FACULTAD DE PSICOLOGÍA CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA MODALIDAD A DISTANCIA

“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES 1°GRADO DE EDUCACION PRIMARIA CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN ZARATE”

Estudiante: Ochoa Gabriela Abigail
Legajo: 40406
Director/es: Mg. Sabella Adriana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO.** Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [ ]

A partir de otra fecha, especificar: … / … / …

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

ÍNDICE

Resumen..... 5

Palabras clave..... 5

Título 6

Capítulo 1. El planteo del problema..... 6

Delimitación del objeto de estudio..... 6

Objetivo general..... 7

Objetivos específicos..... 7

Supuestos básicos..... 7

Fundamentación..... 7

Capítulo 2. Estado del arte..... 9

Capítulo 3. Marco Teórico..... 12

Capítulo 4. Desarrollo metodológico..... 38

Diseño de estudio..... 39

Participantes..... 40

Muestra..... 40

Instrumento/ Técnica de recolección de datos..... 41

Procedimiento..... 42

Consentimiento informado..... 42

Capítulo 5. Procesamiento y análisis de la información..... 44

Procesamiento de la información..... 44

Análisis de la información..... 45

Categorías de análisis..... 45

Discusión..... 55

Capítulo 6. Conclusión. 60

Capítulo 7. Aportes, limitaciones, contribuciones..... 63

Aportes y contribuciones de la investigación 63

Limitaciones de la investigación..... 63

Líneas de investigación futura..... 65

Capítulo 8. Propuestas de intervención..... 66

Propuestas de intervención: Multiplicar las oportunidades para aprender..... 66

Referencias..... 68

Anexo/s..... 73

Consentimiento informado..... 73

Entrevistas, audios y escritos..... 73

Diario de bitácora..... 76

RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye una de las condiciones del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia y presenta implicancias significativas en el ámbito escolar, especialmente en los procesos de atención, autorregulación y organización de las tareas. En este contexto, la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas resulta fundamental para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes. El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes de primer grado para acompañar a estudiantes con TDAH en el proceso educativo en instituciones escolares de la ciudad de Zárate. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, se realizó entrevistas semiestructuradas a docentes para recopilar datos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula. Se espera identificar que los resultados de este trabajo contribuyan a una mejora en el primer ciclo de la educación primaria.

PALABRAS CLAVES

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Educación primaria. Intervención psicopedagógica. Alumnos de primer grado. Inclusión educativa. Estrategias pedagógicas.

TÍTULO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES DE 1° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN ZARATE.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Este estudio se centra en plantear desafíos donde los docentes puedan adaptar estrategias pedagógicas bien definidas para atender las necesidades específicas dentro del ámbito educativo en las escuelas primarias de Zarate. El foco se sitúa en analizar las estrategias de enseñanza dirigidas a estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), con el propósito de reconocer cuáles resultan más efectivas y cómo impactan en el proceso de aprendizaje.

Este trabajo combina dos enfoques empírico cualitativo. Se realizó entrevistas semiestructuradas, y análisis e investigaciones para obtener una comprensión más profunda de las estrategias de enseñanza y su implementación en la práctica. Esto permitió identificar mejores prácticas y áreas a perfeccionar.

PLANTEO DE PROBLEMA

Se reconoce que, en los niños con altos niveles de actividad, es común observar una variabilidad en los tiempos de permanencia en las tareas, así como dificultades para mantener la atención durante períodos prolongados, especialmente en aquellas actividades que resultan poco estimulantes o carentes de interés. No obstante, más allá de estas manifestaciones típicas del desarrollo infantil, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se configura como una condición neurobiológica caracterizada por una hiperactividad excesiva, déficit en la atención sostenida, distractibilidad e impulsividad, que exceden lo esperable según el nivel de desarrollo cognitivo del niño. Esta condición afecta a un número

significativo de estudiantes en edad escolar, por lo que se torna imprescindible su detección temprana, con el fin de implementar estrategias pedagógicas y psicoeducativas adecuadas que favorezcan el proceso de escolarización y desarrollo integral del niño. (Carreño et al., 2022).

¿Las estrategias implementadas por los docentes de educación primaria influyen en el aprendizaje y la adaptación del alumno con TDAH?

OBJETIVO GENERAL

Describir las apreciaciones de los docentes respecto de estrategias de enseñanza en el proceso de aprendizaje de estudiantes con TDAH en 1° grado de educación primaria de Zárate.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar estrategias que los docentes consideren útil para los estudiantes con TDAH.

Describir las prácticas inclusivas implementadas en clase conforme al diseño universal para el aprendizaje.

SUPUESTOS BÁSICOS DE INVESTIGACIÓN

La implementación de estrategias didácticas adaptadas y basadas en el apoyo mejoran y enriquecen significativamente el rendimiento académico y la integración de los alumnos con TDAH en las aulas.

La estructura y la organización del entorno educativo son fundamentales para el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes con TDAH.

FUNDAMENTACIÓN

Cada estudiante con TDAH presenta necesidades particulares. La investigación de estrategias que permitan personalizar la enseñanza y promover una educación inclusiva y

equitativa desde los primeros años escolares resulta fundamental, ya que favorece la atención, mejora el comportamiento y posibilita el desarrollo de habilidades sociales junto a sus pares. De este modo, se construye un entorno educativo en el que todos los alumnos, con o sin diagnóstico, se benefician de una enseñanza más accesible y flexible.

En numerosas ocasiones, el problema no radica en el diagnóstico en sí mismo, sino en el uso que se hace de él. Por ello, los profesionales de la educación y la salud deben evitar prácticas que señalen, diferencien o aparten a los estudiantes de manera inapropiada (Carreño et al., 2022). En este punto, la intervención psicopedagógica adquiere un papel central: no se limita a identificar las dificultades de aprendizaje, sino que se orienta a comprender la singularidad de cada alumno, diseñar estrategias que potencien sus capacidades y acompañar a los docentes en la implementación de propuestas pedagógicas diversificadas.

El aporte del psicopedagogo ofrece a los maestros herramientas concretas para afrontar los desafíos con mayor seguridad y eficacia. Una intervención oportuna y contextualizada permite desplegar al máximo el potencial de los alumnos, así como minimizar el impacto que los déficits asociados al TDAH pudieran tener en su trayectoria escolar.

Del mismo modo, el psicopedagogo se constituye en un agente clave dentro del trabajo interdisciplinario, al articular la comunicación y colaboración entre docentes, familias, terapeutas y médicos. Esta función de mediación garantiza la construcción de un entorno de apoyo integral, que favorezca el progreso académico, el desarrollo socioemocional y la autonomía de los estudiantes (Carreño et al., 2022).

CAPITULO 2. ESTADO DEL ARTE

Este trabajo se inicia a partir del análisis de diez investigaciones desarrolladas entre 2021 y 2025, considerando sus objetivos, metodologías y principales resultados.

1.- En Argentina, Bianchi, Faraone y Torricelli (2021) realizaron el estudio *Medicalización del TDAH en Argentina*, en el cual analizó el consumo de metilfenidato y atomoxetina entre 2003 y 2016, complementado con entrevistas a profesionales de diversas provincias. Desde un enfoque sociológico, el estudio describió procesos de medicalización y señaló la influencia de factores institucionales, económicos y culturales en el diagnóstico y tratamiento del TDAH.

2.-Ese mismo año, en Argentina, Scandar (2021) llevó a cabo una investigación empírica sobre TDAH en adultos (n = 1127). A través del uso de escalas validadas (ASRS 1.1, WURS-25 y AAQoL), estimó una prevalencia del 4,79 % en población adulta y registró leves diferencias por género. El estudio también identificó asociaciones entre TDAH y variables socioeducativas, como mayores tasas de desempleo y menor acceso a educación superior.

3.- Por otra parte, en España, Escofet et al. (2022) desarrollaron en la Unidad de Neuropediatría del Hospital de Sabadell la investigación *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).* En esta se elaboró una guía actualizada de diagnóstico y tratamiento para niños y adultos. Se describió una etiología multifactorial con componentes genéticos, alteraciones neuroanatómicas y desequilibrios neuroquímicos. El estudio señaló la necesidad de un abordaje multimodal que incluya terapia conductual, tratamiento farmacológico, psicoeducación y adecuaciones escolares.

4.-En Argentina, Bakker et al. (2023), pertenecientes al Grupo Comportamiento Humano, Genética y Ambiente analizaron el funcionamiento de una de las alteraciones del

neurodesarrollo más frecuentes iniciadas en la infancia. En su investigación estimaron que alrededor del 4 % de la población infantil y adolescente del país presenta TDAH, en comparación con una prevalencia mundial que oscila entre 4 % y 7 %. El trabajo definió tres condiciones diagnósticas centrales: funcional (los síntomas deben generar dificultades significativas), contextual (los síntomas deben manifestarse en al menos dos ámbitos, como hogar y escuela) y temporal (el inicio debe ocurrir antes de los 12 años).

5.- Posteriormente en Argentina, Heras y Felitti (2023), en el libro *Actores sociales en torno al TDAH en las infancias*, presentaron un análisis socioantropológico del TDAH, entendido no solo como diagnóstico clínico, sino como una construcción atravesada por dinámicas institucionales, políticas educativas, industria farmacéutica y experiencias familiares. El estudio abordó el fenómeno de la medicalización y planteó la necesidad de revisar las prácticas escolares desde una perspectiva inclusiva.

6.- Otro estudio, realizado por Kazda et al. (2024) publicado en la revista científica BMJ en el Reino Unido, analizó el *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños: más atención al cuidado y el apoyo, menos al diagnóstico*. En este trabajo se analizaron intervenciones dirigidas a la infancia y se concluyó que el tratamiento farmacológico debe aplicarse únicamente tras un diagnóstico formal. Asimismo, los autores destacaron la importancia de intervenciones psicoeducativas ajustadas a las necesidades individuales y de sistemas de clasificación funcional que reduzcan diagnósticos innecesarios.

7.- El mismo año en Argentina, Tornel Avelar y Cruz Alcalá (2024) publicaron *Impact and Treatment of ADHD in the Argentine Context*. A partir de una revisión contextual, identificaron desigualdades regionales en el acceso al diagnóstico y tratamiento, así como barreras socioeconómicas que afectan la atención. El estudio subrayó la necesidad de reducir el estigma y fortalecer la capacitación profesional.

8.- Otra investigación realizada por Abadi et al. (2024) elaboraron la primera parte del *Primer consenso argentino sobre el manejo del TDAH en la adultez*, publicado en revista científica Vertex Argentina de Psiquiatría y avalado por la Asociación Argentina de Psiquiatría Biológica (AAPB). Este trabajo fue elaborado por un grupo de especialistas argentinos de salud mental y se basó en la recopilación de evidencia científica, estableció lineamientos diagnósticos y terapéuticos. Se identificó la persistencia del TDAH en la adultez y un alto nivel de subdiagnóstico asociado a comorbilidades frecuentes.

9.- Por otra parte, en la provincia del Chaco Argentina, Cimbaro (2025) realizó el estudio *Efectos de la nutrición en el comportamiento en niños y adolescentes con TDAH*. Con una muestra de 17 participantes, se analizaron hábitos alimentarios mediante el cuestionario KIDMED y la intensidad de síntomas con la escala SNAP-IV. Los resultados mostraron una asociación entre mayor adherencia a la dieta mediterránea y menores niveles de inatención e impulsividad.

10.- Finalmente, en España, Cabello-Sanz, González-Benito y Otero-Mayer (2025) desarrollaron *Diseño y validación de un programa de educación emocional para alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. El estudio incluyó el diseño de un programa psicoeducativo para estudiantes de primaria con TDAH y su validación mediante un piloto con grupo experimental y de control. Se registraron mejoras en autorregulación emocional, aportando una propuesta aplicable al ámbito escolar.

CAPITULO 3. MARCO TEÓRICO

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el contexto escolar

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades persistentes de atención, hiperactividad e impulsividad que resultan inapropiadas para el nivel de desarrollo del niño. Estas manifestaciones afectan la capacidad de autorregulación, el control de la conducta y la adaptación a diferentes contextos, especialmente el escolar (Carreño et al., 2022; Miranda Casas, 2002).

Durante la infancia es habitual observar variaciones en la actividad motora y en la capacidad de concentración; sin embargo, en los niños con TDAH estas dificultades se presentan con mayor intensidad y frecuencia, interfiriendo en el aprendizaje, la organización de tareas y las relaciones sociales. Los síntomas suelen identificarse en la etapa preescolar o escolar, aunque su detección temprana puede resultar compleja debido a la variabilidad del comportamiento infantil (Ahumada et al., 2019).

Diversos estudios han señalado que una proporción significativa de niños diagnosticados continúa presentando síntomas durante la adolescencia e incluso en la adultez, lo que evidencia la necesidad de intervenciones tempranas y sostenidas (Carreño et al., 2022). En etapas posteriores del desarrollo pueden persistir dificultades vinculadas con la organización, la regulación emocional, las relaciones interpersonales y la planificación de la vida cotidiana (Asociación Americana de Psiquiatría, 2015).

Causas y factores etiológicos del TDAH

Las investigaciones actuales coinciden en que el TDAH posee una etiología multifactorial en la que interactúan factores biológicos, genéticos y ambientales. Este enfoque integrador supera las explicaciones simplistas y permite comprender el trastorno como el

resultado de la interacción entre la predisposición biológica del individuo y las condiciones del entorno en el que se desarrolló.

Entre los factores de riesgo se identifican diversas condiciones prenatales, perinatales y posnatales que pueden afectar el neurodesarrollo. Durante el embarazo, la exposición a sustancias tóxicas como alcohol o tabaco, infecciones, estrés materno o desnutrición pueden influir en la formación del sistema nervioso. En el período perinatal, factores como el parto prematuro, el bajo peso al nacer o la hipoxia neonatal se asocian con un mayor riesgo de dificultades atencionales en etapas posteriores del desarrollo (Faraone et al., 2021).

Asimismo, ciertas lesiones cerebrales o alteraciones funcionales en áreas vinculadas con el control de la conducta y la atención, especialmente en regiones frontales y fronto-subcorticales, se relacionan con dificultades en la planificación, la inhibición de respuestas y la regulación emocional (Nigg, 2017).

Los estudios genéticos también han demostrado una importante influencia hereditaria en la aparición del TDAH. Los niños con antecedentes familiares presentan mayor probabilidad de desarrollar el trastorno, aunque la predisposición genética se expresa siempre en interacción con factores ambientales (Thapar et al., 2013).

Desde el punto de vista neuroquímico, diversas investigaciones señalaron la participación de neurotransmisores como la dopamina y la noradrenalina, fundamentales para la regulación de la atención, la motivación y el control de impulsos. Las alteraciones en estos sistemas afectan el funcionamiento de las redes neuronales prefrontales responsables de las funciones ejecutivas (Arnsten, 2011).

Desde la perspectiva psicopedagógica, comprender el TDAH como un fenómeno multifactorial resulta esencial para evitar interpretaciones culpabilizantes hacia el niño o su familia. Por el contrario, se trata de una condición del neurodesarrollo que requiere

intervenciones integrales donde escuela, familia y profesionales trabajen de manera articulada.

Mitos sobre el TDAH

El TDAH se encuentra permanentemente rodeado de creencias erróneas que han dificultado su comprensión y abordaje. Entre las más frecuentes se encuentra la idea de que el trastorno es consecuencia de una crianza inadecuada, de falta de límites o de desinterés por parte del niño. Estas interpretaciones desconocen su base neurobiológica y suelen generar prácticas punitivas o estigmatizantes.

Barkley (2014) señaló que las conductas asociadas al TDAH, como la impulsividad o la distracción, no responden a actos voluntarios, sino a dificultades en los mecanismos de autorregulación y control ejecutivo. Otro mito frecuente sostiene que el TDAH desaparece con la edad; sin embargo, numerosas investigaciones demostraron que muchos síntomas pueden persistir en la adolescencia y la adultez.

Asimismo, suele asociarse el trastorno exclusivamente con la hiperactividad, invisibilizando el subtipo inatento, caracterizado por distracción, lentitud en el procesamiento y dificultades para sostener el esfuerzo mental. Este subtipo suele pasar desapercibido en el ámbito escolar, aumentando el riesgo de subdiagnóstico.

Desde la psicopedagogía, desmontar estos mitos resulta fundamental, ya que influyen directamente en la forma en que docentes y familias interpretan las conductas del niño, así como las estrategias que se implementan para acompañarlo (Bella, 2025).

Características del TDAH

El TDAH se manifiesta en múltiples dimensiones:

Cognitivas: En el plano cognitivo, los estudiantes con TDAH presentan dificultades significativas en las funciones ejecutivas, incluyendo la planificación, la memoria de trabajo,

el control inhibitorio, la autorregulación y la organización de tareas y tiempo, elementos esenciales para el aprendizaje (Barkley, 2008; Diamond & Lee, 2011). Estas dificultades se reflejan en la incapacidad para organizar actividades, seguir secuencias, iniciar y finalizar tareas, controlar impulsos y mantener la atención sostenida. En el nivel inicial, esto se traduce en problemas para completar juegos o actividades de manera autónoma y para respetar las reglas de las dinámicas grupales. Bella (2025) señaló que la intervención psicopedagógica debe centrarse en potenciar estas funciones mediante la planificación gradual de actividades, el uso de apoyos visuales, la fragmentación de consignas y la retroalimentación constante, favoreciendo la autonomía y la autorregulación del estudiante. Estrategias como el uso de tarjetas visuales para indicar pasos de una actividad, apoyos gráficos para organizar rutinas diarias y temporizadores que ayuden a percibir la duración de las tareas resultan fundamentales para sostener el aprendizaje y la atención.

Emocionales: En el ámbito emocional, los niños con TDAH suelen mostrar baja tolerancia a la frustración, cambios de humor frecuentes, dificultades para regular emociones y una marcada sensibilidad ante la crítica (Fernández, 1991; Bella, 2025). Estos factores impactan directamente en la motivación y disposición hacia el aprendizaje, generando sentimientos de incapacidad y desvalorización frente a las tareas escolares. Desde la psicopedagogía, reconocer y acompañar estas emociones es clave para favorecer el aprendizaje, fortaleciendo la autoestima y la resiliencia del alumno. Bella (2025) sugirió implementar estrategias de reforzamiento positivo inmediato, reconocimiento de logros individuales, construcción de metas alcanzables y enseñanza de técnicas básicas de autorregulación emocional. En la práctica, esto puede incluir elogiar los avances durante juegos cooperativos, establecer “códigos de calma” para la autorregulación emocional y proponer momentos de relajación guiada después de actividades que requieren atención

sostenida.

Sociales: En el plano social, los estudiantes con TDAH pueden tener dificultades para respetar turnos, sostener normas, establecer vínculos estables y resolver conflictos de manera adecuada. La impulsividad y la hiperactividad incrementan la probabilidad de rechazo por parte de pares, afectando la integración escolar (Bianchi et al., 2021). La intervención psicopedagógica debe considerar estas dimensiones, fomentando la participación activa, la cooperación y la regulación de conflictos mediante estrategias de mediación, actividades grupales con roles claros y juegos estructurados que promuevan la colaboración (Bella, 2025). En el nivel inicial, se pueden implementar juegos por turnos, actividades de construcción conjunta y dinámicas de resolución de problemas en equipo, siempre con acompañamiento y modelado docente de conductas sociales adecuadas.

Impacto del TDAH en los procesos de aprendizaje

El TDAH influye directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La inatención limita la adquisición de contenidos, la comprensión de consignas, la resolución de problemas y la finalización de tareas. La impulsividad dificulta la reflexión sobre errores y la organización del pensamiento, mientras que la hiperactividad compromete la permanencia en actividades estructuradas. Estas dificultades no solo afectan los resultados académicos, sino también la relación del estudiante con el saber, generando desmotivación y evitación de tareas. Desde la psicopedagogía, estas manifestaciones se comprenden como el resultado de la interacción entre procesos cognitivos, emocionales y sociales con el contexto educativo, requiriendo estrategias adaptadas y sostenibles (Bella, 2025; Carullo, 2022).

Etapas de desarrollo del TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad no se presenta de manera uniforme a lo largo del desarrollo, sino que cada etapa evolutiva del sujeto evidencia

características particulares que requieren intervenciones específicas.

En la primera infancia, las manifestaciones se observan principalmente en el ámbito de la regulación conductual y emocional. Los niños con TDAH presentan dificultades para sostener la atención durante el juego, tolerar la frustración, respetar turnos y modular sus reacciones emocionales. La hiperactividad se expresa a través de un movimiento constante, exploración impulsiva del entorno y dificultad para permanecer en una misma actividad por períodos prolongados. Estas conductas muchas veces se confunden con comportamientos propios de la edad, lo que puede retrasar la identificación temprana del trastorno y la implementación de estrategias preventivas. La intervención en esta etapa debe centrarse en la estructuración del entorno, la anticipación de situaciones problemáticas y la estimulación de habilidades de autorregulación mediante rutinas predecibles y juegos guiados.

Durante la etapa de escolaridad primaria, el TDAH se hace más visible debido a las mayores demandas cognitivas y académicas. Los niños muestran dificultades para sostener la atención en tareas prolongadas, seguir instrucciones complejas, organizar útiles y completar actividades. Además, la impulsividad puede generar conflictos con pares y adultos, afectando la socialización y la autoestima. Russell Barkley (2014) subrayó que en esta etapa el TDAH compromete simultáneamente el rendimiento académico, el desarrollo social y emocional, haciendo imprescindible una intervención integral que incluya ajustes pedagógicos, estrategias de autorregulación y acompañamiento emocional. Por ejemplo, la planificación visual de tareas, los tiempos estructurados de trabajo y los refuerzos positivos se constituyen en herramientas eficaces para favorecer la atención y la motivación del niño.

En la adolescencia, si bien la hiperactividad motora puede disminuir, persisten dificultades significativas en la organización, planificación, manejo del tiempo, control de impulsos y regulación emocional. La adolescencia agrega la presión de una mayor

autonomía, toma de decisiones y responsabilidad, lo que puede generar desmotivación escolar, abandono de estudios o conductas de riesgo. Joel Nigg (2017) destacó que muchos adolescentes desarrollan estrategias compensatorias, aunque estas no siempre son suficientes si no cuentan con redes de apoyo familiares, escolares y profesionales. La intervención en esta etapa debe centrarse en fortalecer la autorregulación, promover habilidades de planificación y ofrecer acompañamiento psicoeducativo que contemple tanto el aprendizaje académico como el bienestar emocional.

En la adultez, el TDAH no desaparece, aunque su expresión cambia. Las dificultades suelen centrarse en la organización de la vida cotidiana, planificación a largo plazo, gestión del tiempo, estabilidad laboral, regulación emocional y relaciones interpersonales. Algunos adultos logran desplegar estrategias adaptativas efectivas, mientras que otros presentan trayectorias marcadas por fracaso, frustración o inestabilidad. Desde la perspectiva psicopedagógica, comprender estas manifestaciones permite diseñar programas de acompañamiento, tutorías o estrategias de coaching para potenciar la autonomía, la regulación emocional y la organización personal.

Prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El análisis de la prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) resulta fundamental para dimensionar su impacto en los sistemas educativos, sanitarios y sociales. La prevalencia hace referencia al porcentaje de población que presenta este trastorno en un momento determinado, y su estimación permitió comprender la magnitud del fenómeno, planificar políticas públicas, diseñar estrategias de intervención y fortalecer los dispositivos de acompañamiento psicopedagógico en las instituciones educativas.

Las investigaciones internacionales coincidieron en señalar que el TDAH constituye uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia. Estudios

epidemiológicos de gran escala, como los realizados por Polanczyk et al.,(2007) establecieron una prevalencia mundial promedio del 5,29 % de la población infantil, aunque estos valores pueden variar según los criterios diagnósticos utilizados, la metodología de recolección de datos, las características socioculturales de las muestras y el acceso a los sistemas de salud.

En consonancia con estos datos, Stephen Faraone (2021) sostuvo que el TDAH se presenta de manera consistente en diversas regiones del mundo, lo que refuerza su carácter universal y su base neurobiológica. No se trata, por lo tanto, de un fenómeno exclusivo de determinados países o contextos educativos, sino de un trastorno presente en distintas culturas, sistemas escolares y niveles socioeconómicos.

En el ámbito escolar, estas cifras adquieren una relevancia particular, ya que implican que, en promedio, en cada aula puede haber al menos uno o dos estudiantes con TDAH, diagnosticado o con manifestaciones compatibles. Esta realidad interpela directamente a los docentes y a los equipos de orientación, que se enfrentan cotidianamente al desafío de responder a la diversidad de estilos de aprendizaje, necesidades atencionales y modalidades de autorregulación.

En relación con la distribución por género, la mayoría de los estudios demostraron una mayor prevalencia del TDAH en varones que en mujeres durante la infancia, con una relación aproximada de 3 a 1. Sin embargo, esta diferencia no necesariamente refleja una menor presencia real del trastorno en niñas sino que se asocia en muchos casos a formas de presentación clínica diferenciadas. Mientras que en los niños predominan las manifestaciones hiperactivas e impulsivas más visibles en el contexto escolar, en las niñas suele predominar la presentación inatenta caracterizada por la distracción, la pasividad, la lentitud en el procesamiento y la dificultad para sostener el esfuerzo mental. Esta modalidad menos

disruptiva tiende a pasar desapercibida, lo que incrementa el riesgo de subdiagnóstico, invisibilización de las dificultades y retraso en las intervenciones.

En el contexto Argentino, los estudios coincidieron en que las cifras de prevalencia se encuentran dentro de los parámetros internacionales. Investigaciones como las desarrolladas por Bianchi, Faraone y Torricelli (2021) indicaron que un porcentaje significativo de niños en edad escolar presenta diagnóstico de TDAH o síntomas compatibles, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, los equipos de orientación escolar y las redes de atención interdisciplinarias.

Asimismo, la prevalencia del TDAH no permanece estática a lo largo del ciclo vital. Si bien se manifiesta inicialmente en la infancia, una proporción considerable de los niños continúa presentando síntomas en la adolescencia y en la adultez. Algunos estudios estimaron que entre el 50 % y el 70 % de los niños diagnosticados mantienen manifestaciones del trastorno en etapas posteriores, especialmente en lo referido a la organización, la atención sostenida, la planificación y la regulación emocional. Este dato resulta clave para comprender que el TDAH no constituye una dificultad transitoria, sino una condición que puede acompañar la trayectoria vital del sujeto, con diferentes niveles de impacto según los apoyos recibidos.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la alta prevalencia del TDAH implica una responsabilidad institucional ineludible. No se trata de atender casos aislados, sino de reconocer que se está frente a una condición ampliamente extendida en la matrícula escolar, que exige respuestas sistemáticas, políticas inclusivas, dispositivos de acompañamiento sostenidos y prácticas pedagógicas diversificadas. La escuela ya no puede pensarse únicamente desde un modelo homogéneo de aprendizaje, sino que debe abrirse a la heterogeneidad de ritmos, estilos cognitivos y formas de acceso al conocimiento.

La prevalencia también permite visibilizar la estrecha relación entre el TDAH y el fracaso escolar cuando no existen intervenciones adecuadas. Numerosos estudios mostraron que los niños con TDAH presentan mayor riesgo de repitencia, bajo rendimiento, deserción escolar, dificultades en la convivencia y problemas en la construcción de la autoestima académica. Estos datos refuerzan la importancia de la detección temprana, el acompañamiento psicopedagógico continuo y la articulación entre familia, escuela y equipos de salud.

En síntesis, la prevalencia del TDAH evidencia que se trata de un trastorno de alta frecuencia en la infancia, con impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su amplia distribución en la población escolar convierte al TDAH en un desafío central para la psicopedagogía contemporánea, que debe responder no solo desde la intervención individual, sino también desde la transformación de las prácticas institucionales, con el objetivo de garantizar trayectorias educativas inclusivas, significativas y sostenidas para todos los estudiantes.

Trastornos asociados y diagnóstico diferencial

El TDAH presenta con frecuencia comorbilidades que complican el diagnóstico y la intervención. Entre los trastornos más comunes se encuentran dificultades del aprendizaje, problemas del lenguaje, ansiedad, depresión, trastorno negativista desafiante y ciertos trastornos del espectro autista (Lastiri Arata, 2019). La coexistencia de estos trastornos aumenta la complejidad del abordaje psicopedagógico, ya que cada área requiere estrategias específicas que deben coordinarse para favorecer el aprendizaje y la regulación emocional del niño.

El diagnóstico diferencial es un proceso fundamental, que permite distinguir el TDAH de otros problemas que pueden manifestar síntomas similares, como la ansiedad, depresión,

alteraciones del sueño, dificultades sensoriales o contextos pedagógicos inadecuados. Por ejemplo, un niño ansioso puede presentar dificultades de concentración y movimiento constante, pero el origen y la naturaleza de sus síntomas difieren del TDAH, por lo que la intervención también será distinta.

El psicopedagogo juega un rol clave en esta fase, mediante la evaluación integral del desarrollo, la historia familiar, la trayectoria escolar y las funciones cognitivas. Esta mirada integral permite identificar no solo el trastorno, sino también fortalezas, intereses y estrategias compensatorias del niño, generando un plan de acción individualizado y ajustado a sus necesidades.

La familia y su rol en el acompañamiento del niño con TDAH

La familia constituye un pilar fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo y social del niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Desde los primeros años de vida, el entorno familiar cumple una función reguladora a través del sostén afectivo, la organización de rutinas, el establecimiento de normas y las modalidades de comunicación que se construyen en la vida cotidiana.

El diagnóstico de TDAH suele generar en las familias sentimientos de incertidumbre, culpa o desorientación. Tal como planteó Alicia Fernández (2018), las dificultades de aprendizaje no afectan únicamente al niño, sino que atraviesan a todo el grupo familiar, generando movimientos subjetivos que requieren ser acompañados. En muchos casos, cuando el trastorno no es comprendido, las conductas del niño son interpretadas como desobediencia o falta de interés, lo que puede generar dinámicas de conflicto y sobreexigencia.

Desde una perspectiva integral, el acompañamiento familiar no debe centrarse únicamente en el control de la conducta, sino en la construcción de un entorno estructurado, afectivo y previsible. La organización de rutinas claras, con horarios estables para las

actividades diarias, favorece la anticipación de situaciones y contribuye a la autorregulación del niño.

Asimismo, el establecimiento de normas claras y coherentes resulta fundamental. Las reglas deben ser comprensibles, consistentes y sostenidas en el tiempo, ya que la inconsistencia en los límites puede generar mayor desorganización conductual. La comunicación familiar también cumple un rol relevante, por lo que se recomienda el uso de consignas breves y claras que faciliten la comprensión.

El acompañamiento familiar también se vincula con el sostenimiento de la escolaridad. La supervisión de tareas, la organización del material escolar y la valoración de los esfuerzos del niño contribuyen a fortalecer su autoestima académica. En este sentido, el trabajo articulado entre familia, escuela y profesionales resulta indispensable para favorecer el desarrollo integral del niño.

La escuela y la inclusión del niño con TDAH

La escuela constituye uno de los escenarios más significativos en la vida del niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, ya que es allí donde se ponen en juego de manera directa las demandas de atención sostenida, organización, control conductual, continuidad en las tareas, respeto por las normas y vínculos interpersonales. En este espacio institucional, las características propias del TDAH suelen hacerse más visibles, ya que entran en tensión con los formatos tradicionales de enseñanza, que privilegian la quietud corporal, el trabajo prolongado y la escucha pasiva.

Desde una perspectiva inclusiva, la escuela no debe concebir las manifestaciones del TDAH como obstáculos insalvables, sino como expresiones de una modalidad particular de funcionamiento que requiere ajustes, adecuaciones y nuevas estrategias pedagógicas. Tal como planteó UNESCO (2020), la inclusión educativa implica garantizar el derecho a la

educación de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor y no como un problema. En este marco, la presencia de alumnos con TDAH interpela a las instituciones a revisar sus prácticas, sus discursos y sus modalidades de intervención.

El niño con TDAH suele presentar dificultades para sostener la atención durante tiempos prolongados, para organizar el material escolar, para planificar las tareas, para inhibir respuestas impulsivas y para regular su conducta en el aula. Estas dificultades pueden expresarse a través de interrupciones constantes, movimientos permanentes, olvidos frecuentes, trabajos incompletos, errores por descuido, dificultad para seguir consignas grupales y problemas en el vínculo con pares y adultos. Cuando estas manifestaciones no son comprendidas desde una mirada psicopedagógica, suelen derivar en etiquetamientos como “inquieto”, “desatento”, “desobediente” o “problemático”.

Estas etiquetas, lejos de favorecer los procesos de aprendizaje, refuerzan circuitos de exclusión, estigmatización y fracaso escolar. Tal como advirtió Alicia Fernández (2018), la escuela, al igual que la familia, construye significaciones sobre el aprender que impactan directamente en la subjetividad del alumno. Cuando el niño es mirado solo desde su déficit, se empobrece su posición como sujeto de deseo de aprender y se debilita su vínculo con el saber.

El desafío de la inclusión del niño con TDAH en la escuela no se limita a su mera presencia física en el aula, sino que implica la construcción de condiciones pedagógicas que posibiliten su participación real, su implicación en las actividades, su integración al grupo y su acceso efectivo a los aprendizajes. Esto supone revisar no solo las características del alumno, sino también las prácticas docentes, la organización institucional, los tiempos escolares, los modos de evaluación y las propuestas didácticas.

Desde el punto de vista psicopedagógico, resulta fundamental la implementación de

adecuaciones metodológicas que contemplen las particularidades del TDAH. La fragmentación de las tareas, la utilización de consignas claras y breves, el ofrecimiento de apoyos visuales, la alternancia de actividades, el uso de materiales concretos, el trabajo por tiempos cortos y la retroalimentación frecuente son estrategias que permiten sostener la atención y favorecer el compromiso del alumno con el aprendizaje.

Asimismo, la organización del espacio del aula cumple una función reguladora. Ubicar al alumno en un lugar con menor cantidad de estímulos distractores, permitirle ciertos movimientos regulados, ofrecer espacios para el descanso atencional y flexibilizar algunas exigencias posturales contribuyen a disminuir la sobrecarga cognitiva y el malestar emocional. Estas modificaciones no implican privilegios, sino condiciones de accesibilidad al aprendizaje.

El rol del docente frente al alumno con TDAH en el contexto escolar

El docente ocupa un lugar central en la trayectoria educativa del niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, no solo como transmisor de conocimientos, sino fundamentalmente como mediador del vínculo entre el estudiante y el aprendizaje. En la vida escolar cotidiana, es el adulto que observa, interpreta, interviene, orienta y sostiene los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que su posicionamiento frente al TDAH influye de manera directa en el desarrollo académico, emocional y social del alumno.

En el aula, el docente es quien se encuentra en contacto permanente con las manifestaciones del TDAH: la distracción constante, la impulsividad, la inquietud motriz, las dificultades para finalizar tareas, la desorganización y los problemas en la autorregulación emocional. Estas conductas, cuando no son comprendidas desde una mirada informada y empática, suelen ser interpretadas como desinterés, falta de esfuerzo o desobediencia. Tal como advirtió Russell Barkley (2014), muchas de las conductas del niño con TDAH no

responden a una cuestión de voluntad, sino a un funcionamiento neurobiológico que interfiere en los mecanismos de autocontrol y planificación.

Desde esta perspectiva, el rol docente no puede limitarse a la aplicación de sanciones o llamados de atención reiterados, ya que estas respuestas tienden a reforzar el circuito del fracaso escolar, el malestar emocional y la baja autoestima. Por el contrario, se requiere de un docente que pueda informarse, comprender el funcionamiento del TDAH y desplegar estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades del alumno.

El docente inclusivo es aquel que reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje dentro del aula y entiende que no todos los niños aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. En este sentido, el alumno con TDAH requiere, muchas veces, una organización diferente del tiempo, del espacio y de las consignas. La flexibilidad pedagógica se vuelve entonces una condición indispensable para garantizar su acceso real a los aprendizajes.

Uno de los aspectos fundamentales del rol docente es la organización de las propuestas de enseñanza. Las consignas extensas, poco claras o con múltiples pasos simultáneos suelen resultar especialmente dificultosas para los niños con TDAH. Por ello, el docente debe aprender a formular indicaciones breves, secuenciadas y apoyadas en recursos visuales, verificando que el alumno haya comprendido efectivamente lo que debe realizar. Esta modalidad no solo favorece al niño con TDAH, sino que mejora la comprensión de todo el grupo.

El manejo del tiempo escolar también demanda ajustes específicos. Los niños con TDAH presentan dificultades para sostener la atención durante períodos prolongados, por lo que las actividades extensas sin pausas suelen generar desborde conductual, cansancio mental y frustración. El docente, desde su rol pedagógico, puede implementar cortes atencionales, alternancia de tareas, momentos de movimiento regulado y tiempos de trabajo más acotados,

favoreciendo así un mejor sostén de la actividad.

Otro aspecto central del rol docente se vincula con el clima emocional del aula. El niño con TDAH suele acumular experiencias reiteradas de fracaso, llamados de atención, sanciones y comparaciones con sus pares. Estas vivencias impactan negativamente en su autoestima académica y en su motivación por aprender. El docente, a través de un trato respetuoso, del reconocimiento del esfuerzo y del refuerzo positivo, puede convertirse en una figura clave para reparar la imagen que el niño construye de sí mismo como estudiante.

Tal como señaló Alicia Fernández (2018), el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también profundamente subjetivo y vincular. El niño aprende en la medida en que se siente mirado, reconocido y habilitado por el adulto. En el caso del TDAH, esta dimensión vincular adquiere un valor aún mayor, ya que el alumno suele sentirse continuamente cuestionado por su conducta.

El docente también cumple un rol fundamental en la construcción del vínculo entre el alumno con TDAH y sus compañeros. La impulsividad, la dificultad para respetar turnos, la baja tolerancia a la frustración y los estallidos emocionales pueden generar conflictos interpersonales y situaciones de rechazo en el grupo. El docente, desde su lugar de autoridad pedagógica, debe promover activamente el respeto por la diversidad, el trabajo cooperativo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando situaciones de estigmatización.

En relación con la evaluación, el rol del docente es igualmente significativo. Los formatos tradicionales de evaluación suelen privilegiar la rapidez, la atención sostenida y la memoria inmediata, aspectos que resultan particularmente complejos para los alumnos con TDAH. Desde una mirada inclusiva, el docente debe priorizar evaluaciones flexibles, diversificadas y centradas en los procesos, donde se valoren no solo los resultados finales, sino también el esfuerzo, la constancia y las estrategias puestas en juego.

El docente no se encuentra solo en esta tarea. El trabajo articulado con el psicopedagogo, los equipos de orientación, la familia y, cuando corresponde, los profesionales de la salud permiten construir intervenciones coherentes y sostenidas en el tiempo. El docente aporta la mirada del aula, de la dinámica cotidiana y de las demandas curriculares, mientras que el psicopedagogo orienta sobre las estrategias específicas que favorecen el aprendizaje del alumno con TDAH.

La formación docente continúa resulta un pilar fundamental en este proceso. Muchos docentes no han recibido durante su formación inicial conocimientos específicos sobre el TDAH y otras condiciones del neurodesarrollo. La capacitación permite deconstruir prejuicios, actualizar saberes y fortalecer la reflexión sobre las propias prácticas. En este punto, las orientaciones de organismos internacionales como UNESCO (2020) destacaron la importancia de formar docentes capaces de responder a la diversidad dentro del aula como parte del derecho a una educación inclusiva.

El rol del docente frente al TDAH no está exento de tensiones. El cansancio, la sobrecarga laboral, los grupos numerosos y la falta de recursos institucionales muchas veces dificultan la implementación de estrategias diferenciadas. Sin embargo, cuando el docente cuenta con acompañamiento, orientación y espacios de reflexión sobre su práctica, se encuentra en mejores condiciones de sostener intervenciones ajustadas sin vivenciarlas como un fracaso personal.

Desde una mirada psicopedagógica, el docente no debe ser concebido como un mero ejecutor de técnicas, sino como un profesional que piensa, interpreta, se interroga y construye saberes a partir de su experiencia. Acompañar a un alumno con TDAH implica revisar la propia manera de enseñar, la forma de evaluar, el modo de vincularse con los estudiantes y el lugar que se le otorga al error dentro del proceso de aprendizaje.

En definitiva, el rol del docente frente al alumno con TDAH es complejo, dinámico y profundamente humano. No se trata únicamente de aplicar estrategias, sino de construir un vínculo pedagógico que habilite al niño a reconocerse como sujeto capaz de aprender, de equivocarse, de superarse y de participar activamente en la vida escolar. Cuando el docente logra posicionarse desde esta mirada, se convierte en una figura clave para transformar la experiencia educativa del alumno con TDAH, favoreciendo no solo su rendimiento académico, sino también su bienestar emocional, su integración social y su proyecto de vida.

Funciones ejecutivas, autorregulación y aprendizaje en el TDAH

Las funciones ejecutivas constituyen un conjunto de habilidades cognitivas de alto nivel que permiten al sujeto planificar, organizar, controlar impulsos, regular emociones, sostener la atención, monitorear la propia conducta y flexibilizar el pensamiento frente a situaciones nuevas. Estas funciones se encuentran estrechamente ligadas al funcionamiento del lóbulo prefrontal y sus conexiones con otras áreas del cerebro, y resultan fundamentales para el aprendizaje escolar, la adaptación social y la autonomía progresiva del niño.

Diversas investigaciones han demostrado que, en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad las funciones ejecutivas se encuentran especialmente comprometidas. Barkley (2014) sostuvo que el núcleo del TDAH no es únicamente la falta de atención, sino una alteración profunda en los sistemas de autorregulación conductual, emocional y cognitiva. Esto explica por qué los niños con TDAH no solo tienen dificultades para concentrarse, sino también para inhibir respuestas impulsivas, organizar tareas, manejar el tiempo, anticipar consecuencias y sostener el esfuerzo mental.

En el contexto escolar, estas dificultades ejecutivas se traducen en problemas para iniciar tareas, para mantener la constancia en el trabajo, para finalizar actividades, para recordar consignas y para organizar el material. A menudo, estos niños "*saben qué hacer*",

pero tienen grandes obstáculos para llevarlo a la práctica de manera sostenida. Esta brecha entre el conocimiento y la ejecución genera en el alumno experiencias reiteradas de frustración, incomprensión y desvalorización, afectando profundamente su autoestima académica.

Autores como Diamond A. (2011) destacaron que las funciones ejecutivas no son capacidades fijas, sino habilidades que pueden entrenarse y fortalecerse a través de experiencias educativas adecuadas. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica adquiere un valor central, ya que ofrece un espacio privilegiado para trabajar de forma sistemática la inhibición conductual, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional.

La autorregulación, entendida como la capacidad de controlar la propia conducta, las emociones y los pensamientos en función de objetivos, se encuentra también significativamente afectada en el TDAH. El niño suele mostrar respuestas emocionales intensas, baja tolerancia a la frustración, dificultades para esperar turnos, reacciones impulsivas frente a límites y escasa capacidad para anticipar consecuencias. Estas características, lejos de ser interpretadas como "*mala conducta*", deben comprenderse como expresiones de un sistema de control aún inmaduro a nivel neurofuncional.

Desde la psicopedagogía, el trabajo sobre la autorregulación se orienta a ayudar al niño a reconocer sus emociones, ponerles nombre, anticipar situaciones de conflicto, construir estrategias de afrontamiento y aprender modos alternativos de respuesta. Este proceso no se logra a través de la sanción, sino mediante la creación de experiencias de aprendizaje emocional, el modelado adulto, el refuerzo positivo y la construcción progresiva de recursos internos.

En el nivel inicial, estas intervenciones se realizan fundamentalmente a través del

juego, la rutina, la palabra y el cuerpo. Los juegos por turnos, las actividades de espera, las consignas breves, los tiempos pautados, las canciones con movimientos, las secuencias de acciones y las propuestas lúdicas con reglas favorecen el entrenamiento de la inhibición, la atención sostenida y la memoria de trabajo. De este modo, el niño no solo aprende contenidos, sino que entrena las bases neurocognitivas necesarias para aprender.

En la escolaridad primaria, el trabajo sobre funciones ejecutivas se profundiza a través de estrategias específicas que apuntan a la planificación de tareas, la organización del tiempo, el monitoreo del propio rendimiento y la reflexión metacognitiva. La enseñanza de estrategias de estudio, el uso de agendas, la fragmentación de actividades complejas, la utilización de cuadros de pasos, mapas conceptuales y listas de verificación constituyen recursos fundamentales para compensar las dificultades ejecutivas.

El psicopedagogo cumple aquí un rol central como mediador entre el alumno y las exigencias cognitivas del aprendizaje escolar. No se trata de "*hacer por el niño*", sino de enseñarle cómo organizarse, cómo anticipar, cómo revisar su producción, cómo reconocer errores sin vivenciarlos como fracasos personales. Este trabajo progresivo fortalece la autonomía y reduce la dependencia del adulto.

La regulación emocional constituye otro eje estrechamente vinculado a las funciones ejecutivas. Los niños con TDAH suelen presentar dificultades para manejar la ira, la frustración, la ansiedad y la impulsividad emocional. Estas desregulaciones impactan directamente en la convivencia escolar, en las relaciones con pares y en el vínculo con el docente. Cuando no se interviene adecuadamente, pueden derivar en etiquetamientos, sanciones reiteradas y aislamiento social.

Desde la intervención psicopedagógica se promueven espacios de trabajo emocional donde el niño pueda expresar lo que siente, comprender lo que le sucede y construir recursos

para afrontar situaciones complejas. El uso de cuentos, juegos simbólicos, dramatizaciones, dibujos, técnicas de respiración y actividades de relajación favorece la regulación progresiva de las emociones y la disminución de las respuestas impulsivas.

Resulta importante destacar que el desarrollo de las funciones ejecutivas y de la autorregulación no depende exclusivamente del niño. Se trata de procesos que se construyen en interacción con los adultos y con el entorno. Por ello, la coherencia entre las intervenciones psicopedagógicas, las prácticas docentes y las pautas familiares resulta indispensable para lograr avances significativos.

La escuela, como espacio social privilegiado, cumple un rol decisivo en este proceso. Cuando el aula ofrece una estructura clara, límites previsibles, consignas comprensibles, tiempos organizados y un clima emocional seguro, se favorece el fortalecimiento de las funciones ejecutivas. Por el contrario, los entornos caóticos, imprevisibles, excesivamente punitivos o poco contenedores tienden a exacerbar las dificultades del niño con TDAH.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el trabajo sobre funciones ejecutivas y autorregulación constituye uno de los pilares centrales de la intervención psicopedagógica en el TDAH. No solo permite mejorar el rendimiento académico, sino que impacta directamente en la autonomía, en la adaptación social y en la construcción de una imagen de sí más positiva y fortalecida.

Comprender el TDAH desde el enfoque de las funciones ejecutivas permitió desplazar la mirada desde el déficit hacia la posibilidad de intervención, entrenamiento y desarrollo. La psicopedagogía, al trabajar sobre estos procesos, no solo acompaña al niño en el aquí y ahora de la escolaridad, sino que contribuye a sentar bases sólidas para su vida futura como sujeto autónomo, reflexivo y capaz de autorregularse.

Motivación, fracaso escolar y construcción del vínculo con el aprendizaje en el TDAH

La motivación hacia el aprendizaje constituye un aspecto central en la trayectoria escolar de los niños con TDAH. Las dificultades atencionales, ejecutivas y emocionales propias del trastorno pueden generar experiencias reiteradas de error, sanción o incomprensión, lo que impacta negativamente en la percepción que el estudiante construye sobre sus propias capacidades.

Diversos estudios señalaron que los niños con TDAH suelen recibir una mayor cantidad de observaciones negativas en comparación con sus pares, lo que puede favorecer la aparición de sentimientos de incompetencia y desvalorización personal (Barkley, 2014). Como consecuencia, algunos estudiantes desarrollan conductas de evitación de la tarea, desmotivación o resistencia frente a las actividades escolares.

Desde la psicopedagogía, se comprende que la motivación no es un rasgo individual aislado, sino una construcción que se produce en el vínculo con el adulto y con la tarea. Alicia Fernández señaló que el deseo de aprender se construye en la relación con los otros, a partir de experiencias de reconocimiento y acompañamiento.

En este sentido, la intervención psicopedagógica se orienta a generar experiencias de logro progresivas que permitan al estudiante reconstruir una imagen positiva de sí mismo como aprendiz. Esto implica proponer actividades significativas adecuadas a sus posibilidades, reconocer el esfuerzo y el proceso de aprendizaje más allá de los resultados obtenidos.

Asimismo, resulta importante trabajar sobre la tolerancia a la frustración y la valoración del error como parte del proceso de aprendizaje. Cuando el niño logra percibir que sus dificultades pueden ser acompañadas y superadas, se fortalece su motivación y su

implicación en las tareas escolares.

El rol del psicopedagogo en la evaluación y diagnóstico

El psicopedagogo cumple un papel central en la comprensión del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ya que integra información proveniente de distintos contextos y disciplinas. Su labor no se limita a la aplicación de pruebas estandarizadas, sino que implica observar e interpretar cómo el niño enfrenta las tareas escolares, regula su atención, gestiona sus emociones y establece vínculos sociales. De este modo, la demanda inicial planteada por la familia o la escuela frecuentemente expresada mediante afirmaciones como "*no presta atención*" o "*no termina las tareas*" se transforma en un objeto de estudio que permite formular hipótesis de intervención.

La entrevista con la familia constituye una herramienta fundamental dentro del proceso de evaluación, ya que permite conocer aspectos del desarrollo evolutivo del niño, antecedentes perinatales, hábitos de sueño, alimentación, dinámicas familiares y estilos de crianza. Esta información posibilita comprender la situación dentro de un contexto histórico y relacional, evitando interpretaciones simplificadas o culpabilizantes. Asimismo, el análisis de los estilos de aprendizaje, las preferencias cognitivas, las estrategias de afrontamiento frente a la frustración y al error contribuye al diseño de intervenciones más ajustadas a las necesidades del estudiante.

El trabajo con la escuela representa otra dimensión clave del rol psicopedagógico. A través de la observación en el aula, el análisis de producciones escolares y el diálogo con docentes, es donde se identifican las manifestaciones de las dificultades atencionales, conductuales y ejecutivas en situaciones reales de aprendizaje. Esta mirada permite diferenciar aquellas dificultades vinculadas a características del niño de aquellas relacionadas con factores pedagógicos o contextuales, favoreciendo intervenciones más pertinentes y

personalizadas.

Desde la perspectiva psicopedagógica, el TDAH suele asociarse con dificultades en diversas funciones cognitivas, entre ellas la atención sostenida, la memoria de trabajo, la planificación, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la velocidad de procesamiento. Barkley (2014) sostuvo que el núcleo del trastorno se relaciona con un déficit en la autorregulación, lo que compromete la capacidad de organizar acciones, anticipar consecuencias y controlar impulsos. El psicopedagogo evalúa estas funciones mediante situaciones estandarizadas y actividades contextualizadas, observando la capacidad del niño para seguir instrucciones, sostener el esfuerzo en tareas prolongadas, organizar materiales o retomar actividades luego de interrupciones. A partir de esta información se diseñan estrategias cognitivas personalizadas, como la segmentación de tareas, el uso de apoyos visuales, la planificación guiada del tiempo y el entrenamiento en habilidades metacognitivas.

El TDAH no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en la dimensión emocional del niño. Muchos estudiantes presentan antecedentes de fracasos escolares reiterados, sanciones frecuentes o comparaciones negativas, lo que puede generar sentimientos de baja autoestima, frustración y desmotivación frente al aprendizaje. En este sentido, la evaluación psicopedagógica también busca comprender cómo el niño percibe sus propias capacidades y qué estrategias utiliza para afrontar los desafíos escolares. En la intervención se implementan recursos orientados a fortalecer la autorregulación emocional, tales como estrategias de resolución de problemas, refuerzos positivos y acompañamiento en tareas que implican mayores niveles de dificultad. Estas acciones favorecen el desarrollo de la confianza en sí mismo y la motivación hacia el aprendizaje.

La dimensión social también constituye un aspecto relevante en el desarrollo de los niños con TDAH. Las dificultades atencionales e impulsivas pueden generar conflictos con

los pares o dificultades para respetar normas grupales. Por ello, el psicopedagogo evalúa las interacciones sociales mediante la observación de dinámicas grupales y entrevistas con docentes. Entre las estrategias de intervención se incluyen actividades cooperativas, mediación de conflictos, enseñanza explícita de normas sociales y refuerzo de conductas prosociales, favoreciendo la integración del niño dentro del grupo.

Estrategias pedagógicas y abordajes psicopedagógicos

Desde una perspectiva psicopedagógica, los estudiantes con TDAH requieren estrategias pedagógicas que favorezcan la atención, la motivación y el bienestar emocional (Bisquerra, 2020). En contextos estructurados, con consignas claras y anticipación de las actividades, los estudiantes logran un mejor desempeño académico. Por ello se recomienda anticipar los contenidos al inicio de cada clase, recuperar conocimientos previos y promover la participación mediante preguntas, debates breves o actividades colaborativas. El uso de recursos visuales y didácticos facilita la comprensión y la retención de la información, mientras que el refuerzo positivo contribuye a fortalecer la motivación y la autonomía del estudiante (Carreño et al., 2022).

Fernández (1991) señaló que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado con los aspectos emocionales y relacionales del estudiante. Desde esta perspectiva, los síntomas del TDAH no deben interpretarse únicamente como disfunciones biológicas, sino también como expresiones de experiencias subjetivas construidas en el contexto escolar. En este sentido, Guerrero Hernández (2021) planteó que las estrategias pedagógicas actúan como herramientas mediadoras entre las necesidades del estudiante y las demandas educativas, favoreciendo el aprendizaje significativo y la colaboración.

Según su momento de aplicación, las estrategias pedagógicas pueden clasificarse en preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. Las primeras se orientan a activar

conocimientos previos y preparar al estudiante para nuevos contenidos; las segundas se implementan durante el desarrollo de la clase mediante recursos didácticos como esquemas, mapas conceptuales o analogías; y las últimas se destinan a consolidar y reflexionar sobre lo aprendido. Asimismo, enfoques contemporáneos como el aprendizaje basado en proyectos o en problemas promueven el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, la autonomía y el trabajo en equipo (Guerrero Hernández, 2021).

Reflexión psicopedagógica sobre la práctica y prevención

La intervención psicopedagógica en el TDAH debe abordarse de manera integral, considerando las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y pedagógicas del aprendizaje. En este marco, la prevención primaria se orienta a la creación de aulas inclusivas y a la planificación de actividades que favorezcan la participación de todos los estudiantes, reduciendo experiencias de frustración y promoviendo la regulación emocional desde edades tempranas (Bella, 2025).

Por su parte, la prevención secundaria se centra en la detección temprana de dificultades atencionales y conductuales, permite implementar intervenciones oportunas que eviten consecuencias académicas y emocionales negativas. El psicopedagogo cumple así un rol fundamental en la transformación de las dificultades en oportunidades de aprendizaje, mediante la observación sistemática, el diseño de adaptaciones pedagógicas, la orientación familiar y el acompañamiento docente.

CAPITULO 4. METODO

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo empírico, siguiendo la definición de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la cual sostuvo que este enfoque busca comprender y describir los patrones, relaciones y significados que emergen en un fenómeno determinado, considerando el contexto en el que ocurre y las experiencias de los participantes. Este enfoque permitió capturar la complejidad del proceso educativo, especialmente al analizar la implementación de estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH, fenómeno que no pudo reducirse a datos cuantificables, sino que requirió interpretar las percepciones, experiencias y prácticas de los docentes.

En este marco, se propuso analizar las apreciaciones de los docentes de primer grado de educación primaria en Zárate respecto a las estrategias pedagógicas que implementaron para estudiantes con TDAH. Asimismo, se buscó identificar cómo los docentes adaptaron sus prácticas, qué herramientas consideraron más efectivas, qué desafíos enfrentaron y cómo integraron la colaboración con familias y especialistas, ofreciendo así una visión integral del proceso educativo.

El estudio se enfocó en situaciones reales y cotidianas, observando y registrando las experiencias de los docentes en su entorno laboral. Asimismo, se tuvieron en cuenta los factores contextuales que influyeron en la implementación de las estrategias pedagógicas, tales como el tamaño de los grupos, los recursos disponibles, la formación docente y las políticas institucionales.

Se previó la utilización de técnicas de recolección de datos cualitativas, tales como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental de planificaciones y registros pedagógicos. Esta combinación permitió la triangulación de información, aumentando la validez y riqueza de los hallazgos.

El análisis de la información se realizó mediante codificación temática, identificando categorías relevantes emergentes y patrones comunes entre los docentes. Este procedimiento permitió comprender no solo qué estrategias se utilizaron, sino también por qué y cómo se aplican en distintos contextos, proporcionando una base sólida para recomendaciones pedagógicas y psicopedagógicas.

Finalmente, la elección de este enfoque metodológico permitió que el estudio se vinculara estrechamente con la práctica psicopedagógica, ya que proporcionó información directa para la planificación de intervenciones personalizadas, el diseño de apoyos en el aula y la colaboración con familias y otros profesionales educativos.

DISEÑO

Según Sampieri et al (2014), los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno cuando se evalúan fenómenos poco investigados o que presentan inquietud conceptual y empírica. Este tipo de método es de suma importancia cuando la revisión de la literatura evidencio una falta de investigaciones sistemáticas, este análisis es relevante cuando el tema no ha sido investigado de manera exhaustiva lo cual dispone de información limitada. Asimismo, resultan favorables para tratar temáticas desde enfoques novedosos o no tradicionales. El autor planteó que el estudio descriptivo es una técnica que permitió, obtener en detalle los elementos esenciales de un fenómeno, constituyendo así una base para investigaciones más profundas, como las correlacionales orientadas a establecer relaciones entre variables o explicativas, que buscan comprender las causas subyacentes de los fenómenos de manera independiente o conjunta.

Por otra parte, Montero (2007) expresó que la investigación educativa, desde una perspectiva cualitativa, busca comprender los significados construidos por los sujetos en contextos específicos. La autora resaltó la importancia de partir de las experiencias precisas

de los actores educativos para interpretar fenómenos sociales complejos. También, subrayó la necesidad de una mirada holística e integral, que considerara tanto los discursos como las prácticas, y que permitiera apreciar la complejidad y diversidad de los contextos escolares.

Asimismo, Hernández Sampieri et al (2014) señaló que dentro de una misma investigación es posible integrar distintos alcances metodológicos en diferentes fases. Esta flexibilidad metodológica posibilita una aproximación más integral y profunda al objeto de estudio, adecuada al nivel de conocimiento disponible y a los objetivos específicos de cada etapa del proceso investigativo.

PARTICIPANTES – MUESTRA

Enfoque del estudio

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo empírico, siguiendo la definición de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), quienes señalaron que este enfoque busca comprender, describir y analizar patrones y relaciones que emergen en un fenómeno, considerando el contexto en el que se produce. Este enfoque permitió capturar la complejidad del proceso educativo, especialmente en relación con la implementación de estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH, fenómeno que no puede reducirse a datos cuantificables, sino que requiere interpretar las percepciones y experiencias de los docentes.

El objetivo fue analizar las apreciaciones de los docentes de primer grado de educación primaria en Zárate respecto a las estrategias pedagógicas implementadas para estudiantes con TDAH, identificando cómo adaptan sus prácticas, qué herramientas consideran más efectivas y cómo integran la colaboración con familias y otros profesionales.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 16 docentes, seleccionados mediante un muestreo

no probabilístico, intencional, que permitió elegir participantes con características específicas relevantes para los objetivos del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). Se incluyeron docentes de primer grado con experiencia directa en la atención de alumnos con TDAH, de ambos géneros y edades entre 25 y 50 años. La participación fue voluntaria, y se procuró garantizar heterogeneidad en género, edad, trayectoria profesional y tipo de ambiente educativo (urbano, suburbano o rural), con el fin de obtener una visión más amplia y contextualizada del fenómeno.

Criterios de inclusión

- Ser docente de primer grado de educación primaria.
- Tener experiencia mínima de un año en la atención de estudiantes con TDAH.
- Disposición para participar voluntariamente en entrevistas o actividades de recolección de información.
- Disponibilidad para compartir información sobre estrategias pedagógicas utilizadas en el aula.

Criterios de exclusión

- Docentes que no trabajen directamente con alumnos con diagnóstico o sospecha de TDAH.
- Docentes en prácticas o pasantías sin experiencia docente establecida.
- Participantes que no acepten proporcionar información de manera voluntaria o que no firmen el consentimiento informado.

INSTRUMENTOS

La recolección de datos se llevó cabo principalmente mediante entrevistas

semiestructuradas, técnica adecuada para explorar en profundidad las percepciones y prácticas docentes. Este tipo de entrevista equilibro la libertad de discurso que brinda el entrevistado con la orientación temática del investigador, permitió abordar los ejes del estudio sin limitar la espontaneidad de las respuestas. (Hernández Sampieri et al., 2014)

Esta perspectiva permitió a los participantes brindar sus puntos de vista como así también proporcionar mayor flexibilidad para nuevas investigaciones

PROCEDIMIENTO

Desde una perspectiva ética, se solicitó autorización a cada docente participante, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los datos. La información obtenida fue utilizada exclusivamente con fines académicos, esta metodología permitió profundizar en el conocimiento de las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en el contexto de Zárate, contribuyendo a mejorar la práctica educativa con estudiantes con TDAH, en función de las necesidades específicas que presentan.

Por último, se desarrolló un informe detallado que sintetizó los resultados obtenidos, integrando un análisis interpretativo y propuestas fundamentadas en la evidencia recopilada. Esta última etapa aseguró la coherencia metodológica del proceso investigativo y el cumplimiento de los principios éticos.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El estudio utilizó un formulario de consentimiento informado con el fin de obtener la autorización de los participantes, garantizando una participación libre, voluntaria y consciente. En dicho documento se especificaron los objetivos de la investigación, los procedimientos previstos para la recolección de datos, las condiciones de confidencialidad y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin que ello genere consecuencias negativas.

El consentimiento informado es un elemento central de la investigación, ya que asegura que los participantes comprendieran en su totalidad el propósito del estudio y las implicancias de su participación. Asimismo, se reforzo el carácter voluntario de la participación y el anonimato, especialmente en el marco de las entrevistas semiestructuradas.

De igual manera, se garantizó la confidencialidad de la información brindada y la privacidad de los participantes. La información recopilada podrá ser difundida en ámbitos institucionales y académicos, pero siempre preservando el anonimato de las personas involucradas. El proceso de obtención del consentimiento fue detallado cuidadosamente, asegurando que cada participante firme el documento previo a su participación.

También se informó explícitamente la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias desfavorables, así como el derecho a solicitar información sobre los resultados obtenidos y a contar con datos de contacto para realizar consultas vinculadas a la investigación. Finalmente, se aseguró la protección de la identidad de los participantes.

CAPÍTULO 5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

PROCEDIMIENTO

El presente apartado tuvo como finalidad analizar la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a una muestra de 16 docentes de primer grado del nivel primario de la ciudad de Zárate, provincia de Buenos Aires. Estas entrevistas permitieron conocer las estrategias de enseñanza implementadas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con TDAH, así como las experiencias y percepciones de las docentes en relación con su práctica cotidiana.

Las entrevistas fueron organizadas en torno a tres categorías de análisis: Formación y experiencia docente en la atención de estudiantes con TDAH, Estrategias de enseñanza implementadas en el aula y por último Desafíos y oportunidades de mejora de las estrategias de enseñanza. Cada una de estas categorías se encontró estrechamente vinculada con los objetivos de la investigación, permitió analizar las estrategias utilizadas por las docentes, los factores que influyen en su implementación y los resultados observados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

A partir de las respuestas obtenidas se buscó identificar patrones, similitudes y diferencias en las prácticas desarrolladas por las docentes, así como reconocer las principales dificultades, desafíos y oportunidades de mejora en la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

La información recopilada constituyó un aporte para comprender las prácticas docentes actuales y reflexionar sobre la importancia de fortalecer estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades educativas de estos estudiantes. Asimismo, proporcionó una base para futuras investigaciones relacionadas con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el nivel primario.

En las siguientes secciones se presentaron y analizaron las respuestas obtenidas en las entrevistas, organizadas de acuerdo con las categorías de análisis establecidas, lo que permitió realizar una interpretación cualitativa de la información y dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

CATEGORIA 1. Formación y experiencia docente en la atención de estudiantes con TDAH

La primera categoría permitió conocer la preparación académica y la experiencia profesional que poseían las docentes para atender a estudiantes con TDAH, así como las estrategias utilizadas para adquirir conocimientos cuando la formación inicial resultaba insuficiente.

El análisis de las entrevistas evidenció que la mayoría de las docentes consideraban que su formación inicial sobre educación inclusiva y específicamente sobre diagnósticos que se presentaban frecuentemente en los últimos años fue escasa o inexistente. Varias participantes señalaron que durante el profesorado no recibieron contenidos específicos relacionados con esta temática, mientras que otras mencionaron haber abordado el tema únicamente de manera general dentro de alguna asignatura sobre necesidades educativas especiales.

En este sentido, una docente expresó:

"Durante mi formación académica como profesora de educación primaria, ninguna." (Participante 10, 2026).

Otra entrevistada manifestó:

"No, ninguna. El conocimiento que tengo es por la experiencia." (Participante 13, 2026).

Del mismo modo, otra participante sostuvo:

"Nosotras aquí no recibimos capacitaciones por parte del Estado. Uno se va capacitando sola, nos ayudamos entre compañeras y el equipo de orientación también nos acompaña." (Participante 9, 2026).

Estos testimonios demostraron que las docentes sienten que la formación inicial no les brindó suficientes herramientas para afrontar las demandas de una escuela cada vez más inclusiva.

No obstante, también se identificaron algunos casos en los que las docentes realizaron capacitaciones complementarias por iniciativa propia o contaban con formación específica. Algunas entrevistadas mencionaron cursos ofrecidos por organismos públicos, mientras que otras señalaron haber realizado estudios de posgrado o contar con el título de psicopedagogía, situación que amplió su comprensión sobre las necesidades educativas de estos estudiantes.

Una participante comentó:

"Tengo una actualización académica en educación inclusiva realizada en la Universidad de Flores y además siempre trato de actualizarme con nuevos materiales." (Participante 14, 2026).

Otra docente expresó:

"Hace dos años obtuve el título en psicopedagogía y eso cambió mi mirada como docente." (Participante 15, 2026).

En la misma línea, otra entrevistada indicó:

"Soy docente y psicopedagoga, por lo cual durante mi formación abordé contenidos relacionados con educación inclusiva." (Participante 16, 2026).

Más allá del nivel de formación recibido, todas coincidieron en señalar que la experiencia cotidiana constituye una fuente fundamental de aprendizaje. La observación

diaria de los estudiantes, el intercambio con colegas, el acompañamiento del Equipo de Orientación Escolar (EOE), la comunicación con las familias y el asesoramiento de profesionales externos fueron mencionados como recursos indispensables para comprender las necesidades de los estudiantes con TDAH y adaptar progresivamente las prácticas pedagógicas.

Asimismo, las docentes destacaron que el trabajo colaborativo favorece la toma de decisiones y permitió brindar respuestas más ajustadas a cada estudiante. Sostuvieron que la articulación entre escuela, familia y especialistas resulta esencial para conocer las características particulares de cada niño y construir estrategias compartidas.

En relación con la identificación de las necesidades educativas, la mayoría manifestó que el primer paso consiste en la observación sistemática dentro del aula. Indicaron que prestan atención a indicadores como la dificultad para mantener la atención, la impulsividad, la hiperactividad, la escasa organización de los materiales, la dificultad para finalizar tareas y la necesidad constante de apoyo del docente. Cuando estas manifestaciones persisten, consideran importante dialogar con la familia y solicitar la intervención del Equipo de Orientación Escolar para realizar una evaluación más profunda.

En conjunto, los resultados evidencian que las docentes reconocen la importancia de la formación profesional continua para fortalecer las prácticas inclusivas. Aunque la experiencia constituye un recurso valioso, señalaron que aún existen necesidades importantes de capacitación específica sobre TDAH, especialmente orientadas a estrategias pedagógicas concretas para el aula de primer grado.

CATEGORIA 2. Estrategias de enseñanza implementadas en el aula

A partir del análisis de las dieciséis entrevistas realizadas a docentes de primer grado de escuelas de gestión pública de la ciudad de Zárate, se identificó que las estrategias de

enseñanza implementadas para acompañar a estudiantes con TDAH se orientaban principalmente a favorecer la atención, la participación y el acceso a los aprendizajes mediante adecuaciones pedagógicas flexibles e individualizadas

Las respuestas mostraron un amplio acuerdo respecto a que no existía una estrategia única que resultara efectiva para todos los estudiantes. Por el contrario, las docentes señalaron que las intervenciones debían ajustarse a las características particulares de cada niño, considerando sus necesidades, intereses, tiempos de aprendizaje y formas de participación en el aula.

Una de las estrategias más mencionadas fue la utilización de consignas breves, claras y secuenciadas, con el propósito de facilitar la comprensión de las actividades y evitar la sobrecarga de información. En este sentido, las docentes expresaron que dividir las tareas en pasos cortos favorece que los estudiantes logren completar las actividades y no se genere frustración en los niños.

En relación con ello, una participante manifestó:

"No se trata de armar otra clase, sino de ajustar cómo enseñar, organizar y acompañar. Fragmentar las tareas, incorporar lo visual y lo concreto, cambiar el ritmo de la clase y flexibilizar las evaluaciones" (Participante 9, 2026).

Del mismo modo, otra docente señaló:

"Las consignas tienen que ser más concretas y simples, e ir paso a paso, porque si son largas no logran comprenderlas y se frustran" (Participante 10, 2026).

Otra estrategia recurrente fue el uso de recursos visuales y materiales concretos, considerados herramientas fundamentales para captar y sostener la atención de los estudiantes. Las docentes mencionaron el uso de imágenes, letras móviles, abecedarios,

calendarios, material manipulativo, apoyos gráficos y organizadores visuales que permanecen disponibles durante toda la jornada escolar.

Al respecto, una entrevistada expresó:

"Siempre utilizo material visual, abecedarios, letras móviles, imágenes y pictogramas para que el alumno pueda apoyarse permanentemente en ellos" (Participante 14, 2026).

De manera similar, otra docente afirmó:

"Con los pictogramas y las actividades más simples y cortas logré captar mejor la atención del alumno" (Participante 11, 2026).

Asimismo, los resultados evidenciaron que las docentes recurren con frecuencia a actividades lúdicas y dinámicas, incorporando el juego como recurso pedagógico para favorecer la participación activa y sostener el interés durante las propuestas de enseñanza. El aprendizaje mediante el juego, los rompecabezas, las actividades manipulativas y las experiencias concretas fueron señaladas como recursos especialmente valiosos durante el proceso de alfabetización inicial.

En este sentido, una docente expresó:

"Las estrategias más efectivas son las actividades basadas en el juego, el uso de material concreto, apoyos visuales y el refuerzo positivo" (Participante 15, 2026).

Por su parte, otra participante señaló:

"El aprendizaje a través del juego me parece lo más importante porque mantiene la motivación y favorece la participación" (Participante 16, 2026).

Otro aspecto destacado fue el acompañamiento permanente del docente durante la realización de las actividades. Las entrevistadas manifestaron la necesidad de permanecer cerca del estudiante en caso de que se pueda, brindar apoyo individual, repetir consignas cuando resulta necesario y orientar constantemente el desarrollo de las tareas.

Una docente explicó:

"Lo siento bien cerquita mío, le explico las consignas y hacemos la actividad juntos porque si me alejo pierde el hilo de la tarea" (Participante 13, 2026).

En la misma línea, otra participante indicó:

"Siempre necesitan que uno esté al lado, marcándoles dónde escribir, guiándolos y volviendo constantemente a la actividad" (Participante 14, 2026).

Además, las docentes coincidieron en la importancia de implementar refuerzos positivos para fortalecer la autoestima, la motivación y la permanencia en las tareas. Los elogios, las palabras de reconocimiento, las felicitaciones, los stickers, las caritas felices y la celebración de pequeños logros fueron estrategias ampliamente utilizadas para favorecer la confianza de los estudiantes.

Como expresó una entrevistada:

"Elogiar los esfuerzos me sirvió muchísimo. Reconocer los avances, decirles que hicieron un buen trabajo y celebrar cada pequeño logro los motiva a seguir" (Participante 9, 2026).

En concordancia, otra docente manifestó:

"Siempre incentivo, felicito y trato de que deje de decir 'yo no puedo'. Es importante mostrarle que sí puede lograrlo" (Participante 13, 2026).

Las entrevistas también mostraron que la organización del aula y el establecimiento de rutinas constituyen estrategias fundamentales para disminuir la distracción y favorecer la autorregulación. Varias docentes señalaron que mantener un ambiente ordenado, estructurado y con normas claras contribuye a generar mayor seguridad y estabilidad para los estudiantes con TDAH.

Respecto del uso de las tecnologías educativas, las respuestas muestran posiciones coincidentes. Las docentes consideraron que los recursos tecnológicos pueden favorecer el aprendizaje cuando su utilización responde a objetivos pedagógicos concretos, mediante videos breves, canciones o actividades interactivas. Sin embargo, advirtieron que el uso excesivo podría generar sobreestimulación y aumentar la dispersión.

Finalmente, otro aspecto recurrente fue la flexibilización de las propuestas de evaluación, adecuando la cantidad de actividades, el tiempo disponible y las modalidades de respuesta según las posibilidades de cada estudiante. Las docentes expresaron que el objetivo principal consistió en evaluar los aprendizajes alcanzados y no únicamente el cumplimiento de una consigna homogeneizada.

Los resultados permitieron observar que las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes se caracterizaron por su flexibilidad, individualización y adaptación continua. Las participantes priorizaron propuestas breves, concretas, visuales, lúdicas y organizadas, acompañadas por un seguimiento permanente y un fuerte componente afectivo. Estas intervenciones intentaron responder a las necesidades particulares de los estudiantes con TDAH y favorecer tanto su aprendizaje como su inclusión dentro del aula.

CATEGORIA 3. Resultados, desafíos y oportunidades de mejora de las estrategias de enseñanza

El análisis de las entrevistas permitió identificar que las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes generaron resultados positivos en el aprendizaje y en el comportamiento de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), aunque su efectividad depende de la adaptación continua de las propuestas pedagógicas, del acompañamiento permanente y del trabajo conjunto entre la escuela, la familia y los profesionales externos.

Las participantes coincidieron en señalar que, cuando las estrategias responden a las características y necesidades particulares de cada estudiante, fue posible observar avances tanto en el rendimiento académico como en la participación, la conducta y la integración dentro del grupo de pares. Entre los cambios más frecuentes mencionaron una mayor permanencia en las actividades, el incremento de los tiempos de atención, el cumplimiento de las consignas, una mejor organización de las tareas y una disminución de las conductas impulsivas.

En este sentido, una docente expresó:

"Las estrategias de enseñanza tienen un impacto muy significativo tanto en el rendimiento académico como en el comportamiento. Si las estrategias son las adecuadas, mejora la atención, aumenta la comprensión y disminuye la frustración" (Participante 9, 2026).

De manera similar, otra entrevistada manifestó:

"Cuando las estrategias son adecuadas y responden a las necesidades del estudiante, se observan mejores aprendizajes, mayor participación y una mejor regulación del comportamiento" (Participante 16, 2026).

Asimismo, varias docentes destacaron que los progresos no siempre se evidencian únicamente en los contenidos curriculares, sino también en pequeños logros vinculados con la adaptación escolar, la autonomía y la convivencia. Entre ellos mencionaron la permanencia en el aula durante más tiempo, el respeto por las rutinas, la interacción con los compañeros y el desarrollo de habilidades sociales.

Una participante explicó: "El progreso fue que el estudiante logró quedarse en el aula, reconocer a sus compañeros, aceptar la separación de la mamá y generar un vínculo positivo con la escuela" (Participante 12, 2026).

Otra docente señaló:

"Para nosotros ya es un gran logro cuando el alumno reconoce su lugar en el salón, permanece sentado algunos minutos más o comienza a participar con sus compañeros" (Participante 11, 2026).

Las entrevistas también mostraron que la evaluación de estos avances se realizó principalmente mediante la observación cotidiana y el registro sistemático de las conductas y de los aprendizajes alcanzados. Las docentes señalaron que registran diariamente los progresos de los estudiantes, analizando aspectos como la atención, la participación, el cumplimiento de las tareas, la interacción social y el desarrollo de los contenidos trabajados.

Respecto de los desafíos encontrados, uno de los aspectos más reiterados fue la dificultad de atender simultáneamente las necesidades individuales del estudiante con TDAH y las demandas del resto del grupo. Las docentes expresaron que la diversidad presente en las aulas requiere una atención constante que muchas veces resulta difícil de sostener cuando trabajan solas.

Una participante manifestó:

"El desafío es mantener la atención de este alumno y, al mismo tiempo, seguir con la clase del resto del grupo" (Participante 15, 2026).

En la misma línea, otra docente expresó:

"Estamos muy solas en el aula. Ellos tienen otra necesidad y una no alcanza a atenderlos como se merecen mientras también debe acompañar al resto del grupo" (Participante 12, 2026).

Del mismo modo, las docentes señalaron que la heterogeneidad de las aulas constituyó otro desafío importante, ya que cada estudiante presenta diferentes ritmos,

intereses y formas de aprender, lo que exige adaptar permanentemente las propuestas pedagógicas.

Otro aspecto recurrente fue la insuficiente formación específica sobre TDAH y educación inclusiva. Aunque algunas docentes realizaron cursos de actualización o contaban con formación en Psicopedagogía, la mayoría manifestó sentirse poco preparada para responder a las necesidades de estos estudiantes y consideró indispensable ampliar las instancias de capacitación.

Una entrevistada afirmó:

"Tendríamos que tener más capacitaciones, no solo sobre TDAH sino también sobre otros diagnósticos que hoy están presentes en nuestras escuelas" (Participante 10, 2026).

Otra docente expresó:

"Necesitamos capacitaciones para comprender cómo aprende un niño con TDAH y contar con más herramientas para enseñar" (Participante 11, 2026).

Las participantes también señalaron la necesidad de contar con mayores recursos institucionales, materiales didácticos y tiempos específicos para la planificación conjunta. Varias docentes mencionaron que muchas de las estrategias utilizadas son elaboradas por iniciativa propia y requieren una importante inversión de tiempo fuera del horario escolar.

En relación con ello, otra necesidad identificada fue el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario. Las docentes coincidieron en que la participación activa de la familia, el Equipo de Orientación Escolar y los profesionales externos favorecieron la continuidad de las intervenciones y permitieron establecer objetivos comunes para el acompañamiento del estudiante.

Una docente expresó:

"Cuando todos trabajan con los mismos objetivos y mantienen una buena comunicación, el acompañamiento es mucho más efectivo" (Participante 16, 2026).

Otra participante agregó:

"Se trabaja en equipo: docente, familia y especialistas. Cuando todos utilizan las mismas pautas y los mismos límites, el estudiante recibe un mensaje coherente" (Participante 9, 2026).

En cuanto a las oportunidades de mejora, las docentes propusieron fortalecer la formación permanente sobre educación inclusiva, ampliar el acceso a recursos pedagógicos específicos, favorecer el intercambio de experiencias entre colegas y consolidar el acompañamiento institucional mediante el trabajo coordinado con los equipos de orientación. Asimismo, destacaron la importancia de continuar desarrollando estrategias flexibles, personalizadas y centradas en las fortalezas de cada estudiante, promoviendo ambientes de aprendizaje organizados, afectivos e inclusivos.

DISCUSION

Los resultados obtenidos en la presente investigación permitieron analizar las apreciaciones de las docentes de primer grado respecto de las estrategias de enseñanza implementadas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), así como reflexionar sobre las prácticas inclusivas desarrolladas en el aula. La discusión se organizó en función de los objetivos específicos planteados y de los supuestos básicos de investigación, estableciendo un diálogo entre los hallazgos obtenidos, los antecedentes científicos y el marco teórico que sustenta este estudio.

Estrategias de enseñanza implementadas para estudiantes con TDAH

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las estrategias que las docentes consideraron útiles para los estudiantes con TDAH, los resultados

evidencian que las participantes recurren a una diversidad de propuestas pedagógicas, reconociendo que no existe una única estrategia capaz de responder a las necesidades de todos los estudiantes. Las docentes manifestaron que la planificación requiere una revisión constante y la realización de ajustes de acuerdo con el ritmo de aprendizaje, los intereses, las fortalezas y las dificultades que presenta cada niño. En este sentido, señalaron la utilización de materiales concretos y lúdicos, apoyos visuales, actividades breves y dinámicas, adecuaciones metodológicas y recursos tecnológicos cuando las condiciones institucionales lo permiten.

Estos hallazgos permitieron comprender que las docentes conciben el proceso de enseñanza como una práctica flexible y dinámica, en la que las intervenciones pedagógicas deben adaptarse permanentemente a las necesidades de los estudiantes. De este modo, las estrategias implementadas no constituyen acciones aisladas, sino decisiones pedagógicas orientadas a favorecer la atención, la participación activa y el acceso a los contenidos escolares. Esta perspectiva resultó coincidente con el enfoque de educación inclusiva, que reconoce la diversidad como una característica propia de las aulas y promueve la adecuación de las propuestas de enseñanza para garantizar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Los resultados obtenidos coincidieron con lo expuesto por Escofet et al. (2022), quienes sostuvieron que el abordaje del TDAH requiere intervenciones educativas flexibles y ajustadas a las características individuales de cada estudiante. Asimismo, Kazda et al. (2024) destacaron que las intervenciones psicoeducativas personalizadas favorecen la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. En la misma línea, los hallazgos de esta investigación mostraron que la efectividad de las estrategias no depende de la aplicación de una metodología específica, sino de la capacidad del docente para analizar las necesidades

del estudiante, adaptar la enseñanza y realizar modificaciones durante el proceso educativo. Esto pone de manifiesto que la flexibilidad pedagógica constituye uno de los principales recursos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con TDAH y fortalecer los procesos de inclusión dentro del aula.

Prácticas inclusivas implementadas en el aula

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir las prácticas inclusivas implementadas en clase, los resultados mostraron que las docentes desarrollan diversas acciones destinadas a favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, procurando reducir las barreras que pueden dificultar su trayectoria escolar. Entre las prácticas más frecuentes se destacaron el uso de materiales manipulativos, apoyos visuales, juegos, organizadores gráficos, recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas, además de la flexibilización de las actividades y de los tiempos de trabajo.

Los testimonios recogidos permitieron interpretar que el valor de estos recursos no radicó únicamente en su utilización, sino en la intencionalidad pedagógica con la que son seleccionados e incorporados a la planificación. Las docentes consideraron que estos apoyos favorecen la comprensión de las consignas, incrementan la motivación, sostienen la atención y facilitan una mayor participación de los estudiantes con TDAH en las actividades escolares. En este sentido, las prácticas implementadas reflejaron una enseñanza que contempla la diversidad del alumnado y promueve la participación activa, aspectos que se encuentran en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, al ofrecer diferentes formas de acceso a los contenidos, de participación y de expresión de los aprendizajes.

Estos resultados coincidieron con Cabello-Sanz, González-Benito y Otero-Mayer (2025), quienes sostuvieron que las propuestas educativas estructuradas y adaptadas favorecen el desarrollo de habilidades emocionales y mejoran la participación de los

estudiantes dentro del aula. No obstante, las docentes también señalaron que la implementación de estas prácticas depende, en gran medida, de las condiciones institucionales, de la disponibilidad de recursos y del acceso a herramientas tecnológicas, aspectos que pudieron limitar las posibilidades de desarrollar propuestas verdaderamente inclusivas. Los resultados demostraron que la inclusión educativa requiere no solo del compromiso docente, sino también del acompañamiento institucional y de la disponibilidad de recursos que posibiliten responder a la diversidad presente en las aulas.

Análisis de los supuestos básicos de investigación

En relación con los supuestos básicos planteados en la investigación, los resultados hallados han reflejado que ambos encuentran respaldo en la evidencia recogida durante el trabajo de campo. Respecto del primer supuesto básico, que plantea que la implementación de estrategias didácticas adaptadas y basadas en el apoyo mejora significativamente el rendimiento académico y la integración de los estudiantes con TDAH, las docentes coincidieron en señalar que las adecuaciones metodológicas, el empleo de recursos variados, la flexibilización de las propuestas y el acompañamiento permanente favorecen la participación, el interés por las actividades y el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados garantizan que las estrategias adaptadas constituyen un elemento clave para promover trayectorias escolares inclusivas y responder a las necesidades educativas de cada alumno.

Del mismo modo, los resultados confirmaron el segundo supuesto básico de investigación, referido a la importancia de la estructura y organización del entorno educativo para favorecer el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes con TDAH. Las docentes manifestaron que la planificación de rutinas, la anticipación de las actividades, el establecimiento de consignas claras, la utilización de apoyos visuales y la organización de los

espacios favorecen la atención, la autorregulación y el desempeño escolar. En consecuencia, los hallazgos evidenciaron que un ambiente educativo estructurado constituye un factor esencial para favorecer la permanencia en las tareas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Las docentes destacaron que la efectividad de las estrategias implementadas no depende únicamente del trabajo desarrollado dentro del aula, sino también del acompañamiento de las familias, los equipos directivos y los equipos de orientación escolar. Este resultado pone de manifiesto que la inclusión educativa requiere un trabajo colaborativo entre todos los actores de la comunidad educativa, ya que el intercambio permanente y la planificación conjunta permitió ofrecer respuestas pedagógicas más ajustadas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos coincidieron con Tornel Avelar y Cruz Alcalá (2024), quienes sostuvieron que la capacitación docente y el fortalecimiento de las redes de apoyo constituyen condiciones fundamentales para garantizar una respuesta educativa de calidad.

Conclusiones parciales de la discusión

La discusión afirma que las estrategias de enseñanza implementadas por las docentes favorecen el aprendizaje y la participación de los estudiantes con TDAH cuando se sustentan en propuestas flexibles, prácticas inclusivas y recursos diversificados. Del mismo modo, los resultados demuestran que los supuestos básicos de investigación como las estrategias didácticas adaptadas y la adecuada organización del entorno educativo contribuyen significativamente al aprendizaje, la participación y la inclusión de estos estudiantes. Finalmente, los hallazgos ponen de manifiesto la importancia del trabajo interdisciplinario y del acompañamiento psicopedagógico para fortalecer las prácticas docentes, lo cual contribuye significativamente a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

CAPITULO 6. CONCLUSIÓN

Una vez finalizada la presente investigación y a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes de primer grado de escuelas de gestión pública de la ciudad de Zárate, es posible dar respuesta al objetivo general propuesto, orientado a describir las apreciaciones de los docentes respecto de las estrategias de enseñanza implementadas en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Los resultados permiten conocer cómo las docentes perciben su práctica cotidiana y comprender las decisiones pedagógicas que adoptan para responder a las necesidades de estos estudiantes en el contexto del aula.

En relación con el primer objetivo específico, la investigación permite identificar que las docentes consideran que las estrategias más eficaces son aquellas que se adaptan a las características y necesidades de cada estudiante. En este sentido, destacan la importancia de flexibilizar las propuestas de enseñanza, incorporar materiales concretos y lúdicos, utilizar apoyos visuales, diversificar los recursos didácticos y realizar adecuaciones metodológicas que favorezcan la participación y el aprendizaje. Estos hallazgos reflejan que la atención a la diversidad requiere una planificación dinámica, capaz de ajustarse a las particularidades de cada alumno y promover su participación en las actividades escolares.

Respecto del segundo objetivo específico, los resultados evidencian que las docentes desarrollan diversas prácticas inclusivas destinadas a reducir las barreras para el aprendizaje y favorecer la participación de todos los estudiantes. La organización del aula, la implementación de rutinas, la utilización de recursos variados, la flexibilización de las actividades y la adaptación de las propuestas constituyen acciones que permiten responder a la diversidad presente en las aulas. Estas prácticas ponen de manifiesto el compromiso de las

docentes con la construcción de entornos educativos más inclusivos, en los que se respetan las diferentes formas de aprender.

En cuanto a los supuestos básicos de investigación, los resultados obtenidos permiten confirmar ambos planteamientos. Por un lado, quedó evidenciada que la implementación de estrategias didácticas adaptadas favorece el aprendizaje, la participación y la integración de los estudiantes con TDAH, generando mayores oportunidades para el desarrollo de trayectorias escolares inclusivas. También se constata que la organización del entorno educativo constituye un aspecto fundamental para promover la atención, la autorregulación y el desempeño escolar, destacándose la importancia de planificar ambientes estructurados que faciliten el desarrollo de las actividades y respondan a las necesidades de estos estudiantes.

Más allá de los objetivos alcanzados y de la confirmación de los supuestos, la investigación permite reconocer que la inclusión educativa no depende exclusivamente de las estrategias implementadas por el docente, sino que requiere del compromiso de toda la comunidad educativa. El trabajo conjunto entre docentes, equipos directivos, equipos de orientación escolar y familias constituye un elemento indispensable para brindar respuestas educativas integrales y sostenidas en el tiempo. Se pone de manifiesto la necesidad de continuar fortaleciendo las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva, promoviendo el trabajo interdisciplinario y el acompañamiento psicopedagógico como aspectos fundamentales para garantizar una educación de calidad que responda a la diversidad presente en las aulas, igualmente destacaron la necesidad de continuar fortaleciendo la formación docente mediante instancias de capacitación que brinden herramientas para afrontar los desafíos que plantea la inclusión educativa.

Finalmente, desde el rol de la psicopedagogía, esta investigación reafirma la importancia de acompañar y asesorar a los docentes en el diseño e implementación de

estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad presente en las aulas. La intervención psicopedagógica no solo favorece la detección de necesidades y la orientación de las prácticas pedagógicas, sino que también promueve el trabajo interdisciplinario y la construcción de propuestas educativas más inclusivas. Se espera que los aportes de este estudio contribuyan a generar espacios de reflexión y mejora de las prácticas docentes, favoreciendo una educación de calidad que garantice el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar plenamente en la vida escolar.

CAPITULO 7. APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación aporta un análisis de las estrategias de enseñanza implementadas por docentes de primer grado para favorecer el aprendizaje de estudiantes con TDAH en el nivel primario. A partir de la información obtenida mediante las entrevistas, fue posible conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, los recursos utilizados y las experiencias de las docentes en relación con la atención de las necesidades educativas de estos estudiantes.

Los resultados obtenidos reflejan un aporte al campo educativo, que permiten identificar las estrategias de enseñanza, los recursos pedagógicos que las docentes consideran más adecuados para promover la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Esta información puede servir como punto de partida para fortalecer las prácticas docentes, promover espacios de formación profesional y favorecer la implementación de propuestas pedagógicas cada vez más inclusivas.

Asimismo, la investigación permite una comprensión más amplia de las percepciones de las docentes respecto de la efectividad de las estrategias implementadas, poniendo de manifiesto la importancia de la planificación, la flexibilidad en las prácticas de enseñanza y el trabajo articulado entre la escuela, las familias y los equipos de orientación. En este sentido, los hallazgos pueden contribuir al diseño de futuras acciones e investigaciones orientadas a mejorar las oportunidades de aprendizaje y la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien la presente investigación brinda un aporte para comprender las estrategias de enseñanza implementadas por docentes de primer grado en el trabajo con estudiantes con

TDAH, es importante reconocer algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados.

En primer lugar, el estudio se centró exclusivamente en las percepciones y experiencias de las docentes entrevistadas. Si bien esta información resultó fundamental para alcanzar los objetivos propuestos, la incorporación de las perspectivas de los equipos directivos, los equipos de orientación escolar, las familias e incluso de otros profesionales vinculados al proceso educativo habría permitido obtener una visión más amplia e integral sobre las estrategias implementadas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes con TDAH.

En segundo lugar, la investigación se desarrolla a partir de entrevistas semiestructuradas como principal técnica de recolección de datos, sin incluir instancias de observación directa en el contexto áulico. La incorporación de observaciones de las prácticas docentes habría posibilitado contrastar la información aportada por las participantes con las situaciones reales de enseñanza, enriqueciendo el análisis y fortaleciendo la comprensión de las estrategias implementadas en el aula.

Por último, el estudio se realiza con una muestra de 16 docentes de primer grado pertenecientes a instituciones educativas de la ciudad de Zárate, provincia de Buenos Aires. En consecuencia, los resultados reflejan las experiencias y percepciones de este grupo específico, por lo que no pueden generalizarse a otros contextos educativos sin considerar las particularidades de cada institución y realidad escolar.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos obtenidos constituyen un aporte significativo para comprender las estrategias de enseñanza utilizadas con estudiantes con TDAH y ofrecen información relevante para futuras investigaciones y para el fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se proponen diversas líneas de investigación que permitan profundizar en el conocimiento de las estrategias de enseñanza dirigidas a estudiantes con TDAH en el nivel primario.

En primer lugar, sería pertinente ampliar la muestra e incorporar la participación de otros actores de la comunidad educativa, como equipos directivos, equipos de orientación escolar y familias. La inclusión de estas perspectivas posibilitaría obtener una comprensión más amplia acerca de la implementación y la efectividad de las estrategias de enseñanza utilizadas con estudiantes con TDAH.

Asimismo, resulta de interés desarrollar investigaciones orientadas al diseño, implementación y evaluación de programas de formación docente específicos sobre estrategias de enseñanza e inclusión educativa para estudiantes con TDAH. Este tipo de estudios permitiría conocer el impacto de la capacitación continua en las prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra línea de investigación podría centrarse en el análisis del uso de herramientas tecnológicas y recursos digitales como apoyo para el aprendizaje de estudiantes con TDAH. En este sentido, sería relevante evaluar el aporte de aplicaciones educativas, plataformas digitales, recursos interactivos y estrategias de gamificación para favorecer la atención, la motivación, la organización de las tareas y la participación en el aula.

Finalmente, se considera importante promover investigaciones que analicen el impacto del trabajo colaborativo entre docentes, familias, equipos de orientación escolar y equipos directivos, con el propósito de fortalecer las prácticas inclusivas y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes con TDAH.

CAPITULO 8. PROPUESTA DE INTERVENCION

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN: MULTIPLICAR LAS OPORTUNIDADES PARA APRENDER

A partir de los resultados reflejados en la presente investigación, y desde el rol de la psicopedagoga como profesional que acompaña los procesos de aprendizaje, asesora a los docentes y promueve prácticas educativas inclusivas, se propone la implementación de una serie de acciones orientadas a fortalecer las estrategias de enseñanza destinadas a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) que cursan el primer grado del nivel primario.

Se propone brindar asesoramiento psicopedagógico a los docentes para la planificación de propuestas pedagógicas flexibles e individualizadas que contemplen las características, necesidades e intereses de cada estudiante. Desde este rol, resulta pertinente colaborar en la definición de objetivos de aprendizaje claros, la organización de actividades en secuencias breves y el seguimiento sistemático de los avances, con el fin de realizar los ajustes necesarios durante el proceso de enseñanza.

También, desde la intervención psicopedagógica se recomienda promover la incorporación de recursos tecnológicos y materiales didácticos interactivos que favorezcan la atención, la motivación y la participación activa de los estudiantes. El empleo de aplicaciones educativas, juegos pedagógicos, recursos audiovisuales y herramientas digitales constituye un complemento significativo para enriquecer las propuestas de enseñanza y responder a la diversidad presente en el aula.

Otra acción que puede impulsarse desde la psicopedagogía consiste en orientar a los docentes en la implementación de metodologías activas y multisensoriales que combinen apoyos visuales, materiales concretos, organizadores gráficos, rutinas de trabajo y actividades

lúdicas. Estas estrategias favorecen la comprensión de las consignas, sostienen el interés de los estudiantes y promueven una participación más activa en las actividades escolares.

Asimismo, se considera fundamental asesorar sobre la organización del aula para favorecer la concentración y disminuir la presencia de estímulos distractores. La utilización de horarios visuales, la anticipación de actividades, las instrucciones claras y breves, los tiempos de descanso programados y el uso de refuerzos positivos constituyen recursos que favorecen la autorregulación, la autonomía y la permanencia en las tareas.

Por otra parte, desde el rol de la psicopedagoga se destaca la importancia de actuar como nexo entre la escuela, las familias y los equipos de orientación escolar, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes, equipos directivos y demás profesionales. La realización de reuniones periódicas, el intercambio de información y la planificación conjunta de estrategias permiten ofrecer respuestas educativas integrales, coherentes y acordes con las necesidades de cada estudiante.

En último lugar, se propone que la psicopedagoga acompañe el proceso mediante una evaluación continua de las estrategias implementadas, utilizando registros de observación, seguimiento de los avances y espacios de reflexión con los docentes. Esta tarea permite valorar la eficacia de las intervenciones, realizar los ajustes necesarios y fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas a garantizar una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con TDAH.

La propuesta de intervención no se limita al trabajo directo con el estudiante, sino que concibe a la psicopedagoga como una profesional que asesora, orienta, acompaña y articula acciones con todos los actores de la comunidad educativa, favoreciendo la construcción de prácticas inclusivas que respondan a la diversidad de los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Abadi, A., Cetkovich Bakmas, M., Klijnjan, H., Echavarria, N., Lischinsky, A., López, P., Michanie, C., Maresca, T., Remedi, C., Rovere, O., Torrente, F., Waisman Campos, M., Maraval, G., Torralva, T., Canseco, D., Dellamea, A., López Mato, A., Vázquez, G., & Corrales, A. (2024). Primer consenso argentino sobre el manejo del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la adultez. Primera parte: Introducción, metodología de trabajo y generalidades. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, *35*(166), 56–84. https://doi.org/10.53680/vertex.v35i166.725

Agost Carreño, M., Barrada, A., Barrios, N., Belcastro, N., Carrullo, M., Caseres, F., Cataldo, N., Cubero, S., Dorrego, F., & Uhrig, P. (2022). *Del consultorio al aula* (1.ª ed.). Neuroaprendizaje Infantil.

Ahumada Atondo, J. A., Alonso Rivera, C. G., Reséndiz Aparicio, J. C., Osorio Rosales, J. E., Barragán Pérez, E., Ros Cervera, G., Mulas Delgado, F., Gómez Plascencia y Castillo, J., Valderrama Pedroza, A., Malagón Valdez, J., Thompson Lenz, V. M., Contreras Vera, J., Beltrán Quintero, R. A., Villegas Peña, H., Villar Soto, M., Nahuelcura Álvarez, R., Robinson Bustamante, J., Retamal Garrido, J., Sevilla Castillo, R. A., … Vásquez Valenzuela, A. L. (2019). *TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Confederación Nacional de Pediatría de México.

Arnsten, A. F. T. (2011)**.** *El estrés y las funciones del lóbulo prefrontal: La regulación del comportamiento, las emociones y el pensamiento en el desarrollo y la psicopatología*. Annual Review of Clinical Psychology, 7, 145-168. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104550

Asociación Americana de Psiquiatría. (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.).

Bakker, L., Paneiva Pompa, J., & Rubiales, J. (2023). ¿Qué sabemos del TDAH? CONICET. https://www.conicet.gov.ar/que-sabemos-de-tdah/

Barkley, R. A. (2008). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Manual para la evaluación y tratamiento. Editorial Médica Panamericana.

Barkley, R. A. (2014). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Manual para el diagnóstico y tratamiento* (4.ª ed.). Guilford Press.

Bella, M. (2025). *Evaluación psicopedagógica en niños de 6 a 12 años*. Akadia.

Bianchi, S., Faraone, S., & Torricelli, P. (2021). *Medicalización del TDAH en Argentina*. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2020). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(2). https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/6042/RiEEB_01_01_09.pdf?sequence=1

Cabello-Sanz, S., González-Benito, A., & Otero-Mayer, A. (2025). Diseño y validación de un programa de educación emocional para alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Revista Electrónica Educare. Recuperado de https://portalcientifico.uned.es/documentos/681b99665044e610d776db8a?lang=gl

Cimbaro, M. (2024/2025). Efectos de la nutrición en el comportamiento en niños y adolescentes con TDAH. Universidad Nacional del Chaco Austral.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Intervenciones que han demostrado ayudar al desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3159917/

Escofet Soteras, C., Fernández Fernández, M. A., Torrents Fenoy, C., Martín del Valle, F., Ros Cervera, G., & Machado Casas, I. S. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Asociación Española de Pediatría, 1*, 85–92. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/09.pdf

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Chen, T. J., Cortese, S., Hodgkins, P., Quintero, J., & Caye, A. (2021). *El trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Nature Reviews Disease Primers, 7(1), 1-23.

Fernández, A. (1991). *Aprendizaje y desarrollo emocional en contextos escolares*. Editorial Paidós.

Fernández, A. (2018). *TDAH y familia: estrategias de acompañamiento*. Editorial Santillana.

Guerrero Hernández, A. (2021). *Estrategias de enseñanza para la educación inclusiva*. Editorial Universitaria.

Guía y Reglamento de TIF. (2021). Clasificación de las modalidades de Trabajo Integrador Final. Documento de cátedra. Universidad de Flores.

Heras, A., & Felitti, K. (2023). Actores sociales en torno al TDAH en las infancias. Editorial FFyL (UBA).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kazda, L., et al. (2024). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños: más atención al cuidado y el apoyo, menos al diagnóstico. BMJ.

Lastiri Arata, M. de la P. (2019). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Importancia en el diagnóstico diferencial [Tesis de grado,

Universidad Nacional de Mar del Plata]. Repositorio Institucional de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.}

https://repositoriosdigitales.sicyt.gob.ar/vufind/Record/UNMdPFP_405be39bd226aac0b82651b2d8842bd4?utm_source

Losada, A. V. (2014). Uso en investigación y psicoterapia del consentimiento informado. En B. Kerman & M. R. Ceberio (Comps.), *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159–167). Ediciones Universidad de Flores.

Miranda Casas, C. (2002). *TDAH: Evaluación y tratamiento*. Editorial Médica Panamericana.

Montero, G. (2007). La investigación cualitativa en educación. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/94922/1/01_RIE0212-4068N%C2%BA20A%C3%91O1992.pdf?utm_source=chatgpt.com

Nigg, J. T. (2017)**.** *El neurodesarrollo del TDAH: Bases biológicas y cognitivas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Guilford Press.

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. American Journal of Psychiatry, 164(6), 942–948. https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942

Scandar, R. (2021). TDAH en adultos: Prevalencia y características sociodemográficas en Argentina. Revista Argentina de Psiquiatría.

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013**).** *¿Qué hemos aprendido sobre las causas del TDAH?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(1), 3-16. https://doi.org/10.1111/jcpp.12065

Tornel Avelar, A., & Cruz Alcalá, P. (2024). Impacto y tratamiento del TDAH en el contexto argentino. Revista de Psicología Latinoamericana.

UNESCO. (2020). *Directrices para la educación inclusiva: Promoviendo el derecho a la educación para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RECOLECCION DE DATOS

1. ¿Qué tipo de formación o capacitación ha recibido en temas de educación inclusiva?

2. ¿Cuáles considera que son las características principales del TDAH en estudiantes de primer grado?

3. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para mejorar la atención y la concentración en estudiantes con TDAH?

4. ¿Cómo puede identificar y atender las necesidades individuales de los estudiantes con TDAH en un aula inclusiva?

5. ¿Considera importante la colaboración entre docentes, padres y especialistas en el apoyo a estudiantes con TDAH? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles son los desafíos más comunes que enfrenta al enseñar a estudiantes? 7. ¿Qué tipo de adaptaciones considera más beneficiosas para estudiantes con TDAH en primer grado?

8. ¿Cómo evalúa el progreso y el éxito de las estrategias de enseñanza implementadas para estudiantes con TDAH?

9. ¿Qué recursos y apoyos son más necesarios para que pueda atender efectivamente a estudiantes con TDAH?

10. ¿Cómo crees que influye el entorno escolar en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes con TDAH?

11. ¿Cómo fomenta la autoestima y la confianza en estudiantes con TDAH?

12. ¿Qué impacto considera que tienen las tecnologías educativas en el aprendizaje de estudiantes con TDAH?

13. ¿Cómo se puede promover la inclusión y la participación de estudiantes con TDAH en actividades extracurriculares y sociales de la escuela?

14. ¿Cuáles estrategias de enseñanza considera que son más efectivas para estudiantes con TDAH en primer grado?

15. ¿Cómo considera que puede adaptar su práctica pedagógica para atender las necesidades de estos estudiantes?

16. ¿Piensas qué impacto tienen las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes con TDAH?

DIARIO DE BITÁCORA

El diario de bitácora acompañó todo el proceso de investigación y permitió registrar no solo las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo, sino también las experiencias, dificultades, observaciones y reflexiones que surgieron a lo largo del estudio. Su elaboración fue de gran utilidad para documentar cada etapa de la investigación y comprender el contexto en el que se desarrolló. Uno de los primeros desafíos que enfrenté fue el acceso a las instituciones educativas de gestión pública. El ingreso a las escuelas implicó respetar los protocolos establecidos por las autoridades educativas, lo que demandó tiempo y la realización de diversas gestiones administrativas. En un primer momento existía incertidumbre sobre la posibilidad de concretar las entrevistas; sin embargo, mediante la articulación entre la Universidad UFLO y la Jefatura Distrital de Zárate fue posible obtener las autorizaciones correspondientes para ingresar a las instituciones y desarrollar el trabajo de campo. Este acompañamiento institucional resultó fundamental para concretar la investigación. A pesar de contar con la autorización formal para realizar el estudio, durante el recorrido por algunas instituciones se presentaron situaciones que reflejaban las particularidades de la dinámica interna de cada escuela.

En casos puntuales se percibieron ciertas dificultades en la comunicación entre algunos integrantes de los equipos directivos, lo que generó momentos de incomodidad al momento de coordinar o llevar adelante las entrevistas. Estas situaciones fueron aisladas y no representaron la realidad de la mayoría de las instituciones visitadas. Por el contrario, en la mayor parte de las escuelas predominó una actitud de colaboración, respeto y predisposición para facilitar el desarrollo de la investigación.

Esta experiencia me permitió comprender que el trabajo de campo no solo depende de la planificación metodológica, sino también de las características organizacionales y de las

relaciones institucionales propias de cada establecimiento. Durante las visitas a las escuelas percibí una buena predisposición por parte de las docentes para participar del estudio. Antes de iniciar cada entrevista se explicó el objetivo de la investigación, se garantizó la confidencialidad de la información y se solicitó el consentimiento informado. A medida que las conversaciones avanzaban, las participantes compartían no solo sus estrategias de enseñanza, sino también sus experiencias personales y profesionales frente a los desafíos que implica acompañar a estudiantes con TDAH. Un aspecto que llamó especialmente mi atención fue que, en varias oportunidades, una vez finalizada la grabación de las entrevistas, las docentes continuaban conversando. Muchas expresaban la necesidad de ser escuchadas y aprovechaban ese espacio para relatar situaciones que viven cotidianamente en las aulas. Comentaban las dificultades que enfrentan para responder a las diversas necesidades de los estudiantes, la falta de recursos, la escasez de apoyos especializados y las exigencias que implica sostener una educación inclusiva en el contexto actual. Otro tema recurrente fue la preocupación por aquellos estudiantes que manifiestan dificultades en el aprendizaje, la atención o la conducta, pero que aún no cuentan con un diagnóstico. Las docentes coincidieron en que esta situación complejiza aún más su práctica pedagógica, ya que deben intervenir y diseñar estrategias sin contar con orientaciones específicas o con el acompañamiento necesario de otros profesionales. En sus relatos se evidenció la importancia de una detección temprana, del trabajo interdisciplinario y de una comunicación fluida entre la escuela, la familia y los equipos de orientación. Varias docentes manifestaron que, en muchas ocasiones, el proceso para acceder a una evaluación o a un diagnóstico puede demorar, y mientras tanto son ellas quienes deben dar respuesta a las necesidades que observan diariamente en el aula, buscando estrategias que permitan acompañar a los estudiantes de la mejor manera posible. Estas conversaciones posteriores a las entrevistas,

aunque no fueron incorporadas al análisis formal de los datos, me permitió comprender con mayor profundidad la realidad cotidiana de las instituciones educativas y las demandas que atraviesan las docentes. También reforzaron la importancia de reconocer el valor de sus experiencias y de generar espacios donde puedan expresar las dificultades que encuentran en su práctica profesional. Como investigadora, estas instancias resultaron especialmente significativas, ya que evidenciaron la necesidad que muchas docentes sienten de compartir sus vivencias, ser escuchadas y visibilizar los desafíos que enfrentan en el ejercicio de su profesión. A lo largo del análisis de la información, el diario de bitácora permitió registrar decisiones metodológicas, identificar patrones que se repetían en los discursos y reflexionar sobre la relación entre los datos obtenidos y los objetivos de la investigación. Este proceso facilitó la construcción de las categorías de análisis y favoreció una interpretación más amplia de los resultados. Como investigadora, esta experiencia representó un aprendizaje significativo. Más allá de los datos obtenidos, el trabajo de campo me permitió conocer de cerca la realidad de las escuelas públicas de la ciudad de Zárate y comprender el compromiso con el que muchas docentes enfrentan diariamente los desafíos de la inclusión educativa. Asimismo, reafirmó la necesidad de fortalecer las políticas de acompañamiento, la formación docente continua y el trabajo conjunto entre las instituciones educativas, las familias y los equipos interdisciplinarios para ofrecer respuestas oportunas a los estudiantes que presentan TDAH u otras dificultades en su trayectoria escolar.