

UFLO

UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Estrategias inclusivas implementadas en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el Ciclo lectivo 2023.

Estudiante: María Belén Espada

Legajo: 21.699

Director/es: Mg. Mariana Damonte

Co-director/es: Apellido/s, Nombre/s (si lo/s hubiere)

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

2025



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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

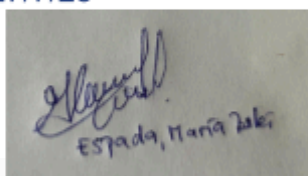
Desde la fecha 24/7/25

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Don Torcuato, 27/7/25

Firma y aclaración del autor:

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored surface. The signature is cursive and appears to read "Estada, María Zule". Below the signature, the name "Estada, María Zule" is printed in a small, black, sans-serif font.

INDICE

Resumen	5
Delimitación del objeto de estudio	6
Planteo del problema	6
Objetivos	8
Supuestos básicos de investigación	8
Fundamentación	9
Estado del Arte	12
Marco Teórico	17
Método	40
Diseño	40
Participantes	40
Técnica de recolección de datos	41
Procedimiento	41
Consentimiento Informado	41
Resultados	42
Discusión	48
Aportes y Contribuciones de la investigación	53
Limitaciones de la investigación	54
Líneas de investigación futuras	55

Propuestas de intervención	55
Referencias bibliográficas	59
Anexo	66

RESUMEN

El objetivo de esta investigación se centró en determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023. Para cumplir con dicho objetivo, se realizaron entrevistas por videollamadas de WhatsApp a docentes e integrantes del equipo de orientación con el propósito de profundizar sobre el fenómeno en estudio. Se pudo determinar que las estrategias inclusivas centradas en el uso de recursos tecnológicos posibilitaron la continuidad de las trayectorias escolares de los niños con TDAH. Se implementaron adaptaciones curriculares para atender las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH. Estas adaptaciones incluyeron la simplificación de instrucciones, el uso de materiales visuales y la segmentación de tareas en pasos más manejables. La colaboración entre los docentes y el equipo de orientación fue fundamental para el éxito de las estrategias inclusivas. Se realizaron reuniones periódicas para evaluar el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias según fuera necesario. Desde el rol del Psicopedagogo, es fundamental continuar desarrollando y promoviendo estrategias inclusivas en el ámbito escolar para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Palabras Clave: Estrategias inclusivas- TDAH-Aprendizaje-Trayectorias escolares- Nivel Primario

Delimitación del objeto de estudio

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición neurobiológica que afecta a un número significativo de niños en edad escolar, caracterizándose por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad. Estos síntomas pueden interferir considerablemente en el rendimiento académico y en las interacciones sociales de los estudiantes, planteando desafíos tanto para los alumnos como para los educadores.

En el contexto educativo, es fundamental implementar estrategias inclusivas que permitan a los estudiantes con TDAH participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Las estrategias inclusivas no sólo buscan adaptar el entorno educativo a las necesidades específicas de estos estudiantes, sino también promover un ambiente de aceptación y apoyo que favorezca su desarrollo integral.

En lo respectivo a este trabajo, el objeto de estudio se encuadra dentro de las estrategias inclusivas implementadas por docentes y por el equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, correspondiente al ciclo lectivo 2023.

Planteo del Problema

En la Provincia de Buenos Aires, las escuelas primarias de gestión estatal enfrentan el desafío de atender a una población estudiantil diversa, incluyendo a aquellos con diagnósticos de TDAH. A pesar de los esfuerzos realizados, existe una necesidad de investigar y documentar las estrategias inclusivas que se están implementando para apoyar a estos estudiantes. El interés en realizar esta investigación se focalizó específicamente en identificar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y el equipo de orientación en el

aprendizaje de niños y niñas con TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

Para ello, se delimitó la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023?

Objetivos

Objetivo general

Determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

Objetivos específicos

-Definir las herramientas digitales utilizadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

-Caracterizar el trabajo interdisciplinario entre docentes y equipo de orientación docente en lo referido al aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

-Analizar los canales de comunicación utilizados por docentes y equipo de orientación docente en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

Supuestos básicos de investigación

Los supuestos básicos de investigación son los siguientes:

La implementación de estrategias inclusivas por parte de los docentes y el equipo de orientación en una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2023 mejora significativamente el aprendizaje de los estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estas estrategias inclusivas, que incluyen adaptaciones curriculares, técnicas de manejo del comportamiento, apoyo individualizado y colaboración entre docentes y el equipo de orientación, contribuyen a un mejor rendimiento académico, una reducción de problemas de comportamiento y una mayor inclusión y participación de los estudiantes con TDAH en el entorno escolar.

Fundamentación

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición neurobiológica que afecta a un número significativo de niños en edad escolar, caracterizándose por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad. Estos síntomas pueden interferir considerablemente en el rendimiento académico y en las interacciones sociales de los estudiantes, planteando desafíos tanto para los alumnos como para los educadores.

En el contexto educativo, es fundamental implementar estrategias inclusivas que permitan a los estudiantes con TDAH participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Las estrategias inclusivas no sólo buscan adaptar el entorno educativo a las necesidades específicas de estos estudiantes, sino también promover un ambiente de aceptación y apoyo que favorezca su desarrollo integral.

La presente investigación se centró en determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y el equipo de orientación en una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2023. Para ello, se realizaron entrevistas por videollamadas de WhatsApp a docentes e integrantes del equipo de

orientación, con el propósito de profundizar en las prácticas y enfoques utilizados para apoyar a los estudiantes con TDAH.

La fundamentación de este trabajo se basa en la necesidad de proporcionar una educación equitativa e inclusiva para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades específicas. La inclusión educativa es un derecho fundamental y un principio clave en la educación moderna, que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y puedan desarrollar su máximo potencial.

Además, la investigación se apoya en estudios previos que han demostrado la eficacia de las estrategias inclusivas en el mejoramiento del rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con TDAH. Estas estrategias incluyen adaptaciones curriculares, técnicas de manejo del comportamiento, apoyo individualizado y colaboración entre docentes y el equipo de orientación.

El objetivo de esta investigación es aportar conocimientos valiosos sobre las prácticas inclusivas efectivas y proporcionar recomendaciones que puedan ser aplicadas en otros contextos educativos. Al comprender mejor las estrategias que funcionan, se espera mejorar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes con TDAH, promoviendo una educación más equitativa e inclusiva.

En conclusión, la fundamentación de este trabajo de investigación radica en la importancia de implementar estrategias inclusivas para apoyar a los estudiantes con TDAH, garantizando su derecho a una educación de calidad y promoviendo su desarrollo integral en un entorno educativo inclusivo y equitativo. Para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos delimitados, se responderán las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023?

¿Cuáles son las herramientas digitales utilizadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023?

¿Cómo es el trabajo interdisciplinario entre docentes y equipo de orientación en lo referido al aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023?

¿Cuáles son los canales de comunicación utilizados por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023?

Responder a estos interrogantes posibilitará conocer en profundidad este fenómeno y asimismo, desarrollar en futuras investigaciones nuevas estrategias inclusivas, y nuevos instrumentos de recolección de datos centrados en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH.

Estado del Arte

En la investigación de Rossi y Bianchi (2020) sobre el impacto de la formación docente en el uso de estrategias diferenciadas para estudiantes con TDAH en el nivel primario en la región de Lombardía, Italia, el objetivo general fue analizar cómo la capacitación específica en educación inclusiva y TDAH afecta la práctica pedagógica de los maestros y el progreso académico de los alumnos. Se utilizó un diseño longitudinal que siguió a un grupo de 50 docentes y sus respectivos estudiantes con TDAH durante un año escolar, combinando encuestas, diarios de campo docentes y análisis de los registros de rendimiento académico de los alumnos. Los hallazgos mostraron que los docentes que participaron en la formación reportaron mayor confianza y competencia en la implementación de adaptaciones, lo que se correlacionó con mejores resultados académicos en sus estudiantes con TDAH. Los autores concluyeron que la inversión en la capacitación profesional de los docentes es un factor crítico para la construcción de entornos escolares verdaderamente inclusivos para niños con TDAH.

En la investigación de Soto y Pérez (2020) titulada *Percepciones de docentes de primaria sobre la capacitación en estrategias inclusivas para alumnos con TDAH* llevada a cabo en instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, el objetivo general radicó en describir las percepciones de los maestros sobre la utilidad y los desafíos de la formación recibida en relación con el TDAH. Se empleó una metodología cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales con una muestra de 30 docentes. Los resultados revelaron que, si bien los docentes valoran la capacitación, expresan la necesidad de mayor profundización en estrategias prácticas de manejo conductual y adaptaciones curriculares, así como de un mayor apoyo institucional y recursos para implementar eficazmente las estrategias aprendidas. Las autoras concluyeron que la

capacitación docente debe ser continua, práctica y estar acompañada de un sistema de apoyo que facilite la aplicación de las estrategias inclusivas en el contexto real del aula.

En la investigación de Ramos y Vega (2021) sobre el uso de recursos tecnológicos y aplicaciones móviles como estrategias de apoyo para el aprendizaje en niños con TDAH de nivel primario en la ciudad de Lima, Perú, el objetivo general consistió en determinar la influencia de estas herramientas en la mejora de la atención sostenida y el rendimiento en tareas académicas específicas. Se implementó un diseño pre-experimental con un grupo único al que se le aplicó un programa de intervención basado en el uso de una aplicación educativa diseñada para trabajar la atención y la memoria de trabajo. Los resultados mostraron mejoras significativas en las puntuaciones de atención y en la finalización de tareas de lectura y escritura tras la intervención. Las investigadoras concluyeron que las herramientas tecnológicas pueden ser un complemento valioso a las estrategias pedagógicas tradicionales, actuando como facilitadores del aprendizaje y la autorregulación en estudiantes con TDAH.

En el estudio de Fernández y Castro (2022) sobre la implementación de programas de mindfulness adaptados para reducir la inatención y la impulsividad en alumnos de nivel primario con TDAH en escuelas de Madrid, España, el objetivo radicó en evaluar la efectividad de una intervención basada en mindfulness en el aula en las funciones ejecutivas y el comportamiento. La metodología empleada fue un diseño cuasi-experimental con un grupo experimental y uno control, utilizando escalas de valoración de TDAH completadas por padres y docentes, y pruebas neuropsicológicas antes y después de un programa de ocho semanas. Los resultados indicaron una mejora significativa en la atención, la autorregulación y la disminución de la impulsividad en los estudiantes del grupo experimental. Las autoras concluyeron que las prácticas de mindfulness adaptadas pueden ser una estrategia inclusiva

eficaz para apoyar el desarrollo de habilidades de autorregulación en niños con TDAH, mejorando su capacidad para participar en las actividades escolares.

En el estudio de Quintero Cevallos (2022) sobre la capacitación docente en estrategias inclusivas para niños con NEEDD, el objetivo general radicó en identificar las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física y además determinar qué tipo de estrategias inclusivas de estilo lúdico – recreativas utilizan los docentes en clase con los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en la escuela General Básica “Fuerza Aérea Ecuatoriana”. El enfoque se trabajó fue el cualitativo, el tipo de investigación fue la descriptiva y el método de investigación que se utilizó en este tipo de estudio fue el inductivo e interpretativo.

La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista, la misma que se aplicó a dos docentes de la institución y a los señores padres de familia, donde se les averiguo, cómo identifican las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física a los niños de la Unidad Educativa Fuerza Aérea y qué tipo de estrategias lúdico – recreativas utilizan los docentes en clase con los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, la participación de los investigados fue muy fidedigna, lo cual permitió formular una alternativa de solución como es la Capacitación docente en estrategias lúdico – recreativa para niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, la misma que contiene actividades, ejercicios para ayudar a los niños y niñas que tengan problemas de discapacidad física.

En el estudio de Huiracocha Tutiven y Pesántez Bermejo (2022) dentro del contexto de un estudio mixto cualitativo-cuantitativo, tuvo como objetivo general capacitar sobre los procesos inclusivos de niños con discapacidad a 12 docentes de dos centros de educación inicial de régimen fiscal de la ciudad de Azogues, provincia de Cañar. Las autoras recurrieron

la entrevista para evaluar los conocimientos previos sobre procesos inclusivos, con base en lo cual se planifica y desarrolla un proceso de capacitación con utilización del “Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años”. Desde el enfoque cuantitativo, se aplicó una encuesta para evaluar los conocimientos luego de la capacitación. Los resultados validan la importancia de la formación continua para hacer posible la inclusión.

Asimismo, en la investigación de Calderón Salamanca & Rozo Jiménez (2022), el objetivo general consistió en analizar el proceso de aprendizaje de niños de preescolar y primaria con diagnósticos de autismo y TDAH, que reciben Terapia Ocupacional en la institución CENPI. Para ello, las autoras recopilaron la información por medio de encuestas por la plataforma Google Forms realizadas a docentes y familiares de niños con TDAH. Se pudo concluir que el apoyo de la familia en conjunto con las estrategias docentes y psicopedagógicas, constituyen un pilar clave para mejorar el proceso de aprendizaje en niños con diagnóstico de TDAH.

En la investigación de Kim et al. (2023) sobre la eficacia de la co-enseñanza entre docentes de aula regular y especialistas en educación especial para alumnos con TDAH en el contexto de escuelas primarias de Seúl, Corea del Sur, el objetivo fue analizar el impacto de este modelo colaborativo en la participación y el progreso académico de los estudiantes con TDAH. La investigación adoptó un diseño de estudio de casos múltiples, observando y documentando las interacciones en cinco aulas de co-enseñanza durante un año escolar. Los hallazgos indicaron que la co-enseñanza mejoró la capacidad de los docentes para diferenciar la instrucción, proporcionó más oportunidades de apoyo individualizado a los estudiantes con TDAH y fomentó un clima de aula más inclusivo. Los autores concluyeron que la co-enseñanza es una estrategia prometedora para la inclusión de alumnos con TDAH,

siempre que se garantice una planificación conjunta efectiva y una comunicación fluida entre los educadores.

En el estudio de Chen y Wang (2024) acerca de la relación entre el apoyo familiar y la implementación de estrategias inclusivas en la escuela para niños con TDAH de primaria en entornos rurales de la provincia de Sichuan, China, el objetivo general fue explorar cómo la participación y el apoyo de los padres influyen en la efectividad de las adaptaciones escolares. Se utilizó una metodología mixta, combinando encuestas a padres y docentes con entrevistas a un subgrupo de familias. Los resultados cuantitativos revelaron una correlación positiva entre un alto nivel de involucramiento parental y una percepción docente de mayor éxito en la inclusión del estudiante. Las entrevistas cualitativas destacaron que la comunicación abierta entre la escuela y el hogar, así como la capacitación de los padres en estrategias de manejo conductual en casa, fortalecen los resultados en el aula. Los autores concluyeron que la alianza familia-escuela es un pilar fundamental para el desarrollo de trayectorias escolares exitosas en alumnos con TDAH, especialmente en contextos con recursos limitados.

Por último, es pertinente mencionar que en el estudio de Morales y Jiménez (2024) sobre la percepción de los padres acerca de las adaptaciones curriculares implementadas en aulas de nivel primario para sus hijos con TDAH en la ciudad de Guadalajara, México, el objetivo general radicó en explorar la satisfacción y las sugerencias de mejora de los progenitores respecto a las estrategias pedagógicas inclusivas. Se utilizó una metodología cualitativa mediante entrevistas en profundidad a 25 familias con hijos en escuelas primarias. Los resultados revelaron que, si bien los padres valoran el esfuerzo de los docentes, persisten inquietudes sobre la consistencia de las adaptaciones y la comunicación efectiva entre la escuela y el hogar. Los autores concluyeron que es fundamental fortalecer la colaboración

familia-escuela y capacitar a los docentes en la aplicación sistemática y documentada de las adaptaciones curriculares para mejorar la percepción de inclusión.

Marco Teórico

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Barkley (2006) explica que el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico que condiciona que los niños que lo padecen tengan dificultades para controlar su conducta. Es un trastorno del funcionamiento cerebral. Es el mal funcionamiento de unas determinadas estructuras cerebrales lo que provoca los síntomas del TDAH. Este autor hace mención a que las principales manifestaciones del TDAH son:

-Hiperactividad: El niño con hiperactividad se mueve en exceso o de manera inapropiada.

Suele hablar mucho.

-Impulsividad: El niño actúa sin pensar.

- Déficit o falta de atención: El niño se distrae fácilmente, tiene dificultad para concentrarse y acabar las tareas. Además, presenta una tendencia al olvido de objetos, así como también presenta problemas de organización.

En los niños con TDAH persisten patrones de conducta propios de edades inferiores. El grado y duración de la hiperactividad, la impulsividad y el déficit de atención condicionarán que se considere que un niño padece un trastorno o no. La repercusión negativa de esta conducta debe darse en distintos ámbitos para que el diagnóstico sea de TDAH (Barkley, 2006). Habitualmente las manifestaciones de hiperactividad e impulsividad van siendo cada vez menos evidentes a partir de los diez años de edad. Con el tiempo, se transforman en dificultad para adaptarse a las normas sociales. En el adulto con TDAH puede

manifestarse la necesidad de estar cambiando constantemente de actividad, hacer varias cosas a la vez y todas incompletas (Barkley, 2006).

Siguiendo con Barkley (2006), sostiene que existen varios tipos de TDAH:

El Hiperactivo-impulsivo: La sintomatología suele presentarse en la Educación Infantil. Los síntomas pueden ser:

- Exceso de actividad motriz.
- Impulsividad.
- Tendencia a ser ruidosos.

El Inatento: La sintomatología suele ser más evidente a partir del segundo o tercer grado de primaria según afirma Barkley (2006). Las dificultades se visibilizan en el rendimiento académico. No suelen presentar problemas de conducta.

Los síntomas pueden ser:

- Baja capacidad de concentración.
- Poca persistencia en las tareas largas y que requieran esfuerzo.
- Desorganización.
- Olvidos o despistes.

El Combinado: Es la combinación del tipo hiperactivo-impulsivo y el tipo inatento.

Diversos autores consideran el tipo combinado como la evolución del tipo hiperactivo-impulsivo, que suele presentarse en niños que asisten a la escuela primaria (Barkley, 2006).

Síntomas en niños y niñas con TDAH

-Exceso de movimiento (hiperactividad): Algunos niños con este trastorno están en continuo movimiento.

-Falta de concentración: No constituye una absoluta falta capacidad de concentración sino de una dificultad para mantener la atención en tareas tediosas o largas debido a que los circuitos y estructuras cerebrales que intervienen en la capacidad atencional son inmaduros.

-Desorganizados/olvidadizos: Las dificultades de organización y planificación son habituales en el TDAH.

-Baja memoria de trabajo: La memoria de trabajo es fundamental para cualquier actividad cognitiva. Las personas con TDAH tienen una alteración en esta función tan importante del cerebro. En la etapa escolar la alteración de la memoria de trabajo se manifiesta en una baja comprensión lectora, dificultad en los problemas de matemáticas y en las redacciones.

-Dificultades de aprendizaje: Existe una dificultad en el procesamiento cerebral de la información que dificulta el progreso académico. Cualquier materia escolar supone un gran esfuerzo a los alumnos con TDAH, sobre todo aquellas materias basadas en el lenguaje y las matemáticas.

Es Barkley (2006), quién afirma que la falta de organización, de motivación y de concentración, los problemas de conducta en clase, los conflictos con los compañeros y la baja autoestima influyen también de forma negativa en el progreso académico. El riesgo de deserción escolar es alto.

-Baja autoestima: Cuando un niño oye constantemente comentarios negativos de los adultos hacia su persona, es fácil comprender por qué su autoestima es baja.

-Torpeza motriz: Algunos niños con TDAH presentan dificultad para las actividades deportivas y son poco habilidosos con las manualidades. Sin embargo, no es una característica constante.

Nivel Primario

El nivel primario en el sistema educativo se considera una etapa fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Constituye la base sobre la cual se construirán aprendizajes futuros, abarcando desde los primeros años de escolarización (usualmente entre los 6 y 12 años de edad) hasta la transición a la educación secundaria. Durante este período, los alumnos adquieren habilidades esenciales en lectoescritura, matemáticas, ciencias y diversas áreas del conocimiento, al mismo tiempo que desarrollan competencias sociales, afectivas y motoras cruciales para su interacción con el mundo (Perrenoud, 2004).

El rol de la escuela primaria va más allá de la mera transmisión de contenidos curriculares. Se espera que fomente un ambiente propicio para la construcción de saberes, la formación de valores y el desarrollo integral de la personalidad del niño (Coll & Solé, 2002). Esto implica no sólo la enseñanza de habilidades académicas, sino también la promoción de la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas. La interacción con pares y docentes en este entorno estructura las primeras experiencias de aprendizaje colaborativo y de convivencia social, sentando las bases para futuras relaciones interpersonales y para la participación ciudadana activa.

En este nivel educativo, las características evolutivas de los alumnos son determinantes. Los niños en edad primaria se encuentran en la etapa de operaciones concretas, según Piaget, lo que significa que su pensamiento es más lógico y organizado que en la etapa preoperacional, pero aún depende de la manipulación de objetos o la visualización de situaciones concretas para comprender conceptos abstractos (Piaget & Inhelder, 1969). Esto implica que las metodologías de enseñanza deben ser variadas, activas y contextualizadas, utilizando materiales didácticos concretos, juegos, experiencias prácticas y actividades que promuevan la exploración y el descubrimiento. El aprendizaje se potencia a

través de la experiencia directa y la manipulación de información en contextos significativos para el niño.

Además, el desarrollo socioemocional es clave. Los niños de primaria comienzan a desarrollar un sentido más fuerte de sí mismos y de su lugar en el mundo. La escuela se convierte en un espacio vital para la formación de la autoestima, la confianza en sí mismos y la habilidad para relacionarse con otros. Las dinámicas de grupo, los proyectos colaborativos y la resolución de conflictos son oportunidades para que los niños aprendan a trabajar en equipo, a respetar las diferencias y a desarrollar empatía (Elias et al., 1997). El apoyo de los docentes y la creación de un clima de aula positivo y seguro son esenciales para que los alumnos se sientan motivados, valorados y capaces de afrontar los desafíos del aprendizaje.

La diversidad en el aula es una característica intrínseca del nivel primario. Cada alumno llega con sus propias experiencias, estilos de aprendizaje, ritmos y necesidades. Reconocer y valorar esta diversidad es el punto de partida para una educación equitativa y de calidad. En este sentido, los docentes deben implementar prácticas pedagógicas diferenciadas que atiendan a las particularidades de cada estudiante, ofreciendo apoyos y adaptaciones cuando sea necesario (Dyson, 2001). Esto puede implicar desde la flexibilización de los tiempos y espacios de aprendizaje hasta la provisión de materiales didácticos específicos o la adaptación de las actividades según el nivel de desarrollo de cada alumno. El objetivo es garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades o condiciones, tengan acceso a un aprendizaje significativo y participen plenamente en la vida escolar.

Estrategias Inclusivas

Las estrategias inclusivas en educación se refieren al conjunto de acciones, enfoques y metodologías pedagógicas que buscan garantizar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. El concepto de inclusión educativa supera la

noción de integración, que a menudo implicaba la adaptación del estudiante al sistema existente, para centrarse en la transformación del sistema educativo para que sea capaz de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos (Booth & Ainscow, 2011). La inclusión no es solo un asunto de acceso, sino de calidad de la participación y de los resultados de aprendizaje para cada estudiante.

El fundamento de las estrategias inclusivas radica en el reconocimiento de que la diversidad es un valor y una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje. En lugar de ver las diferencias como barreras, se las considera como recursos que pueden potenciar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa (Unesco, 2017). Esto implica un cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad y las dificultades de aprendizaje, pasando de un modelo médico centrado en el déficit del individuo a un modelo social que identifica las barreras en el entorno y en el sistema educativo como los principales obstáculos para el aprendizaje y la participación.

Una de las principales estrategias inclusivas es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA propone que los currículos, los materiales y las metodologías de enseñanza deben ser diseñados desde un inicio de manera flexible para atender a la amplia gama de variaciones individuales entre los estudiantes (CAST, 2018). Se basa en tres principios fundamentales:

Múltiples medios de representación: Ofrecer la información y los contenidos en diversas formas (visual, auditiva, textual, manipulativa) para que todos los estudiantes puedan acceder a ellos según sus preferencias y necesidades.

Múltiples medios de acción y expresión: Proporcionar diferentes maneras para que los estudiantes demuestren lo que saben, permitiendo opciones en la forma de responder, la organización de trabajos y el uso de herramientas.

Múltiples medios de implicación: Despertar el interés y la motivación de los estudiantes de diversas maneras, ofreciendo opciones para el compromiso, la autorregulación y la colaboración.

Otra estrategia relevante es la enseñanza multinivel o diferenciada. Esta aproximación pedagógica reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos y de diferentes maneras, y por lo tanto, la instrucción debe ser ajustada para satisfacer esas diferencias (Tomlinson, 2014). Esto implica ofrecer variaciones en el contenido que se enseña, el proceso de aprendizaje (cómo se enseña y cómo los estudiantes interactúan con el material) y el producto (cómo los estudiantes demuestran su aprendizaje). La diferenciación no significa crear planes de estudio individuales para cada estudiante, sino diseñar lecciones que permitan múltiples vías de acceso y expresión del conocimiento dentro del mismo grupo de aula.

La colaboración y el trabajo en equipo son también pilares de las estrategias inclusivas. La co-enseñanza, donde dos o más educadores comparten la responsabilidad de instruir a un grupo diverso de estudiantes en un mismo espacio, es un ejemplo efectivo. Esta modalidad permite combinar diferentes experticias y ofrecer un apoyo más individualizado a los alumnos, beneficiando tanto a aquellos con necesidades específicas como al resto del grupo (Friend & Cook, 2017). Asimismo, el fomento del aprendizaje cooperativo entre los propios estudiantes, a través de actividades grupales y proyectos conjuntos, promueve la interdependencia positiva, el respeto mutuo y la ayuda entre pares, desarrollando habilidades sociales y académicas.

Finalmente, la evaluación inclusiva es fundamental. Implica utilizar una variedad de métodos y herramientas de evaluación que sean flexibles y sensibles a las diversas formas en que los estudiantes demuestran su aprendizaje (Stobart, 2008). Esto puede incluir evaluaciones formativas continuas, observación directa, proyectos, presentaciones orales, adaptaciones en el formato de las pruebas o en el tiempo de realización. El objetivo no es solo

medir lo que el estudiante sabe, sino también identificar sus fortalezas, sus necesidades de apoyo y los ajustes pedagógicos que pueden optimizar su proceso de aprendizaje. Una evaluación inclusiva informa la enseñanza y permite celebrar los progresos individuales de cada alumno.

Particularidades de una escuela inclusiva

Las autoras Llomovatte & Kaplan (2009) explican que la desigualdad social y educativa condiciona de manera importante a los niños, adolescentes jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o a aquellos que están en sus márgenes. También explican que se ha podido observar que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos son personas que presentan tendencia a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso. Es decir, que se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto.

Llomovatte & Kaplan (2009) explican la significancia que tiene la escuela para niños, niñas y adolescentes que atraviesan situaciones de condicionamientos materiales y simbólicos de la pobreza. Esto se resume en la siguiente afirmación de los autores Kaplan y Filmus (2001), quienes expresan que ciertas instituciones escolares brindan la posibilidad de que los alumnos aprendan a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual le otorga una principal significancia social y escolar.

Asimismo, Kaplan & Filmus (2001) afirman que durante el tránsito por las distintas instituciones sociales adquieren experiencia social, posibilita la internacionalización de las imágenes que los otros nos devuelven (suerte de juego de espejos) hasta configurarnos una auto-imagen. Los autores coinciden en que, dentro de ese tránsito por las instituciones, nos

fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos. Estas valoraciones y auto-valoraciones difieren entre los diversos grupos e individuos.

En este proceso de construcción de una auto-valorización suele quedar invisibilizado el hecho de que los diversos individuos y grupos no poseen idénticas oportunidades. Las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no son idénticas para todos los estudiantes, aunque también es real que las instituciones y los docentes las ponen en tensión en las prácticas concretas en instituciones concretas, logrando en muchos casos atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización.

Debe dejarse en claro que no todos los agentes sociales tienen las mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico, así como tampoco todos tienen las mismas disposiciones que invertir en el mundo social y educativo. Partiendo de este supuesto, sin embargo, las instituciones y los docentes tienen márgenes de autonomía y creatividad para trabajar con lo que tienen a su alcance con el propósito de revertir el orden injusto que vivencian los alumnos.

Asimismo, Borsani & Gallichio (2018) explican que cuando se habla de la escuela, se hace mención a una institución que cumple una función educadora y también una función social. Es decir, la escuela conforma una parte de una sociedad compleja y no es ajena a los problemas de la misma. Los alumnos aprenden rápido, lento, con dificultades o no lo hacen. Asimismo, están los que por más esfuerzo que realicen, no alcanzan los objetivos y competencias previstos, para la escolaridad en curso.

Es entonces que, según los autores mencionados en el párrafo anterior, ir a la escuela puede llegar a constituir un motivo de preocupación para padres, docentes y educadores, porque a veces el asistir a clases se torna una carga pesada y como consecuencia, se llega a sentir frustración y rechazo (Borsani & Gallichio, 2018).

La educación cumple una función formadora y socializadora, por esto es primordial encontrar caminos, que les puedan ser de utilidad a todos los alumnos. Es apropiado expresar que las escuelas estando en la base del sistema educativo, son las portadoras de la misión de concretar este principio, como agentes socializadores (Borsani & Gallichio, 2018).

Uno de los principales rasgos del sistema educativo que debe ser superado, es el de la falta de equidad en la oferta de los sistemas educativos, es decir que la educación debe garantizar a todos los habitantes educación de calidad, para que estos puedan ejercer su pleno derecho. Tanto la calidad como la equidad constituyeron principios fundamentales en la Reforma Educacional a través de la Ley N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006, la cual postula el reconocimiento de la diversidad, al hablar de diversidad hacemos referencia a la importancia de valorar la heterogeneidad, permitiendo la descentralización del sistema y atendiendo las diferencias individuales, sociales, culturales, y de aprendizajes de los individuos.

Frente a este reconocimiento de la diversidad surge la integración escolar, es un proceso mediante el cual los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales estudian en las escuelas y aulas comunes compartiendo un currículum común al que acceden a través de las adecuaciones curriculares que se requieran en cada caso. Este proceso tiene como eje el aprendizaje del alumno/a y contempla un trabajo conjunto entre el personal de educación especial con los docentes de la escuela común, la familia y los profesionales eventualmente intervinientes (Borsani & Gallichio, 2018).

El pensar la integración educativa como un proceso implica plantear un progreso, una acción de ir hacia delante en el transcurso del tiempo, es el conjunto ordenado de acciones necesarias para lograr las condiciones favorables de aprendizaje para cada alumno/as del grupo clase (Borsani & Gallichio, 2018).

Debe comprenderse que la Integración Educativa, cuyo eje es el aprendizaje pedagógico, se inscribe dentro de un proyecto mayor que es la integración de todo individuo a la vida en sociedad. El proyecto de Integración Educativa puede ser temporal o definitivo, y necesita ser evaluado continuamente a fin de redefinir su curso constantemente (Borsani & Gallichio, 2018).

Esta supone profundos cambios en los docentes de escuela común y de escuela especial, quienes se encuentran en un nuevo espacio compartido para construir una forma inédita de trabajo a partir de conformar un equipo interdisciplinario donde intercambiar lineamientos y aportes teórico – prácticos que promuevan el desarrollo de todos los alumnos. Borsani & Gallichio (2018), explican que la integración social no equivale a integración escolar y que la demanda fundamental que se realiza a la escuela es la de educación e instrucción, objetivo que debe priorizar toda integración, es por ello que afirman (según su criterio) que sólo se puede integrar a aquellos niños que pueden sostener la propuesta establecida.

Poder considerar el valor de la diversidad como una condición humana y como un valor educativo conlleva implícito un profundo trabajo personal y de conjunto tanto en lo ideológico y conceptual como en lo metodológico y organizativo.

De la Vega (2008) plantea que las problemáticas sociales que hoy presenta la escuela son el reflejo de una sociedad que no puede mirar al sujeto como otro igual. Esto significa que aún hoy con las normativas vigentes que respaldan la idea de tener en cuenta la diversidad y la inclusión es difícil para nuestra sociedad poder aceptar que no todos somos iguales, y que no queremos o necesitamos lo mismo.

Es necesario concebir una escuela que incluya, integre y capacite, que no genere mayor discapacidad, que intente vincular a cada uno de sus alumnos con el campo de lo

social, que toma la diversidad como un valor educativo ineludible, donde lo plural se erige como la impronta de lo común y cotidiano.

Estrategias Inclusivas en TDAH

La implementación de estrategias inclusivas para alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel primario es esencial para garantizar su éxito académico y socioemocional. El TDAH se caracteriza por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo (APA, 2013). Estas características pueden manifestarse en el aula como dificultades para mantener la atención en tareas, seguir instrucciones, organizar el trabajo, controlar impulsos o regular el nivel de actividad, lo que a menudo lleva a desafíos en el aprendizaje y la interacción social. Las estrategias inclusivas buscan mitigar estas barreras y potenciar las fortalezas de estos estudiantes.

Una de las principales estrategias es la estructuración y organización del ambiente de aprendizaje. Crear un aula predecible y ordenada ayuda a los alumnos con TDAH a gestionar la inatención y la impulsividad (Barkley, 2015). Esto puede incluir:

Rutinas claras y consistentes: Establecer horarios fijos para las actividades, transiciones y descansos.

Espacios definidos: Designar áreas específicas para diferentes tareas (trabajo individual, trabajo en grupo, lectura).

Reducción de distractores: Ubicar al estudiante con TDAH lejos de ventanas, puertas o fuentes de ruido, y minimizar elementos visuales irrelevantes en el entorno.

Organización de materiales: Enseñar a los estudiantes a mantener sus materiales ordenados en el pupitre y la mochila, utilizando organizadores o códigos de color si es necesario.

Las estrategias pedagógicas diferenciadas son también cruciales. Dada la dificultad para mantener la atención, es fundamental que la instrucción sea variada y activa (DuPaul & Weyandt, 2018). Algunas estrategias incluyen:

Instrucciones claras y concisas: Dar instrucciones paso a paso, una a la vez, y pedir al estudiante que las repita para asegurar la comprensión.

Tareas cortas y fragmentadas: Dividir las tareas largas en segmentos más pequeños y manejables, con pausas intermedias.

Actividades interactivas y multisensoriales: Incorporar movimiento, manipulación de objetos, recursos visuales y auditivos para mantener el interés y facilitar la comprensión.

Variación en las modalidades de respuesta: Permitir que los estudiantes demuestren su aprendizaje a través de diferentes medios (escrito, oral, dibujo, proyectos).

Uso de la tecnología: Herramientas digitales interactivas, aplicaciones educativas y programas de organización pueden ser de gran ayuda.

El manejo del comportamiento y la autorregulación son aspectos vitales. Las estrategias inclusivas se enfocan en enseñar habilidades de afrontamiento y en promover la autonomía del estudiante (Mash & Wolfe, 2018). Esto puede implicar:

Reforzamiento positivo: Elogiar y recompensar los comportamientos deseados (ej., atención, completar tareas, sentarse tranquilo). Los reforzadores deben ser inmediatos y específicos.

Sistemas de fichas o puntos: Implementar sistemas visuales donde el estudiante gane puntos o fichas por comportamientos objetivo y pueda canjearlos por recompensas.

Señales no verbales: Utilizar gestos, contacto visual o toques suaves para recordar al estudiante que preste atención o modere su conducta sin interrumpir la clase.

Tiempo fuera constructivo: Proporcionar un espacio tranquilo donde el estudiante pueda retirarse brevemente para calmarse y reorganizarse si se siente abrumado, sin que sea visto como un castigo.

Enseñanza de habilidades de organización y planificación: Ayudar a los alumnos a usar agendas, listas de verificación o recordatorios visuales para planificar tareas y deberes.

Finalmente, la colaboración entre escuela y familia, así como el apoyo de profesionales especializados, son elementos inclusivos indispensables. La comunicación constante entre docentes y padres permite una visión integral del estudiante y una mayor coherencia en las estrategias aplicadas (Anastopoulos et al., 2011). Además, el trabajo conjunto con psicopedagogos, psicólogos o terapeutas ocupacionales puede proporcionar evaluaciones, adaptaciones curriculares y estrategias individualizadas que complementen el trabajo en el aula, asegurando un enfoque holístico para el desarrollo del alumno con TDAH.

Aprendizaje

Durante mucho tiempo Ausubel (2009) consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa;

sin embargo. Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por ensayo y error, es un procedimiento ciego y, por tanto, ineficaz.

El aprendizaje es un concepto complejo, compromete distintas variables que a su vez se relacionan de diversas maneras y son impactadas por factores individuales y contextuales. De esta manera según desde qué postura teórica se trate el aprendizaje puede ser pensado como un cambio de actividad en cierta dirección, consistente en crear sistemas, consolidarlos y convertirlos en disponibles, tanto en situaciones repetidas como nuevas, parafraseando a investigadores de la Gestalt, o la adquisición de respuestas nuevas o el ejercicio de respuestas antiguas aumentadas, como podría afirmar Watson desde el Conductismo (Pozo, 2008).

Antes de mencionar autores actuales que abordan la temática concerniente al aprendizaje, se hace pertinente retomar a Ausubel (2009) quien, desde su Teoría del aprendizaje significativo, plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe comprenderse por estructura cognitiva, al conjunto de diferentes ideas que un sujeto posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Es decir, que no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (2009), ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con mentes en blanco o que el aprendizaje

de los alumnos comience de cero, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Esta perspectiva se resume en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, anunciaría esto: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 2009, p.34). La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los sub-sensores preexistentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

En función de determinar algunas herramientas que permitan en forma general y didáctica acceder al estudio de las distintas miradas respecto del aprender, se describe a continuación la teoría de Pozo (2008) respecto de los componentes y los distintos niveles de análisis del aprendizaje. Entre los componentes que menciona Pozo (2008), se pueden determinar:

-Los resultados (contenidos) que son aquellos que cambian como consecuencia del aprender. Responden a la pregunta ¿qué se aprende?

-Los procesos, que son los mecanismos cognitivos comprometidos en el aprendizaje, se tratan de la actividad de quien está aprendiendo. La atención, la percepción, la memoria y la evocación, las relaciones que se establecen entre los contenidos y las experiencias vividas en el aprendizaje, son algunos de estos procesos. Responden a la pregunta ¿cómo se aprende?

-Las condiciones, que son el modo en que se dan las prácticas de aprendizaje, es lo que se puede modificar o variar. Se subordinan a los contenidos y a los procesos. La manera en que se enseña, la didáctica, las prácticas, pero también la lectura de un libro, el participar en un juego, es decir, la invitación a relacionar una experiencia nueva a algo que hemos leído o escuchado, entre otras. Responden a las preguntas ¿cuándo?, ¿cuánto?, ¿con quién?, ¿bajo qué requisitos, se aprende?

El aprendizaje, implica siempre, desde cualquier enfoque, distintos resultados, procesos y condiciones. Su análisis permite intervenir, por ejemplo, en el contexto escolar. Debe tenerse en cuenta que un mal análisis, una inadecuada intervención que colisione con las garantías de las condiciones favorables para gestionar adecuadamente los procesos que permiten arribar a los objetivos deseados, podría ser uno de los factores del fracaso escolar. Siguiendo con Pozo (2008), éste también determina distintos niveles de análisis:

-Un nivel donde se tiene en cuenta lo orgánico, que se puede denominar Neuropsicológico. Se trata de las funciones y redes neuronales que se activan a partir de la estimulación recibida. Aquí juega un papel fundamental la plasticidad neuronal.

-Un nivel en donde se configura la adquisición y cambio de representaciones. Se puede decir, de Procesamiento de la información. En él se establece la participación de distintas funciones superiores como la memoria, la motivación, la atención y la recuperación de la información que permiten los procesos de representación mental.

-Un nivel de conciencia reflexiva. Es en este nivel que las personas pueden modificar sus representaciones por procesos de reflexión consciente o reestructuración, tal y como lo concibió el Constructivismo.

-Un nivel de Construcción social, en el que se toman en consideración los aprendizajes construidos en la interacción con otros.

Pozo (2008) determina dos tipos de aprendizaje: el implícito o incidental y el explícito. Para el autor, el aprendizaje implícito es aquel en el que no existe una intención deliberada de aprender algo, no hay conciencia de que se está aprendiendo, podemos decir que tiene un carácter intuitivo. Por contrario, en el aprendizaje explícito se requiere de intencionalidad para aprender algo, por ejemplo, aprender un idioma, cursar una carrera, y se puede dar en contextos formales como la escuela en la que es necesario un docente, una planificación, una infraestructura más o menos compleja, o también en otros contextos en los cuales no necesariamente se necesita de la presencia de un docente. Como cuando se aprende algo determinado a partir de las instrucciones (tutorial), o se busca una información específica en internet.

En síntesis, para Pozo (2008) hay ciertos rasgos que definen un buen aprendizaje y son un cambio duradero, la posibilidad de transferencia y la práctica debe ajustarse a aquello que se tiene que aprender.

Trayectorias Escolares

El concepto de trayectorias escolares se refiere al recorrido que cada estudiante realiza a lo largo de su escolarización, desde su ingreso hasta la finalización de un ciclo o nivel educativo. No se trata simplemente de la secuencia lineal de años escolares aprobados, sino que abarca la diversidad de itinerarios que los alumnos pueden transitar, incluyendo avances, detenciones, interrupciones, reingresos y cambios de modalidad (Terigi, 2007). Este concepto emerge como una herramienta analítica crucial para comprender las complejidades del sistema educativo y las experiencias de los estudiantes, especialmente aquellos que se desvían de la *trayectoria teórica o ideal* esperada por la institución.

La trayectoria teórica o ideal es aquella que el sistema educativo formalmente prevé: un ingreso a la edad establecida, una progresión sin interrupciones, con aprobación de los grados o años en los tiempos estipulados y la culminación del nivel en el período considerado regular (Terigi, 2010). Sin embargo, la realidad de las aulas y de los estudiantes demuestra que esta trayectoria ideal es a menudo una excepción. Factores como las condiciones socioeconómicas, las características individuales de aprendizaje, las políticas educativas, la calidad de la enseñanza y el ambiente escolar influyen significativamente en cómo se configuran las trayectorias reales.

Las trayectorias escolares reales son diversas y complejas. Pueden manifestarse como:

Trayectorias no encauzadas: Caracterizadas por repitencia, abandono temporal o definitivo, sobreedad, cambios frecuentes de escuela, o dificultades sostenidas en el aprendizaje (Morduchowicz, 2012). Estas trayectorias suelen estar asociadas a una mayor vulnerabilidad educativa y social.

Trayectorias con ritmos diferentes: Estudiantes que aprenden a un ritmo distinto al promedio, requiriendo más tiempo o apoyos adicionales para alcanzar los objetivos curriculares, pero que logran permanecer en el sistema.

Trayectorias con interrupciones por motivos de salud o familiares: Ausencias prolongadas que impactan el proceso de aprendizaje y requieren estrategias de reincorporación y nivelación.

Comprender las trayectorias escolares implica analizar no solo los resultados académicos (notas, aprobación de materias), sino también los procesos y experiencias de los estudiantes. Esto incluye la construcción de su identidad como aprendices, su sentido de pertenencia a la institución, sus relaciones con pares y docentes, y la adquisición de habilidades para la vida (Tedesco, 2005). Las interrupciones o dificultades en la trayectoria

pueden tener un impacto profundo en la autoestima y la motivación de los estudiantes, generando sentimientos de frustración o fracaso.

Desde una perspectiva inclusiva, el análisis de las trayectorias escolares permite identificar las barreras que el propio sistema educativo impone a la diversidad de los estudiantes. Las políticas de promoción, los criterios de evaluación, la rigidez curricular y la falta de flexibilidad pedagógica pueden generar exclusión y fragmentación en los recorridos de los alumnos (Blanco, 2006). Por lo tanto, el objetivo es construir trayectorias escolares protegidas, continuas y significativas para todos, lo que requiere:

Flexibilidad pedagógica: Adaptación de las propuestas de enseñanza, los tiempos y los espacios para atender a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Apoyos individualizados: Provisión de recursos humanos (maestros de apoyo, psicopedagogos), materiales didácticos adaptados y estrategias específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad.

Articulación entre niveles y modalidades: Facilitar las transiciones entre ciclos (ej., jardín a primaria, primaria a secundaria) y garantizar la continuidad pedagógica.

Monitoreo y acompañamiento: Realizar un seguimiento cercano de los estudiantes, especialmente de aquellos con mayores dificultades, para intervenir de manera temprana y ofrecer el apoyo necesario.

Reconocimiento de los saberes previos y las experiencias de vida: Valorar el capital cultural de los estudiantes y sus familias, integrándolos en el proceso educativo.

En definitiva, trabajar con el concepto de trayectorias escolares implica un cambio de enfoque: dejar de centrarse en las deficiencias del alumno para mirar las oportunidades y los desafíos que el sistema educativo ofrece a cada uno de sus estudiantes. Se trata de una

perspectiva que busca la equidad y la justicia educativa, garantizando el derecho a la educación para todos, independientemente de sus circunstancias de origen.

El rol del psicopedagogo frente a las dificultades de aprendizaje

El psicopedagogo reconoce y define el proceso de aprendizaje del niño, habiendo reconocido cual es la modalidad con que el niño aprende, de ahí la importancia de evaluar el proceso y apropiación por parte del alumno y unos ciertos contenidos, dicho proceso se da en situación de interacción con pares en el que el docente actúa como mediador del saber a enseñar y donde emerge una trama tejida por elementos que provienen del sujeto- alumno, del contenido a aprender, del saber enseñar y del contexto escolar. Teniendo en cuenta la conceptualización acerca del aprendizaje nos permitirá leer al niño, la familia y la escuela y en consecuencia definirá modalidades de intervención propia del psicopedagogo y también del equipo docente para tomar decisiones adecuadas desde los actores intervinientes con actitud colaborativa (González, 2019).

Se infiere que el psicopedagogo es quien usualmente ocupa el *rol de conector*, facilitador involucrado entre la familia y escuela para mantener la comunicación fluida y abierta, y a medida que se realizan intervenciones, las evalúa, las modifica y coordinar esfuerzos para descubrir nuevos recursos que se adecuen a la situación. La idea que subyace gira en torno a considerar toda la comunidad educativa y trabajar en dirección de lograr una actitud cooperativa- colaborativa entre los involucrados (Filidoro, 2016).

Filidoro (2016) expresa que el objetivo básico de la intervención familia- escuela consiste en asistir a ambos sistemas a ensamblarse en una actitud colaborativa de resolución de los problemas mutuos, comunes, actitud que implica cambiar la manera de pensar, entender o definir el problema, examinar las creencias que sostienen la conducta y reflexionar sobre lo que se ha venido haciendo respecto de este. Es interesante en estos casos tomar consideración del concepto de triangulación: padres- docente- niño y aquí la aparición del

psicopedagogo para acompañar y fomentar una actitud colaborativa de todas las partes actuando como mediador. Estratégicamente va haciendo alianzas con el objetivo de disminuir la situación de conflicto trabajando la flexibilidad.

Teniendo cuenta la perspectiva de Filidoro (2016), el alumno en el ámbito escolar despliega su subjetividad, es decir que aprende no sólo contenido escolares y curriculares sino lo que también incorpora son lazos sociales que le permitirán que este niño se estructure y logre el conocimiento. De ahí la importancia del rol del psicopedagogo dentro de la institución educativa formando un equipo de trabajo que permita pensar de manera conjunta las estrategias de intervención teniendo cuenta las necesidades y particularidades de cada alumno. El psicopedagogo debe armar una red de trabajo tomando al resto de los profesionales que trabaja con el niño sin tomar una posición de saber frente a los demás. Su rol es conectar la diversidad de miradas para resolver la situación del alumno.

La comunicación cuando es positiva incluye empatía, escucha reflexiva y capacidad para expresar ideas y sentimientos, claridad, continuidad, coherencia relacional y comentarios de apoyo y consideración mutua. (Filidoro, 2016). Sin embargo, existe la comunicación negativa cuando se dan mensajes encubiertos, dobles mensajes generando distanciamientos y escaso interés de algunas de las partes viéndose perjudicada la dinámica escolar.

Por esto será necesario desarrollar actitudes cooperativas colaborativas, solidarias entre sistemas, respetuosas, armónicas y sobre todo innovadoras en los subsistemas familia y escuela.

Ahora en la misma línea de la inserción, citamos al papel fundamental del psicopedagogo en el proceso de integración escolar, ya sea dentro o fuera de la institución educativa, dado que está formado en el proceso de aprendizaje sano y patológico en las teorías del desarrollo humano. Tal como afirma Müller (1995), la psicopedagogía se ocupa de

cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, se encarga de las características del aprendizaje humano.

El psicopedagogo cuenta con un conjunto de conocimientos, herramientas, técnicas, estrategias y metodologías pedagógicas que destina a analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socioculturales, que favorecen, interfieren o perjudican, un buen aprendizaje en los ámbitos individual, grupal, institucional y comunitario, proponiendo proyectos de cambios favorables. Pretende, asegurar un proceso educativo integral junto con la institución, que sea flexible y dinámico para las personas con dificultades de aprendizaje (Fernández, 2007). La provisión de recursos e intervenciones psicopedagógicas adecuadas, posibilitan desarrollar al máximo los potenciales de aprendizaje de los alumnos integrados.

Según lo explica Fernández (2007), el psicopedagogo puede ocupar diversos roles, tales como:

Psicopedagogo institucional: forma parte del equipo de orientación escolar de la institución a la que acuden los niños con dificultades de aprendizaje, brindando información, instrumentos, recursos y orientando en el quehacer diario a familiares, directivos y docentes que poseen a su cargo al sujeto integrado, para lograr un mejor aprendizaje individual y/o grupal.

Psicopedagogo clínico: lleva a cabo el diagnóstico y tratamiento clínico del sujeto integrado, fortaleciendo las bases para los aprendizajes y trabajando mancomunadamente con la institución. El psicopedagogo brinda, desde su lugar, asesoramiento con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías, para favorecer las condiciones óptimas del mismo, en todas sus etapas evolutivas.

Integrador: es la persona que realiza el Proyecto Pedagógico Individual (junto con otros actores), con las correspondientes adecuaciones curriculares y lo acompaña en el aula,

brindando los recursos, herramientas y estrategias necesarias, tanto al niño como al docente común, con la finalidad de que el sujeto logre un desarrollo pleno.

Método

Diseño

El tipo de investigación que se llevó a cabo es de tipo Cualitativa, en el cual se buscó un tipo de diseño descriptivo. Para Hernández Sampieri (2012), el diseño descriptivo es un tipo de investigación que se centra en especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Este procedimiento brinda un marco para la investigación cualitativa, posibilitando la organización de la recolección de información, así como también el análisis mediante la construcción de categorías pertinentes, obtener conclusiones parciales, y mediante las mismas, retomar a iniciar el ciclo de recolección, análisis y conclusiones, en un acercamiento cada vez más profundo del fenómeno en estudio, en este caso las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la localidad de Escobar, Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

Participantes

Participaron en la investigación docentes y equipo de orientación de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

Población: Docentes y equipo de orientación escolar (ambos sexos) de entre 20-50 años pertenecientes a una escuela primaria de gestión estatal situada en la Provincia de Buenos Aires.

Muestra:

-6 Docentes de una escuela primaria de gestión estatal situada en la Provincia de Buenos Aires.

-6 Integrantes del equipo de orientación de una escuela primaria de gestión estatal situada en la Provincia de Buenos Aires.

Técnicas de Recolección de datos

Para realizar esta investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes e integrantes del equipo de orientación con el propósito de identificar las estrategias inclusivas implementadas en estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023. Las entrevistas semiestructuradas según Hernández Sampieri (2012), son aquellas en las que existe un margen de libertad por parte del entrevistador para formular preguntas y respuestas.

Procedimiento

Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas dirigidas a participantes intervinientes que fueron realizadas por videollamadas de Whatsapp y luego transcritas en Word.

Consentimiento informado

A los participantes se les hizo firmar el Consentimiento Informado pertinente.

Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023.

Las entrevistas fueron realizadas a docentes y psicopedagogos, quienes respondieron sobre los siguientes aspectos fundamentales:

- Estrategias inclusivas aplicadas en estudiantes con TDAH
- Comunicación interna del equipo interdisciplinario de la institución.
- Comunicación de la familia de los alumnos con docentes y equipo de orientación.
- Herramientas utilizadas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en niños con TDAH.
- Orientaciones e implementación de Configuraciones de Apoyo y estrategias inclusivas para niños con TDAH.
- Características de las estrategias que, al ser aplicadas, obtuvieron los mejores resultados.

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a 6 docentes y 6 integrantes del equipo de orientación escolar (quienes serán denominados D1, D2, P1, P2, etc):

Estrategias Inclusivas Aplicadas en Estudiantes con TDAH

Los docentes y psicopedagogos entrevistados destacan diversas estrategias inclusivas implementadas para apoyar a los estudiantes con TDAH. Entre las más mencionadas se encuentran las adaptaciones curriculares, el uso de materiales visuales y la segmentación de tareas en pasos más manejables.

D1: “Hemos adaptado el currículo para que los estudiantes con TDAH puedan seguir el ritmo de la clase. Utilizamos muchos recursos visuales y dividimos las tareas en partes más pequeñas para que sean más fáciles de manejar.”

P1: “Las adaptaciones curriculares son esenciales para que los estudiantes con TDAH puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje. También utilizamos técnicas de manejo del comportamiento para ayudarles a concentrarse.”

D2: “La segmentación de tareas ha sido muy efectiva. Los estudiantes con TDAH pueden sentirse abrumados con tareas largas, por lo que dividir las en pasos más pequeños les ayuda a mantenerse enfocados.”

P2: “Además de las adaptaciones curriculares, hemos implementado estrategias de refuerzo positivo para motivar a los estudiantes y mejorar su comportamiento en el aula.”

Comunicación de la Familia de los Alumnos con Docentes y Equipo de Orientación

La comunicación entre las familias de los alumnos y los docentes y el equipo de orientación también es un aspecto fundamental. Los entrevistados destacan la importancia de mantener un contacto constante con las familias para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo necesario en casa.

P3: “Mantener una comunicación abierta y constante con las familias es esencial. Nos aseguramos de que los padres estén informados sobre las estrategias que estamos implementando y cómo pueden apoyar a sus hijos en casa.”

D3: “La colaboración con las familias es clave. Los padres juegan un papel importante en el seguimiento de las tareas y en proporcionar un ambiente de estudio adecuado en casa.”

P4: “La comunicación con las familias nos permite entender mejor las necesidades de los estudiantes y adaptar nuestras estrategias en consecuencia.”

D4: “Algunos padres son muy proactivos y colaborativos, lo que facilita mucho nuestro trabajo. Sin embargo, en algunos casos, la falta de comunicación es un desafío.”

Herramientas Utilizadas para el Proceso de Aprendizaje

Se utilizan diversas herramientas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en niños con TDAH. Los entrevistados mencionan el uso de plataformas virtuales, aplicaciones educativas y recursos digitales.

D5: “Utilizamos varias plataformas virtuales y aplicaciones educativas para mantener a los estudiantes comprometidos. Los recursos digitales son muy útiles para proporcionar actividades interactivas y mantener la atención de los niños.”

P5: “Las herramientas digitales nos permiten ofrecer un aprendizaje más personalizado. Podemos adaptar las actividades a las necesidades individuales de cada estudiante.”

D6: “Las aplicaciones educativas son especialmente útiles para los estudiantes con TDAH. Les proporcionan una forma interactiva y atractiva de aprender.”

P6: “Sin embargo, algunos estudiantes tienen dificultades para acceder a las herramientas digitales debido a la falta de recursos en sus hogares.”

Orientaciones e Implementación de Configuraciones de Apoyo y Estrategias Inclusivas

Las orientaciones e implementaciones de configuraciones de apoyo y estrategias inclusivas son clave para el éxito del aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Los entrevistados destacan la importancia de proporcionar un apoyo individualizado y adaptar las estrategias según las necesidades de cada estudiante.

P1: “Cada estudiante con TDAH es único, por lo que es importante adaptar las estrategias a sus necesidades específicas. Proporcionamos apoyo individualizado y ajustamos las configuraciones de apoyo según sea necesario.”

D2: “La flexibilidad en la implementación de las estrategias es crucial. Tenemos que ajustar nuestras técnicas en función de cómo responden los estudiantes.”

P3: “La colaboración entre el equipo de orientación y los docentes nos permite desarrollar estrategias más efectivas y personalizadas.”

D4: “Algunas estrategias funcionan mejor que otras, y es importante estar dispuestos a cambiar de enfoque cuando algo no da los resultados esperados”.

Características de las Estrategias que Obtuvieron los Mejores Resultados

Finalmente, los entrevistados identifican las características de las estrategias que obtuvieron los mejores resultados. Entre ellas se encuentran la consistencia, la flexibilidad y el uso de refuerzos positivos.

D3: “Las estrategias que funcionan mejor son aquellas que son consistentes y flexibles. También encontramos que el uso de refuerzos positivos, como elogios y recompensas, es muy efectivo para motivar a los estudiantes.”

P2: “La consistencia en la aplicación de las estrategias es clave. Los estudiantes con TDAH necesitan estructura y predictibilidad para sentirse seguros y enfocados.”

D4: “El refuerzo positivo es una herramienta poderosa. Los estudiantes responden muy bien a los elogios y las recompensas, lo que aumenta su motivación y compromiso”

P5: “Además, la flexibilidad para adaptar las estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes es fundamental para obtener buenos resultados.”

En conclusión, del presente apartado de resultados, las entrevistas revelan que la implementación de estrategias inclusivas, la comunicación efectiva y el uso de herramientas digitales son fundamentales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con TDAH. La colaboración entre docentes, el equipo de orientación y las familias es clave para el éxito de estas estrategias, permitiendo un enfoque integral y personalizado para cada estudiante.

Discusión

La presente investigación buscó determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y el equipo de orientación escolar (EOE) en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en una escuela primaria de gestión estatal. A continuación, se discutirán los hallazgos de las entrevistas en función de los aspectos fundamentales indagados, contrastándolos y complementándolos con los antecedentes teóricos.

Los antecedentes sobre TDAH y educación inclusiva subrayan la importancia de diversos factores para el éxito académico y social de los estudiantes con esta condición. En general, los resultados de nuestra investigación se alinean con los hallazgos de los antecedentes, reforzando la relevancia de la capacitación docente, el trabajo interdisciplinario y la colaboración familia-escuela. Asimismo, también emergen particularidades y énfasis que enriquecen la comprensión del fenómeno en el contexto específico de estudio.

Los estudios de Rossi y Bianchi (2020), Soto y Pérez (2020), Huiracocha Tutiven y Pesántez Bermejo (2022) y Quintero Cevallos (2022) convergen en destacar la importancia de la formación y capacitación docente en estrategias inclusivas para el TDAH. Nuestros resultados, si bien no evaluaron directamente la capacitación, sí revelan un abanico de estrategias inclusivas aplicadas por los docentes y psicopedagogos entrevistados, lo que sugiere un nivel de conocimiento y aplicación de prácticas inclusivas. La mención de *adaptaciones curriculares, uso de materiales visuales y segmentación de tareas* por parte de los docentes entrevistados (Docente 1, Docente 2) y psicopedagogos (Psicopedagoga 1) es consistente con las estrategias que suelen abordarse en programas de formación para TDAH, como las referidas por Rossi y Bianchi (2020) en su estudio sobre el impacto de la formación.

Esto sugiere que, de alguna manera, los profesionales de la escuela estudiada han accedido o desarrollado este tipo de conocimientos.

En relación con el trabajo colaborativo y el apoyo institucional, tanto los antecedentes como nuestros resultados enfatizan su rol crucial. La investigación de Kim et al. (2023) sobre la co-enseñanza, por ejemplo, destaca cómo la colaboración entre docentes de aula regular y especialistas en educación especial mejora la diferenciación de la instrucción y el apoyo individualizado. Nuestros resultados complementan esta visión al caracterizar el trabajo interdisciplinario entre docentes y el equipo de orientación, *quienes colaboran entre sí para abordar las necesidades de los estudiantes con TDAH y desarrollar planes de apoyo individualizados*. Esta sinergia es fundamental, ya que, como señala la Psicopedagoga 3, “la colaboración entre el equipo de orientación y los docentes nos permite desarrollar estrategias más efectivas y personalizadas”. Esto resalta la importancia de una estructura de apoyo interna que, según Soto y Pérez (2020), es a menudo una necesidad expresada por los propios docentes.

La participación familiar constituye otro pilar común en la literatura y en nuestros hallazgos. Los estudios de Calderón Salamanca & Rozo Jiménez (2022), Chen y Wang (2024), y Morales y Jiménez (2024) resaltan la contribución positiva de la alianza familia-escuela en el proceso de aprendizaje de niños con TDAH. Nuestros resultados, al destacar “la importancia de mantener un contacto constante con las familias para asegurar que los estudiantes reciban el apoyo necesario en casa” (Psicopedagoga 3), y la afirmación de que “la colaboración con las familias es clave” (Docente 3), reafirman la vitalidad de esta conexión. La mención de que “la comunicación con las familias nos permite entender mejor las necesidades de los estudiantes y adaptar nuestras estrategias en consecuencia”

(Psicopedagoga 4) subraya el carácter bidireccional y adaptativo que esta relación debe tener para ser efectiva.

En cuanto a las estrategias específicas, si bien los antecedentes exploran diversas intervenciones (mindfulness en Fernández y Castro, 2022; recursos tecnológicos en Ramos y Vega, 2021), nuestros resultados se enfocan en las adaptaciones curriculares, materiales visuales, segmentación de tareas y refuerzo positivo. La consistencia y flexibilidad, junto con el refuerzo positivo, son señaladas como las características de las estrategias más exitosas. Esto es coherente con la necesidad de adaptaciones y apoyo individualizado que se desprende de la literatura general sobre TDAH. La mención de la flexibilidad por parte del Docente 2 (“La flexibilidad en la implementación de las estrategias es clave”) y la Psicopedagoga 5 (“la flexibilidad para adaptar las estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes es fundamental”) es un punto clave que la literatura respalda, ya que cada niño con TDAH presenta un perfil único de fortalezas y desafíos.

Semejanzas con los antecedentes: Este hallazgo es ampliamente consistente con la literatura. La implementación de adaptaciones curriculares es una estrategia universalmente reconocida para la inclusión de estudiantes con TDAH, como se desprende de la fundamentación misma de este trabajo y de la implicación en estudios como el de Rossi y Bianchi (2020), donde la formación docente se orienta a estas prácticas. El uso de materiales visuales y la segmentación de tareas también son adaptaciones pedagógicas estándar para mejorar la atención y la organización en alumnos con TDAH, tal como se sugiere en diversas guías de buenas prácticas educativas. El refuerzo positivo, mencionado por la Psicopedagoga 2 y la Docente 4, es una técnica de manejo conductual fundamental y ampliamente validada en el tratamiento y la educación de niños con TDAH, en línea con las “técnicas de manejo

conductual” que Soto y Pérez (2020) identifican como una necesidad de profundización en la capacitación docente.

Diferencias con los antecedentes: Si bien los antecedentes enfatizan en la temática de las estrategias inclusivas, la presente investigación las especifica y contextualiza dentro de una escuela pública particular de la Provincia de Buenos Aires. Mientras que estudios como el de Ramos y Vega (2021) o Fernández y Castro (2022) se centran en el impacto de recursos tecnológicos específicos o programas de mindfulness, respectivamente, nuestra investigación reveló un espectro más amplio de estrategias pedagógicas y de apoyo directo en el aula y en la gestión del comportamiento, lo que refleja un enfoque más holístico y menos centrado en herramientas específicas, ajustándose a la realidad y los recursos disponibles en el contexto educativo estatal argentino. La ausencia de un objetivo centrado en herramientas digitales en nuestra investigación, en contraste con Ramos y Vega (2021), destaca una posible particularidad del enfoque o recursos de la institución estudiada, que prioriza estrategias pedagógicas directas sobre las basadas en tecnología.

Con respecto al objetivo que radicó en caracterizar el trabajo interdisciplinario entre docentes y equipo de orientación docente en lo referido al aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023, los resultados indican que el trabajo interdisciplinario entre docentes y el equipo de orientación se caracteriza por una colaboración constante y un enfoque en el desarrollo de planes de apoyo individualizados. La comunicación interna es valorada como un pilar para coordinar las intervenciones y adaptar las estrategias a las necesidades específicas de cada estudiante con TDAH. Las entrevistas revelan que tanto docentes como psicopedagogos perciben esta colaboración como fundamental para la efectividad de las estrategias inclusivas.

Semejanzas con los antecedentes: La importancia del trabajo interdisciplinario y la colaboración es un tema recurrente en la literatura. El estudio de Kim et al. (2023) sobre la co-enseñanza es un claro ejemplo de cómo la colaboración entre diferentes profesionales de la educación (docentes de aula regular y especialistas en educación especial) conduce a mejores resultados. Nuestros hallazgos refuerzan esta idea, mostrando que, en la escuela estudiada, la coordinación entre docentes y el equipo de orientación es una práctica consolidada y valorada. La Psicopedagoga 3 lo resume al afirmar que “la colaboración entre el equipo de orientación y los docentes nos permite desarrollar estrategias más efectivas y personalizadas”, un eco de la necesidad de planificación conjunta efectiva y una comunicación fluida entre los educadores que Kim et al. (2023) identificaron como crucial para la co-enseñanza.

Diferencias con los antecedentes: Si bien la mayoría de los antecedentes asumen la existencia o la necesidad de la colaboración, nuestra investigación profundiza en la caracterización de este trabajo interdisciplinario en un contexto específico. Mientras que el estudio de Kim et al. (2023) se enfoca en un modelo específico de co-enseñanza, nuestra investigación ofrece una visión más general de la dinámica de colaboración, que incluye no sólo la co-enseñanza sino también la planificación de apoyo individualizado y la adaptación de estrategias. Además, los resultados de nuestra investigación provienen directamente de la percepción de los profesionales involucrados, ofreciendo una visión interna de la dinámica de colaboración, lo que no siempre es el enfoque principal de otros estudios de antecedentes.

Síntesis y conclusiones.

Con respecto al objetivo general que consistió en determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación en el aprendizaje de niños y niñas con

diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023., los resultados de esta investigación han permitido determinar que las principales estrategias inclusivas implementadas por los docentes y el equipo de orientación en la escuela estudiada son las adaptaciones curriculares, el uso de materiales visuales, la segmentación de tareas en pasos manejables y el empleo de técnicas de manejo del comportamiento, incluyendo el refuerzo positivo. Estas estrategias se complementan con un fuerte énfasis en el apoyo individualizado y la flexibilidad en su aplicación..

En lo que atinente al objetivo específico que consistió en analizar los canales de comunicación utilizados por docentes y equipo de orientación docente en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2023, los resultados de las entrevistas indican que la comunicación interna del equipo interdisciplinario se realiza mediante reuniones periódicas y un flujo constante de información para el seguimiento de los casos. En cuanto a la comunicación con las familias, se privilegia un contacto “abierto y constante” a través de diversos medios, buscando mantener a los padres informados y promover su apoyo en el hogar.

Esto visibiliza que, la presente investigación ha logrado determinar las estrategias inclusivas clave implementadas en el contexto de estudio, confirmando la centralidad de las adaptaciones pedagógicas, el trabajo interdisciplinario y la comunicación efectiva con las familias. Los resultados validan y enriquecen la literatura existente, al ofrecer una mirada detallada a la aplicación de estas estrategias en una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires.

Las semejanzas con los antecedentes refuerzan la universalidad de ciertas prácticas inclusivas y la importancia de factores como la formación docente y la colaboración. Las diferencias, por su parte, resaltan las particularidades del contexto, los enfoques prioritarios y los desafíos específicos que emergen en la realidad educativa local. La investigación sugiere que, si bien existen principios generales de inclusión para el TDAH, su implementación efectiva requiere una adaptación constante a los recursos y dinámicas de cada institución.

Aportes y contribuciones de la investigación

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición neurobiológica. En las escuelas hay un gran número de población afectada por dicho trastorno, poniéndose en evidencia a través de inatención, hiperactividad e impulsividad.

La investigación realizada sobre TDAH en el ámbito escolar aporta valiosa información para comprender mejor el trastorno y diseñar enfoques innovadores que optimicen la interacción entre docentes y equipos externos, con la participación del equipo de orientación, como nexos comunicativos. Un diálogo fluido, permitiría una mejor elaboración de un plan de acción específico que atienda a las necesidades de cada alumno, ayudándolos a desplegar todo su potencial, sentirse valorados, comprendidos y escuchados dentro del aula. Haciendo valer su derecho a una educación equitativa e inclusiva y garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, recibiendo todas las configuraciones de apoyo necesarias.

Limitaciones de la investigación

A pesar de los valiosos hallazgos y aportes de esta investigación, es importante reconocer las limitaciones que pueden haber influido en los resultados y su interpretación. A continuación, se detallan las principales limitaciones encontradas durante el desarrollo del estudio:

-Tamaño y Composición de la Muestra

-Tamaño de la Muestra:

La investigación se llevó a cabo con una muestra relativamente pequeña de 6 docentes y 6 integrantes del equipo de orientación escolar. Este tamaño de muestra puede limitar la generalización de los resultados a otras escuelas y contextos educativos.

-Composición de la Muestra:

La muestra se compone exclusivamente de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Las estrategias inclusivas y las experiencias de los participantes pueden no ser representativas de otras escuelas o regiones con diferentes características socioeconómicas y culturales.

Reconocer estas limitaciones es fundamental para interpretar adecuadamente los resultados de la investigación y para guiar futuras investigaciones en el campo de la educación inclusiva. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos proporcionan una base valiosa para el desarrollo de estrategias inclusivas y para la mejora del aprendizaje de los estudiantes con TDAH en contextos educativos similares.

Líneas de investigación futuras

En futuras investigaciones, sería valioso profundizar en la percepción de los propios estudiantes con TDAH sobre estas estrategias, así como explorar el impacto longitudinal de la consistencia y flexibilidad en la aplicación de las adaptaciones. Además, investigar cómo la capacitación específica en TDAH se traduce en la práctica diaria de los docentes en la Provincia de Buenos Aires podría ofrecer datos más directos sobre el nivel de preparación del personal y las necesidades de formación continua.

Propuesta superadora

La presente propuesta superadora tiene como objetivo mejorar y ampliar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y el equipo de orientación en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Basándonos en los hallazgos de la investigación realizada durante el ciclo lectivo 2023, se proponen las siguientes acciones y mejoras:

1. Fortalecimiento de la Capacitación Docente

Objetivo: Proporcionar a los docentes una formación continua y especializada en estrategias inclusivas y manejo del TDAH.

Acciones:

Implementar programas de capacitación periódica sobre TDAH y estrategias inclusivas, utilizando recursos actualizados y basados en evidencia.

Fomentar la participación de los docentes en talleres y seminarios impartidos por expertos en educación inclusiva y neurociencia.

Crear una plataforma de aprendizaje en línea donde los docentes puedan acceder a recursos, cursos y materiales didácticos sobre TDAH y educación inclusiva.

2. Desarrollo de Materiales Didácticos Adaptados

Objetivo: Facilitar el acceso a materiales didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes con TDAH.

Acciones:

Diseñar y distribuir materiales visuales y manipulativos que ayuden a los estudiantes con TDAH a comprender y retener la información.

Crear guías y manuales para docentes con ejemplos de adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza diferenciada.

Incorporar tecnología educativa, como aplicaciones y plataformas interactivas, que permitan personalizar el aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes.

3. Mejora de la Comunicación y Colaboración

Objetivo: Fortalecer la comunicación y colaboración entre docentes, equipo de orientación y familias para asegurar un apoyo integral a los estudiantes con TDAH.

Acciones:

Establecer reuniones periódicas entre docentes, equipo de orientación y familias para evaluar el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias según sea necesario.

Crear un sistema de comunicación digital (por ejemplo, una aplicación móvil) que facilite el intercambio de información y el seguimiento del progreso de los estudiantes.

Organizar talleres y charlas para padres sobre TDAH y estrategias de apoyo en el hogar, promoviendo una colaboración activa y efectiva.

4. Implementación de Programas de Apoyo Individualizado

Objetivo: Proporcionar un apoyo individualizado y personalizado a los estudiantes con TDAH para mejorar su rendimiento académico y bienestar emocional.

Acciones:

Desarrollar planes de intervención individualizados (PII) que incluyan objetivos específicos, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación adaptados a cada estudiante.

Asignar tutores o mentores que trabajen de manera individual con los estudiantes con TDAH, brindando apoyo académico y emocional.

Implementar programas de habilidades socioemocionales que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación, manejo del estrés y resolución de conflictos.

5. Evaluación y Seguimiento Continuo

Objetivo: Realizar una evaluación y seguimiento continuo de las estrategias inclusivas implementadas para asegurar su efectividad y realizar ajustes necesarios.

Acciones:

Establecer un sistema de monitoreo y evaluación que permita recopilar datos sobre el rendimiento académico, comportamiento y bienestar emocional de los estudiantes con TDAH.

Realizar evaluaciones periódicas de las estrategias inclusivas implementadas, utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas.

Involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación, recogiendo sus opiniones y sugerencias para mejorar las estrategias de apoyo.

La implementación de esta propuesta superadora tiene el potencial de mejorar significativamente el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con TDAH en la escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Al fortalecer la capacitación docente, desarrollar materiales didácticos adaptados, mejorar la comunicación y colaboración, proporcionar apoyo individualizado y realizar una evaluación continua, se puede crear un entorno educativo más inclusivo y equitativo que permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Anastopoulos, A. D., Garrett, A. S., & Portnoff, L. (2011). Parent training. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed., pp. 605–631). Guilford Press.
- Arango Mariño, J; Clavijo Pérez, I; Yález Botello, I (2021). *Metodologías innovadoras como estrategia didáctica dirigida al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en niños con TDAH*. Universidad Simón Bolívar.
- Armas Alba, L; Rodríguez Alonso, I (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*. Vol. 2 Núm. 1 (2022).
- Ausubel, D. (2009). *Teoría del Aprendizaje significativo*. Ed. Octaedro.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Blanco, R. (2006). La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, (354), 12-19.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borsani, M, Gallicchio, M, C (2008). *Integración o Exclusión, la escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Novedades Educativas.

- Borsani, M.J., (2007) *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la Escuela Plural*. Ed. Novedades Educativas.
- Bravo, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del Aprendizaje: Investigaciones Psicológicas y Psicopedagógica en diversos Países de América del Sur. *Ciencias psicológicas*, 3 (2), 1688-4221.
- Brogna, P (2015). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Ed. El Cisne.
- Calderón Salamanca, J; Rozo Jiménez, A (2022). *Aprendizaje de niños que cursan preescolar y primaria con diagnóstico de autismo y TDAH en CENPI*. Recuperado de: <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5758>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chen, L., & Wang, Q. (2024). The interplay of family support and school-based inclusive strategies for primary school children with ADHD in rural China. *Rev. Journal of Educational Psychology*. Vol.9.
- Coll, C., & Solé, I. (2002). El aprendizaje escolar y la construcción del conocimiento. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 317-338). Alianza Editorial.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU. 13/12/2016.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Documento declarativo por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución N° 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. París.

- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2018). *ADHD in the classroom: Effective interventions for teachers and other school professionals* (3rd ed.). Guilford Press.
- Dyson, A. (2001). Dilemmas and opportunities in the education of children with special educational needs. In P. Farrell & S. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive: From research to practice* (pp. 20-31). David Fulton Publishers.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernández, A (2007). Los idiomas del aprendiente. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 31. N°3. 477-489.
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada*. Ed Nueva visión.
- Fernández, M., & Castro, A. (2022). Mindfulness en el aula para TDAH en primaria: Impacto en funciones ejecutivas y comportamiento. *Revista Española de Pedagogía*.
- Filidoro, N. (2016). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Ed FILO: UBA
- Filmus, D., Kaplan, C. y Moragues, M. (2001). *Cada de más, necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Ed. Santillana.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.

Fumagalli, J. (2014). Incidencia del tipo de unidad y la complejidad silábica en una tarea de conciencia fonológica. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1(60), 35-55. Disponible en: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/2/2>

Galindo Sontheimer, D. (2006). La Detección Temprana De Los Problemas De Aprendizaje. *Revined*. Universidad Complutense De Madrid, Facultad De Educación.

García, M. A., & Martínez, L. E. (2022). Programa multisistémico para la atención a estudiantes con TDAH en primaria: Impacto en rendimiento y conducta. *Rev. Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Jun/Jul. Vol.2.

Gómez, L., Duarte, A., y Merchán, V. y Aguirre, D. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologia*6 (3), 571-580. Medellín, Colombia.

González, L. (2019) .*Volver a mirarnos. El reencuentro con nuestros hijos y alumnos en tiempos de urgencia y tecnología*. Ediciones B.

González, L. (2019) .*Volver a mirarnos. El reencuentro con nuestros hijos y alumnos en tiempos de urgencia y tecnología*. Ed. Ediciones B.

Guzmán Venegas, P (2021). *Infopedagogía en la educación inclusiva*. Disponible en: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/57613>

Hernández Sampieri, R. (2012). *Metodología De La Investigación*. Ed. Panapo.

Huiracocha Tutiven, M; Pesántez Bermejo, J (2022). *Capacitación a docentes del nivel inicial sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, intelectual, auditiva y visual en dos instituciones educativas públicas*. Disponible en: <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11505>

- Janin, B. (2019). *El aprendizaje escolar, una aventura con dificultades*. En Janin, B., Vasen, J. y Fusca, C. Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación. Ed. Noveduc.
- Kaplan, C. (2006). *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila Editores.
- Kim, S., Lee, J., & Park, H. (2023). Co-teaching for inclusion: Enhancing academic and social participation of primary students with ADHD. *Rev. International Journal of Inclusive Education. Vol.3*.
- Llomovatte, S; Kaplan, C. Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto. Ed. CEP.
- López, S., & Vargas, E. (2023). Intervenciones de autorregulación para estudiantes con TDAH en aulas inclusivas de primaria: Un estudio de investigación-acción. *Rev. Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Magaña, M; Ruiz Lázaro, P. (2010). *Trastornos específicos del aprendizaje*. Sociedad Española Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (SEPEAP).
- Marder, S. & Borzone, A. (2015). Programa leamos juntos. *CIC Digital*. 208-209.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2018). *Abnormal child psychology* (7th ed.). Cengage Learning.
- Molina, P., Suárez, C. & LLendeozas, M. (2017). La detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura. *Rev pediátr aten primaria, 17* (66), 99-107.
- Morales, A., & Jiménez, P. (2024). Percepción de padres sobre adaptaciones curriculares en alumnos de primaria con TDAH: Un estudio cualitativo. *Rev. Mexicana de Psicología Educativa. Vol.8. Enero*.

- Morduchowicz, A. (2012). *Las trayectorias escolares: Un problema a mirar desde diferentes perspectivas*. UNICEF Argentina.
- Müller, M. (1995). ¿Qué es la psicopedagogía hoy? *Revista aprendizaje hoy*. Buenos Aires, Año XV, N° 30.
- para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Piaget, J. (1974). *El estructuralismo*. Ed. Hyspamérica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Ed. Alianza Editorial.
- Quinteros Cevallos, M (2022). *Capacitación docente en estrategias lúdico - recreativa para niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física*. Disponible en: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12031>
- Ramos, P., & Vega, C. (2021). *Tecnologías de apoyo en el aula para niños con TDAH de primaria: Mejora de la atención y el rendimiento académico*.
- Risueño, A. y Motta, I. (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje*. Una mirada neuropsicológica. Ed. Bonum.
- Rossi, L., & Bianchi, D. (2020). Formación docente y estrategias diferenciadas para TDAH en educación primaria: Un estudio longitudinal. *Rev. European Journal of Special Needs Education*.

- Sánchez, F. (2013). La relación del sueño y el rendimiento escolar. *Psicología de la educación*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Ed. Homo Sapiens ediciones.
- Soto, A., & Pérez, R. (2020). *Percepciones docentes sobre la capacitación en TDAH y estrategias inclusivas en el nivel primario*. Rev. Cuadernos de Educación.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Tedesco, J. C. (2005). *El desafío educativo: Ocho desafíos para la nueva educación*. Emecé Editores.
- Terigi, F. (2007). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. *Documento Básico de la V Conferencia Regional de Educación de Jóvenes y Adultos*, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Alternativas: Serie de Educación*, (2), 29-37.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

