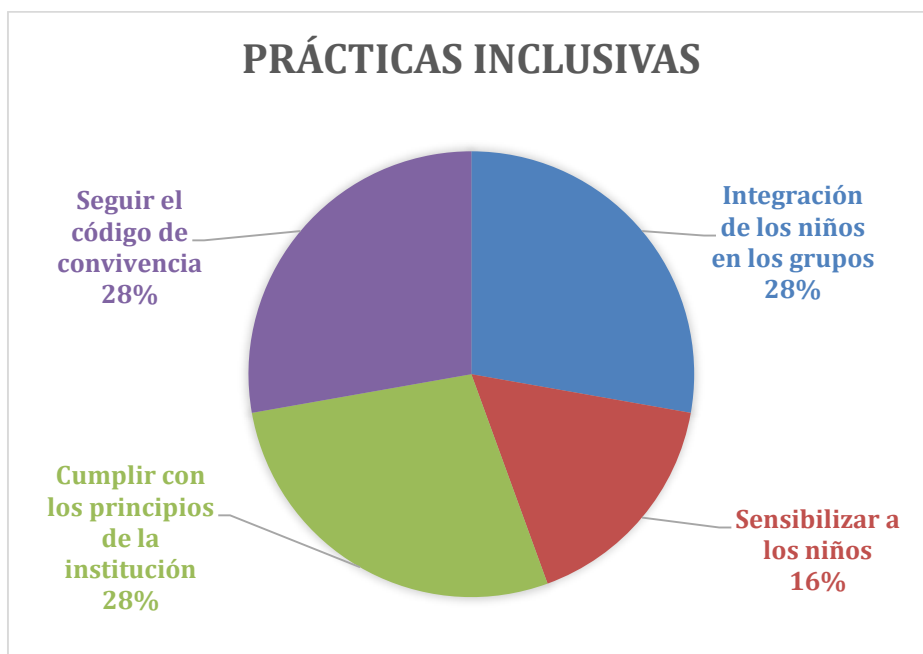
“Yo en mis clases motivo a los niños a participar o mantener la disciplina con dibujos simbólicos como caritas felices que hago en la pizarra por columna. Al final del día ellos saben que si han acumulado más caritas felices por columna recibirán algún puntito extra o en ocasiones como nos sobran snacks de ciertas actividades se les entrega también dulces o snacks” (Docente 4, 2023).

“Al ser más pequeñitos se los motiva con actividades más lúdicas, con juegos o dramatizaciones” (Docente 5, 2024)

En función de esta información se entiende que las docentes en su mayoría motivan a los estudiantes entregándoles dulces, snacks salados, insignias hechas en

manualidad, sellos, puntos extra, calcomanías e incluso conciben la apertura del juego post tareas como una motivación.

### Prácticas inclusivas



**Figura 6.** Acciones inclusivas que se realizan en la institución

*Nota.* La figura muestra los porcentajes en que se fomenta una educación inclusiva en el espacio escolar por parte de las docentes. Fuente: Cecilia Sánchez.

Como se observa en el gráfico, las docentes en la pregunta: ¿Qué políticas, prácticas o acciones promueve la institución para generar una escuela inclusiva? expresaron que en la institución mayormente se construye la inclusión educativa a partir de la integración de todos los niños en las diferentes actividades además de hacerlos trabajar en equipos, y si se diera el caso de que hay niños que no tienen afinidad de trabajar en grupo con algún compañero tres de cinco docentes indicaron que se debe sensibilizar con el grupo las razones por las que deben incluir y comprender la situación del niño. De

igual manera las docentes conversan con el estudiante estableciendo reglas de trabajo en equipo para que no se vea vulnerado el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.

También manifiestan las profesoras durante la práctica educativa desde que empieza la jornada escolar velan por el cumplimiento del código de convivencia, tanto dentro del aula como fuera de ella, especialmente en los espacios recreativos del receso de media mañana. En base a esta práctica inclusiva las docentes se rigen bajo los principios de la institución como el respeto, la equidad y la igualdad en condiciones de derechos de toda la comunidad educativa.

### **Análisis de la entrevista a directivos**

Partiendo de las entrevistas dirigidas a los directivos de la institución se analizan las respuestas de acuerdo a cuatro preguntas esenciales las cuales tienen que ver con las necesidades educativas específicas presentes en el establecimiento, las rutas y protocolos para solventar las necesidades educativas que tengan los estudiantes, las políticas inclusivas que se manejan en el centro educativo y las capacitaciones que proporciona la institución a los docentes y administrativos.

Como se muestra en la tabla 2, en la primera pregunta los directivos enumeran las necesidades educativas que han atendido como institución: trastornos que dificultan el aprendizaje y discapacidades físicas e intelectuales. Relacionando la primera pregunta con la segunda, se destaca aquí una serie de pasos que debe seguir el docente para que el proceso de enseñanza aprendizaje no se vulnere con el tiempo.

La primero que debe hacer el profesor es identificar la necesidad educativa que observa en el desempeño del niño a través de una ficha de detección NEE, luego procede

a derivarlo al DECE. Los psicólogos educativos harán un seguimiento sobre el desenvolvimiento a nivel integral del niño para posteriormente hacer una evaluación psicopedagógica, la cual se enviará a la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI). El UDAI hará las recomendaciones necesarias de la necesidad educativa específica y finalmente el DECE junto con el docente y los padres de familia del estudiante revisarán y realizarán adaptaciones curriculares para el aprendizaje del niño, mientras que el profesor tutor recibirá orientaciones estratégicas para facilitar el cumplimiento de las destrezas planteadas.

Haciendo referencia a la tercera pregunta, los directivos hacen hincapié en su filosofía institucional “educar el corazón con el corazón” (Directivo 2, 2024), ya que para la institución es importante incluir a todos los estudiantes en el proceso educativo y hacerlos saber que tienen las mismas oportunidades que el resto de niños y jóvenes. En este sentido la institución también se rige bajo el respeto hacia la diversidad y como práctica que aporta la educación inclusiva el directivo 1 resalta que en el establecimiento se hacen capacitaciones con frecuencia para que los docentes detecten anomalías en los estudiantes y se atendidas lo antes posible con el fin de mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje.

*Tabla 2. Preguntas de la entrevista dirigida hacia directivos*

	<b>Directivo 1</b>	<b>Directivo 2</b>
<b>¿Qué necesidades educativas específicas han sido atendidas?</b>	<p>Trastornos relacionados con el aprendizaje</p> <p>Problemas socioemocionales</p> <p>Discapacidades físicas e intelectuales</p>	<p>Discapacidad intelectual, física, sensorial</p> <p>Altas capacidades intelectuales</p> <p>TDAH</p> <p>Dificultades de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafia, disartria, dislalia</p>
<b>¿Cuáles son las rutas o protocolos que deben seguir los docentes cuando tienen estudiantes que presentan alguna necesidad educativa?</b>	<p>Los docentes realizan un informe y reportan al estudiante con el vicerrectorado y al DECE siguiendo la ruta establecida por la institución:</p> <p>Acompañamiento de padres, docente y DECE.</p> <p>Trabajo conjunto con instituciones externas.</p>	<p><b>Identificación:</b> El docente realiza una ficha de detección de necesidades educativas especiales (NEE).</p> <p><b>Derivación:</b> El docente deriva al estudiante con el DECE a partir de la ficha de detección de NEE. El docente pide una evaluación.</p> <p><b>Seguimiento:</b> Se realiza una evaluación psicopedagógica.</p> <p>Se deriva al estudiante a UDAI (Unidad de Apoyo a la Inclusión).</p> <p>La UDAI entrega recomendaciones estratégicas para el caso.</p> <p>Adaptaciones curriculares (grado 1, grado 2 o grado 3) con el docente</p>
<b>¿Bajo qué políticas, acciones o prácticas la institución promueve una educación inclusiva?</b>	<p>Capacitar a los docentes de forma frecuente para que identifiquen anomalías educativas de los estudiantes y mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Respetar la diversidad y tener como pilar la inclusión, más no a la segregación.</p> <p>Diferenciando los términos de igualdad y equidad porque no son lo mismo, en función de</p>



esto se da a los estudiantes una mejor calidad educativa de acuerdo su necesidad.

<b>¿Han realizado capacitaciones hacia el personal docente acerca de estas necesidades educativas?</b>	Se han realizado capacitaciones de manera periódica dentro de la institución con los administrativos y personal docente. En estas capacitaciones se han tratado temas de las dificultades de aprendizaje, nuevas estrategias metodológicas, protocolos de seguridad, entre otros.	Sí, siempre hacemos socializaciones de casos que pueden tener los estudiantes y las características y/o síntomas que tienen los estudiantes en cada caso.
	La institución generalmente se maneja en temas de capacitaciones con ayuda de otras instituciones especializadas en algún campo de conocimiento que abarque la temática principal para atender las necesidades tanto d ellos docentes como de los estudiantes e inclusive de los padres de familia. De hecho, tenemos contratos con universidades que nos facilitan las capacitaciones al igual que el Ministerio de Educación.	Luego se hace la capacitación a nivel institucional sobre los diferentes casos que pueden tener los estudiantes.  Y siempre tratamos de enfatizar en la sensibilización, importancia y el rol que tiene el docente para atender las diversas necesidades educativas.

## **Análisis del diario de campo**

### **Resumen de los diarios de campo**

Se observaron 30 días de clase con cinco docentes de la básica, concretamente del segundo año. Las profesoras pertenecen a diferentes áreas de conocimiento como Educación Física, Educación Cultural y Artística, Inglés, Religión y la docente que imparte las cuatro asignaturas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y

Ciencias Naturales. Para las observaciones realizadas en el diario de campo de cada asignatura se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: la participación de los niños, la interacción entre docente y estudiante, las estrategias didácticas, la motivación y las prácticas inclusivas que gestionan las profesoras en el aula.

En la asignatura de Educación Física la docente promueve el trabajo en equipo, por lo tanto, los estudiantes se mantienen activos en la participación de las diversas actividades que implican fuerza, velocidad y resistencia. Además, la profesora al utilizar la estrategia del aprendizaje cooperativo está constantemente recordando a los niños que deben incluir en los juegos a los compañeros que aún no ha participado y en caso de que los estudiantes manifiesten algún malestar al integrar a los niños la docente pone en práctica la escucha y la resolución de conflictos llegando así a acuerdos con todo el grupo. En cuanto a la motivación se observó que la maestra premia el trabajo en grupo con dulces o incentivos simbólicos como medallas o estrellas hechas a mano, sin mencionar que los felicita por los logros alcanzados.

En la asignatura de Educación Cultural y Artística la docente trabaja principalmente con el aprendizaje autónomo y la mitad de las veces con el aprendizaje cooperativo complementándolo con la gamificación en el aula y la formulación de preguntas. Al utilizar estas estrategias didácticas los niños mantienen una participación moderada en el desarrollo de la clase, puesto que están concentrados en realizar las actividades creativas que la docente propone según el tema.

La motivación que se observó en esta asignatura consiste en mencionar a los niños que podrán dedicarse a otras actividades al culminar la tarea. Mientras que la interacción

existente entre la docente y los niños es regular, pues escucha las opiniones de los niños y responde asertivamente sus inquietudes.

En la asignatura de inglés se observó que los estudiantes presentan mayor interés en participar en clase porque la maestra premia a los niños con dulces o sellos en las manos cuando realizan correctamente un ejercicio en la pizarra o culminan actividades en el texto de trabajo. Las estrategias que usa la profesora en la mayor parte de sus clases es el aula invertida y la gamificación, pues posibilita que los niños construyan la clase con base en conocimientos previos y el juego cumpla un rol lúdico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otra de las estrategias utilizadas es el aprendizaje cooperativo, ya que los niños trabajan en equipo compartiendo conocimientos y ayudándose mutuamente. La relación que mantiene la docente con los niños es buena, dado que los hace protagonistas de la clase, responde sus dudas y los guía en las tareas.

En el caso de la docente que enseña las cuatro asignaturas obligatorias se destaca una buena interacción con los estudiantes, puesto que los ve casi diario. Las estrategias que gestiona la profesora para incluir a todos los niños en el proceso educativo están relacionadas con la gamificación, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el ABP, el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje autónomo. Cada una de las estrategias señaladas anteriormente son usadas según el contenido, el tiempo y las actividades.

Cabe recalcar que se ha dado casos que los niños no han querido trabajar con determinados compañeros por las actitudes que han tenido con el grupo, entonces lo que la docente ha hecho para resolver estas situaciones ha sido hablar con los estudiantes

sobre la convivencia armónica y el respeto que se merecen, tanto dentro del aula como fuera de ella. Y con relación a la motivación se observó que la profesora incentiva a los niños con puntos extras representados por caras felices en la pizarra, estos puntos extras son colocados por columna y al terminar la jornada les entrega algún dulce o a su vez snacks que han sobrado de actividades recreativas con el grupo.

En la asignatura de Religión la docente emplea con frecuencia la estrategia didáctica de la gamificación, pues le facilita la enseñanza de los contenidos que están establecidos en el texto de trabajo. No obstante, la interacción que tiene la docente con los niños es casi nula, pues la comunicación es casi nula al momento de formular preguntas a causa de que únicamente participan dos o tres niños del grupo mientras que el resto es ignorado durante la clase dando como consecuencia conflictos entre compañeros y obstaculizando el cumplimiento de los logros de aprendizaje esperados. En esta asignatura la motivación es nula.

## 6. Presentación de hallazgos

Uno de los principales hallazgos de esta investigación fue el desconocimiento que tienen las docentes acerca del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, ya que nombraron características principales del trastorno que son generalmente escuchados en el espacio educativo y con frecuencia describen a los niños con TDAH como agresivos, molestos, impulsivos y desatentos, pero enfatizan en que son inteligentes. De acuerdo con Faraone *et al.* (2021) es importante que los docentes conozcan la sintomatología de las presentaciones del TDAH, al menos es crucial que esta detección se lo haga en los primeros años de escuela para atender su dificultad de aprendizaje.

Con referencia al desconocimiento del TDAH por parte del personal docente Castillo *et al.* (2022) lo destacan como una de las mayores barreras que atraviesa la inclusión educativa de los niños con esta condición, por lo que sugieren que se realicen capacitaciones sobre esta temática. Sin embargo, en la institución los directivos afirman que se hacen socializaciones frecuentemente sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y difunden las estrategias que deberían emplear para solventar esas necesidades, pero de acuerdo con los resultados las docentes no emplean algunas de esas estrategias, esto en función de la observación que se hizo en el diario de campo.

En cuanto, a las estrategias educativas que más emplean las docentes están siempre enfocadas en la gamificación debido a que a través del juego y actividades lúdicas los niños tienen mayor posibilidad de aprender y regular la atención dispersa e inclusive controlar su hiperactividad (Pegalajar Palomino, 2021). Otra de las estrategias más utilizadas y con mayores resultados positivos es el aprendizaje cooperativo, ya que a los niños les proporciona habilidades y valores que generan en actividades grupales (Benoit *et al.*, 2019). Cabe recalcar que esta estrategia beneficia mucho más a los niños con

TDAH, pues a través del apoyo de su compañero tutor logran comprender los contenidos y claramente alcanzan los logros de aprendizaje planteados.

El hallazgo relacionado con el conocimiento de la educación inclusiva indica que las docentes hacen mayor énfasis en los niños con discapacidad o alguna dificultad de aprendizaje, pues resulta que es una concepción poco concientizada. Adam Alcocer *et al.* (2022) definen la inclusión educativa como la integración de todos los estudiantes al sistema educativo sin importar su origen, discapacidad, trastornos, enfermedades, posición económico, género, sexualidad, entre otros, por lo tanto, la educación inclusiva es una meta que garantiza el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes.

Dentro del hallazgo anterior se establecen políticas o acciones que hagan cumplir el derecho a la educación, según las autoridades de la institución se fomenta una cultura de paz, tolerancia y respeto bajo los principios filosóficos del establecimiento, no obstante, en la mitad de las clases observadas no se cumplía con ello. Castillo *et al.* (2022) señalan que el desconocimiento de la educación inclusiva y las estrategias para ejecutarla representan una barrera para introducir la inclusión en la educación.

## Conclusiones

Después de haber analizado este estudio de caso se concluye que son necesarias las capacitaciones al personal docente acerca del TDAH, ya que no logran suplir las necesidades de los niños diagnosticados con este trastorno, aunque los docentes apliquen estrategias activas no posibilitan totalmente la inclusión de los niños con TDAH en el aula a causa de que no trabajan en función de los intereses del estudiante y no involucran totalmente a los estudiantes con esta condición. Evidentemente los docentes aún no han establecido una definición para la inclusión en el espacio escolar, porque están gestionando el proceso educativo bajo el modelo de integración siendo la razón principal para trabajar con adaptaciones curriculares.

Partiendo de lo anterior, el desconocimiento de la inclusión educativa y en específico del TDAH una serie de efectos adversos en el desarrollo integral del niño a largo plazo por lo que se esperaría que los docentes puedan enfrentar esta diversidad en el aula. Al mismo tiempo se reconoce que las estrategias educativas que emplean las docentes ayudan de alguna manera en el aprendizaje del estudiante, aunque sería ideal que se empleen otras que potencien las habilidades y capacidades de los niños sin perder el objetivo de las actividades a ejecutar.

Haciendo referencia a la educación inclusiva se concibe que también deben realizar los docentes cursos o capacitaciones que aporten y difundan lo que significa la inclusión en el espacio escolar, sobre todo que los docentes conozcan y empleen nuevas estrategias inclusivas que respeten la integridad de los niños y aporte significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, considero que es necesario verificar o evaluar cómo se están atendiendo las necesidades educativas del estudiantado teniendo en cuenta que hay pocos

docentes que realizan capacitaciones extras y ponen en práctica lo aprendido en sus salones de clase, porque es increíble que el personal docente tenga nociones casi básicas sobre algún trastorno y acierte parcialmente cómo atender esa necesidad pero en la práctica no lo lleve a cabo ese conocimiento y vulnere las áreas del desarrollo de los niños.



## Referencias

- Abellán Rubio, J., Arnaiz Sánchez, P., & Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Adam Alcocer, A., Ahufinger, N., & Aguilar Serrano, D. (2022). *La educación dentro de un marco de escuela inclusiva*. <https://cutt.ly/qws4eWnK>
- Aguirre Vargas, I. C., & Carangui Lojano, N. J. (2023). Conocimiento local en políticas de educación inclusiva en Ecuador: Revisión sistemática. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 101–118. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(4\)101-118](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(4)101-118)
- Alanazi, F., & Al Turki, Y. (2021). Knowledge and attitude of Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) among male primary school teachers, in Riyadh City, Saudi Arabia. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(3), 1218–1226. [https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc\\_2194\\_20](https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_2194_20)
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* (Burg Translations, Inc., Chicago, Trad.; 2.<sup>a</sup> ed.). American Psychiatric Publishing.
- Balbuena Aparicio, F., Barrio García, E., González Álvarez, C., Pedrosa Menéndez, B., Rodríguez Pérez, C., & Yáguez Soberón, L. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. <https://n9.cl/ereds>

- Benoit Ríos, C. G., Jaramillo Azema, C. A., & Castro Cáceres, R. A. (2019). Aprendizaje y formación valórica en la enseñanza mediante tutorías entre pares. *Praxis & Saber*, 10(22), 89–113. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.8796>
- Boon, H. J. (2020). What do ADHD Neuroimaging Studies Reveal for Teachers, Teacher Educators and Inclusive Education? *Child & Youth Care Forum*, 49(4), 533–561. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09542-4>
- Castillo-Acobo, Quispe Berríos, H., Arias-González, J., & Amaro Guzmán, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587–596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37–53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica - COCEMFE. (2020). *Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje* (Vol. 63). C/ Luis Cabrera. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf>
- Delgado Hernández, E., Guevara Rojas, C., & Rincón Figueredo, L. (2020). Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio público y privado hacia niños con TDAH. En S. M. Carrillo y M. A. Ramírez (eds.), *Panorama actual de la Educación Inclusiva* (22.<sup>a</sup> ed.). (pp. 87-117). Universidad Simón Bolívar. <https://acortar.link/LsE7uy>

- Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: Current Concepts and Treatments in Children and Adolescents. *Neuropediatrics*, 51(05), 315–335. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1701658>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789–818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>
- French, B., Sayal, K., & Daley, D. (2019). Barriers and facilitators to understanding of ADHD in primary care: a mixed-method systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(8), 1037–1064. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1256-3>
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09515-7>
- García Navarro, X., Guirado Rivero, V. del C., Largo Arena, E., & Bermúdez López, I. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Conrado*, 18(87), 298–305. <https://acortar.link/cVSwhf>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Mc Graw Hill, Ed.).  
<https://n9.cl/9qmtt>
- Hidalgo-Moreira, S., & Arteaga-Arteaga, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con déficit de atención. *Polo Del Conocimiento*, 6(10), 28–44.  
10.23857/pc.v6i10.3185
- Jaramillo Galarza, V., & Sánchez-Hidalgo, M. (2021). Trastorno de Atención por Hiperactividad (TDAH) caracterización, evolución teórica y estrategias pedagógicas para su superación. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 3(35), 466–483. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.46925//rdluz.35.27>
- Kim, M., King, M. D., & Jennings, J. (2019). ADHD remission, inclusive special education, and socioeconomic disparities. *SSM - Population Health*, 8, 100420.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100420>
- Latorre Cosculluela, C., Liesa Orús, M., & Vázquez Toledo, S. (2020). Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica. *Voces De La Educación*, 5(10), 75–89.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7508513.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI. (2015). *Ministerio de Educación – MINEDUC. Registro Oficial No. 572*. <https://cutt.ly/DwsHiidG>
- Lozano Ramírez, M. C. (2020). El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 90–103.  
<https://doi.org/10.15366/tp2021.37.008>

- McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2023). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(9), 3406–3421. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3>
- Molinar Monsiváis, J., & Cervantes Herrera, A. del R. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en Argentina y México. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 171–181. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940molinar9>
- Montoya González, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33–52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Mosquera González, E. (2015). *La expresión artística del componente de aprendizaje de los niños de primer año de EGB con TDAH* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía] Repositorio Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/14283>
- Nova Ávila, S. A. (2015). *Mejoramiento de la convivencia escolar con niños diagnosticados con TDAH en grado 4° de la Fundación Educativa de Montelíbano* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana] Biblioteca Octavio Arizmendi Posada. <http://hdl.handle.net/10818/17763>
- Paredes Escobar, D. R., Triviño Rodríguez, C. A., Sandoval Añapa, C., Garcia Rivas, N. E., & Bejarano Navas, F. J. (2024). Estrategias Metodológicas que Benefician a Estudiantes con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4471–4485. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9014](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9014)

- Paz Maldonado, E. (2020). Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 371–386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>
- Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Russell, A. E., Benham-Clarke, S., Ford, T., Eke, H., Price, A., Mitchell, S., Newlove-Delgado, T., Moore, D., & Janssens, A. (2023). Educational experiences of young people with ADHD in the UK: Secondary analysis of qualitative data from the CATCh-uS mixed-methods study. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4), 941–959. <https://doi.org/10.1111/bjep.12613>
- Serna Jaramillo, A. J., & Serna Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145–157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

- Soriano Ferrer, M., & Echegaray Bengoa, J. (2021). Knowledge and Beliefs about ADHD of Peruvian Teachers: The Role of Teaching Experience with ADHD. *MLS Educational Research*, 5(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v5i1.277>
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2021). Influences on Teachers' Intention to Apply Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis. *Sustainability*, 13(5), 2558. <https://doi.org/10.3390/su13052558>
- Szép, A., Dantchev, S., Zemp, M., Schwinger, M., Chavanon, M.-L., & Christiansen, H. (2021). Facilitators and Barriers of Teachers' Use of Effective Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis Based on Teachers' Perspectives. *Sustainability*, 13(22), 12843. <https://doi.org/10.3390/su132212843>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, 17, 91–106. <https://n9.cl/k5hxf>
- Torres Carrera, R. A. (2020). *Educación inclusiva: condiciones que influyen en los estudiantes con discapacidad en la permanencia en educación superior. Caso del Instituto "Yavirac"* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar] Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina, CAN. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7990>
- Useche Quintero, M. A. (2016). *Práctica pedagógica inclusiva: una oportunidad para jugar, aprender y participar en educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Institucional Secretaría de Educación. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3350>

Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363–379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

Woyessa, A. H., Tharmalingadevar, T. P., Upashe, S. P., & Diriba, D. C. (2019). Primary school teachers' misconceptions about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Nekemte town, Oromia region, Western Ethiopia. *BMC Research Notes*, 12(1), 524. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4573-9>



## Anexos

### Anexo 1 Entrevista a docentes

#### UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

#### CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

#### FICHA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

DATOS GENERALES	
Nombre del entrevistador:	
Fecha de la entrevista:	Hora de la entrevista: a

### 1. Fases de la entrevista

#### 1.1. Fase social

(Saludo, presentación, objetivo de la entrevista, generar ambiente de confianza)

Buenos días, mi nombre es Cecilia Sánchez y soy estudiante de la carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana. Estoy realizando una investigación con fines únicamente académicos acerca de la gestión del aprendizaje en niños con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Las respuestas que usted proporcione son totalmente anónimas.

### 2. Fase de interacción

(Plantear preguntas abiertas y explorar los resultados para responder los objetivos)

2.1. A lo largo de su vida ¿cuál fue el incentivo para ser docente?

2.2. A partir del incentivo que me menciona ¿me podría comentar acerca de su formación profesional y cuánto tiempo ha desempeñado como docente?

- 2.3. Con base en su experiencia como maestra/o de la Básica ¿Qué es para usted la educación inclusiva?
- 2.4. ¿Qué políticas, prácticas o acciones promueve la institución para generar una escuela inclusiva?
- 2.5. ¿Qué estrategias utiliza para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje que permitan implementar la educación inclusiva en el aula?
- 2.6. ¿Qué conoce acerca del TDAH? ¿Ha recibido capacitaciones sobre este trastorno?
- 2.7. Durante los años que lleva ejerciendo como docente ¿ha tenido la oportunidad de interactuar con estudiantes diagnosticados con TDAH? ¿Cuál ha sido la respuesta educativa que ha tenido?
- 2.8. ¿Cómo ha sido este proceso de enseñanza aprendizaje?
- 2.9. ¿Ha habido estudiantes que no han logrado los objetivos de aprendizaje? si es así, ¿qué ha hecho usted frente a esta situación?
- 2.10. ¿De qué manera mantiene la motivación en los estudiantes?

Agradezco por el tiempo que me ha brindado para realizar mi investigación.

## Anexo 2 Entrevista a directivos

### UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

### CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

### FICHA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTIVOS

DATOS GENERALES	
Nombre del entrevistador:	
Fecha de la entrevista:	Hora de la entrevista: a

#### 1. Fases de la entrevista

##### 1.1. Fase social

(Saludo, presentación, objetivo de la entrevista, generar ambiente de confianza)

Buenos días, mi nombre es Cecilia Sánchez y soy estudiante de la carrera de Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana. Estoy realizando una investigación con fines únicamente académicos acerca de la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Las respuestas que usted proporcione son totalmente anónimas.

##### 2. Fase de interacción

(Plantear preguntas abiertas y explorar los resultados para responder los objetivos)

2.1. ¿Bajo qué políticas, acciones o prácticas la institución promueve una educación inclusiva?

2.2. Como institución educativa con un perfil inclusivo ¿qué necesidades educativas específicas han atendido?

2.3. ¿De qué manera han sido atendidas estas necesidades educativas?

2.4. ¿Han realizado capacitaciones hacia el personal docente acerca de estas necesidades educativas? ¿Cuál ha sido la respuesta que han recibido de parte de los maestros sobre las capacitaciones?

2.5. ¿Cuáles son las rutas o protocolos que deben seguir los docentes cuando tienen estudiantes que presentan alguna necesidad educativa?

Agradezco por el tiempo que me ha brindado para realizar mi investigación.

### Anexo 3 Diario de campo

Diario de campo		
<b>Técnica:</b> Observación participante		
<b>Grado escolar:</b> Segundo año de EGB	<b>Fecha:</b>	
<b>Asignatura:</b>	<b>Duración:</b>	
<b>Objetivo de la observación:</b>  Identificar las estrategias educativas están utilizando los docentes para apoyar a los estudiantes con TDAH trastornos de atención en el aula.		
<b>Descripción de las actividades</b>		
<b>Inicio:</b>		
<b>Desarrollo:</b>		
<b>Cierre:</b>		
<b>Recursos utilizados</b>	<b>Estrategias empleadas</b>	<b>Incentivos</b>
<b>Resultados de aprendizaje</b>		