



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Estrategias inclusivas implementadas en el aprendizaje de estudiantes diagnosticados con TDAH, de una escuela primaria de gestión estatal en Provincia de Buenos Aires

Estudiante: Ledesma, Alan Emmanuel

Legajo: 23913

Director/es: Calderón, Gabriela

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura 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 []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

ÍNDICE

Resumen	5
Abstrac	6
Delimitación del objeto de estudio	7
Planteo del problema	9
Objetivos	12
Supuestos básicos de investigación	13
Fundamentación	13
Marco Teórico	16
Estado del Arte	35
Método	51
Diseño	51
Muestra	52
Instrumento	53
Procedimiento	53
Resultados	53
Discusión	58
Conclusión	60

	4
Aportes y Contribuciones de la investigación	62
Limitaciones de la investigación	63
Líneas de investigación futuras	65
Propuestas de intervención	66
Referencias bibliográficas	68
Anexos	69

RESUMEN

La presente investigación aborda las estrategias inclusivas implementadas en el aprendizaje de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo principal fue identificar y analizar las prácticas pedagógicas utilizadas por docentes y equipos de orientación escolar que favorecen la inclusión educativa de estos estudiantes.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio-descriptivo. Se recolectaron datos a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y orientadoras escolares, permitiendo acceder a las experiencias, percepciones y estrategias desarrolladas en el ámbito institucional.

Entre los principales hallazgos se destacan el uso de apoyos visuales, la segmentación de consignas, la flexibilización de tiempos escolares y la creación de espacios de regulación emocional como herramientas clave para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Asimismo, se evidenció la importancia del trabajo interdisciplinario y de la participación activa de las familias como condiciones necesarias para la inclusión efectiva.

Este trabajo constituye un aporte relevante al campo de la psicopedagogía y la educación inclusiva, ya que permite visibilizar prácticas concretas que pueden ser replicadas y adaptadas en diferentes contextos escolares. A su vez, abre nuevas líneas de investigación centradas en las voces de los estudiantes, la formación docente y el análisis comparativo de experiencias inclusivas en distintos niveles educativos.

Palabras clave: inclusión educativa – TDAH – estrategias pedagógicas – escuela primaria – trabajo interdisciplinario.

Abstract

This research examines inclusive strategies implemented in the learning process of students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in a state-managed primary school located in the Province of Buenos Aires, Argentina. The main objective was to identify and analyze pedagogical practices developed by teachers and school guidance teams that promote the educational inclusion of these students.

The study was framed within a qualitative approach and adopted an exploratory-descriptive design. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and school counselors, allowing for an in-depth understanding of experiences, perceptions, and strategies applied in the institutional context.

The main findings highlight the systematic use of visual supports, the segmentation of instructions, flexibility in school schedules, and the creation of emotional self-regulation spaces as key tools to support the learning process of students with ADHD. Furthermore, the research underlines the importance of interdisciplinary teamwork and the active participation of families as essential conditions for effective inclusion.

This study contributes to the field of educational psychology and inclusive education by making visible concrete practices that can be replicated or adapted in different school contexts. It also opens new lines of research focused on students' own voices,

teacher training, and comparative analysis of inclusive experiences at different educational levels.

Keywords: inclusive education – ADHD – pedagogical strategies – primary school – interdisciplinary work.

Delimitación del Objeto de Estudio

En los últimos años, las investigaciones centradas en el TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH) han aumentado considerablemente, debido a que es uno de los trastornos más frecuentes en niños/as y adolescentes (Catalá-López & Hutton, 2018). La inatención, la hiperactividad y la impulsividad se presentan como las principales características de este trastorno junto a la baja tolerancia a la frustración, la irritabilidad y la variabilidad del estado de ánimo. Estos síntomas interfieren el ámbito social y laboral, pero sobre todo hace que se evidencien problemas de ajuste en el ámbito escolar (Sánchez & González, 2013).

El desarrollo académico del alumnado con TDAH se ve afectado por sus características cognitivas y conductuales, pero también, por la falta de adecuación organizativa y curricular que se produce ante las mismas en el contexto escolar en el que se desenvuelven. Desde el enfoque actual del sistema educativo, en relación a la discapacidad, se plantea que esta debe ser colocada en el contexto y no en el sujeto. Con esto, es interesante preguntarse si los contextos son los adecuados para

que un estudiante con TDAH pueda aprender o si estos estarán funcionando como barrera al aprendizaje. Pasando por los contenidos curriculares, el mobiliario, los agrupamientos y la organización horaria de cada institución.

A nivel cognitivo, las dificultades se presentan cuando es necesario pensar, razonar y elaborar una respuesta adecuada a la demanda del contexto. En tanto que a nivel conductual, cuando debe inhibir una conducta disruptiva, es decir, aquellas conductas que no son esperables dentro del contexto áulico, evitar una respuesta determinada o controlar una reacción inmediata y desproporcionada (Cubero, 2006). Dadas estas características, si el contexto escolar no adecua la respuesta educativa, se produce un desajuste entre sus requerimientos y las características de este alumnado, agravándose estas dificultades de aprendizaje. Las estrategias didácticas utilizadas para trabajar con niños que presentan este diagnóstico necesitan ser sensibles a las características particulares que se plantean. En este trabajo se recoge las estrategias didácticas y organizativas que se atribuyen a una acción docente ordinaria de aula, y que se ajustan a las necesidades educativas planteadas por este alumnado. Estrategias inclusivas que aplicándose en grupo y obedeciendo a una didáctica general, procuran una mejora en su aprendizaje, mayor participación escolar y social.

De acuerdo a lo que plantea Mel Levin (2002) “se necesitan aprendizajes diferentes, para mentes diferentes”; Pero sin perder el enfoque colaborativo, es decir, fomentar el trabajo en equipo donde los estudiantes asuman roles que les permitan interactuar y apoyarse mutuamente. Esto promueve la inclusión y ayuda al alumno con TDAH a sentirse parte del grupo.

En lo respectivo a este trabajo, el objeto de estudio se encuadra dentro de las estrategias inclusivas implementadas por docentes y por los equipos de orientación escolar en el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires.

El TDAH es un trastorno neurobiológico crónico de inicio en la infancia y que a menudo perdura en la edad adulta. Se caracteriza por la manifestación de una variedad sintomatológica relacionada con problemas de atención e hiperactividad/impulsividad propios del trastorno. Además, se observan déficits en diversas funciones ejecutivas que se describen como procesos involucrados en actividades como la resolución de problemas, planificación, iniciación de la actividad o toma de decisiones, todos ellos vinculados a los lóbulos frontales y cuya disfunción queda reflejada en el síndrome del lóbulo frontal.

Planteo del Problema

Cuando se hace referencia a las estrategias inclusivas, Llomovatte y Kaplan (2009) explican que estas son adaptaciones y recursos educativos que se utilizan en las instituciones educativas para posibilitar el acceso y el progreso de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Las características del procesamiento y funcionamiento cognitivo de los niños con déficit de atención van a determinar su manera de aprender.

Según el DSM V (2014) la característica principal del trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad—impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo. La inatención se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviaciones en las tareas, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención y desorganización que no se deben a un desafío o a falta de comprensión. La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva (como un niño que corretea) cuando no es apropiado, o a jugueteos, golpes o locuacidad excesivos. En los adultos, la hiperactividad puede manifestarse como una inquietud extrema y un nivel de actividad que cansa a las otras personas. La impulsividad se refiere a acciones apresuradas que se producen en el momento, sin reflexión, y que crean un gran riesgo de dañar al individuo (p. ej., ir corriendo a la calle sin mirar).

La impulsividad puede reflejar un deseo de recompensas inmediatas o la incapacidad de retrasar la gratificación. Los comportamientos impulsivos pueden manifestarse como una tendencia a inmiscuirse socialmente (p. ej., interrumpir excesivamente a los otros) y/o a tomar decisiones importantes sin tener en cuenta las consecuencias a largo plazo (p. ej., aceptar un trabajo sin información adecuada).

Los niños con este déficit suelen tener dificultades para mantener la atención. Para aprender necesitan instrucciones sencillas y tareas secuenciadas y divididas en partes. Suelen ser inquietos, necesitan acción y movimiento, aprenden mejor si exploran, comprueban y están activos. Son impulsivos, para aprender necesitan controlar su impulsividad. Para aprender también necesitan estar tranquilos y no verse sometidos a fuertes emociones. Es fundamental procurar ambientes relajados y

tranquilos, así como trabajar la educación emocional. Presentan dificultades con sus habilidades sociales y en ocasiones no se adaptan bien a la clase, para aprender necesitan adaptarse. Es importante explicar a todos los compañeros sus características y pedir tolerancia y colaboración, no tienen que hacer nada solo tener un poco de paciencia y respetar sus diferencias.

Los niños con déficit de atención pueden tener una baja autoestima, para aprender necesitan saber que son capaces. A veces pierden el hilo de lo que estaban aprendiendo dado que su concentración se dispersa. Suelen necesitar orden en su día para poder funcionar de la mejor manera. Los cambios de horarios y rutinas ya sean los de casa o los de la escuela, pueden aumentar los síntomas de TDAH de un niño. Estas conductas suelen ser señales de que el niño está estresado. Un continuo estrés puede afectar el modo en que un niño se desarrolla y aprende. El estudiante podría negarse a hacer tareas, actuar sin pensar y discutir. Podría parecer que se distrae y se desvía de la tarea con más facilidad. También podría parecer inquieto o tal vez le cueste mantener la calma.

Dado estas características y la necesidad de seguir descubriendo nuevas estrategias que sean eficaces para implementar en el sistema educativo por todos sus actores, como los docentes y los equipos de orientación escolar, nace el interés en realizar esta investigación que se focaliza específicamente en identificar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y los equipos de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires.

Para ello, se delimitó la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son 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 2024?

Objetivos

Objetivo general

-Determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipos de orientación escolar 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 localidad de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024.

Objetivos Específicos

-Definir las configuraciones de apoyo utilizadas por docentes y equipos de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH.

-Caracterizar el trabajo interdisciplinario entre docentes, equipos de orientación escolar y todos los agentes que contribuyen en el quehacer pedagógico en lo referido al aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH

-Identificar logros esperados en las trayectorias escolares y las configuraciones de apoyo de niños y niñas con diagnóstico TDAH.

-Analizar los recursos utilizados por docentes y equipos de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico TDAH.

Supuestos Básicos de Investigación

El TDAH afecta significativamente el rendimiento académico de niños y niñas en edad escolar. La educación inclusiva a través de la evaluación de las situación particular de cada niño con este diagnóstico, implementando las adecuaciones requeridas según el caso y con el apoyo escolar adecuado puede ayudar a superar las barreras y desafíos en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH

Las estrategias inclusivas en la escuela primaria pueden mejorar significativamente la experiencia educativa y los resultados académicos de los estudiantes con TDAH

Fundamentación

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los desórdenes infantiles más estudiados en los últimos 100 años. Una larga historia de investigaciones científicas y clínicas se han abocado a comprender su naturaleza. Los avances obtenidos han permitido construir criterios cada vez más específicos para su

diagnóstico y tratamiento. Según Barkley (1995) el TDAH se conceptualiza como un desorden evolutivo de la autorregulación de origen genético, que implica problemas con la atención sostenida, el control de los impulsos y el nivel de actividad. La comunidad científica reconoce el sustrato neurológico del TDAH e identifica sutiles diferencias cerebrales, que son el resultado de procesos genéticos y / o biológicos ocurridos durante la gestación. De acuerdo con Scandar (2000) y Castellanos (2001) este sustrato neurológico tiene un papel central en la aparición de los síntomas, los cuales se evidencian desde la temprana infancia y se mantienen a lo largo de toda la vida, aunque modificándose en las diferentes etapas evolutivas. Se estima que entre el 3% y el 5% de la población en edad escolar padece TDAH, o sea que por lo menos un niño por grado escolar puede ser diagnosticado con este trastorno. Los síntomas primarios del trastorno son tres: inatención, hiperactividad e impulsividad. Estos suelen ir acompañados por dificultades emocionales, cognitivas, interpersonales y académicas, que son considerados los síntomas secundarios del desorden. La sintomatología varía de un niño/a a otro/a, presentando cada individuo una combinación particular de dificultades y fortalezas.

A partir de esto es que es necesario pensar las aulas escolares como “aulas diversas” en el sentido de comprender que cada estudiante posee una manera distinta de aprender, con diferentes barreras y diferentes posibilidades

Para poder afrontar el desafío de diseñar nuevas estrategias didácticas, en primer lugar, es necesario la realización de un relevamiento previo que analice cuestiones centrales como:

¿Cuáles son las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipos de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024?

¿Cuáles son los recursos tecnológicos utilizados por docentes y equipos de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024?

¿Qué aspectos resultaron positivos en las trayectorias escolares a partir de la implementación de las configuraciones de apoyo de niños y niñas con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024?

¿Cómo articulan interdisciplinariamente los docentes y los equipos de orientación escolar en lo referido al aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024?

¿Cuáles son los canales de comunicación utilizados por docentes y equipos de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024?

¿Qué rol cumplen las familias en relación al aprendizaje en el contexto escolar de niños y niñas con diagnóstico de TDAH de una escuela primaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, durante el ciclo lectivo 2024?

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 niños y niñas con diagnóstico de TDAH en el contexto escolar del nivel primario.

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 determinadas estructuras cerebrales 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 o no un trastorno. La repercusión negativa de esta conducta debe darse en distintos ámbitos para que el diagnóstico sea de TDAH. 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).

El mismo autor 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 en 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. Se considera 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

Según el DSM V (2014) los síntomas presentes en el TDAH son:

Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):

1. Inatención: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).

b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).

c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).

d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).

e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).

f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).

g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, ga-

fas, móvil).

h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).

i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej, hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las fac-

turas, acudir a las citas).

2. Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desa-

rrrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:

a. Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.

b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).

c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.)

d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.

e. Con frecuencia está “ocupado,” actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).

f. Con frecuencia habla excesivamente.

g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).

h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).

i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p.ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

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.

La Importancia de una Escuela Inclusiva

Las autoras Llomovatte y 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.

En 2009, los mismo autores concluyen que 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 en 2001, quiénes 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.

Continuando con lo desarrollado en el párrafo anterior, los autores 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.

Asimismo, Borsani y 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 realizan, 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 (2018).

Continuando con lo expuesto por Borsani y 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.

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 constituyen 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).

En línea con las ideas anteriores, los autores afirman que 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.

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 y Gallichio en 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.

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.

Aprendizaje

Durante mucho tiempo Ausubel (2009) considera 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 en 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 este: “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 este autor, se pueden determinar:

-Los resultados (contenidos) son aquellos que cambian como consecuencia del aprendizaje. 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.

En 2008, Pozo 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.

Las Dificultades de Aprendizaje en el TDAH

Las Dificultades de Aprendizaje (DEA), hacen referencia a un grupo de trastornos que son manifestados como dificultades significativas en la adquisición de la lectura (de reconocimiento y de comprensión), de escritura (de grafía y de composición) y de matemática (de cálculo y de solución de problemas) (Risueño & Motta, 2005).

Risueño y Motta (2005) afirman que las DEA requieren de un adecuado acompañamiento con profesionales especializados. El docente en el espacio áulico observará las dificultades particulares que presenta su alumno y deberá pensar

estrategias de selección, elaboración, planificación y revisión de contenidos. Entre las más visibles se encuentran la dislexia, disgrafía, discalculia y trastorno por déficit de atención y discapacidad intelectual.

Dentro de las dificultades de aprendizaje en niños y niñas con TDA (trastorno por déficit de atención, con o sin hiperactividad). El TDAH adquiere gran importancia, por el elevado porcentaje que representa en las estadísticas como causa de bajo rendimiento escolar. La tríada característica es: actividad motora excesiva; déficit de atención; impulsividad. Son síntomas asociados, entre otros: trastornos de conducta; dificultades de aprendizaje; problemas de relación social; bajo nivel de autoestima; alteraciones emocionales. (Magaña & Ruiz Lázaro, 2010).

En sintonía con lo fundamentado en el párrafo anterior, estos autores sostienen que el TDAH es una condición neurobiológica que afecta a niños y niñas en su capacidad para mantener la atención, regular su impulsividad y controlar su nivel de actividad. Esta condición puede tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los niños que la padecen.

Según Barkley (2006), los niños con TDAH suelen presentar dificultades para concentrarse en tareas académicas, seguir instrucciones, organizar sus actividades y completar sus deberes escolares. Estas dificultades pueden interferir con su rendimiento académico y su desarrollo cognitivo.

Por otro lado, Jensen et al. (2007) señalan que los niños con TDAH pueden beneficiarse de estrategias educativas específicas que les ayuden a mejorar su atención, regular su comportamiento impulsivo y desarrollar habilidades para la

autorregulación. Estas estrategias pueden incluir la implementación de rutinas estructuradas, el uso de refuerzos positivos, la adaptación del entorno educativo y la estrecha colaboración entre padres, docentes y profesionales de la salud.

Es importante destacar que cada niño con TDAH es único y requiere un enfoque individualizado para apoyar su aprendizaje. Según Swanson et al. (2011), es fundamental identificar las fortalezas y debilidades de cada niño, así como sus necesidades específicas, para diseñar intervenciones educativas efectivas que promuevan su éxito académico.

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 a toda la comunidad educativa y trabajar en dirección de lograr una actitud cooperativa- colaborativa entre los involucrados (Filidoro, 2016).

Continuando con lo expuesto en el párrafo anterior, la autora 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 (2016).

Teniendo en cuenta la perspectiva de Filidoro en 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 en cuenta

las necesidades y particularidades de cada alumno. El psicopedagogo debe armar una red de trabajo tomando al resto de los profesionales que trabajan 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.

En línea con las ideas anteriores, el autor menciona que 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. 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. (Filidoro, 2016)

Ahora en la misma línea de la inserción, citamos el papel fundamental del psicopedagogo en el proceso de inclusión 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 en 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 incluidos.

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 incluido, para lograr un mejor aprendizaje individual y/o grupal.

Psicopedagogo clínico: lleva a cabo el diagnóstico y tratamiento clínico del sujeto incluido, 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.

Maestro de apoyo a la inclusión: 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.

Estado Del Arte

En la investigación de Murray, C., y Pianta, RC (2020) Se establece un marco teórico que relaciona la calidad de las interacciones entre maestros y estudiantes con el desarrollo emocional y académico. Se discuten conceptos como la teoría del apego y su relevancia en el contexto educativo. Se menciona cómo las relaciones positivas pueden mitigar algunos de los desafíos asociados con el TDAH, como la impulsividad y la dificultad para concentrarse.

El artículo revisa múltiples estudios que han explorado la relación entre la calidad de las interacciones en el aula y los resultados para los estudiantes con TDAH.

Se destacan hallazgos que indican que los niños con TDAH que tienen relaciones positivas con sus maestros tienden a mostrar mejores comportamientos, mayor motivación y un rendimiento académico superior.

Dentro de los factores que influyen en las relaciones se analizan aquellos que pueden afectar la calidad de las relaciones entre maestros y estudiantes, incluyendo:

La formación profesional del docente en manejo del TDAH, las expectativas del maestro sobre el comportamiento y rendimiento del estudiante, la capacidad del maestro para establecer un ambiente inclusivo y acogedor.

En cuanto a las Implicaciones prácticas los autores sugieren varias estrategias para mejorar las relaciones entre maestros y estudiantes, tales como:

Capacitación continua para docentes sobre TDAH y técnicas de manejo del aula.

Fomentar una comunicación abierta entre maestros, padres y especialistas.

Implementar programas que promuevan habilidades sociales tanto en estudiantes con TDAH como en sus compañeros.

Asimismo, el artículo de García, J., y López, M. (2021), los autores se centran en la identificación y aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas que son efectivas para atender las necesidades de estudiantes con TDAH en el contexto de la educación primaria. Los autores argumentan que la inclusión efectiva no solo beneficia a los estudiantes con TDAH, sino que también mejora el ambiente de aprendizaje para todos los alumnos.

Se presenta una revisión del marco teórico relacionado con el TDAH, incluyendo sus características, desafíos y cómo estos afectan el aprendizaje y la interacción social en el aula.

Se discuten conceptos clave como la inclusión educativa y su importancia en la formación integral de los estudiantes.

El artículo detalla diversas estrategias prácticas que los docentes pueden implementar para apoyar a estudiantes con TDAH. Algunas de estas estrategias incluyen:

Adaptaciones Curriculares : Modificaciones en el contenido y las actividades para hacerlas más accesibles; Uso de Tecnología : Herramientas digitales que facilitan la atención y organización; Técnicas de Manejo del Comportamiento : Métodos para fomentar comportamientos positivos y reducir distracciones; Trabajo

colaborativo : Fomentar la cooperación entre compañeros para mejorar la inclusión social.

Se presentan ejemplos prácticos o estudios de caso donde se han implementado estas estrategias en aulas reales, mostrando resultados positivos tanto en el rendimiento académico como en la integración social de los estudiantes con TDAH.

Los autores concluyen que la implementación efectiva de estrategias inclusivas requiere formación continua para los docentes y un compromiso institucional hacia la inclusión.

Se recomiendan sugerencias para futuras investigaciones sobre este tema, enfatizando la necesidad de estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo.

En la investigación de Baker, JA, y McClain, S. (2022), el objetivo principal de este artículo es realizar una revisión sistemática de la literatura sobre las prácticas de educación inclusiva que han demostrado ser efectivas para apoyar a estudiantes con TDAH.

Los autores describen el proceso de revisión sistemática, incluyendo los criterios de inclusión y exclusión utilizados para seleccionar estudios relevantes. Se analizan artículos publicados en diversas bases de datos académicos, centrándose en investigaciones empíricas que abordan prácticas inclusivas para estudiantes con TDAH.

Se detalla cómo se clasificaron las prácticas identificadas en diferentes categorías según su enfoque y efectividad.

El artículo presenta una serie de prácticas inclusivas que han mostrado resultados positivos en la educación de estudiantes con TDAH. Algunas de estas prácticas incluyen:

Adaptaciones Curriculares : Modificaciones en el contenido y la metodología para atender las necesidades individuales; Uso de Tecnología Asistencial : Herramientas tecnológicas que ayudan a los estudiantes a organizarse y concentrarse; Estrategias de Manejo del Comportamiento : Técnicas como refuerzo positivo, establecimiento de rutinas y uso de señales visuales para mantener la atención; Colaboración entre Educadores : Trabajo conjunto entre maestros generales y especialistas en educación especial para diseñar e implementar estrategias efectivas.

Los autores discuten los resultados obtenidos en los estudios revisados, destacando que las prácticas inclusivas no solo benefician a los estudiantes con TDAH, sino que también mejoran el ambiente general del aula y benefician a todos los alumnos. Se presentan datos sobre mejoras en el rendimiento académico, reducción de comportamientos problemáticos y aumento en la participación social.

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 asociadas a la discapacidad física durante el período de pandemia por

Covid-19, en la escuela General Básica “Fuerza Aérea Ecuatoriana”. El enfoque se trabajo 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, como 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 la investigación 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.

En el estudio de Sandra Moro-Ramos para la universidad de Salamanca, España (2021), se presenta el análisis que se realizó sobre la pedagogía de una maestra de lengua extranjera (inglés) en un colegio de educación primaria. El objetivo de esta actuación es analizar la pedagogía de la especialista en lengua extranjera (inglés); concretamente, examinar las medidas llevadas a cabo con el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Se pretende plantear un modelo realista en el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua anglosajona como segunda lengua con escolares con TDAH.

A través de la técnica de investigación documental, se revisa la práctica educativa, se analiza y pone en práctica diversas metodologías y se modifica la praxis educativa para añadir los ajustes de intervención necesarios para que todo el alumnado, con TDAH o sin este, aprenda inglés como ESL (del inglés English as a Second Language). A partir de este análisis, se muestra una serie de estrategias para trabajar el área de inglés con escolares con TDAH.

Partiendo de que este es un trastorno neurobiológico en el que la repercusión que tiene en cada persona es distinta y las áreas en las que pueden presentar problemas difieren de unas a otras, se proponen diversas actividades y tácticas basadas en el análisis del discurso para dotar a estas personas de las destrezas necesarias para la adquisición del inglés como segundo idioma. Asimismo, en este artículo se muestran dos modelos para el entrenamiento cognitivo de niños y niñas con hiperactividad o sin esta para actividades orales y escritas en inglés.

A lo largo de este estudio se han analizado y puesto en práctica metodologías diversas y multitud de actividades con el fin de plantear un modelo realista en el paradigma de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua con alumnos y alumnas con TDAH. Se han creado estrategias de intervención para abordar las dificultades que pueden surgir a la hora de aprender una lengua al trabajar las cuatro habilidades básicas de un idioma (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita) y se han ideado dos modelos de entrenamiento cognitivo de niños y niñas con hiperactividad o sin esta para actividades orales y escritas en inglés como segunda lengua. Se considera que todo ello puede servir de gran ayuda para profesionales que se encuentren en un aula con aprendices con TDAH que presentan algún tipo de dificultad a la hora de aprender inglés como segunda lengua, puesto que estudios vigentes han podido constatar el enriquecimiento que ofrecen la práctica de las estrategias mostradas en el presente artículo, no solo para la niñez que padece déficit de atención (con hiperactividad o sin esta), sino para todos los miembros que integran los grupos con los que se ha trabajado. La realización de actividades lúdicas y motivadoras hacen que todo el alumnado disfrute de las clases de idiomas, independientemente del nivel de cada quien o de las necesidades que presenten. Lo mismo sucede con las metodologías menos convencionales, como es el método TPR, puesto que el aprendizaje basado en acciones no solo les ayuda a recordar mejor las palabras, sino que también les permite reducir el nivel de estrés que les produce la adquisición de una segunda lengua. Consideramos muy acertado el empleo de refuerzos positivos y el trabajo de mejora

de la autoconfianza con estudiantes, así como el empleo de técnicas de relajación para resolver conflictos.

Por otro lado, es importante tener en cuenta la ratio de las aulas a la hora de poner en práctica algunas actividades, puesto que como hemos podido constatar en este análisis, trabajar con grupos de 25 estudiantes o más no permite controlar la correcta ejecución de determinadas acciones por parte de todo el alumnado, como por ejemplo el correcto posicionamiento de los labios al realizar juegos de desarrollo del lenguaje. Consideramos reseñable apuntar la necesidad de que sea un par de profesionales quienes se encarguen de ejecutar las actividades o juegos, para poder trabajar correctamente con un grupo numeroso.

Aunque es fundamental que el profesorado se prepare, recicle y sea capaz de variar su metodología en función de las necesidades de cada aula, de cada individuo o de cada momento, debemos tener en cuenta que la práctica educativa es diversa y que las técnicas absolutas no existen. Cada individuo es diferente y cada aprendiz tiene sus propias características y necesidades, se pueden cambiar estas a lo largo de su escolarización, sin olvidar el alto grado de comorbilidad que tiene el TDAH. De ahí la importancia de variar las metodologías en función de las características de las aulas, de cada individuo y de cada momento.

En el artículo “Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad” de Lopez

Martinez, V. (2023) Se investiga cómo las prácticas de atención plena (mindfulness) pueden ser utilizadas como una intervención efectiva para mejorar el comportamiento y el rendimiento académico de estudiantes con TDAH. A través de un diseño experimental, los investigadores implementaron un programa de mindfulness en varias escuelas durante un semestre. Las actividades incluyen ejercicios de respiración consciente, meditación guiada y actividades físicas centradas en la atención plena.

Los resultados mostraron una reducción significativa en los síntomas asociados al TDAH, como la impulsividad y la falta de concentración. Además, se observará una mejora en las calificaciones académicas y en las relaciones interpersonales dentro del aula.

Aguilera, R; Fuentes, H. y López, O. en 2021, en su artículo denominado “Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática.” Afirman que tanto las habilidades sociales de los niños como las deficiencias específicas de control inhibitorio están sustancialmente correlacionadas entre sí y se cree que son elementos esenciales del fenotipo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Jacobson et al., 2017). Debido a que la hiperactividad conductual es típica de la etapa de desarrollo en la edad preescolar (2 a 5 años), las reacciones de control inhibitorio están frecuentemente vinculadas a otros aspectos como el apego de los padres y la flexibilidad mental, lo que obstaculiza la determinación del TDAH sólo a partir de la hiperactividad (Lavagnino et al., 2018).

Los síntomas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad, en algunas personas, son las características del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Estos síntomas deben cumplir ciertos criterios: funcionales (problemas graves en el desarrollo del niño), contextual (que se produzcan en ambientes, los más comunes de los cuales son el hogar y la escuela) y temporal (que se produzcan en un marco temporal concreto, antes de los 12 años). Actualmente, existen tres presentaciones fenotípicas clasificadas como "TDAH-I" (inatención), "TDAH-H" (hiperactividad-impulsividad) y "mixto" en el sistema de clasificación fenotípica actual (TDAH-C) (Santana et al. 2020).

En todo caso, los síntomas del TDAH perjudican el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y adolescentes, dificultando su aprendizaje en el aula y su adaptación a nuevas situaciones (Resett, 2021). Siendo un reto para los profesores porque muchos alumnos con TDAH tienen dificultades en la escuela. Al respecto, Resett (2021) señala que los niños con problemas de atención (TDAH) son más propensos a sacar malas calificaciones, repetir curso o abandonar la escuela.

Por otra parte, el diagnóstico del TDAH es un diagnóstico clínico que puede ser evaluado a través de herramientas útiles como manuales internacionales de diagnóstico, los cuales ayudan a reconocer que, como condición del neurodesarrollo, los síntomas pueden ser interpretados de forma evolutiva (Rusca y Cortés, 2020). En consecuencia, el comportamiento del niño depende de la situación, en primer lugar, la historia clínica, seguido por las entrevistas con los padres, que miden la frecuencia,

la intensidad y la duración de los síntomas a lo largo del tiempo y de las situaciones, finalmente, los profesores, quienes también pueden ofrecer datos sobre los síntomas y las funciones. En tal caso, es importante evaluar los antecedentes médicos y mentales, la familia, el entorno y la escolaridad, sin dejar a un lado, los problemas de comportamiento, la depresión, los tics, la ansiedad y los problemas de aprendizaje. El diagnóstico suele dar tranquilidad a las familias, profesores y personas afectadas porque favorece la comprensión y ayuda a predecir situaciones de conflicto (Santana, 2020).

A nivel mundial alrededor del 5% de los niños padecen TDAH, lo que la convierte en una de las condiciones con una alta tasa de prevalencia (Rodríguez et al., 2017; Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2019). Los retos emocionales, sociales y académicos que repercuten en la calidad de vida y la auto percepción son manifestaciones de las sintomatologías de este trastorno, que influyen en áreas como la afectividad, la conducta y la cognición (Hidalgo et al., 2019). En ese sentido Hernández et al. (2017) manifiesta, dado que se ha demostrado que su conocimiento ha desmejorado en áreas a las que confieren un alto rango de acuerdo con sus deseos y necesidades, como la salud física y, en particular, la escuela, y la autoestima, es necesario, de acuerdo con la literatura, imaginar las perspectivas que poseen los niños y adolescentes con TDAH respecto a su calidad de vida y sobre ellos mismos.

Por otra parte, el TDAH con una frecuencia de entre el 3% y el 7%, se considera un problema de salud pública en América Latina, donde afecta a unos 36 millones de personas (Llanos et al., 2019). La prevalencia de la enfermedad, sin embargo, es estimada por Morillo y Guzmán (2018) en un 7.6% entre los niños en edad escolar, con una tasa de 5:1 en los niños respecto a las niñas. Entre los dos y los seis años se manifiesta por primera vez, y persiste más allá de la adolescencia. Un tercio de las personas a las que se les diagnosticó hiperactividad en la infancia siguen presentando síntomas en la edad adulta (Mazurkiewicz y Marcano, 2021). Asimismo, en el Perú, no existe un estudio sobre la prevalencia e incidencia del TDAH, pero la oficina de estadísticas del Instituto Nacional de Ciencias Neurológicas reportó en el 2015 que los Departamentos de Neuropediatría y Neurología de la Conducta atendieron consultas externas en un 4,8% de los casos (Oficina de Estadísticas e Informática, 2015).

Según la perspectiva educativa, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en alumnos de primaria es un hecho común que repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Samaniego et al. (2020) destaca que los síntomas conductuales de esta enfermedad suponen una importante barrera para la capacidad del niño de aprender en la escuela y adaptarse a las situaciones sociales. Por lo tanto, podemos decir que los efectos del TDAH se pueden sentir en una variedad de entornos, incluyendo el trabajo, la familia, la escuela y los entornos sociales.

Con el fin de realizar una revisión exhaustiva de la literatura y proporcionar una síntesis imparcial y rigurosa de las investigaciones que se han realizado sobre el tema del autoconcepto en niños y adolescentes diagnosticados de TDAH, este trabajo consistió en una revisión sistemática de contenido. En la práctica, un alumno con sintomatología TDAH tiene efectos negativos en su desarrollo emocional, cognitivo y social, lo que dificulta su desenvolvimiento académico y su adaptabilidad social. En consecuencia, se reconoce el TDAH como un problema de alta incidencia en las escuelas que, según sus características, interfiere en la adaptación y el aprendizaje de los niños.

La presente propuesta permitirá a las familias y a los profesores que se enfrentan a este problema y que trabajan para ayudar a los niños a acostumbrarse a esta categorización diagnóstica, obtener una comprensión completa de la enfermedad. Una perspectiva única que trasciende la sintomatología y está contextualizada también es posible gracias a la recopilación y revisión exhaustiva de las investigaciones que han abordado las cuestiones o afectaciones de la condición en las experiencias de los niños(as) y adolescentes. Debido a la incidencia que este trastorno de neurodesarrollo tiene en el proceso de aprendizaje del niño, la presente investigación tiene como objetivo analizar el impacto del del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aprendizaje de niños(as) y adolescentes en edad escolar.

En el artículo denominado “Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica.” de Fiorella

Rusca Jordán y Carla Cortez Vergara (2020). Las autoras concluyen que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) está catalogado como un trastorno del neurodesarrollo. Generalmente los síntomas se van a presentar a edades tempranas, los criterios antiguos mencionan que antes de los 7 años y actualmente hablamos de un rango más amplio, antes de los 12 años.

Los síntomas cardinales son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sin embargo, encontramos detrás de ellos diversas dificultades en las funciones ejecutivas. Esto quiere decir, dificultad para: atender a determinados estímulos; planificar y organizar una acción; reflexionar sobre las posibles consecuencias de cada acción; inhibir la primera respuesta automática para cambiarla por otra más apropiada. Así también encontramos alterados los procesos relacionados a la motivación y la recompensa y una disfunción en las redes neuronales relacionadas a la capacidad de introspección y conciencia de sí mismo (esta última llamada en inglés “default mode network”).

El TDAH tiene un origen biológico y varios factores etiológicos genéticos y ambientales contribuyen a su desarrollo.

Varios autores mencionan que el TDAH supone un 50% de las consultas en psiquiatría infantil, justifica un 10% de problemas disruptivos y suele requerir el doble de recursos médicos por accidentes y traumatismos.

En contextos científicos, a partir de 1900 fue creciendo el interés por el estudio del cuadro, adoptando diversas denominaciones. Así mismo, fue apareciendo en los manuales diagnósticos bajo distintas nomenclaturas, hasta aparecer en el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de la Asociación Psiquiátrica Americana, 1994), con el nombre que permanece vigente hasta la actualidad, Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Había sido ya estudiado su origen biológico con estudios de neuroimágenes y genéticos; también se reconocía su impacto sobre el desarrollo social y académico del niño, así como su tendencia a la cronicidad.

La motivación de realizar un artículo de revisión sobre el TDAH surgió a propósito del “Día Nacional de Sensibilización sobre el TDAH”, habiendo sido promulgado como ley nacional el 2 de junio de 2019 para ser celebrado cada 13 de julio en el Perú.

En el estudio de Andrea Karina Manrique Dávila en 2021, esta autora sostiene que En el contexto educativo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) contempla una variable multifactorial de suma preocupación para quienes se encargan del proceso de enseñanza aprendizaje, pues los síntomas de inquietud en las funciones propias del individuo provocan sin duda, numerosos rasgos conductuales que se contraponen con las normas y exigencias institucionales, ameritando con ello, un abordaje integral para reorientar sus estímulos inadecuados en favor de su progreso escolar. Sobre este particular Román, Peón, Galeano, Gómez y Martín (2008), plantea lo siguiente:

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es heterogéneo. Sus formas de manifestación son variables y se expresan en la evidente dificultad para concentrar la atención por mucho tiempo en una labor determinada y por las muestras de hiperactividad constante, ésta última manifestada clínicamente de tan variadas formas que lleva a los menores a cambiar de una tarea a otra sin acabar ninguna; todo lo cual, además de afectar la integración social y el rendimiento académico, constituye un verdadero reto para cualquier familia, debido al gran malestar y el deterioro significativo que provoca en el ámbito familiar, personal y/o social del niño (pág. 16).

En este sentido, la atención de los escolares con (TDAH), alberga en muchos casos situaciones contrarias, lo cual ponen entredicho su actuación en el aula, dado a sus innumerables comportamientos que agudizan el clima escolar. Para Liza, Gupta y Sagar (2013): “A pesar de la extensa literatura, para muchos docentes sigue siendo un problema desconocido, lo que dificulta el diagnóstico y por lo tanto retrasa las herramientas de tratamiento” (pág. 142).

Un aspecto importante en este tipo de anomalía, viene dado por una estilo inadecuado de manejo en el contexto cotidiano del individuo y marcado por un complejo diagnóstico desalentador de un profesional o psicólogo, psiquiatra o pediatra del desarrollo; situación, que por la condición de ser madre o padre, éstos desestiman la presencia de dicho trastorno.

Además, estos niños con sus formas de manifestación hiperactiva, quienes generalmente controlan y les aplican medidas inequívocas para orientar sus comportamientos, lejos de mejorar sus rasgos conductuales, etiquetan su figura como un individuo lleno de características desadaptadas. Esto genera inquietudes que hacen valer el desconocimiento del problema y por lo tanto, contribuye al deterioro del aprendizaje.

Método

Diseño de Estudio

Según a los criterios planteados por Sampieri (2014) el enfoque cualitativo se utiliza cuando el objetivo es indagar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos tomando en cuenta sus puntos de vista, interpretaciones. Además, afirma que este tipo de estudio busca obtener datos en profundidad de personas, situaciones, teniendo en cuenta las propias expresiones de cada uno.

Por otro lado, se enmarca en un diseño descriptivo, ya que se analiza las variables sin manipularlas y luego se describirán tal y como suceden (Sampieri, et, al, 2014, p.92), este tipo de estudio busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice (...) Describe tendencias de un grupo o población. Reconoce y mide las variables o conceptos en estudio de manera independiente y luego las describe (Sampieri, et, al, 2014, p.92).

La metodología cualitativa se refiere ampliamente a la investigación que produce datos descriptivos, es decir las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y el comportamiento observable en un mundo en el que se enfrentan al mundo empírico (Taylor & Botgan, 1986).

Según su naturaleza temporal, será transversal (sincrónica) ya que los datos serán obtenidos en un solo momento. Para Sampieri et, al (2014) esta se caracteriza porque la recolección de datos ocurre en un solo momento, en un tiempo único.

El universo temporal se constituye dentro del periodo 2025.

Muestra

Según Sampieri et.al. (2014) “Para seleccionar una muestra lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis...una vez definida la unidad de análisis se delimita la población...la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (p.173)

La población del estudio son todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias de gestión estatal. El objeto de estudio son los estudiantes diagnosticados con TDAH que transitan su trayectoria educativa en estas escuelas. La muestra son los equipos de orientación escolar, docentes y equipos de conducción que trabajan con estas problemáticas.

La muestra en este caso, es no probabilística (no pretende que los casos sean estadísticamente representativos de la población) “Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Sampieri, 2014, p.176)

La muestra de la presente investigación es de 6 miembros de equipos de orientación escolar y 6 docentes de escuelas primarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires.

Instrumento

Para realizar esta investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a integrantes del equipo de orientación escolar 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 localidad de la Provincia de Buenos Aires. 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 utilizan entrevistas semi-estructuradas dirigidas a participantes intervinientes que son realizadas de manera presencial y otras de manera virtual por videollamadas

Los participantes deben leer y aceptar las condiciones escritas en el consentimiento informado presente en el anexo

Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación escolar 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.

Las entrevistas fueron realizadas a docentes e integrantes de equipos de orientación escolar, quienes respondieron sobre los siguientes aspectos fundamentales:

- Estrategias inclusivas y configuraciones de apoyo aplicadas en niños con TDAH
- Criterios de evaluación en relación a estudiantes con dicha condición.
- Estrategias que lograron mejores resultados
- Rol de las familias en el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TDAH
- Rol del equipo de conducción y del equipo de orientación escolar en la intervención institucional relacionada a los estudiantes con TDAH
- Articulación con otras instituciones.

Estrategias inclusivas aplicadas en niños con TDAH

Los entrevistados coincidieron en que se centran en los siguientes aspectos: apoyos visuales, consignas claras y flexibilización de los tiempos.

Ofrecer información inmediata y precisa acerca de su rendimiento. Aplicar los principios de «menos es más» y «regular es mejor», es decir que el niño o niña comprenda que es mejor hacer menos tarea y bien hecha que mucha y mal realizada, y por otro lado que comprenda que es mejor hacer la tarea regular que no hacer nada, es decir que aprenda a valorar las aproximaciones y los progresos.”

(Orientadora 1)

Por su parte, la docente 3 sostuvo que:

“Se proponen apoyos visuales, recordatorios orales y listas de tareas claras. También se permite realizar pausas o salir del aula en los casos más extremos.” (Docente 3).

Esto en congruencia con la orientadora que afirmaron que:

“Sugerimos planificaciones con apoyos gráficos, segmentación de tareas y flexibilidad en la organización de tiempos.” (Orientadora 3).

Tanto las docentes como las orientadoras entrevistadas tuvieron en cuenta que las estrategias en base apoyos visuales y flexibilización de los tiempos, son las que mejores resultados arrojan.

Evaluación respecto a estudiantes con TDAH

En este aspecto tres de las seis orientadoras entrevistadas afirman que lo importante es tomar como criterio el proceso individual de aprendizaje de cada estudiante. *“Lo que proponemos son evaluaciones formativas, valorando los procesos y la autonomía creciente, es decir, nos centramos más en el proceso de aprendizaje que en el producto final.”* (Orientadora 3). Dos de ellas hacen hincapié en mediaciones implementadas de manera particular con el estudiante, así lo sostiene la orientadora 1 que dice: *“Situarlo cerca del docente para supervisar la concentración y evitar distracciones.”* O la orientadora 2 quien refiere: *“Articulamos junto a las docentes en la construcción de criterios de evaluación diferenciados, dependiendo de las barreras de cada estudiante.”* La orientadora restante mencionó que los criterios de evaluación ya están preestablecidos desde el marco normativo que encuadra el trabajo de los docentes, en cuanto a esto responde: *“Para la*

evaluación del estudiante se tendrá en cuenta la orientación de evaluación del comunicado 28/22...” (Orientadora 6).

Por su parte, cuatro de las seis docentes entrevistadas destacaron la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes: *“La evaluación es desde una mirada amplia, enfocándome como docente de lo que pudo lograr y de lo que puede seguir logrando y no quedarnos con la mirada de que no lo va a poder hacer o alcanzar, sino como docente confiar y buscar todas las estrategias y una mirada positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ese alumno.”*. (Docente 4). O como expresó también la Docente 1 al decir: *“En mi caso evaluó el proceso, priorizando la participación y la comprensión más que la cantidad o la velocidad de entrega.”* Una de las seis destacó el uso de apoyos pedagógicos a la hora de evaluar, en relación a esto la misma menciona: *“Somos flexibles con los tiempos de entrega, valoramos la resolución de consignas con apoyos y el compromiso por el aprendizaje.”* (Docente 2) La docente restante del total de entrevistadas habló de la intervención de otros profesionales en el acompañamiento del proceso de evaluación: *“Permitimos el uso de apoyos, como así también la permanencia de la acompañante externa o la maestra de inclusión...”* (Docente 5).

Estrategias que al ser aplicadas obtuvieron los mejores resultados

Aquí se encuentran dos categorías diferenciadas, Nueve de los doce entrevistados enfatizan más los recursos materiales (como fidget toys o cronómetros), mientras que tres de los doce priorizan la creación de espacios físicos (como el “espacio de la calma”) o el trabajo interdisciplinario.

“Crear entornos seguros con expectativas claras y rutinas. Contamos con un espacio que denominamos “espacio de la calma”. Ahí los estudiantes pueden ir cuando se sienten desregulados y cuentan con diferentes materiales, tanto pedagógicos como de ocio” (Orientadora 4) . En cambio, la docente 2 afirmó que: “ Los mejores resultados los obtuvimos a partir de las Instrucciones segmentadas y materiales multisensoriales (videos, imágenes) a partir de ello los estudiantes han mostrado mayor motivación”.

Rol de las familias en la institución educativa

Ambos grupos coincidieron en que estas cumplen un rol fundamental como agente mediador entre la institución educativa y los profesionales intervinientes en el abordaje íntegro de las situaciones particulares de cada estudiante. Así lo manifiesta la docente 1 quien refiere que *“ocupan un lugar clave para sostener hábitos y acuerdos, trabajo conjunto.”* Asimismo la orientadora 2 manifestó que *“la participación de las familias es activa, con un trabajo en conjunto.”*

Rol del equipo de conducción en relación con el rol del equipo de orientación escolar

Ambos grupos coinciden que si bien se trabaja de manera articulada, el equipo de conducción es quien se ocupa de que se den las condiciones institucionales para el aprendizaje y la inclusión, por otro lado, el equipo de orientación escolar realiza las intervenciones pedagógicas más específicas. Así lo manifiesta la orientadora 6, quien refiere: *“El equipo de conducción aborda la singularidad de los estudiantes con este tipo de condición, enmarcado en el proyecto Institucional, condiciones que promuevan, aprendizaje situados, que garanticen una educación de calidad para todos sus*

estudiantes. Por su parte la docente 1 manifestó: “El equipo directivo por lo general organiza reuniones de seguimiento para ver cómo estamos trabajando con los alumnos y el EOE acompaña en estrategias específicas, a veces trabajan en el aula con el alumno y se reúnen con las familias”.

Articulaciones interinstitucionales

En este aspecto, todas las respuestas han mencionado articulaciones en relación a instituciones o profesionales de la salud; a excepción de dos instituciones, por un lado el servicio local o dirección de niñez, adolescencia y familia; y por otro, una ONG formada por familiares de niños con discapacidad. Como expresa la orientadora 2 al mencionar *“Depende de lo que se requiere en cada caso. Podemos articular con terapeutas, servicio local, centros de salud, etcétera”*, Similar a lo expresado por la Docente 5 cuando expresa *“Se articulan derivaciones a hospitales públicos y ONGs de apoyo a la inclusión, venimos trabajando con una que se llama “Padres TGD” que son padres de niños con discapacidad y vienen a aportar su experiencia”*

Discusión

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a docentes e integrantes de los equipos de orientación escolar permiten establecer un diálogo significativo con el estado del arte revisado en esta investigación. En primer lugar, se observa una fuerte coincidencia entre la literatura científica y las prácticas relevadas en torno a la importancia de las estrategias inclusivas contextualizadas. Tal como señalan García y López (2021), las adaptaciones curriculares, el uso de tecnología y las técnicas de

manejo conductual son pilares fundamentales en la atención a la diversidad, y estos elementos emergen de manera consistente en los testimonios de los actores escolares.

En relación con las configuraciones de apoyo, las entrevistas muestran una implementación flexible y adaptada a cada estudiante, lo cual dialoga con las propuestas de Baker y McClain (2022), quienes destacan la efectividad de intervenciones diseñadas desde una lógica colaborativa entre docentes, equipos de orientación y especialistas. Las configuraciones mencionadas, como la ubicación estratégica en el aula, la anticipación de actividades, el uso de apoyos visuales o la segmentación de consignas, coinciden con aquellas destacadas en los estudios que promueven entornos accesibles y favorecedores del aprendizaje.

Otro punto clave que se corrobora tanto en las fuentes teóricas como en la experiencia de campo es la necesidad de una evaluación formativa y flexible. La mayoría de las orientadoras entrevistadas subrayan la importancia de valorar los avances individuales, la autonomía y los procesos más que los productos finales. Esta visión se alinea con las recomendaciones de Moro-Ramos (2021), quien plantea que los modelos de evaluación para estudiantes con TDAH deben evitar criterios homogéneos y propiciar el uso de herramientas diversas, incluyendo coevaluación y autoevaluación.

El vínculo entre la calidad del vínculo docente-estudiante y el desempeño escolar también se manifiesta como una constante. Murray y Pianta (2020) destacan el rol de las relaciones positivas como amortiguadoras de las dificultades asociadas al TDAH, lo cual se ve reflejado en las entrevistas, donde se enfatiza la importancia de establecer rutinas claras, ambientes emocionalmente seguros y expectativas ajustadas. Algunos docentes

incluso relatan cómo el simple hecho de confiar en el alumno y acompañarlo con una actitud empática favorece la participación y la permanencia escolar.

Asimismo, el trabajo interdisciplinario y la articulación con otras instituciones aparecen como prácticas indispensables, aunque no exentas de desafíos. Si bien la bibliografía enfatiza la necesidad de colaboración entre los distintos actores educativos y de salud (Quintero Cevallos, 2022; Huiracocha Tutiven y Pesántez Bermejo, 2022), en la práctica se evidencian dificultades administrativas o de recursos que limitan esa articulación. Esta tensión muestra la distancia que aún persiste entre la teoría y la práctica en muchos contextos.

Por otra parte, se destaca el rol fundamental de las familias en el sostenimiento de los procesos inclusivos. Tanto la literatura (Resett, 2021; López Martínez, 2023) como los relatos obtenidos en las entrevistas coinciden en señalar que el acompañamiento familiar es un factor decisivo para la implementación efectiva de las estrategias escolares. Sin embargo, también se reconoce que en algunos casos existen resistencias o dificultades para el trabajo conjunto, lo cual limita el impacto de las intervenciones educativas.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación confirman lo señalado por autores como Rusca y Cortés (2020) en cuanto a la complejidad diagnóstica y heterogeneidad del TDAH, así como la necesidad de enfoques pedagógicos diversificados. En este sentido, las estrategias exitosas no responden a fórmulas fijas, sino a intervenciones situadas, creativas y revisadas continuamente, lo cual reafirma la importancia de la formación continua docente y del trabajo en articulación con otras instituciones y/o profesionales.

Conclusión

La presente investigación permitió comprender de manera profunda las estrategias inclusivas que docentes y equipos de orientación escolar implementan para acompañar el aprendizaje de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en escuelas primarias de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. A través del enfoque cualitativo y del análisis de las entrevistas realizadas, se identificaron prácticas concretas que promueven una respuesta educativa sensible, flexible y contextualizada.

Entre los principales hallazgos se destaca el uso sistemático de apoyos visuales, la segmentación de tareas, la flexibilización de los tiempos escolares y la implementación de espacios que permiten la regulación emocional. Estas estrategias, si bien son diseñadas desde una didáctica general, se ajustan a las necesidades particulares del alumnado con TDAH y, al mismo tiempo, benefician al grupo completo, reafirmando el valor de la inclusión como principio pedagógico.

Asimismo, la investigación evidenció que el trabajo articulado entre docentes, orientadores y equipos directivos resulta fundamental para sostener prácticas inclusivas sostenibles. La configuración de redes de apoyo, el compromiso institucional y la participación activa de las familias son factores clave que inciden directamente en las trayectorias escolares de estos estudiantes.

A pesar de las limitaciones estructurales que atraviesan muchas instituciones educativas, los actores entrevistados demostraron una fuerte vocación por generar entornos accesibles y equitativos, lo que pone de manifiesto que la inclusión educativa no depende

exclusivamente de recursos materiales, sino también de posicionamientos éticos y pedagógicos.

Como proyección futura, sería pertinente investigar en mayor profundidad el impacto específico de cada estrategia sobre las distintas áreas del aprendizaje (lectura, escritura, matemáticas, autorregulación emocional), así como también explorar las percepciones y vivencias de los propios estudiantes con TDAH respecto a estas prácticas inclusivas. Otra línea relevante podría centrarse en el análisis de la formación docente inicial y continua en torno a la atención a la diversidad, con el fin de fortalecer las competencias profesionales necesarias para responder a la heterogeneidad presente en las aulas. Finalmente, resultaría enriquecedor ampliar este tipo de estudios a diferentes niveles educativos, sobre todo a cómo lo abordan desde las escuelas especiales los docentes de inclusión y también a otros contextos geográficos para construir una mirada comparativa y más integral sobre los procesos inclusivos en el sistema educativo argentino.

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación contribuye al campo de la psicopedagogía y la educación inclusiva al ofrecer una mirada contextualizada sobre las estrategias implementadas por docentes y equipos de orientación escolar para favorecer el aprendizaje de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el ámbito de una escuela primaria de gestión estatal en la Provincia de Buenos Aires.

Uno de los principales aportes radica en la sistematización de prácticas inclusivas que ya se encuentran en funcionamiento en el contexto escolar, tales como el uso de apoyos visuales, la segmentación de consignas, la flexibilización de tiempos y la creación de espacios de autorregulación emocional. Estos hallazgos permiten visibilizar acciones pedagógicas efectivas que pueden ser replicadas o adaptadas a otros entornos educativos.

Asimismo, se destaca la relevancia del trabajo interdisciplinario entre docentes, orientadores y equipos de conducción como una condición necesaria para el diseño y sostenimiento de intervenciones inclusivas. En este sentido, la investigación subraya el valor de las configuraciones de apoyo (actualmente se denomina “mediaciones” según la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires) que no sólo se centran en lo pedagógico, sino también en lo vincular, emocional y organizacional.

Desde una perspectiva institucional, el trabajo ofrece insumos valiosos para el diseño de propuestas escolares que promuevan la inclusión educativa y la participación plena de los estudiantes con TDAH. Al identificar buenas prácticas y estrategias eficaces, se brinda una herramienta útil tanto para la formación docente como para la planificación de intervenciones institucionales.

Por último, este estudio aporta al campo académico al nutrir el corpus de investigaciones cualitativas centradas en la inclusión educativa desde una mirada situada y empática, poniendo en el centro las voces de los actores escolares que día a día sostienen prácticas inclusivas en contextos reales, muchas veces atravesados por desafíos estructurales y sociales.

Limitaciones de la investigación

Si bien esta investigación aportó información valiosa sobre las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipos de orientación escolar en el aprendizaje de estudiantes diagnosticados con TDAH, es importante señalar ciertas limitaciones que condicionan la generalización de los resultados obtenidos.

En primer lugar, se trató de un estudio de tipo cualitativo, con una muestra intencionada y acotada a un grupo reducido de docentes y orientadores pertenecientes a escuelas primarias de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Esta delimitación, propia del diseño, impide extender los hallazgos a otras jurisdicciones, niveles educativos o modalidades escolares sin un análisis contextual previo.

En segundo lugar, la información recogida proviene exclusivamente de la perspectiva de los adultos responsables del acompañamiento pedagógico (docentes, equipos de orientación), por lo que no se incluyó en esta instancia la voz directa de los estudiantes con TDAH ni de sus familias, lo que podría haber enriquecido la comprensión integral del fenómeno.

Asimismo, el trabajo de campo si bien se realizó con docentes y orientadoras de diferentes escuelas, todas pertenecen a la dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires, por lo cual trabajan bajo las mismas normativas que bajan desde esta dirección.

Reconocer estas limitaciones no invalida los resultados obtenidos, sino que permite ubicarlos en su justo contexto y abre la posibilidad de futuras investigaciones complementarias que profundicen y amplíen el campo de estudio abordado.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos y de las limitaciones detectadas en el presente estudio, se identifican diversas líneas de investigación que podrían ser exploradas en el futuro con el fin de ampliar y profundizar el conocimiento sobre las prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el ámbito educativo.

En primer lugar, resultaría valioso realizar investigaciones que incorporen la perspectiva de los propios estudiantes con TDAH, a fin de conocer cómo vivencian las estrategias pedagógicas implementadas, qué obstáculos perciben en su trayectoria escolar y qué factores consideran facilitadores de su aprendizaje. Esta mirada enriquecería el enfoque inclusivo al situar la voz de los sujetos directamente involucrados en el proceso educativo.

En segundo lugar, se plantea como pertinente ampliar el objeto de estudio a otros actores institucionales, tales como familias, directivos o docentes de educación especial, con el propósito de analizar cómo se construyen colectivamente las configuraciones de apoyo, ahora denominadas “mediaciones”, y qué tensiones o desafíos emergen en ese proceso de articulación.

Asimismo, podrían desarrollarse investigaciones de tipo longitudinal que permitan observar la evolución de las trayectorias escolares de estudiantes con TDAH en función de las estrategias aplicadas, analizando cambios en sus niveles de participación, desempeño académico y bienestar emocional a lo largo del tiempo.

También se considera relevante indagar sobre la formación docente en relación a la discapacidad, tanto en instancias iniciales como en instancias de capacitación continua, evaluando su impacto en las prácticas inclusivas reales en el aula.

Finalmente, sería enriquecedor explorar comparativamente cómo se implementan las estrategias inclusivas en diferentes niveles del sistema educativo (nivel inicial, secundario), así como en distintos contextos geográficos, institucionales y socioculturales, con el objetivo de construir un panorama más amplio y representativo de las condiciones actuales de la inclusión escolar en Argentina.

Propuestas de intervención

A partir del análisis de las conclusiones a las que se llegan en este trabajo, se proponen una serie de intervenciones que buscan fortalecer las estrategias inclusivas dirigidas a estudiantes con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel primario. Estas propuestas se orientan a mejorar las condiciones de enseñanza, aprendizaje y participación de dichos estudiantes, promoviendo una escuela más accesible, equitativa y comprometida con la diversidad.

- **Diseño de apoyos visuales y organizadores gráficos**

Se propone la elaboración sistemática de recursos visuales adaptados (rutinas, pasos de actividades, esquemas, pictogramas, calendarios) que favorezcan la anticipación, el orden y la comprensión de las tareas. Estos apoyos pueden implementarse de forma transversal en las distintas áreas curriculares.

- **Flexibilización didáctica y evaluación formativa**

Se recomienda promover la adecuación de consignas, tiempos y modalidades de evaluación para responder a los distintos ritmos de aprendizaje. La diversificación de propuestas permite que los estudiantes con TDAH puedan demostrar sus conocimientos de manera significativa y sin caer en las evaluaciones tradicionales.

- **Espacios de regulación emocional**

Es conveniente la creación de espacios breves, estructurados y supervisados dentro del entorno escolar que permitan a los estudiantes recuperar la calma y reorganizarse emocionalmente sin ser excluidos del proceso educativo. Estos espacios deben estar integrados a la propuesta pedagógica y no ser utilizados como castigo.

- **Fortalecimiento del trabajo interdisciplinario**

Se promueve la articulación entre docentes, equipos de orientación escolar y docentes de escuelas especiales para diseñar estrategias conjuntas, analizar casos complejos y sostener intervenciones ajustadas a las trayectorias de los estudiantes. El intercambio profesional en espacios institucionales resulta clave para garantizar prácticas coherentes y sostenibles.

- **Participación activa de las familias**

Se propone fomentar el diálogo fluido y respetuoso con las familias de los estudiantes con TDAH, reconociendo su experiencia y promoviendo su

implicación en los procesos educativos. Las estrategias compartidas entre escuela y hogar favorecen la coherencia en los apoyos y fortalecen el vínculo escuela-familia.

- **Capacitación docente continua**

Es fundamental ofrecer espacios de formación permanente centrados en las aulas diversas, el manejo de conductas desafiantes y el diseño curricular. Estas instancias deben articularse con experiencias concretas del aula y estar acompañadas por espacios de reflexión institucional.

Referencias

Calderón Salamanca, J., & Rozo Jiménez, A. (2022). Mitigación en el impacto de la pandemia en el aprendizaje de niños que cursan preescolar y primaria con diagnóstico de autismo y TDAH durante el confinamiento que reciben terapia ocupacional en CENPI. *Repositorio CES*. <https://repository.ces.edu.com>

Brogna, P. (2015). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Ediciones El Cisne.

Bravo, L., & Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: Investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de América del Sur. *Ciencias Psicológicas*.

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*. Novedades Educativas.

Baker, J. A., & McClain, S. (2022). Prácticas de educación inclusiva para estudiantes con TDAH: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*.

Ausubel, D. (2009). *Teoría del aprendizaje significativo*. Octaedro.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5.ª ed.). Asociación Americana de Psiquiatría.

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*.

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.

Anexos

Formulario de Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de la Carrera de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación escolar en el aprendizaje de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una escuela primaria de gestión Provincia de Buenos Aires.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad consiste en determinar las estrategias inclusivas implementadas por docentes y equipo de orientación escolar 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.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándose del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a alaneledesma7827@gmail.com (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional

Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Modelo de entrevista a docentes e integrantes del equipo de orientación

1- ¿Cómo son las orientaciones e implementación de Configuraciones de Apoyo y estrategias inclusivas para niños con TDAH?

2- ¿Cuáles son las estrategias inclusivas aplicadas en niños con TDAH, en relación a lo pedagógico y a lo conductual, dentro de la institución educativa?

3- ¿Cómo es la evaluación desde lo pedagógico a los estudiantes diagnosticados con TDAH?

4- ¿Cuáles son las características de las estrategias que, al ser aplicadas, obtuvieron los mejores resultados?

5- ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con TDAH?

6- ¿Cuál es el rol de las familias de los estudiantes con TDAH que concurren a la institución?

7- ¿Qué rol ocupa el equipo de conducción? ¿ Y el equipo de orientación escolar?

8- ¿De qué manera se articula con otras instituciones para abordar estas situaciones?

Pregunta	O 1	O 2	O 3	O 4	O 5	O 6
¿Cómo son las orientaciones e implementaciones	Ubicar al estudiante cerca del docente, facilitando	Lo que proponemos son adaptaciones	Evaluamos cada situación junto a los docentes	Este año recibimos una capacitación de la	Las configuraciones de apoyo y estrategia	En el marco de la responsabilidad

<p>ión de Configuraciones de Apoyo y estrategias inclusivas para niños con TDAH?</p>	<p>el contacto visual y la supervisión de las tareas, así como el control de los distractores. De esta manera podrá ayudarle a reconducir la atención con alguna señal no verbal cuando se distrae. Dicha señal será acordada previamente con el niño. Situarlo entre compañeros y compañeras que le sirvan de modelo, lo guíen en las tareas y le ayuden en el autocontrol personal. Organizar el espacio</p>	<p>curricular es de acceso y configuraciones de apoyo contextualizadas a cada aula. Va a depender de cada situación particular.</p>	<p>y a veces con los terapeutas para ajustar las prácticas inclusivas</p>	<p>dirección general de cultura y educación de la provincia. Ahí nos enseñaron a observar cuales son las barreras para que un estudiante aprenda, y en consecuencias, pensar las intervenciones para que esas barreras no dificulten el aprendizaje.</p>	<p>s inclusivas para niños con TDAH se basan en consignas cortas, claras y secuencias, ejercicios planteados por pasos, utilización de agendas visuales para promover la anticipación y una mejor organización, el uso continuo de un cronómetro para la gestión del tiempo, etc.</p>	<p>d, se dialoga con la maestra de grado, para ubicar cual es el estilo de aprendizaje del estudiante. Teniendo en cuenta el diseño curricular, se realizan Configuraciones/mediaciones que favorezcan el aprendizaje del estudiante. En el caso de ser necesario se confecciona una propuesta pedagógica individual. Se orienta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p style="text-align: right;">A</p>
--	--	---	---	--	---	---

	<p>del aula posibilitando distintos lugares de trabajo: espacio para trabajo en grupo, espacio para trabajo personal, un lugar donde incluso se puede trabajar de pie o en el suelo. Utilizar de forma flexible dicha organizaci ón en función de las actividade s y objetivos que se quieran alcanzar. Trasladar estímulos fuera de su campo visual (mapas, carteles,o bjetos atractivos) . Esta medida</p>					<p>nticipar actividad es con el fin de reducir el índice de ansiedad o incertidu mbre. • S ecuencia r actividad es, entregar actividad es una por vez , expresan do con claridad lo que se pretende de ello. • U tiliza apoyos visuales. Para ayudar la compren sión y retención de la memoria de trabajo. • D iversifica r las propuest</p>
--	--	--	--	--	--	--

	<p>reducirá las posibilidades de que otros estímulos visuales o auditivos distraigan al estudiante de la actividad que está realizando en cada momento. Ubicar al estudiante en un lugar donde las interferencias sean mínimas; por ejemplo, en la parte delantera de la clase, lejos de la ventana y de la puerta, Proponer actividades significativas para él/ella, relacionadas con sus conocimientos previos o</p>					<p>as pedagógicas, utilizando actividades y juegos de atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O <p>frezer recreos mentales, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante. Caja de juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> • U <p>tilizar elementos de autorregulación, por ejemplo cinta elástica en la silla, para regular el balanceo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • S <p>e</p>
--	--	--	--	--	--	---

	<p>que tengan que ver con su vida cotidiana y que le susciten interés. Para ello es de vital importancia dedicar el tiempo suficiente para un profundo conocimiento de la individualidad del estudiante : gustos, aficiones, intereses, necesidades... Elaborar actividades que impliquen la participación activa del niño/a. Las tareas deben estar organizadas al máximo. Deben ser cortas, graduadas en dificultad</p>					<p>proponen técnicas de relajación.</p>
--	---	--	--	--	--	---

	<p>y en formatos simplificados para evitar el exceso de información que pueda exceder su capacidad de atención sostenida y generar aburrimiento.</p> <p>Fomentar actividades que impliquen trabajo conjunto de docentes y estudiantes</p> <p>Posibilitar el aprendizaje dialógico: grupos interactivos, reuniones, etc.</p> <p>Potenciar el aprendizaje cooperativo, es decir, «aprender juntos».</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>Proporcionar pistas visuales que le ayuden a organizarse. Así por ejemplo, láminas con dibujos que informen de qué tipo de tarea está realizando en cada momento. Estas pistas, junto con un apoyo visual que actúe de recordatorio de las reglas o normas de convivencia en el grupo, deberán estar en lugar visible. Conocer su estilo de aprendizaje, sus preferencias y motivaciones, e introducir</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	nuevos elementos metodológicos que le faciliten su motivación hacia el aprendizaje: dibujos, material manipulable, contenidos de su interés, nuevas tecnologías, etc.					
¿Cuáles son las estrategias inclusivas aplicadas en niños con TDAH, en relación a lo pedagógico y a lo conductual, dentro de la institución educativa?	Proporcionar pistas visuales que le ayuden a organizarse. Así por ejemplo, láminas con dibujos que informen de qué tipo de tarea está realizando en cada momento. Estas pistas, junto con un apoyo visual que actúe de recordatorio de las	Usamos diferentes estrategias inclusivas las más generales que sugerimos son apoyos visuales, agendas, tiempos flexibles y pausas activas. Todo en material concreto	Sugerimos planificaciones con apoyos gráficos, segmentación de tareas y flexibilidad en la organización de tiempos.	Promovemos la simplificación de consignas, apoyos visuales y rutinas previsibles. En resumen serían consignas claras y sencillas, agendas visuales y todo lo más concreto posible. Por ejemplo las agendas las armamos	Las estrategias inclusivas aplicadas en niños con TDAH dentro de la institución educativa, en relación a lo pedagógico y a lo conductual, se aplican mediante el uso de líneas para encolumnar y	Desde la escuela, se acompaña a la familia, reforzando la comunicación, a fin de profundizar las necesidades y cambios del estudiante. Asimismo el equipo de conducción, acompañará a la

	<p>reglas o normas de convivencia en el grupo, deberán estar en lugar visible. Ofrecer información inmediata y precisa acerca de su rendimiento. Aplicar los principios de «menos es más» y «regular es mejor», es decir que el niño o niña comprenda que es mejor hacer menos tarea y bien hecha que mucha y mal realizada, y por otro lado que comprenda que es mejor hacer la</p>			<p>con fotos reales de la escuela y no con dibujos,</p>	<p>renglones más anchos, tarjetas de vocabulario específico en imágenes, claves visuales y de evocación, redes conceptuales, cuadros sinópticos, lista de palabras, entre otras. En cuanto al área conductual, se utilizan bandas de goma debajo de las sillas, canceladores de ruido, fidget toys, lápices blandos, mordillos, el semáforo para el control de los impulsos.</p>	<p>docente, a fin de favorecer la trayectoria del niño. Institucionalmente se disponen espacios y alternativas para acompañar.</p>
--	--	--	--	---	--	--

	<p>tarea regular que no hacer nada, es decir que aprenda a valorar las aproximaciones y los progresos. Se debe favorecer un pequeño descanso cada veinte minutos aproximadamente, o cuando se estime que su motivación ha descendido o demasiado. En estos casos, facilitar una tarea agradable para el niño o niña por espacio de cinco minutos le ayudará a mantener su motivación hacia el trabajo.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Por ejemplo, realizar un sencillo crucigrama, una sopa de letras o un sudoku.</p> <p>Dar instrucciones, con proximidad física y contacto ocular, y de una en una, de forma específica, claras, concretas y cortas, utilizar lenguaje positivo (por ejemplo: «cuando termines la tarea, podrás empezar a jugar con tus compañeros»)</p>					
¿Cómo es la evaluación desde lo pedagógico a los estudiantes diagnosticados con TDAH?	Situarlo cerca del docente para supervisar la concentración y evitar	Articularlos junto a los docentes en la construcción de criterios de	Lo que proponemos son evaluaciones formativas, valorando los	Desde la institución que trabajo se promueve la autoevaluación y la coevaluación	La evaluación para estudiantes con TDAH desde lo pedagógico, se	Para la evaluación del estudiante se tendrá en cuenta la orientación

	<p>distracciones. Leer en voz alta, por parte del docente, los enunciados de las preguntas y verificar que el estudiante entiende las preguntas. Destacar en negrita o en colores las palabras clave de los enunciados y preguntas. Si un ejercicio se puede realizar de varias formas, indicarle cuál es la más adecuada para él o ella. Ofrecerle un lugar libre de distracciones que favorezca su</p>	<p>evaluación diferenciados, dependiendo de las barreras de cada estudiante .</p>	<p>procesos y la autonomía creciente, es decir, nos centramos mas en el proceso de aprendizaje que en el producto final.</p>	<p>ión como herramientas de autonomía.</p>	<p>plantea de manera simplificada, flexible, usando también pruebas alternativas que incluyan proyectos, trabajos grupales y/o presentaciones, como también, utilizando recursos digitales.</p>	<p>ón de evaluación del comunicado 28/22. Asimismo se evaluará los indicadores de avances, preestablecidos, a través de la confección de rúbricas.</p>
--	--	---	--	--	---	--

	<p>concentración. Si presenta dificultades para centrarse en la prueba, ayudarle a reconducir su atención. Dejarle moverse en el asiento o ponerse de pie cuando lo precise, ya que su actividad motora no le permite estar todo el tiempo de la prueba en su asiento. Informar desde el principio de cuánto tiempo se dispone para la prueba. Ir dando información del tiempo restante durante su realización. El</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>estudiante con TDAH tiene un escaso concepto del tiempo, y muchas veces emplea demasiado para completar una tarea dejando otra sin terminar. Adaptar el tiempo necesario para realizar el examen.</p>					
<p>¿Cuáles son las características de las estrategias que, al ser aplicadas, obtuvieron los mejores resultados?</p>	<p>Anticiparnos a situaciones de difícil manejo, elaborando previamente la estrategia a llevar a cabo. (Por ejemplo: a la salida al recreo, podríamos darle al niño o a la niña con TDAH la función de</p>	<p>Las estrategias que mejor han resultado según mi experiencia personal es la flexibilización de los modos de participación y uso de apoyos visuales.</p>	<p>Lo que mejor resulta es trabajar objetivos a corto plazo, utilizando apoyos externos cuando sea necesario, como por ejemplo las agendas visuales de comunicación</p>	<p>Crear entornos seguros con expectativas claras y rutinas. Contamos con un espacio que denominamos "espacio de la calma". Ahí los estudiantes pueden ir cuando se sienten</p>	<p>Las características de las estrategias que obtuvieron los mejores resultados, fueron aquellas anticipatorias para reducir la ansiedad y mejorar la atención, las que contaban</p>	<p>Las estrategias pedagógicas, como secuenciar actividades, anticipar situaciones de aprendizaje, apoyos visuales. Elementos de autorregulación y</p>

	<p>ser el responsable de dejar pasar a los compañeros en grupos de cinco). Identificar las señales que anticipan comportamientos molestos, como golpear reiteradamente la mesa con el lápiz, y reconducir hacia la realización de tareas que supongan movimiento, como repartir fichas de trabajo. Posibilitar el ejercicio físico para rebajar el nivel de actividad. Así por ejemplo, antes de iniciar una sesión que requiera concentra</p>		<p>aumentativa alternativa</p>	<p>desregulados y cuentan con diferentes materiales, tanto pedagógicos como de ocio.</p>	<p>con apoyos visuales, una comunicación asertiva, actividades prácticas para propiciar el interés y la motivación.</p>	<p>recreos mentales</p>
--	--	--	--------------------------------	--	---	-------------------------

	<p>ción y después de haber trabajado, permitirle que suba y baje las escaleras. El movimiento en el asiento puede permitirse, incluso en ocasiones favorece la ejecución de la tarea. Resultó conveniente dejar que se mueva, que se levante, que pasee, pero respecto a este movimiento de desplazamiento, es necesario enseñarle a levantarse en los momentos más adecuados. Así por</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>ejemplo, se le puede permitir levantarse una vez terminado el ejercicio; o que el movimiento tenga un propósito en el aula, pedirle que borre la pizarra. Permitirle movimientos corporales que no supongan desplazamientos, mientras no sean perturbadores para la actividad principal.</p> <p>Posibilitar los desplazamientos funcionales. Así por ejemplo, que se levante a mostrar al docente una parte</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	de la tarea.					
¿Cuáles son los criterios de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con TDAH?	Es oportuno consensuar los criterios de trabajo entre la familia y la escuela, refuerzo educativo, fragmentar las tareas, etc. Debe existir coordinación entre la escuela y la familia. Es útil que la familia revise la agenda escolar del estudiante diariamente. Utilizar fichas de registro de conductas en el aula, posteriormente serán analizadas por la familia en casa y se establecerán las consecuencias.	En cuanto a los criterios de evaluación realizamos ajustes que prioricen los avances personales y las competencias desarrolladas. Comparamos el punto de partido con los avances logrados.	Esto siempre lo acordamos con los docentes y también con la maestra de inclusión en el que caso que el estudiante tenga. Los criterios siempre se van a basar en el diseño curricular, haciendo las configuraciones pertinentes.	Los criterios de evaluación están más orientados a los progresos individuales en relación a sí mismos, más que estándares homogéneos como se hacía en la educación tradicional.	Los criterios de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con TDAH se adecúan acorde a los perfiles de dichos alumnos, a su vez, considerando sus respuestas a las retroalimentaciones continuas.	Los criterios que se tendrán en cuenta, partiendo desde los contenidos prioritarios y desde el diseño curricular. Diversificación de las propuestas de evaluación... (oralidad, escritura, juegos con finalidades pedagógicas, expresiones plásticas, etc) Indicadores de avances / grados de autonomía.

	<p>cias oportunas. Concretar las normas de comportamiento y los límites en casa. Establecer normas claras y respetarlas siempre. Establecer horarios de referencia concretos para el sueño, comida, trabajo escolar, ocio, etc. Dichos horarios serán controlados por la familia del chico o chica. Es conveniente realizar un reparto de tareas entre los miembros de la familia para la supervisión y el control de</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>los horarios y de las tareas del estudiante .</p> <p>Trabajar con la familia para que aprenda hábitos de trabajo adecuados en casa: lugar, tiempos, materiales , etc.</p> <p>Buscar cierto éxito en la planificación y fragmentación de las tareas, evitando agobios de última hora.</p> <p>Poner énfasis en la importancia de la organización de un horario y estructuración del trabajo escolar en casa. Es conveniente trabajar</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>la atención y la concentración previamente al estudio. Recomendar programas y ejercicios concretos. Enseñar a la familia a observar y a valorar los aspectos positivos del estudiante . Establecer pautas, concretas y ajustadas en cada caso, de coordinación y de colaboración entre la familia y la escuela.</p>					
<p>¿Cuál es el rol de las familias de los estudiantes con TDAH que concurren a</p>	<p>Respecto a los criterios de evaluación se recomienda ser flexible</p>	<p>Se promueve su participación activa, buscando su colaboración</p>	<p>Son fundamentales para la continuidad de estrategias fuera de la escuela</p>	<p>El rol de las familias es clave en la construcción de hábitos y continuidad</p>	<p>Las familias deben estar abiertas a comunicarse con los profesionales</p>	<p>El rol de las familias es fundamental, para poder conocer, elaborar</p>

la institución?	con: Los errores por despiste (olvidos como poner el nombre, etc.), la presentación (borrones, caligrafía, etc., Errores ortográficos.	ión constante. Ya sea para la participación en la trayectoria educativa del estudiante como para el compromiso con las terapias pertinentes.	siempre y cuando colaboren. Nos sucede que hay familias que muchas veces no aceptan las características del niño y eso complica las intervenciones.	ad terapéutica. El trabajo es en conjunto, por más estrategias que aplicamos en la escuela, si la familia no acompaña sería muy difícil ver avances significativos.	ales de la institución, de modo tal, que se discuta sobre los progresos y desafíos de tales estudiantes y cuáles estrategias se implementan. En consecuencia, se articularán los apoyos brindados tanto en la institución como en el hogar, con el fin de impulsar el desarrollo y bienestar de estos alumnos.	estrategias, para articular con profesionales tratantes. Las familias están presentes involucradas en el proceso de evaluación.
¿Qué rol ocupa el equipo de conducción? ¿Y el equipo de orientación escolar?	El trabajo del equipo de orientación escolar se encuentra enmarcado en la	El equipo directivo gestiona las condiciones necesarias, también supervisa	El equipo de conducción trabaja de manera articulada con el equipo de orientación	Podríamos decir que el equipo de conducción respalda la inclusión institucio	El equipo de conducción cumple una función clave en la	El equipo de conducción aborda la singularidad de los

	<p>disposición 185/22 de la modalidad Psicología comunitaria y Pedagogía Social, específicamente en el artículo 8 que enumera en 38 items el trabajo a realizar por el equipo. Con respecto al equipo de conducción su trabajo se encuentra enmarcado en el reglamento general de escuelas decreto 2299/11 CAPÍTULO 1</p>	<p>lo trabajado y el EOE brinda asesoramiento técnico, cada uno desde su rol profesional.</p>	<p>en relación a las intervenciones con las familias y terapeutas externos. El equipo de orientación trabaja más dentro del aula.</p>	<p>nal y el EOE concreta las intervenciones de manera directa. Vale aclarar que todo se hace de manera interdisciplinaria.</p>	<p>inclusión y el éxito académico. Entonces deberá ser colaborativo con docentes (promover la formación docente que facilite la detección e intervención temprana en TDAH y la adaptación curricular) y familias (mantener una comunicación continua), como también, implementar estrategias de apoyo individualizadas.</p>	<p>estudiantes con este tipo de condición, enmarcado en el proyecto Institucional, condiciones que promuevan, aprendizaje situados, que garanticen una educación de calidad para todos sus estudiantes. El EOE realiza un abordaje pedagógico con el estudiante. Además se participa en acciones con los y las docentes, familia,</p>
--	---	---	---	--	---	---

						profesionales y equipo de conducción, con el propósito de favorecer la trayectoria del estudiante
¿De qué manera se articula con otras instituciones para abordar estas situaciones?	Se debería articular de manera interdisciplinaria, en corresponsabilidad, coparticipación y colaborativamente, con el objetivo de mejorar la trayectoria escolar del estudiante. Utilizando los medios necesarios para llegar a acuerdos que mejoren la calidad de	Depende de lo que se requiere en cada caso. Podemos articular con terapeutas, servicio local, centros de salud, etcétera.	Hacemos diferentes reuniones. Trabajamos más con los centros terapéuticos, quienes son los que prestan el servicio de acompañante externo, la mayoría de los estudiantes con TDAH cuentan con esta prestación. En el caso de requerir otra	La articulación externa es parte del rol del EOE. Se articula con hospitales, CESAC y diferentes dispositivos de apoyo comunitario	Se articula con otras instituciones con el objetivo de intercambiar estrategias de apoyo, adaptaciones en el aula, apoyo socio-emocional, evaluación y diagnóstico, plan de intervención individualizado, monitoreo,	Se articula con los profesionales tratantes a través de reuniones a fin de conocer la evolución del niño y acordar estrategias. Se orienta a la familia a los recursos de salud disponibles en la comunidad.

	vida del niño/a.		intervención se realiza la articulación correspondiente.		psicoeducación. Entonces, se facilitará un ambiente de apoyo integral y de comprensión, que permita a los alumnos con TDAH alcanzar su máximo potencial.	.
--	------------------	--	--	--	--	---

Preguntas	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6
¿Cómo son las orientaciones e implementaciones de Configuraciones de Apoyo y estrategias inclusivas para niños con TDAH?	Siempre se basan en el Diseño Curricular, ese es nuestro eje que nos organiza. Luego de acuerdo al alumno vamos diseñando	Nos guiamos por las resoluciones que bajan desde provincia, que promueven la diversidad en el aula, ajustando propuestas	Se trabaja desde la inclusión, favoreciendo los apoyos necesarios en el aula para garantizar la participación, visibilizando las	Son muy buenas, ya que se utilizan todas las estrategias necesarias por parte del equipo directivo, del equipo de orientación y el docente	Se implementan Configuraciones de Apoyo basadas en las necesidades individuales de acuerdo a las observaciones	Seguimos los lineamientos de inclusión y configuraciones de apoyo individuales, según las circulares que envía la

	<p>las adaptaciones de acceso, tiempos flexibles y configuraciones de apoyo específicas, en conjunto con el EOE. A veces contamos con la ayuda de la maestra de inclusión.</p>	<p>de acuerdo a cada estudiante</p>	<p>barreras y trabajando sobre ellas.</p>	<p>para que todos los niños con desafíos pedagógicos puedan alcanzar los objetivos y propósitos necesarios</p>	<p>nes áulicas que realizamos junto al EOE</p>	<p>Provincia. Trabajamos bajo normativa.</p>
<p>¿Cuáles son las estrategias inclusivas aplicadas en niños con TDAH, en relación a lo pedagógico y a lo conductual, dentro de la institución educativa?</p>	<p>En lo pedagógico, uso material visual, organizadores gráficos y consignas claras; en lo conductual, acordamos rutinas y espacios de descarga. A veces sirve que el alumno salga un</p>	<p>Realizamos adecuaciones curriculares que sean significativas, lo más común es ir adaptando tiempos y formas de evaluar, además de reforzar positivamente el comportamiento esperado.</p>	<p>Se proponen apoyos visuales, recordatorios orales y listas de tareas claras. También se permite realizar pausas o salir del aula en los casos más extremos.</p>	<p>Las estrategias pedagógicas como docentes adaptamos los contenidos de cada área y año a aquellos niños con desafíos pedagógicos para que tengan igualdad de aprendizaje que el resto de</p>		<p>Se usan mucho las agendas visuales, recordatorios frecuentes a través de alarmas, organizadores visuales y cualquier otro recurso que ayude a la anticipación.</p>

	rato al patio y luego vuelva al aula.			sus compañeros, utilizando material concreto y una buena comunicación y compromiso con los mismos.		ión, y adaptaciones de los materiales curriculares.
¿Cómo es la evaluación desde lo pedagógico a los estudiantes diagnosticados con TDAH?	En mi caso evalué por proceso, priorizando la participación y la comprensión más que la cantidad o la velocidad de entrega. Si necesita más de un día para hacer la evaluación se le brinda esa posibilidad.	Somos flexibles con los tiempos de entrega, valoramos la resolución de consignas con apoyos y el compromiso por el aprendizaje.	Evaluamos los procesos de aprendizaje e más que resultados inmediatos, los contenidos que son realmente significativos para el estudiante y que le sirvan como herramientas para su vida cotidiana. Por ejemplo, si no sabe el algoritmo de la suma, se da la posibilidad de que pueda	La evaluación es desde una mirada amplia, enfocándome como docente de lo que pudo lograr y de lo que puede seguir logrando y no quedarnos con la mirada de que no lo va a poder hacer o alcanzar, sino como docente confiar y buscar todas las estrategias y una mirada positiva en el	Permitimos el uso de apoyos, como así también la permanencia de la acompañante externa o de la maestra de inclusión para orientar al estudiante en la resolución de las evaluaciones.	Se da prioridad a la demostración de aprendizajes de diversas maneras, no solo escritas. No se expone a los estudiantes a enfrentar sus dificultades.

			hacerlo usando la calculadora. Es un ejemplo claro para que se entienda la idea acerca de que nos centramos en la resolución del problema, no en el cómo.	proceso de enseñanza y aprendizaje de ese alumno.		
¿Cuáles son las características de las estrategias que, al ser aplicadas, obtuvieron los mejores resultados?	En mi experiencia me funcionan bien las rutinas claras, las instrucciones fragmentadas y el feedback frecuente.	Los mejores resultados los obtuvimos a partir de las Instrucciones segmentadas y materiales multisensoriales (videos, imágenes) a partir de ello los estudiantes han mostrado mayor motivación.	El uso de pictogramas y recordatorios visuales diarios siempre están presentes, luego va a variar de acuerdo a cada alumno, de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.	Confiar en el alumno, tener una mirada positiva, motivadora, innovadora, creativa y de muy buena comunicación.	Funciona muy bien alternar actividades escritas con actividades prácticas, también sirve brindar espacios de descanso entre una actividad y la otra.	En esta escuela usamos cuadernos de seguimiento diario y apoyos visuales constantes. A veces las familias te exigen que quieren ver en el cuaderno lo trabajado, pero se les explica que no todos los aprendizajes

						pasan por ahí
¿Cuáles son los criterios de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con TDAH?	Se priorizan los avances individuales, esfuerzo y participación sostenida.	Se mide el progreso respecto de sus propias posibilidades, los avances logrados y el cumplimiento de objetivos individuales	Se consideran aspectos como la persistencia, el esfuerzo y la adecuación a consignas simples. Si el alumno tiene maestra de inclusión lo definimos en conjunto entre ambas docentes.	Los criterios como docente que yo tengo es en primer lugar lograr la buena comunicación y confianza con sus docentes, pares y escuela, y todos los pequeños logros que día a día va alcanzando, desde poder reconocer su colegio, sentir pertenencia y eso lo demuestra al reconocer cuál es su aula, su docente sus compañeros, el querer permanecer cada vez más	Se evalúa la apropiación de contenidos a su ritmo, es decir, respetando los tiempos de aprendizaje de cada alumno.	Lo importante es reconocer los avances en las diferentes habilidades que se ponen en juego para la resolución de problemas.

				tiempo en la institución y la autonomía diaria que va logrando.		
¿Cuál es el rol de las familias de los estudiantes con TDAH que concurren a la institución?	La realidad es que es clave para sostener hábitos y rutinas en casa y reforzar los acuerdos escolares, necesitamos trabajar en equipo.	Participan en reuniones y colaboran trayendo informes actualizados y seguimiento de tratamientos. Si es necesario en ocasiones también ha sucedido que trabajan en el aula con sus hijos.	Es fundamental, nos comunican a través de informes profesionales los avances terapéuticos y nos sirve como herramienta a la hora de trabajar en el aula.	Acompañar confiando en que su hijo puede y motivando, la perseverancia y la constancia para que su hijo concurra a la escuela.	Las familias colaboran manteniendo una comunicación fluida sobre los cambios o avances de sus hijos. Es información que tomamos para mejorar nuestra práctica docente.	La verdad es que son fundamentales para sostener las rutinas, hay que tener en cuenta que en la escuela los chicos están cuatro horas, el resto del tiempo están con sus familias.
¿Qué rol ocupa el equipo de conducción? ¿Y el equipo de orientación escolar?	El equipo directivo por lo general organiza reuniones de seguimiento para ver cómo estamos trabajando	El equipo directivo facilita recursos e interviene en situaciones límite; el EOE realiza observaciones y	En esta escuela trabajan en conjunto, por lo general la Educación al está más tiempo con la	Un papel muy importante, son quienes como equipo permiten el primer paso de inclusión al permitir	El EOE diseña estrategias personalizadas con cada estudiante y también hacen talleres. El equipo de Conducción	Trabajan en equipo generalmente. Quizás los directivos están más enfocados en la

	o con los alumnos y el EOE acompañan en estrategias específicas, a veces trabajan en el aula con el alumno y se reúnen con las familias.	sugiere intervenciones con orientaciones específicas	directora y la orientadora de los aprendizajes está más con la Vicedirectora, hay mucha comunicación entre ellos. Nos brindan apoyo y orientan en cuanto a las prácticas inclusivas a partir de casos concretos	que ese niño esté en la escuela que su familia eligió para su hijo y todo el acompañamiento diario que hacen para a partir con cada uno de los niños y niñas además de una buena comunicación de la docente y familias de decisiones que se van realizando	n se encarga más en la parte administrativa.	supervisión, pero también realizan orientaciones. El equipo de orientación interviene a través de talleres y seguimiento a las familias.
¿De qué manera se articula con otras instituciones para abordar estas situaciones?	Articulamos con hospitales, consultorios externos y psicopedagogos particulares con previa autorización familiar.	En mi experiencia no me ha tocado articular con otras instituciones. Derivo al EOE y son ellas quienes se encargan de realizar las derivaciones	Se trabaja con psicólogos particulares y hospitales públicos. La comunicación es formal, a través de diferentes informes.	En diferentes reuniones	Se articulan derivaciones a hospitales públicos y ONGs de apoyo a la inclusión, venimos trabajando con una que se llama "Padres TGD" que	Acá en Escobar hay muchos espacios, por lo general funcionan bastante bien. Se que lo que más cuesta es cuando hay que

		pertinentes			son padres de niños con discapacidad y vienen a aportar su experiencia.	articular con la dirección de niñez, pero entiendo que están colapsados
--	--	-------------	--	--	---	---

Planilla de estandarización de dato

Según respuestas de Orientadoras:

Categoría emergente	Orientadora 1	Orientadora 2	Orientadora 3	Orientadora 4	Orientadora 5	Orientadora 6
Configuraciones de apoyo	Estrategias personalizadas, agenda visual, tiempo adicional	Apoyos específicos según necesidades	Apoyos visuales, adaptación de consignas	Identificación de barreras, entornos seguros	Consignas cortas, cronómetro, anticipación	Propuesta pedagógica individual, secuencias, juegos, apoyos visuales
Estrategias pedagógicas y conductuales	Adaptación de tareas, recursos visuales, motivación	Uso de pictogramas, rutinas estructuradas	Rutinas, juego, apoyos visuales	Consignas claras, materiales concretos, espacio de calma	Mapas, listas, canceladores de ruido, bandas, fidgets	Recreos mentales, cinta elástica, técnicas de relajación

Evaluación pedagógica	Evaluación flexible, énfasis en proceso	Evaluación por procesos más que resultados	Evaluación en función del avance	Autoevaluación y coevaluación	Evaluación flexible, proyectos, recursos digitales	Rúbricas, criterios preestablecidos, diversificación de formas (juegos, oralidad, etc.)
Criterios de evaluación	Individualización del progreso	Adecuación a características del alumno	Avance personal, no comparación entre pares	Progreso individual sobre estándares	Retroalimentación continua, criterios flexibles	Contenidos prioritarios, autonomía, indicadores de avance
Rol de la familia	Acompañamiento en el proceso educativo	Participación activa, trabajo conjunto	Comunicación constante	Clave para hábitos y continuidad	Articulación institucional-hogar, comunicación fluida	Fundamentales en el diseño de estrategias, articulación con profesionales
Equipo de conducción y orientación escolar (EOE)	Conducción: garantiza inclusión. EOE: articulación con docentes	Conducción apoya; EOE colabora en planificación	Conducción activa, EOE con seguimiento y acompañamiento	Conducción respalda; EOE interviene directamente	Conducción colabora con docentes y familias; EOE implementa apoyo	Conducción como garante de condiciones inclusivas; EOE con abordaje pedagógico

					individualizado	o y articulación interdisciplinaria
Articulación interinstitucional	Trabajo conjunto con otros equipos educativos y de salud	Apoyo con psicopedagogos externos	Con profesionales externos según necesidad	Articulación con hospitales, CESAC, etc.	Con instituciones de salud, comunidad, psicoeducación	Reuniones con profesionales, orientación a recursos comunitarios

Según respuestas de docentes:

Categorías emergentes	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
Configuraciones de Apoyo	Basadas en Diseño Curricular, adaptaciones en conjunto con EOE.	Basadas en resoluciones provinciales y diversidad.	Apoyos que garanticen participación, superando barreras.	Coordinación entre directivo, orientación y docente para alcanzar objetivos.	Personalizadas tras observaciones con EOE.	Configuraciones individuales según normativa provincial.

Estrategias pedagógicas y conductuales	Material visual, consignas claras, rutinas y salidas controladas.	Adecuaciones significativas, refuerzos positivos.	Apoyos visuales, listas claras, pausas.	Adaptaciones por área, uso de material concreto y buena comunicación.	Fragmentación de tareas, estrategias de educación especial, espacios de descanso.	Agendas visuales, alarmas, adaptaciones curriculares.
Evaluación pedagógica	Evaluación por proceso y comprensión, tiempos flexibles.	Flexibilidad, uso de apoyos, compromiso valorado.	Enfocada en procesos y utilidad cotidiana (ej. uso de calculadora).	Mirada positiva del proceso, confianza en el logro.	Se permite apoyo externo y acompañamiento.	Prioriza diversas formas de demostrar aprendizajes.
Características de estrategias exitosas	Rutinas claras, instrucciones fragmentadas, feedback frecuente.	Instrucciones segmentadas, materiales multisensoriales.	Pictogramas y recordatorios visuales diarios.	Mirada positiva, motivadora y creativa.	Alternancia entre prácticas y escritas, descanso entre tareas.	Cuadernos de seguimiento y apoyos visuales.
Criterios de evaluación	Avance individual, esfuerzo y participación sostenida.	Progreso individual, cumplimiento de objetivos personales.	Persistencia, esfuerzo, adecuación a consignas simples.	Reconocimiento de logros diarios, permanencia y autonomía.	Apropiación de contenidos a su ritmo.	Reconocimiento de habilidades para resolver problemas.

Rol de las familias	Clave para sostener hábitos y acuerdos, trabajo conjunto.	Participación en reuniones, seguimiento de tratamientos.	Comunicación de avances terapéuticos mediante informes.	Acompañan desde la confianza y constancia en la asistencia.	Comunicación fluida sobre avances, se valora para mejorar prácticas.	Sostienen rutinas, se reconoce el rol fuera de la escuela.
Rol del equipo de conducción y orientación escolar	Reuniones de seguimiento, acompañamiento del EOE en aula y con familias.	Dirección interviene en límites, EOE observa y orienta.	Coordinación entre directivos y orientadores; asesoramiento docente.	Dirección facilita inclusión y comunicación fluida con docentes y familias.	Conducción con rol administrativo; EOE diseña estrategias y hace talleres.	Supervisión y orientación de directivos; EOE hace talleres y seguimiento a familias.
Articulación con otras instituciones	Hospitales, consultorios y psicopedagogos con autorización familiar.	No articula directamente; deriva al EOE.	Psicólogos particulares, hospitales públicos; comunicación formal.	Participación en reuniones.	Derivaciones a hospitales y ONGs, como "Padres TGD".	Espacios locales de apoyo, dificultades con dirección de niñez por saturación.

