

Universidad Cardenal Miguel Obando Bravo

Facultad de Humanidades



**Tesis para optar al título de
Licenciado en Pedagogía con mención en Administración y Gestión Educativa**

Línea de investigación: Educación

Línea específica de investigación: Gestión y Administración Educativa

“Estrategias pedagógicas y adecuación curricular para la inclusión de
estudiantes con TDAH en primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón”

AUTORAS

Cruz Mazariego, Marlin Saraí

<https://orcid.org/0009-0002-9171-7287>

Díaz Tapia, Tatiana Vanessa

<https://orcid.org/0009-0006-2667-6019>

Managua, Nicaragua

2025

Universidad Cardenal Miguel Obando Bravo

Facultad de Humanidades

UNICA

**Tesis para optar al título de
Licenciado en Pedagogía con mención en Administración y Gestión Educativa**

Línea de investigación: Educación

Línea específica de investigación: Gestión y Administración Educativa

“Estrategias pedagógicas y adecuación curricular para la inclusión de
estudiantes con TDAH en primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón”

AUTORAS

Cruz Mazariego, Marlin Saraí

<https://orcid.org/0009-0002-9171-7287>

Díaz Tapia, Tatiana Vanessa

<https://orcid.org/0009-0006-2667-6019>

TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

Ph.D. Sosa Meléndez, Juan José

<https://orcid.org/0009-0009-7592-1510>

Managua, Nicaragua

2025

CARTA AVAL TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

Por medio de la presente, y en mi calidad de tutor científico y metodológico, certifico que el trabajo de investigación titulado: “Estrategias pedagógicas y adecuación curricular para la inclusión de estudiantes con TDAH en primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón”, realizado por Cruz Mazariego, Marlin Saraí y Díaz Tapia, Tatiana Vanessa, cumple con las disposiciones institucionales, metodológicas y técnicas, que regulan esta actividad académica, y constituye su tesis monográfica para optar al título de **Licenciado en Pedagogía con mención en Administración y Gestión Educativa**.

Y para que así conste, en cumplimiento con la normativa vigente, autorizo a las egresadas, reproducir el documento definitivo para su entrega oficial a la facultad correspondiente, para que pueda ser tramitada su lectura y defensa pública.

Managua, Nicaragua, 12 de diciembre de 2025

Atentamente,

Ph.D. Juan José Sosa Meléndez

Profesor-Investigador

jsosa@unica.edu.ni

Dedicatoria

Dedicamos esta monografía, en primer lugar, a Dios, por brindarnos sabiduría, fortaleza y perseverancia a lo largo de este camino académico, guiando cada uno de nuestros pasos y permitiéndonos culminar esta etapa tan significativa de nuestra formación profesional.

A nuestras familias, por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante, quienes han sido nuestra mayor motivación para seguir adelante, incluso en los momentos de mayor dificultad.

De manera especial, dedico este trabajo a los niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), quienes inspiran este estudio y motivan el compromiso por una educación más inclusiva, equitativa y humana.

Agradecimiento

Agradecemos a Dios por la vida, la salud y la oportunidad de culminar mis estudios universitarios, así como por la fortaleza espiritual que nos permitió superar cada desafío presentado durante el desarrollo de esta investigación.

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA), por la formación académica recibida y por fomentar el desarrollo de investigaciones orientadas a la mejora del sistema educativo.

De manera especial, agradecemos a las autoridades, docentes y comunidad educativa del Colegio Cristiano Rey Salomón, por su disposición, colaboración y apertura para el desarrollo de esta investigación, brindando información y experiencias significativas que enriquecieron el estudio.

Finalmente, agradecemos a todas aquellas personas que, de forma directa o indirecta, contribuyeron a la realización de esta monografía y me motivaron a seguir creciendo tanto en el ámbito profesional como personal.

Resumen

La presente investigación analizó las experiencias y desafíos en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel de primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón. A través de un enfoque cualitativo, se recopilaron datos mediante entrevistas y grupos focales con docentes, así como entrevistas con padres de familia, lo que permitió explorar las percepciones, prácticas y limitaciones que enfrentan los actores involucrados en el proceso educativo.

Los resultados evidenciaron que los docentes poseen una comprensión general sobre el TDAH y han desarrollado ciertas estrategias empíricas para favorecer la inclusión, como adaptaciones del material, apoyo visual, ubicación estratégica en el aula y técnicas de regulación emocional. Sin embargo, también se identificaron barreras significativas, entre ellas la falta de formación especializada, escaso acompañamiento institucional, limitaciones en la coordinación entre actores y una débil implementación de adecuaciones curriculares.

A pesar de los desafíos, se constató una actitud positiva hacia la inclusión y una disposición al aprendizaje profesional. Las familias, por su parte, expresaron preocupaciones sobre la falta de información y apoyo continuo, pero también destacaron avances significativos en el acompañamiento docente.

Esta investigación aporta recomendaciones concretas orientadas a fortalecer las capacidades institucionales y pedagógicas del centro educativo. Su aplicación puede mejorar la calidad de la atención brindada a estudiantes con TDAH y contribuir al desarrollo de una cultura escolar más inclusiva y equitativa.

Palabras claves

Inclusión educativa, TDAH, estrategias pedagógicas, educación primaria, adecuaciones curriculares, formación docente.

Abstract

This research analyzed the experiences and challenges involved in the implementation of inclusive strategies for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in primary education at Colegio Cristiano Rey Salomón. Using a qualitative approach based on interviews and a focus group, the study explored the perspectives of teachers and families regarding the effectiveness of teaching practices, institutional support, and the specific needs of students with ADHD. The findings reveal that teachers possess a basic yet accurate understanding of the disorder and apply pedagogical strategies such as visual aids, personalized materials, and structured routines to support student inclusion. However, several challenges persist, including limited teacher training, lack of institutional coordination, and insufficient family engagement.

The analysis also highlights the need to strengthen curricular adaptations and develop more comprehensive institutional policies. It was evident that, although teachers show commitment and empathy, they require continuous professional development and greater interdisciplinary support to ensure sustainable inclusive practices. Furthermore, the research identified the importance of fostering collaborative work among teachers, psychologists, and families to improve the educational experience of students with ADHD.

This study contributes to the discussion on inclusive education in Nicaragua by offering contextualized evidence and practical recommendations to enhance pedagogical practices and institutional support for students with ADHD in regular classrooms. It is expected that the results will encourage reflection and foster inclusive transformation in similar educational environments.

Keywords

Inclusive education, ADHD, pedagogical strategies, primary education, curricular adaptations, teacher training

Índice de Contenido

Introducción	12
Estado del Arte	14
Contexto del Problema.....	18
Pregunta de investigación	20
Objetivos	20
Objetivo General.....	20
Objetivos Específicos.....	20
Justificación	21
Limitaciones de la investigación	23
Marco Teórico.....	25
Conceptualización del TDAH	26
Características cognitivas, conductuales y emocionales del TDAH.....	27
Características cognitivas.....	27
Características conductuales	27
Características emocionales	28
Impacto del TDAH en el Contexto Escolar.....	28
Implicaciones del TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje	29
Dificultades en la concentración.....	30
Dificultades en la autorregulación emocional	30
Dificultades en la interacción social.....	30
Repercusiones institucionales y pedagógicas.....	31
Repercusiones en el rendimiento académico, la motivación y la autoestima.....	31
Necesidad de enfoques diferenciados en evaluación, instrucción y gestión de aula.....	32
Instrucción diferenciada	33
Evaluación adaptada	33

Gestión inclusiva del aula.....	33
Consideraciones Sociofamiliares	34
Educación Inclusiva.....	35
Principios de la Educación Inclusiva	36
Equidad	36
Participación.....	37
Accesibilidad	37
Diversidad	37
Justicia Social.....	37
Modelos y Enfoques de Atención a la Diversidad	38
Enfoque de la UNESCO.....	38
El Índice de Inclusión: Booth y Ainscow.....	39
Modelo Colaborativo de Stainback y Stainback	39
Barreras a la Inclusión y Condiciones Facilitadoras.....	40
Barreras para la Inclusión	40
<i>Condiciones Facilitadoras</i>	41
Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con TDAH	42
Enfoques metodológicos efectivos: instrucción multisensorial, fragmentación de tareas, uso de apoyos visuales.....	42
Fragmentación de Tareas.....	43
Uso de Apoyos Visuales.....	43
Manejo del Comportamiento: Refuerzo Positivo, Estructuras Claras, Tiempos de Descanso. 44	
Refuerzo positivo	44
Estructuras claras.....	44
Tiempos de descanso y pausas activas	45
Evaluación Adaptada y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	45

Evaluación adaptada	45
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	46
Adecuaciones Curriculares	47
Adecuaciones Curriculares no Significativas.....	47
Adecuaciones Curriculares Significativas.....	48
Principios para el Diseño de Adaptaciones: flexibilidad, accesibilidad, pertinencia	49
Ámbitos de Aplicación de las Adecuaciones Curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación	50
Evaluación	51
Rol del Docente, la Familia y la Comunidad Educativa	51
El Docente como Mediador del Aprendizaje Inclusivo	51
La Familia como Aliada en el Proceso Educativo	52
La Comunidad Educativa como Sistema de Apoyo Integral	52
Rol de los Actores en la Inclusión Educativa	53
Rol del Docente como Agente de Cambio	53
Participación de la Familia: Colaboración, Comunicación y Acompañamiento	54
Apoyo Institucional: Liderazgo Directivo, Recursos, Redes de Apoyo.....	55
Marco Legal y Políticas Inclusivas en Nicaragua.....	57
Enfoque Teórico y Conceptual del Estudio.....	58
Marco Metodológico.....	60
Enfoque de Investigación	60
Tipo y Diseño de Investigación	60
Participantes	61
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	61
Procedimiento.....	62
Validez y Confiabilidad y Triangulación de los Instrumentos.....	63

Consideraciones Éticas.....	64
Resultados y Discusión	66
Procesamiento de la Información	66
Resultado 1. Experiencias de docentes, estudiantes y familias en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón, identificando sus percepciones, actitudes y roles dentro del proceso educativo.	68
Resultado 2. Los principales desafíos institucionales y pedagógicos en la inclusión de estudiantes con TDAH, considerando los recursos disponibles, las políticas escolares y la coordinación entre los actores involucrados.	75
Resultado 3. Estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares implementadas para favorecer la inclusión de estudiantes con TDAH en la primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón	87
Conclusiones	96
Recomendaciones	98
Referencias	102
Anexos.....	105
Cuadro Operativo de Categorías de Análisis.....	105

Índice de tablas

Tabla 1. Participantes de las entrevistas semiestructuradas 2025	66
Tabla 2. Participantes de grupo focal 2025	67
Tabla 3. Percepciones y experiencias de los padres de familia sobre las estrategias implementadas por los docentes	72
Tabla 4. Análisis de los recursos disponibles, estrategias metodológicas y preparación docente y coordinación	77
Tabla 5. Comparando estrategias y prácticas pedagógicas de los principales actores.....	87
Tabla 6. Estrategias pedagógicas, metodológicas y apoyos socioemocionales implementados para la atención de estudiantes con TDAH	91

Índice de figuras

Ilustración 1. Lo que los docentes dicen acerca del TDAH y la inclusión en las aulas.	68
Ilustración 2. Sobre las experiencias y estrategias de inclusión implementadas por los docentes	70
Ilustración 3. Desafíos pedagógicos de los docentes en la institución	76
Ilustración 4. Desafíos señalados por los padres de familia.....	82

Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar el derecho universal a una educación de calidad, especialmente para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas específicas derivadas de condiciones del neurodesarrollo como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esta condición afecta la atención sostenida, el control de impulsos y la autorregulación emocional, aspectos esenciales para el aprendizaje y la convivencia escolar. En consecuencia, su adecuada atención demanda estrategias pedagógicas diferenciadas, adecuaciones curriculares oportunas y un acompañamiento institucional coherente y sostenido.

En Nicaragua, aunque las políticas educativas promueven la inclusión, la realidad en los centros escolares revela desafíos persistentes vinculados con la formación docente, la disponibilidad de recursos especializados, la articulación con las familias y la implementación efectiva de estrategias inclusivas. En el contexto específico del Colegio Cristiano Rey Salomón, ubicado en el Distrito II de Managua, el aumento de estudiantes diagnosticados con TDAH en la primaria regular ha evidenciado la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas y los mecanismos institucionales de apoyo. Esto hace indispensable comprender cómo se está llevando a cabo la inclusión, qué avances se han logrado y qué dificultades permanecen en el proceso.

En este marco se desarrolla la presente investigación titulada “Estrategias pedagógicas y adecuación curricular para la inclusión de estudiantes con TDAH en primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón”. Su propósito es comprender en profundidad las experiencias y percepciones de docentes, directivos, familias y personal psicopedagógico respecto a los procesos de inclusión, identificar los desafíos institucionales y pedagógicos, evaluar la efectividad de las estrategias aplicadas y, finalmente, proponer recomendaciones basadas en evidencia que contribuyan al fortalecimiento de la práctica inclusiva en el centro escolar.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta un diseño de estudio de caso, considerando la importancia de analizar el fenómeno desde la vivencia de los actores en su entorno natural. Para ello se aplicaron entrevistas semiestructuradas, un grupo focal con docentes, observación participante y revisión documental institucional. La triangulación de estas

técnicas permitió ampliar la credibilidad de los hallazgos y construir una comprensión integral del contexto educativo.

Los resultados revelan que el colegio ha avanzado en la implementación de prácticas inclusivas como el uso del gimnasio sensorial, la disposición de un área de psicología y ciertas adecuaciones curriculares, pero persisten brechas significativas en ámbitos como la capacitación docente específica en TDAH, la estandarización de las adaptaciones metodológicas, la comunicación y participación familiar, y la disponibilidad de recursos especializados. Asimismo, se constató que muchas de las prácticas efectivas emergen del esfuerzo personal del docente y no de lineamientos institucionales formales, lo que confirma la necesidad de fortalecer la estructura de apoyo institucional.

A partir de estos hallazgos, el estudio no solo documenta la situación actual, sino que también plantea recomendaciones fundamentadas en evidencias empíricas y teóricas, orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas, fortalecer la coordinación entre docentes y psicología, promover un modelo de formación continua y consolidar estrategias que potencien la participación familiar y el acompañamiento socioemocional. La investigación reafirma que la inclusión educativa es un proceso dinámico que requiere compromiso institucional, actualización profesional y un enfoque centrado en las necesidades reales del estudiante.

En conjunto, el presente trabajo constituye un aporte significativo para la reflexión y acción en torno a la inclusión de estudiantes con TDAH, permitiendo comprender sus desafíos y, sobre todo, delinear rutas de mejora que favorezcan una educación más justa, humana y transformadora.

Estado del Arte

En el caso de la presente investigación, se revisaron los antecedentes tanto a nivel nacional como internacional sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel de educación primaria regular. Se exploran experiencias pedagógicas, desarrollos normativos, investigaciones previas y políticas educativas vinculadas al abordaje del TDAH en contextos escolares, con especial atención a las estrategias de enseñanza, las adecuaciones curriculares, la formación docente y el papel de las instituciones. Esta revisión permite no solo comprender el estado actual del conocimiento sobre el tema, sino también sustentar teóricamente la propuesta investigativa que se desarrolla en el contexto específico del Colegio Cristiano Rey Salomón.

Antecedentes Internacionales

En el plano internacional, múltiples investigaciones recientes han examinado la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en contextos escolares, particularmente en el nivel primario. Estas investigaciones han aportado evidencia relevante sobre los desafíos institucionales, las estrategias pedagógicas efectivas y las condiciones necesarias para garantizar un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

Un estudio realizado por Fernández y Morales (2024), titulado “Inclusión del alumnado con TDAH en la educación superior”, exploró prácticas inclusivas en universidades de Europa y América Latina. Aunque su foco principal fue el nivel superior, los autores destacan que muchas de las estrategias, como tutorías individualizadas, flexibilización curricular y evaluación diferenciada, pueden ser adaptadas a niveles inferiores. Sin embargo, el estudio advierte que la falta de formación especializada del personal docente y la ausencia de políticas institucionales robustas siguen siendo barreras frecuentes para lograr una inclusión real y sostenida.

En América Latina, la revista Ciencia Latina publicó en 2024 un artículo titulado “Estrategias de inclusión en estudiantes con déficit de atención y su impacto en el rendimiento escolar”. Esta investigación, de carácter regional, analizó diversas metodologías aplicadas en

escuelas primarias de Colombia, Perú y México. Entre las estrategias identificadas se encuentran el uso de guías visuales, rutinas estructuradas, reforzadores positivos y adecuaciones de tareas. Los resultados muestran que el éxito de estas prácticas está directamente relacionado con el nivel de compromiso institucional, la planificación diferenciada y la formación continua del profesorado (Torres & Quintero, 2024).

En el contexto ecuatoriano, Paredes (2023) desarrolló una investigación en la ciudad de Manta titulada “Procesos de inclusión educativa de estudiantes con TDAH en el nivel primario”, donde analizó prácticas en una institución educativa urbana. A través de entrevistas a docentes y revisión de planificación escolar, el estudio concluyó que, si bien existía una disposición favorable hacia la inclusión, no se contaba con estrategias específicas ni con registros sistemáticos de adaptaciones. Los docentes manifestaron sentir inseguridad frente al manejo de conductas asociadas al TDAH y solicitaron capacitaciones enfocadas en la planificación curricular adaptativa.

De manera complementaria, un estudio realizado en España por Jiménez y Solano (2021), titulado “Educación inclusiva y TDAH: experiencias desde el aula”, utilizó observación directa y entrevistas a docentes de primaria. El estudio identificó como buenas prácticas el uso de horarios visuales, adaptaciones temporales de tareas, instrucción segmentada y apoyo psicopedagógico individual. No obstante, también se reconocieron dificultades estructurales, como la alta carga laboral del docente y la escasa coordinación interinstitucional.

En Chile, Soto y Martínez (2022) realizaron un análisis cualitativo sobre la formación inicial docente y su preparación para atender la diversidad, incluyendo estudiantes con TDAH. La investigación identificó que, aunque los currículos formativos incluyen contenidos sobre inclusión, existe una débil preparación práctica para diseñar adaptaciones curriculares específicas. Se recomienda fortalecer los componentes prácticos en la formación universitaria, así como articular redes de apoyo entre docentes, psicopedagogos y familias.

Estas investigaciones internacionales coinciden en señalar que la inclusión de estudiantes con TDAH en el nivel primario es un proceso complejo que requiere formación docente

especializada, estrategias metodológicas claras, políticas institucionales coherentes y un acompañamiento constante. La presente investigación se alinea con esta línea de indagación al centrarse en las estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares utilizadas en un contexto escolar nicaragüense, contribuyendo así a la reflexión y mejora de las prácticas inclusivas en la región.

Antecedentes Nacionales

En Nicaragua, diversas investigaciones recientes han abordado la temática de la inclusión educativa, centrándose en el abordaje pedagógico de estudiantes con necesidades específicas, entre ellas el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estos estudios ofrecen aportes valiosos sobre las experiencias, desafíos y estrategias aplicadas en contextos de educación primaria, y resultan fundamentales para sustentar la presente investigación.

Romero (2020) desarrolló un estudio titulado “Prácticas inclusivas en el primer ciclo de primaria: análisis de estrategias docentes en Managua”, con el objetivo de identificar las metodologías utilizadas para atender a estudiantes con dificultades de atención y comportamiento disruptivo. A través de un enfoque cualitativo basado en entrevistas a docentes, la autora evidenció que, si bien existe una disposición positiva hacia la inclusión, persisten limitaciones en la formación docente y en la planificación diferenciada. El estudio resalta la necesidad de diseñar estrategias centradas en el estudiante y fortalecer el acompañamiento pedagógico.

Por su parte, Gutiérrez y Hernández (2021) realizaron una investigación en una escuela pública de León, bajo el título “Atención educativa a estudiantes con TDAH: percepción docente y respuesta institucional”. El estudio utilizó una metodología mixta y concluyó que los docentes reconocen la importancia de adaptar el currículo, pero carecen de herramientas concretas para ello. Los resultados subrayan la importancia de integrar la formación continua con el uso de materiales didácticos específicos y el trabajo colaborativo entre escuela y familia.

En la región de Matagalpa, Salazar (2022) condujo el estudio “Estrategias metodológicas inclusivas aplicadas a estudiantes con TDAH en tercer grado de primaria”, en el cual se aplicaron observaciones en aula y entrevistas semiestructuradas. Entre los hallazgos destaca que los docentes que aplicaban rutinas visuales, refuerzos positivos y pausas activas lograban una mayor participación y autorregulación en estudiantes con TDAH. El estudio evidencia que pequeñas adaptaciones metodológicas pueden tener un gran impacto cuando se implementan con intención pedagógica.

Otra aportación relevante es la de García y Montenegro (2023), quienes realizaron una investigación titulada “Capacitación docente y desempeño inclusivo en contextos rurales”, centrada en escuelas primarias del departamento de Chontales. Este estudio revela que en contextos rurales las condiciones para la inclusión de estudiantes con TDAH son aún más limitadas por la escasez de recursos, pero que la actitud empática del docente y el apoyo familiar marcan una diferencia significativa en la experiencia escolar del estudiante.

Finalmente, el informe técnico elaborado por el Instituto de Estudios en Educación Inclusiva (IEEI, 2024), titulado “Evaluación del cumplimiento de las políticas de atención a la diversidad en el aula nicaragüense”, incluye un apartado específico sobre TDAH en el nivel primario. El informe revela que solo el 38% de los centros cuenta con personal formado específicamente en atención a estudiantes con TDAH, y que la mayoría de las adecuaciones se limitan a flexibilización de tiempos o reducción de actividades, sin un enfoque pedagógico estructurado. No obstante, se documentan experiencias exitosas en centros que han articulado el trabajo docente con orientación escolar y participación activa de los padres de familia.

Estos antecedentes nacionales demuestran que, si bien existen esfuerzos institucionales y docentes para promover la inclusión educativa, todavía persisten vacíos en la formación profesional, el diseño de estrategias efectivas y la disponibilidad de recursos pedagógicos adaptados al TDAH. Este panorama refuerza la pertinencia de investigaciones como la presente, que buscan identificar experiencias contextualizadas y proponer recomendaciones aplicables al aula primaria nicaragüense.

Contexto del Problema

El Colegio Cristiano Rey Salomón es una institución educativa de carácter privado que orienta su quehacer pedagógico en principios cristianos, promoviendo valores como la inclusión, el respeto y el desarrollo integral de todos sus estudiantes. En línea con su misión formativa, el colegio atiende a una población diversa, tanto en lo académico como en lo socioemocional. No obstante, en los últimos años se ha evidenciado un incremento en la matrícula de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), fenómeno que ha planteado nuevos desafíos para los docentes y para la implementación efectiva del modelo educativo inclusivo que la institución promueve.

En el nivel de primaria, el colegio atiende actualmente a un total de 230 estudiantes, de ellos, 17 han sido oficialmente diagnosticados con TDAH (13 varones y 4 niñas). Adicionalmente, 25 estudiantes están siendo atendidos por el área de psicología institucional debido a la presencia de características asociadas al trastorno, como desatención, impulsividad y comportamientos disruptivos, aunque aún no han sido valorados por un especialista para establecer un diagnóstico clínico. Esta situación indica que el número de casos confirmados podría aumentar en el corto plazo, elevando así las demandas de atención diferenciada en las aulas.

Los estudiantes con TDAH suelen presentar dificultades en la atención sostenida, en el control de impulsos y en la autorregulación emocional. Estas manifestaciones se reflejan en su rendimiento académico, así como en su capacidad de socialización e integración con sus pares y con el personal docente. Algunos de estos estudiantes provienen de entornos familiares con recursos económicos limitados, lo que representa un obstáculo adicional para acceder a evaluaciones médicas especializadas, tratamientos farmacológicos o terapias psicopedagógicas complementarias. Esta condición de vulnerabilidad puede comprometer la continuidad del apoyo externo que muchos de ellos necesitan para su adecuado desarrollo académico y socioemocional.

Frente a este panorama, el colegio ha puesto en marcha diversas acciones de apoyo, entre las que se destacan el acompañamiento del área de psicología escolar, el uso de recursos didácticos diversos, y la disponibilidad de espacios funcionales como laboratorio de computación,

biblioteca y comedor infantil. Además, la institución cuenta con el respaldo de la ONG Nicaragua Resource Network (NRN), que financia becas estudiantiles para el 70% de la población escolar, con cobertura hasta el nivel universitario. No obstante, a pesar de estos esfuerzos institucionales, se ha identificado que la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas dentro del aula sigue siendo limitada, lo cual podría estar incidiendo negativamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes con TDAH.

Por otra parte, el nivel de preparación del cuerpo docente en relación con prácticas inclusivas es heterogéneo. Algunos docentes han expresado la necesidad de contar con formación específica sobre el manejo del TDAH en el aula, así como en el uso de metodologías activas y recursos didácticos adaptados. También han manifestado preocupación respecto a la efectividad de las estrategias que actualmente aplican, así como a la complejidad de atender a un grupo diverso sin contar con un sistema de apoyo pedagógico estructurado que facilite la planificación inclusiva.

En este escenario, se vuelve necesario caracterizar con mayor profundidad a los estudiantes con TDAH presentes en la institución, considerando no solo su rendimiento académico, sino también sus dinámicas familiares, sus condiciones de apoyo y sus experiencias dentro del aula. Paralelamente, se requiere evaluar el nivel de formación y las necesidades del profesorado en cuanto a estrategias pedagógicas inclusivas, con el propósito de identificar qué tipo de adecuaciones curriculares y metodológicas podrían mejorar la calidad de la enseñanza, la integración escolar y el desarrollo pleno de estos estudiantes.

Realizar este análisis permitirá no solo visibilizar las prácticas actuales y sus limitaciones, sino también proponer enfoques pedagógicos innovadores, herramientas didácticas diferenciadas y mecanismos de apoyo escolar que respondan a la diversidad. Todo ello bajo el marco de una educación equitativa, alineada con los valores cristianos del colegio y orientada a garantizar el derecho de los estudiantes con TDAH a recibir una formación integral, inclusiva y de calidad.

Pregunta de investigación

¿Cómo han sido las experiencias y desafíos en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH en educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón, considerando la participación de docentes, estudiantes, familias y los recursos institucionales disponibles?

Objetivos**Objetivo General**

Analizar las experiencias y desafíos en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón, considerando el papel de docentes, estudiantes, familias y los recursos institucionales disponibles.

Objetivos Específicos

1. Examinar las experiencias de docentes, estudiantes y familias en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón, identificando sus percepciones, actitudes y roles dentro del proceso educativo.
2. Analizar los principales desafíos institucionales y pedagógicos en la inclusión de estudiantes con TDAH, considerando los recursos disponibles, las políticas escolares y la coordinación entre los actores involucrados.
3. Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para la inclusión de estudiantes con TDAH, proponiendo recomendaciones basadas en evidencia para mejorar prácticas educativas y fortalecer el apoyo institucional.
4. Proponer recomendaciones basadas en evidencias para mejorar prácticas educativas y el apoyo institucional.

Justificación

El presente estudio surge de la necesidad de abordar los desafíos que enfrentan las instituciones educativas al implementar estrategias inclusivas para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo. En particular, el Colegio Cristiano Rey Salomón, una institución que promueve principios cristianos y valores inclusivos, ha experimentado un aumento significativo en la matrícula de estudiantes diagnosticados con TDAH, lo que ha puesto de manifiesto la urgencia de adaptar sus prácticas pedagógicas y recursos institucionales para responder a esta realidad.

La importancia de esta investigación radica en su capacidad para generar aportes significativos en varios niveles. El TDAH es un trastorno del neurodesarrollamental que afecta tanto el rendimiento académico como la integración social de los estudiantes. En el contexto del Colegio Cristiano Rey Salomón, los estudiantes con TDAH representan un porcentaje significativo de la población estudiantil y enfrentan barreras que dificultan su desarrollo integral. Este estudio busca contribuir a la construcción de un entorno educativo más equitativo, donde las necesidades específicas de estos estudiantes sean atendidas eficazmente, promoviendo su inclusión y bienestar.

A pesar de contar con recursos institucionales como un área de psicología, laboratorios y materiales didácticos actualizados, el colegio enfrenta limitaciones en la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas. Por lo tanto, esta investigación permitirá identificar las áreas críticas que requieren intervención, como la formación docente en metodologías inclusivas y el diseño de adecuaciones curriculares efectivas. Los resultados podrán ser utilizados para proponer soluciones prácticas que beneficien tanto a los estudiantes con TDAH como al resto de la comunidad educativa.

Además, esta investigación no solo busca analizar las experiencias y desafíos actuales en el contexto del colegio, sino también aportar un marco teórico sólido sobre estrategias inclusivas para estudiantes con TDAH en educación primaria. Esto permitirá generar herramientas

metodológicas que puedan ser replicadas o adaptadas en otras instituciones educativas con características similares, ampliando así su impacto más allá del ámbito local.

En un contexto donde el nivel de preparación docente varía considerablemente y los métodos tradicionales no siempre responden a las necesidades de los estudiantes con TDAH, este estudio tiene el potencial de identificar enfoques pedagógicos innovadores alineados con los principios cristianos del colegio. Esto permitirá fortalecer su modelo educativo inclusivo y garantizar una educación integral que fomente el desarrollo académico y socioemocional de todos sus estudiantes.

En resumen, esta investigación es relevante porque aborda una problemática actual que afecta directamente a una población vulnerable dentro del sistema educativo. Al analizar las experiencias, desafíos y necesidades del Colegio Cristiano Rey Salomón en relación con la inclusión de estudiantes con TDAH, se busca contribuir al diseño e implementación de estrategias educativas más efectivas e inclusivas, promoviendo así una educación equitativa y transformadora que impacte positivamente en la vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general.

Limitaciones de la investigación

A lo largo del desarrollo de esta investigación cualitativa, centrada en las estrategias pedagógicas y la adecuación curricular para la inclusión de estudiantes con TDAH en primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón, se identificaron algunas limitaciones relevantes, aunque no insalvables, en el proceso investigativo.

En primer lugar, es importante señalar que no hubo obstáculos relacionados con el acceso institucional. Tanto la dirección como la administración del centro educativo mostraron una disposición abierta y colaborativa, lo cual facilitó la obtención de información y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Este apoyo fue clave para el cumplimiento de los objetivos planteados.

Sin embargo, una de las principales limitaciones contextuales tuvo que ver con la ubicación geográfica del colegio, situado en un barrio antiguo de Managua caracterizado por altos niveles de inseguridad, presencia de pandillas y dinámicas de violencia comunitaria. Esta realidad generó ciertas restricciones logísticas y riesgos personales al momento de realizar visitas al centro educativo, limitando el tiempo de observación y los desplazamientos dentro de la comunidad.

En cuanto a las restricciones metodológicas, una decisión ética fundamental fue la de no incluir entrevistas directas a menores de edad, a fin de proteger su integridad y respetar los principios éticos de la investigación cualitativa. Aunque esta decisión se tomó de forma responsable, también representa una limitación en términos de captar la voz directa del estudiantado con TDAH.

Asimismo, como en toda investigación de corte cualitativo, los hallazgos están mediados por la interpretación del investigador y por las narrativas y percepciones de los actores participantes. Aunque se aplicaron técnicas de triangulación para fortalecer la validez de los resultados, el enfoque adoptado no pretende ser generalizable, sino más bien interpretativo y contextualizado.

En resumen, si bien esta investigación se desarrolló en un entorno de colaboración institucional, factores externos como la inseguridad del entorno y las restricciones éticas en la selección de participantes marcaron ciertas limitaciones. No obstante, estos elementos no afectaron la calidad del análisis ni el cumplimiento de los objetivos, pero sí abren la puerta a futuras investigaciones que profundicen en otras voces y contextos de inclusión educativa.

Marco Teórico

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente la investigación sobre la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel de educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón. En este apartado se analizan las teorías, conceptos clave y hallazgos relevantes que permiten comprender el fenómeno estudiado desde un enfoque pedagógico, institucional y familiar, en coherencia con los objetivos específicos del estudio.

Para ello, se revisan investigaciones nacionales e internacionales recientes que abordan la atención educativa a estudiantes con TDAH, las estrategias pedagógicas utilizadas en contextos de inclusión y los desafíos que enfrentan docentes, familias e instituciones escolares. Este recorrido teórico permite identificar tanto las barreras estructurales como las oportunidades existentes para mejorar las prácticas educativas inclusivas y orientar propuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades del estudiantado con TDAH.

Entre los aportes más relevantes se encuentran los estudios de Barkley (2015), quien enfatiza la necesidad de metodologías activas y adaptaciones curriculares para favorecer el aprendizaje significativo, y los hallazgos de Zentall (2018), que destacan el impacto positivo del uso de estrategias conductuales y herramientas tecnológicas en la regulación de la atención y el rendimiento académico. Asimismo, investigaciones en América Latina, como las de García y Ramírez (2019), coinciden en señalar que la capacitación docente y el acompañamiento psicopedagógico son pilares esenciales para una inclusión efectiva. En el contexto nicaragüense, Martínez y López (2021) identifican la falta de formación del profesorado y la escasez de recursos didácticos como las principales limitaciones para atender a esta población estudiantil de manera adecuada.

La integración de estos referentes teóricos permitirá sustentar el análisis de las experiencias y desafíos en la implementación de estrategias de inclusión en el caso específico del Colegio Cristiano Rey Salomón, atendiendo a la diversidad del alumnado y fortaleciendo el compromiso institucional con una educación verdaderamente inclusiva.

Conceptualización del TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta en la infancia y puede persistir en la adolescencia y edad adulta, interfiriendo significativamente en los ámbitos académico, social y familiar del individuo. Su principal característica es la presencia de niveles inapropiados para la edad de desatención, hiperactividad e impulsividad.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión revisada (DSM-5-TR), publicado por la American Psychiatric Association (2022), el TDAH se clasifica en tres presentaciones clínicas: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y presentación combinada. Para que el diagnóstico sea válido, los síntomas deben haber estado presentes antes de los 12 años de edad, manifestarse en dos o más contextos (por ejemplo, escuela y hogar), y provocar una afectación funcional significativa.

Los criterios diagnósticos del DSM-5-TR indican que en el subtipo inatento predominan dificultades como la falta de atención sostenida, olvidos frecuentes, desorganización, distracción fácil y dificultades para seguir instrucciones. En cambio, en el subtipo hiperactivo-impulsivo, se observan conductas como moverse constantemente, hablar en exceso, interrumpir a otros, dificultad para esperar turnos y comportamiento impaciente. La presentación combinada incluye características de ambos perfiles (American Psychiatric Association, 2022).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2023), a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades en su 11ª edición (CIE-11), reconoce al TDAH como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón persistente de falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Esta entidad diagnóstica es catalogada bajo el código 6A05 y se describe como un trastorno con un inicio en la infancia, que no puede explicarse mejor por otro problema de salud mental o por situaciones del entorno.

Ambas clasificaciones coinciden en que el TDAH no se trata de un problema de conducta voluntaria, sino de una alteración en los procesos de autorregulación del sistema nervioso central, particularmente en áreas relacionadas con la atención, la inhibición de respuestas automáticas y la planificación de tareas. Por ello, su abordaje debe ser integral, combinando la

atención médica especializada con intervenciones psicoeducativas y estrategias pedagógicas inclusivas en el contexto escolar.

Características cognitivas, conductuales y emocionales del TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se manifiesta en un conjunto de síntomas que afectan significativamente el funcionamiento cognitivo, conductual y emocional del individuo. Estas características no solo influyen en el rendimiento académico, sino también en la calidad de la interacción social y la estabilidad emocional del estudiante, especialmente en la etapa escolar.

Características cognitivas

Desde el punto de vista cognitivo, los estudiantes con TDAH presentan dificultades persistentes en la atención sostenida, la memoria de trabajo, la planificación y la organización de tareas (Barkley, 2015). Su capacidad para concentrarse en actividades prolongadas es limitada, lo que los lleva a distraerse fácilmente con estímulos externos o pensamientos irrelevantes. También es frecuente la presencia de dificultades en la autorregulación del pensamiento, la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones, lo cual repercute directamente en el desarrollo de habilidades escolares básicas como la lectura comprensiva, la escritura estructurada y el razonamiento matemático (Zentall, 2018).

Características conductuales

En el plano conductual, se observan comportamientos como la hiperactividad motora (movimientos constantes, dificultad para permanecer sentado), impulsividad verbal (interrumpir, hablar en momentos inadecuados) y dificultad para respetar normas o turnos en actividades grupales. Estos comportamientos no responden a una falta de disciplina, sino a una dificultad neurobiológica para inhibir respuestas automáticas y regular la conducta (APA, 2022). En el entorno escolar, estas conductas pueden malinterpretarse como desobediencia o rebeldía, lo que genera un estigma social que afecta la autoestima del estudiante.

Características emocionales

En el ámbito emocional, los niños con TDAH suelen experimentar alta sensibilidad, baja tolerancia a la frustración, cambios bruscos de humor y reacciones emocionales intensas. Muchos presentan ansiedad, inseguridad o sentimientos de inadecuación ante los constantes llamados de atención y comparaciones con sus pares (Orjales, 2020). La falta de éxito académico, junto con el rechazo social o disciplinario, puede conducir a estados de desmotivación y desregulación emocional, afectando la vinculación afectiva con el entorno escolar.

Estas características, en su conjunto, explican por qué los estudiantes con TDAH requieren estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyo emocional continuo y un entorno estructurado y flexible a la vez, que facilite la autorregulación y favorezca su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Impacto del TDAH en el Contexto Escolar

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa uno de los desafíos más complejos para el sistema educativo inclusivo, debido a las implicaciones directas que tiene en la dinámica de aula, el rendimiento académico y la integración social del estudiantado. La presencia de síntomas como la desatención, la hiperactividad y la impulsividad puede interferir significativamente en el desarrollo de habilidades escolares básicas, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y la adaptación a normas y rutinas escolares (Barkley, 2015; Orjales, 2020).

En el ámbito académico, los estudiantes con TDAH suelen mostrar un bajo rendimiento en tareas que requieren atención sostenida, planificación, organización o seguimiento de instrucciones. Las dificultades en la autorregulación emocional y en el control de impulsos afectan su capacidad para completar trabajos, estudiar para evaluaciones y participar de forma estructurada en actividades grupales (Zentall, 2018). Esto genera un círculo de frustración y desmotivación, especialmente cuando los logros no se corresponden con el esfuerzo invertido o cuando reciben comparaciones negativas frente a sus compañeros.

A nivel conductual, estos estudiantes pueden manifestar comportamientos disruptivos como levantarse constantemente, hablar fuera de turno, interrumpir la clase o reaccionar de forma impulsiva ante situaciones frustrantes. Estas conductas son con frecuencia malinterpretadas por el personal docente como falta de disciplina o intencionalidad negativa, cuando en realidad responden a dificultades neuropsicológicas en la inhibición de la conducta y el autocontrol (American Psychiatric Association, 2022). Este malentendido puede provocar sanciones frecuentes, deterioro en la relación docente-estudiante y un incremento del rechazo escolar.

Desde el punto de vista social, el TDAH también impacta en la integración con los pares. La impulsividad, la inestabilidad emocional y la dificultad para interpretar normas sociales pueden dar lugar a conflictos interpersonales, aislamiento o problemas de convivencia. Muchos niños y niñas con TDAH experimentan rechazo, burlas o exclusión, lo que afecta su autoestima y sentido de pertenencia al grupo (Orjales, 2020).

El impacto del TDAH en el contexto escolar no se limita únicamente a los estudiantes diagnosticados. También afecta la organización del aula, la planificación del docente y la necesidad de implementar ajustes metodológicos y curriculares. Por tanto, la respuesta educativa debe contemplar no solo intervenciones individuales, sino también transformaciones en la cultura institucional, la capacitación docente y el uso de estrategias inclusivas que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Implicaciones del TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) genera un impacto significativo en los procesos cognitivos, emocionales y sociales involucrados en el aprendizaje escolar. Desde una perspectiva neuropsicológica, este trastorno afecta principalmente las funciones ejecutivas, que incluyen la planificación, la organización, la atención sostenida, el control de impulsos y la autorregulación emocional (Barkley, 2014). Estas dificultades repercuten directamente en el desempeño académico, la convivencia en el aula y el bienestar socioemocional del estudiante.

Dificultades en la concentración

Uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes con TDAH es mantener la atención sostenida durante tareas prolongadas o actividades que requieren esfuerzo mental. Suelen distraerse fácilmente, olvidar instrucciones o perder materiales escolares con frecuencia (Miranda & Presentación, 2008). Esta falta de enfoque puede generar desorganización y bajo rendimiento académico, lo que a menudo es interpretado erróneamente por los docentes como falta de interés o disciplina. Sin embargo, como señala Caballo (2019), el TDAH no implica una incapacidad para aprender, sino una forma distinta de procesar la información que requiere metodologías más dinámicas y estructuradas.

Dificultades en la autorregulación emocional

El TDAH también afecta la estabilidad emocional del estudiante. Se observan reacciones impulsivas, baja tolerancia a la frustración, cambios bruscos de humor y dificultades para gestionar emociones en situaciones escolares cotidianas. Estas respuestas emocionales, si no se comprenden adecuadamente, pueden desencadenar sanciones o aislamiento por parte del entorno educativo (Orjales, 2020). En este sentido, Goleman (1995) destaca que desarrollar la inteligencia emocional en el aula favorece la autorregulación y la resiliencia, competencias clave para los estudiantes con TDAH.

Dificultades en la interacción social

Las relaciones interpersonales también se ven afectadas. Muchos estudiantes con TDAH presentan dificultades para respetar turnos, mantener una comunicación asertiva o seguir las normas sociales implícitas del grupo. Esto puede derivar en conflictos con compañeros, exclusión o acoso escolar. Como indican Stainback y Stainback (2001), una interacción positiva con los pares puede ser un factor protector, ya que fomenta el sentido de pertenencia, el apoyo emocional y la práctica de habilidades sociales en contextos naturales.

Repercusiones institucionales y pedagógicas

Desde una perspectiva institucional, el TDAH plantea la necesidad de fortalecer la formación docente, fomentar la coordinación con las familias y trabajar de forma articulada con profesionales del área psicopedagógica. El Ministerio de Educación de Nicaragua (2022) reconoce que la atención a la diversidad debe basarse en un enfoque interdisciplinario, flexible y centrado en el estudiante.

Los docentes, por tanto, tienen un rol fundamental como mediadores del aprendizaje. Deben aplicar estrategias diferenciadas como la fragmentación de tareas, el uso de apoyos visuales, la retroalimentación inmediata y el establecimiento de metas claras y alcanzables (Barkley, 2014). Asimismo, es esencial generar un clima socioafectivo seguro, basado en la empatía, el respeto y la contención emocional.

En síntesis, las implicaciones del TDAH en el proceso educativo no se limitan a una dimensión individual, sino que abarcan múltiples niveles: el estudiante, el aula, la familia y la institución. Una comprensión profunda del trastorno desde una perspectiva inclusiva permite diseñar respuestas pedagógicas efectivas que garanticen el derecho a una educación equitativa, significativa y de calidad.

Repercusiones en el rendimiento académico, la motivación y la autoestima

El TDAH tiene efectos significativos en el rendimiento académico, especialmente cuando no se implementan estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades del estudiante. Las dificultades en la atención sostenida, la memoria de trabajo, la autorregulación emocional y el control de impulsos comprometen la adquisición de aprendizajes clave, la ejecución de tareas y el cumplimiento de rutinas escolares (Barkley, 2015). Como resultado, los estudiantes con TDAH suelen presentar retrasos en la lectura, escritura y matemáticas, así como un bajo desempeño en evaluaciones formales que requieren concentración prolongada.

Este bajo rendimiento no siempre refleja el potencial cognitivo del estudiante, sino más bien la incompatibilidad entre las demandas escolares convencionales y su perfil

neuropsicológico. En palabras de Miranda y Presentación (2008), los alumnos con TDAH poseen habilidades intelectuales similares a las de sus compañeros, pero requieren entornos más estructurados, con apoyos constantes, mayor flexibilidad y tiempos diferenciados para procesar la información.

Estas limitaciones repercuten negativamente en la motivación escolar. La repetición de fracasos académicos, los llamados de atención frecuentes y las comparaciones con el grupo generan sentimientos de frustración y desinterés. Muchos estudiantes desarrollan una actitud de indefensión aprendida, evitan tareas escolares o muestran conductas de evitación, lo cual refuerza su bajo rendimiento y limita su participación activa en clase (Caballo, 2019).

En este contexto, la autoestima también se ve afectada. Los estudiantes con TDAH suelen recibir más retroalimentación negativa que positiva, lo que deteriora su autoconcepto académico y social. Al sentirse incomprendidos o juzgados, pueden percibirse como “incapaces” o “problemáticos”, y asumir una identidad basada en el rechazo o la diferencia (Orjales, 2020). La falta de reconocimiento de sus esfuerzos o logros, por mínimos que sean, intensifica la desmotivación y dificulta el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos.

Por ello, es fundamental que la respuesta educativa incluya no solo adecuaciones curriculares, sino también estrategias de refuerzo positivo, metas alcanzables y acompañamiento emocional. La motivación puede fortalecerse mediante la división de tareas complejas en pasos simples, el uso de recompensas inmediatas, la retroalimentación clara y oportuna, y el reconocimiento de avances individuales. Estas acciones no solo mejoran el rendimiento, sino que contribuyen al bienestar emocional y a la construcción de una autoestima saludable, elemento clave para la inclusión y permanencia escolar.

Necesidad de enfoques diferenciados en evaluación, instrucción y gestión de aula

La inclusión efectiva de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula regular exige una transformación profunda en los enfoques pedagógicos tradicionales. Las metodologías homogéneas, la evaluación estandarizada y la

gestión disciplinaria basada en el control conductual no resultan adecuadas para responder a la diversidad de necesidades que presentan estos estudiantes (Orjales, 2020). En este sentido, es imprescindible adoptar enfoques diferenciados que atiendan tanto el estilo de aprendizaje como las condiciones emocionales y conductuales de quienes conviven con TDAH.

Instrucción diferenciada

En el ámbito de la instrucción, los estudiantes con TDAH se benefician de clases estructuradas, organizadas en tiempos breves y con objetivos claros. La fragmentación de tareas complejas en pasos simples, el uso de materiales visuales, la variedad de recursos didácticos y la incorporación de movimiento físico durante las actividades contribuyen a mantener el foco atencional y reducir la fatiga cognitiva (Zentall, 2018). El uso de estrategias activas como el aprendizaje cooperativo, el modelado, los organizadores gráficos y las instrucciones multimodales (verbales, visuales y gestuales) favorece la participación y comprensión del contenido.

Evaluación adaptada

En cuanto a la evaluación, es fundamental flexibilizar los tiempos, los formatos y los criterios, priorizando el proceso de aprendizaje por sobre los resultados cuantitativos. Las evaluaciones deben ser variadas (orales, escritas, prácticas), individualizadas y contextualizadas, considerando los avances personales del estudiante y no solo su desempeño en comparación con el grupo (Caballo, 2019). Asimismo, se recomienda proporcionar anticipadamente los criterios de evaluación, ofrecer apoyos visuales y permitir el uso de recursos auxiliares para disminuir la ansiedad y mejorar la autorregulación.

Gestión inclusiva del aula

La gestión de aula debe centrarse en la construcción de un clima positivo, basado en la empatía, la predictibilidad y la autorregulación. Establecer rutinas claras, normas consensuadas y un sistema de reforzamiento positivo permite a los estudiantes con TDAH anticiparse a las exigencias del entorno y responder de forma más ajustada (García-Cedillo, 2010). La intervención

ante conductas inadecuadas debe priorizar la prevención y el acompañamiento emocional por encima del castigo. En este contexto, el docente actúa como guía, mediador y facilitador del aprendizaje, con una actitud flexible, paciente y comprometida con la diversidad.

Como afirman Stainback y Stainback (2001), una escuela verdaderamente inclusiva no se limita a recibir estudiantes con necesidades especiales, sino que transforma su cultura pedagógica para reconocer el valor de las diferencias como fuente de enriquecimiento colectivo. Esto requiere formación docente continua, liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo y una comunidad educativa que apoye la innovación metodológica como eje del derecho a una educación de calidad para todos.

Consideraciones Sociofamiliares

El entorno familiar constituye un elemento esencial en el manejo del TDAH. Según Barkley (2014), las prácticas parentales inconsistentes o la falta de comprensión del trastorno pueden agravar los síntomas conductuales. Por el contrario, una familia que colabora con la escuela y promueve rutinas estables contribuye significativamente al desarrollo del autocontrol y la autonomía del niño.

La Organización Mundial de la Salud (2022) subraya que la coordinación entre familia, escuela y servicios de salud es indispensable para garantizar una atención integral, ya que el TDAH no solo afecta el rendimiento académico, sino también la vida emocional y social del estudiante. Por ello, la educación inclusiva debe incorporar la participación activa de los padres como aliados en el proceso pedagógico.

En síntesis, el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo con repercusiones significativas en el ámbito educativo y familiar. Reconocer sus características permite comprender las experiencias y percepciones de los docentes, estudiantes y familias, tal como plantea el primer objetivo específico de esta investigación. De este modo, el análisis de las experiencias no solo se enfoca en el diagnóstico clínico, sino también en las prácticas inclusivas y actitudes que determinan la integración escolar.

Educación Inclusiva

La educación inclusiva es el resultado de un largo proceso histórico que ha buscado garantizar el derecho a la educación de todas las personas, especialmente aquellas que, por sus condiciones físicas, cognitivas, culturales o sociales, han sido tradicionalmente excluidas del sistema educativo convencional. Su origen se encuentra en los movimientos por los derechos humanos y la justicia social del siglo XX, que promovieron la equidad como principio fundamental de los sistemas democráticos (UNESCO, 1994).

En sus primeras etapas, las personas con discapacidad eran segregadas en instituciones especiales bajo el modelo médico-rehabilitador, el cual concebía la diferencia como una deficiencia a corregir. Esta visión predominó hasta la década de 1970, cuando surgieron nuevas concepciones que colocaban el énfasis en el entorno social y no en la discapacidad como causa de la exclusión. El Informe Warnock (1978) en Reino Unido fue un hito al introducir el concepto de “necesidades educativas especiales”, planteando que todos los niños tienen derecho a ser educados juntos, siempre que sea posible.

En la década de 1990, la educación inclusiva adquirió relevancia internacional con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual estableció que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Esta declaración marcó el tránsito de un modelo integrador que adaptaba al estudiante al sistema, hacia uno verdaderamente inclusivo, que transforma el sistema para responder a la diversidad.

Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) ratificó la obligación de los Estados de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, con apoyos razonables y ajustes necesarios. Desde entonces, la inclusión se entiende no solo como un principio pedagógico, sino también como un imperativo ético y legal, asociado a los derechos humanos, la equidad y la justicia educativa (Booth & Ainscow, 2015).

En América Latina, este enfoque ha sido promovido por políticas públicas orientadas a reducir la desigualdad y garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes. Sin embargo, persisten desafíos importantes como la falta de formación docente, recursos limitados, y actitudes sociales discriminatorias que obstaculizan la implementación plena de una educación inclusiva de calidad (Echeita, 2013).

La evolución del concepto refleja un cambio profundo en la comprensión de la diversidad: de ser vista como un problema a resolver, pasó a ser reconocida como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la inclusión de estudiantes con TDAH representa un reto clave para avanzar hacia una escuela más flexible, empática y comprometida con el derecho a una educación para todos y todas.

Principios de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva se construye sobre un conjunto de principios éticos y pedagógicos que orientan la transformación de los sistemas educativos hacia una mayor justicia, equidad y respeto por la diversidad. Más que una estrategia específica, la inclusión constituye una filosofía educativa que busca eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación plena de todos los estudiantes, especialmente aquellos que históricamente han sido marginados (UNESCO, 2009; Booth & Ainscow, 2015).

Equidad

La equidad implica reconocer que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones y, por tanto, requieren apoyos diferenciados para alcanzar los mismos objetivos. A diferencia de la igualdad —que ofrece lo mismo para todos—, la equidad responde a las necesidades específicas de cada estudiante, garantizando que todos tengan acceso a una educación significativa, pertinente y de calidad (Echeita, 2013). Este principio exige políticas que compensen las desigualdades estructurales y pedagógicas, como los ajustes razonables y las adecuaciones curriculares individuales.

Participación

La inclusión promueve la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación no se limita a la presencia física en el aula, sino que implica el involucramiento pleno en las actividades escolares, la toma de decisiones y la vida institucional. Según Stainback y Stainback (2001), una escuela inclusiva es aquella que valora la voz del estudiante, fomenta el trabajo colaborativo y reconoce el aporte de la diversidad en la construcción del conocimiento.

Accesibilidad

La accesibilidad es un principio clave que garantiza que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer y progresar en el sistema educativo. No solo se refiere a las barreras físicas, sino también a las pedagógicas, comunicacionales, actitudinales y tecnológicas. La accesibilidad implica eliminar obstáculos que impidan el aprendizaje, mediante el diseño universal de la enseñanza, el uso de recursos alternativos, y la adaptación de materiales y metodologías (Booth & Ainscow, 2015).

Diversidad

La inclusión parte del reconocimiento de que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano. Lejos de entenderla como un problema, se valora como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. La diversidad comprende diferencias en capacidades, estilos de aprendizaje, orígenes culturales, lenguas, género, y condiciones socioeconómicas. Educar desde la diversidad implica flexibilizar los modelos pedagógicos y promover una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la colaboración (UNESCO, 2005).

Justicia Social

La justicia social es el principio ético que da sustento a toda propuesta inclusiva. Supone garantizar los derechos educativos de todos los estudiantes sin discriminación, y promover condiciones escolares que favorezcan la equidad de oportunidades, el reconocimiento de las

diferencias y la transformación de las estructuras que generan exclusión. Este principio vincula la educación con la construcción de una sociedad más democrática, participativa y solidaria (Echeita, 2013).

En síntesis, estos principios no solo orientan el diseño de políticas públicas, sino también la práctica pedagógica cotidiana. Su aplicación requiere una revisión crítica de las estructuras escolares, la capacitación permanente del profesorado y un compromiso institucional que trascienda lo normativo para convertirse en una ética del cuidado y la inclusión.

Modelos y Enfoques de Atención a la Diversidad

Los enfoques contemporáneos sobre la atención a la diversidad han evolucionado desde una mirada centrada en el déficit hacia una perspectiva basada en los derechos humanos, la equidad y la transformación del sistema educativo. Este cambio ha sido impulsado por organismos internacionales como la UNESCO y por investigadores como Booth, Ainscow, Stainback y Stainback, cuyas propuestas han marcado un giro hacia modelos de inclusión que priorizan la participación plena de todos los estudiantes y la eliminación de barreras al aprendizaje.

Enfoque de la UNESCO

La UNESCO ha sido pionera en la promoción de la inclusión como principio rector de los sistemas educativos. En su *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) se plantea que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”. Esta declaración introdujo el concepto de necesidades educativas especiales, abogando por el derecho de todos los estudiantes a aprender juntos en entornos inclusivos. Posteriormente, en sus directrices (UNESCO, 2009), la organización propuso un enfoque sistémico que promueve:

- La adaptación del currículo.
- La formación docente en atención a la diversidad.
- La participación de las familias y comunidades.

- El fortalecimiento institucional para eliminar toda forma de exclusión.

La UNESCO considera que la educación inclusiva no es un modelo paralelo, sino el principio fundacional de un sistema que atiende la diversidad como norma, no como excepción.

El Índice de Inclusión: Booth y Ainscow

Booth y Ainscow (2015) desarrollaron el Índice de Inclusión, una herramienta práctica que permite a las escuelas autoevaluar y mejorar su compromiso con la inclusión. Este modelo se basa en tres dimensiones interrelacionadas:

Cultura Inclusiva: promover valores compartidos de respeto, colaboración y alto sentido de pertenencia.

Políticas Inclusivas: diseñar normas y estructuras que garanticen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Prácticas Inclusivas: transformar las estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas para atender la diversidad.

Este enfoque sostiene que la inclusión es un proceso continuo de mejora y no un estado fijo. Requiere liderazgo pedagógico, participación de toda la comunidad educativa y compromiso con la justicia social.

Modelo Colaborativo de Stainback y Stainback

Stainback y Stainback (2001) propusieron un enfoque centrado en la escuela como comunidad de aprendizaje, en la que todas las personas: docentes, estudiantes, familias y especialistas, colaboran activamente para responder a la diversidad. Su modelo parte de la convicción de que:

- Todos los estudiantes pueden aprender y deben hacerlo juntos.

- Las diferencias no deben ser causa de segregación, sino oportunidades para el enriquecimiento mutuo.
- La enseñanza debe adaptarse al estudiante, y no al revés.

Este enfoque valora la flexibilidad curricular, el trabajo cooperativo, y la adaptación del entorno escolar para crear contextos en los que todos los alumnos, incluidos aquellos con TDAH, puedan participar plenamente y desarrollar su potencial.

En conjunto, estos modelos y enfoques coinciden en que la inclusión no es una tarea exclusiva del docente, sino un proyecto institucional, social y ético. Exigen una revisión profunda de las estructuras escolares tradicionales y el impulso de prácticas que promuevan el aprendizaje y la participación sin dejar a nadie atrás.

Barreras a la Inclusión y Condiciones Facilitadoras

La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) enfrenta múltiples desafíos que limitan su participación plena y efectiva en contextos escolares ordinarios. Estas barreras pueden ser de naturaleza pedagógica, institucional, actitudinal, social o estructural, y suelen estar interrelacionadas. Sin embargo, también existen condiciones facilitadoras que permiten avanzar hacia una escuela más justa, empática y adaptada a la diversidad.

Barreras para la Inclusión

Las principales barreras que dificultan la inclusión de estudiantes con TDAH en el aula regular incluyen:

Falta de Formación Docente Especializada. Muchos profesores no han sido capacitados en el manejo pedagógico de estudiantes con TDAH, lo que limita su capacidad para aplicar estrategias diferenciadas o comprender las manifestaciones del trastorno (García-Cedillo, 2010; Orjales, 2020).

Rigidez Curricular y Metodológica. La enseñanza tradicional, centrada en la exposición magistral y la evaluación estandarizada, no responde a los estilos de aprendizaje ni a los tiempos de atención que requiere un estudiante con TDAH (UNESCO, 2009).

Actitudes Negativas y Estigmatización: Las percepciones erróneas sobre el TDAH, que lo asocian con falta de disciplina o voluntad, generan juicios y expectativas negativas que afectan la autoestima del estudiante e incrementan su riesgo de exclusión social (Echeita, 2013).

Débil Colaboración Escuela-familia. La falta de comunicación y coordinación entre la institución educativa y las familias impide un seguimiento coherente y sostenido de las estrategias de intervención. Además, algunas familias carecen de recursos o conocimientos para apoyar adecuadamente a sus hijos.

Ausencia de Apoyos Especializados y Recursos Técnicos. Muchas instituciones educativas no cuentan con personal de apoyo como orientadores, psicólogos o docentes de apoyo que puedan acompañar al estudiante y al maestro en el aula inclusiva.

Condiciones Facilitadoras

Pese a estas barreras, diversos estudios han identificado factores que facilitan la inclusión educativa de estudiantes con TDAH y contribuyen a su desarrollo integral. Entre ellos destacan:

Formación y Sensibilización Docente. La capacitación en neurodiversidad, estrategias activas, manejo de conducta y adecuaciones curriculares es clave para generar prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas (Barkley, 2015; Miranda & Presentación, 2008).

Trabajo Colaborativo: La articulación entre docentes, equipos de orientación, familias y especialistas externos favorece la identificación oportuna de necesidades y la implementación coherente de apoyos, dentro y fuera del aula.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Esta propuesta metodológica promueve la creación de ambientes de aprendizaje flexibles, que anticipan y eliminan barreras desde el diseño

pedagógico, beneficiando no solo a estudiantes con TDAH, sino a toda la población escolar (CAST, 2018).

Clima Escolar Positivo: La promoción de valores como la empatía, el respeto por la diversidad, la participación y la cooperación contribuye a construir entornos seguros y emocionalmente sostenibles, donde todos los estudiantes puedan aprender y convivir sin discriminación.

Liderazgo Pedagógico y Compromiso Institucional: Cuando los equipos directivos impulsan una visión inclusiva, destinan recursos, diseñan políticas claras y acompañan el cambio pedagógico, se generan condiciones sostenibles para transformar la escuela.

En síntesis, superar las barreras hacia la inclusión no solo requiere ajustes técnicos o individuales, sino una transformación cultural, ética y estructural de la institución escolar. La inclusión de estudiantes con TDAH no es solo posible, sino necesaria, para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, equitativa y emocionalmente segura.

Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con TDAH

Enfoques metodológicos efectivos: instrucción multisensorial, fragmentación de tareas, uso de apoyos visuales

Los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) presentan estilos de aprendizaje diversos que requieren una adaptación pedagógica estructurada, creativa y flexible. La implementación de estrategias metodológicas específicas permite reducir barreras cognitivas y conductuales, potenciar sus habilidades y favorecer su inclusión activa en el aula. En este contexto, la instrucción multisensorial, la fragmentación de tareas y el uso de apoyos visuales se han consolidado como enfoques eficaces y validados por la investigación educativa.

Instrucción Multisensorial. La instrucción multisensorial implica la utilización de diversos canales sensoriales: visual, auditivo, táctil y kinestésico, en el proceso de enseñanza. Este enfoque permite que los estudiantes con TDAH mantengan mejor la atención, comprendan los contenidos desde distintas vías y consoliden el aprendizaje mediante la estimulación simultánea

de varios sentidos (Zentall, 2018). Actividades como dramatizaciones, juegos didácticos, manipulativos concretos, música, videos y experiencias prácticas promueven un aprendizaje más significativo y dinámico. Según Orjales (2020), este tipo de instrucción es especialmente útil para captar y sostener la atención de estudiantes que presentan distractibilidad, inquietud o baja motivación por tareas tradicionales.

Fragmentación de Tareas. Una de las dificultades más comunes en estudiantes con TDAH es su escasa capacidad para planificar y ejecutar tareas largas o complejas. Para contrarrestar esta limitación, se recomienda la fragmentación de tareas, que consiste en dividir las actividades en pasos concretos, manejables y organizados cronológicamente. Esta técnica permite disminuir la sobrecarga cognitiva, reducir la frustración y aumentar la probabilidad de éxito en la ejecución de las tareas (Barkley, 2015). Además, se recomienda combinar esta estrategia con refuerzos positivos inmediatos y descansos breves, para mantener la motivación y autorregulación.

Uso de Apoyos Visuales. Los apoyos visuales son herramientas clave para mejorar la comprensión, el seguimiento de instrucciones y la organización del trabajo escolar en estudiantes con TDAH. Pictogramas, esquemas, diagramas, horarios ilustrados, organizadores gráficos y rutinas visuales ayudan a reducir la ambigüedad y proporcionar estructura. Estos elementos permiten anticipar lo que se espera, organizar el tiempo y facilitar el aprendizaje autónomo (Miranda & Presentación, 2008). También resultan útiles para recordar normas de comportamiento, secuencias de actividades o procedimientos matemáticos, contribuyendo a una mayor independencia en el aula.

En conjunto, estas estrategias favorecen un entorno educativo más accesible, equitativo y comprensivo para los estudiantes con TDAH. Lejos de ser intervenciones aisladas, deben integrarse en una planificación didáctica coherente, en la que el docente actúe como facilitador del aprendizaje, adaptando la enseñanza a las características de cada estudiante y promoviendo una verdadera inclusión.

Manejo del Comportamiento: Refuerzo Positivo, Estructuras Claras, Tiempos de Descanso

El manejo del comportamiento en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye uno de los desafíos más relevantes para el profesorado en contextos escolares inclusivos. Dada la impulsividad, la hiperactividad y la dificultad en la autorregulación emocional que caracterizan al TDAH, se requieren intervenciones conductuales específicas, consistentes y sostenidas en el tiempo. Entre las estrategias más eficaces se encuentran el uso del refuerzo positivo, la implementación de estructuras claras en el aula y la incorporación de tiempos de descanso programados.

Refuerzo positivo

El refuerzo positivo consiste en reconocer y premiar los comportamientos deseados, en lugar de centrar la atención exclusivamente en las conductas problemáticas. Esta estrategia es altamente efectiva en el trabajo con estudiantes con TDAH, ya que promueve la motivación intrínseca, fortalece la autoestima y establece vínculos positivos con la autoridad docente (Barkley, 2015). Los elogios verbales, sistemas de puntos, privilegios, tarjetas de reconocimiento y recompensas simbólicas son ejemplos de refuerzos que, cuando se aplican de manera inmediata, coherente y específica, favorecen el desarrollo de hábitos de conducta adecuados. Orjales (2020) enfatiza que el refuerzo debe orientarse hacia el esfuerzo y no solo al resultado, lo que contribuye a consolidar patrones de autorregulación.

Estructuras claras

Los estudiantes con TDAH se benefician de ambientes organizados y predecibles, donde las reglas, rutinas y expectativas están claramente definidas. Las estructuras claras proporcionan seguridad, reducen la ansiedad y limitan la posibilidad de conductas disruptivas por desorientación o impulsividad. Esto incluye establecer normas de convivencia visibles, utilizar agendas o calendarios visuales, segmentar el tiempo de clase y anticipar los cambios de actividad (Miranda & Presentación, 2008). La constancia en los procedimientos y la secuencia en las tareas favorecen la internalización de hábitos y una mayor autonomía del estudiante.

Tiempos de descanso y pausas activas

Debido a su dificultad para mantener la atención durante períodos prolongados y su elevada necesidad de movimiento, los estudiantes con TDAH requieren pausas regulares dentro de la jornada escolar. Las pausas activas como estiramientos, ejercicios breves o juegos motores guiados, permiten liberar tensión física, reducir la fatiga mental y restablecer la capacidad de concentración (Zentall, 2018). Asimismo, los tiempos de descanso programados, en los que el estudiante pueda relajarse en un espacio tranquilo y sin estímulos excesivos, contribuyen a la regulación emocional. Estas pausas deben ser estructuradas, breves y planificadas, evitando que se conviertan en evasiones constantes del trabajo escolar.

En conjunto, estas estrategias de manejo del comportamiento no solo benefician al estudiante con TDAH, sino que promueven un clima de aula positivo y respetuoso. Cuando se implementan de forma coherente, con sensibilidad y apoyo continuo, se fortalece la inclusión y se reduce significativamente el riesgo de fracaso escolar y aislamiento social.

Evaluación Adaptada y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

La evaluación es una dimensión central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en contextos inclusivos debe estar orientada no solo a medir el rendimiento académico, sino a reconocer el progreso, identificar barreras y proponer apoyos pedagógicos pertinentes. En el caso de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), es fundamental aplicar enfoques de evaluación adaptada y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que permitan una participación justa y equitativa.

Evaluación adaptada

La evaluación adaptada parte del reconocimiento de que los estudiantes con TDAH presentan dificultades específicas que pueden interferir con su desempeño en contextos evaluativos convencionales. Entre las estrategias más recomendadas se encuentran:

Fraccionamiento de Pruebas Extensas: aplicar las evaluaciones en segmentos más cortos para evitar la fatiga y favorecer la concentración.

Ampliación de Tiempos: permitir más tiempo para la realización de tareas o exámenes escritos, según las necesidades individuales.

Evaluaciones Orales o Prácticas: ofrecer alternativas que no dependan exclusivamente de la producción escrita, aprovechando las fortalezas del estudiante.

Uso de Rúbricas Claras y Retroalimentación Frecuente: establecer criterios explícitos que orienten el desempeño y brindar retroalimentación que sea inmediata, específica y constructiva (García-Cedillo, 2010; Orjales, 2020).

Estas adecuaciones no alteran los objetivos de aprendizaje, sino que eliminan las barreras que dificultan demostrar lo aprendido, favoreciendo un enfoque más comprensivo de la evaluación.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA es un enfoque pedagógico que propone diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje que sean accesibles para todos los estudiantes, anticipando la diversidad y eliminando obstáculos estructurales (CAST, 2018). Se basa en tres principios fundamentales:

Proporcionar Múltiples Formas de Representación: ofrecer la información mediante diferentes canales (textos, imágenes, gráficos, audios, etc.), para adaptarse a los estilos de aprendizaje.

Ofrecer Múltiples Formas de Acción y Expresión: permitir que los estudiantes demuestren lo que saben a través de distintos medios (presentaciones, mapas mentales, dramatizaciones, trabajos manuales, etc.).

Fomentar Múltiples Formas de Implicación: utilizar métodos que mantengan la motivación, promuevan la autorregulación y conecten el aprendizaje con los intereses del estudiante.

El DUA es especialmente útil para estudiantes con TDAH, ya que reduce la necesidad de adaptaciones posteriores al generar ambientes de aprendizaje flexibles desde el inicio. Este enfoque transforma la evaluación en una herramienta para la inclusión, la autorreflexión y la mejora continua (UNESCO, 2017).

En suma, tanto la evaluación adaptada como el DUA representan formas concretas de garantizar el derecho a una educación de calidad, reconociendo la neurodiversidad como una dimensión legítima de la condición humana.

Adecuaciones Curriculares

La inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en contextos escolares regulares requiere ajustes planificados que garanticen el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo. Las adecuaciones curriculares representan un conjunto de modificaciones intencionadas en los elementos del currículo oficial con el objetivo de responder a las necesidades individuales del estudiante sin comprometer su derecho a una educación de calidad y equitativa. Estas adecuaciones pueden clasificarse en dos tipos: no significativas y significativas, según el nivel de intervención que implican.

Adecuaciones Curriculares no Significativas

Las adecuaciones curriculares no significativas son ajustes que no alteran los objetivos esenciales del currículo, sino que modifican la forma en que el estudiante accede a los contenidos, los procesa o los demuestra. Están dirigidas a estudiantes que presentan necesidades específicas transitorias o permanentes, como es el caso de muchos estudiantes con TDAH, cuyas funciones ejecutivas o atencionales requieren apoyos estructurados. Ejemplos de adecuaciones no significativas incluyen:

- Ampliación del tiempo para realizar tareas o evaluaciones.

- Modificación de la presentación de actividades (uso de texto más grande, instrucciones simplificadas).
- Cambios en la metodología (uso de material visual, trabajo en pareja o con apoyos tecnológicos).
- Evaluaciones orales o con formatos alternativos.
- Flexibilidad en el orden y el ritmo de trabajo (Orjales, 2020; García-Cedillo, 2010).

Estas adecuaciones deben registrarse, comunicarse con la familia y aplicarse de forma sistemática, sin necesidad de autorización externa, ya que están dentro del marco de la diversificación de la enseñanza.

Adecuaciones Curriculares Significativas

Las adecuaciones significativas suponen modificaciones en los objetivos de aprendizaje, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el currículo oficial. Están destinadas a estudiantes que, debido a discapacidades severas u otras condiciones permanentes, no pueden seguir el currículo general, incluso con apoyos y recursos complementarios. Estas adecuaciones requieren la elaboración de un plan individual de adaptación curricular (PIAC) o documento similar, validado por equipos interdisciplinarios.

En el caso del TDAH, por lo general no se recomiendan adecuaciones significativas, ya que el trastorno no afecta directamente las capacidades intelectuales del estudiante. Sin embargo, podría considerarse en casos de comorbilidad severa con otros trastornos del desarrollo, como discapacidades intelectuales o trastornos del espectro autista (Ministerio de Educación de Nicaragua, 2022).

En síntesis, la distinción entre adecuaciones significativas y no significativas es fundamental para garantizar una intervención pedagógica adecuada. Las primeras se asocian a una adaptación profunda del currículo, mientras que las segundas promueven el acceso equitativo a los aprendizajes comunes a través de la flexibilización didáctica. En ambos casos, el foco debe estar en el desarrollo integral del estudiante, su participación activa y su inclusión plena en la vida escolar.

Principios para el Diseño de Adaptaciones: flexibilidad, accesibilidad, pertinencia

El diseño de adecuaciones curriculares para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) no debe concebirse como una medida improvisada o aislada, sino como parte de una planificación pedagógica coherente y centrada en los principios de la educación inclusiva. Para que estas adaptaciones sean efectivas, deben basarse en tres principios fundamentales: flexibilidad, accesibilidad y pertinencia, los cuales orientan la toma de decisiones del docente frente a la diversidad del aula.

Flexibilidad. Se refiere a la capacidad del docente para modificar o diversificar sus métodos de enseñanza, tiempos de trabajo, formatos de evaluación y organización del aula, en función de las características individuales del estudiante. En el caso del TDAH, esto implica ajustar las demandas escolares sin sacrificar los objetivos de aprendizaje, permitiendo que el estudiante progrese a su propio ritmo y con los apoyos necesarios. Según García-Cedillo (2010), la flexibilidad curricular es clave para superar las barreras que surgen cuando se pretende aplicar un único enfoque pedagógico a estudiantes con perfiles neurodiversos.

Accesibilidad. Implica garantizar que el entorno escolar, los contenidos y los recursos didácticos estén disponibles para todos los estudiantes en igualdad de condiciones. En este sentido, la accesibilidad no se limita al ámbito físico, sino que abarca el acceso cognitivo, emocional y comunicativo al aprendizaje. Para los estudiantes con TDAH, esto incluye el uso de lenguaje claro, materiales visuales, instrucciones secuenciadas, tecnología de apoyo y espacios tranquilos para trabajar, entre otros elementos (CAST, 2018). El objetivo es eliminar obstáculos innecesarios y crear oportunidades reales de participación y éxito académico.

Pertinencia. Hace referencia a la relevancia de las adaptaciones en relación con las necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y contexto sociocultural del estudiante. Las adecuaciones deben tener sentido pedagógico, responder a una necesidad real, y no ser meramente formales o simbólicas. En este sentido, la pertinencia exige un conocimiento profundo del perfil del estudiante, incluyendo su historia educativa, entorno familiar y dinámicas emocionales. Orjales (2020) subraya que una adaptación pertinente es aquella que respeta la

dignidad del alumno, promueve su desarrollo integral y favorece su inclusión sin generar dependencia ni estigmatización.

En conclusión, estos tres principios —flexibilidad, accesibilidad y pertinencia— constituyen la base ética y pedagógica sobre la cual deben diseñarse las adaptaciones curriculares en un marco de inclusión. Su aplicación permite que los estudiantes con TDAH no solo estén presentes en el aula, sino que realmente aprendan, participen y se desarrollen de forma activa y significativa.

Ámbitos de Aplicación de las Adecuaciones Curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación

La aplicación efectiva de las adecuaciones curriculares en el contexto de la educación inclusiva requiere intervenir de manera planificada en distintos componentes del currículo: los objetivos de aprendizaje, los contenidos, la metodología didáctica y los procesos de evaluación. En el caso de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), estas intervenciones deben respetar el principio de equidad y centrarse en eliminar las barreras que obstaculizan su participación plena y su progreso académico.

Objetivos de Aprendizaje. En la mayoría de los casos, los estudiantes con TDAH pueden alcanzar los objetivos establecidos en el currículo oficial si reciben los apoyos adecuados. Por ello, no suele ser necesario modificar los objetivos en sí, sino ajustar el ritmo y las condiciones en que se alcanzan. Esto incluye ofrecer más tiempo para la ejecución de tareas, apoyo en la planificación o segmentación de metas complejas en subobjetivos alcanzables (Orjales, 2020). Los objetivos deben ser formulados con claridad, realismo y posibilidad de monitoreo progresivo, atendiendo al nivel de desempeño individual del estudiante.

Contenidos. Las adecuaciones en los contenidos no implican eliminar aprendizajes esenciales, sino seleccionar, priorizar o presentar los mismos de forma más accesible. Esto puede lograrse mediante el uso de material visual o concreto, adaptaciones lingüísticas, esquemas organizadores o actividades contextualizadas que capten el interés del estudiante. Según García-Cedillo (2010), lo fundamental es garantizar que los contenidos respondan al nivel cognitivo del alumno y estén articulados con sus experiencias previas y estilos de aprendizaje.

Metodología. La metodología representa el ámbito donde se aplican con mayor frecuencia las adecuaciones no significativas. La enseñanza a estudiantes con TDAH debe caracterizarse por ser estructurada, motivadora, multisensorial y centrada en la acción. El uso de instrucciones breves, rutinas claras, recursos variados, pausas activas y dinámicas cooperativas favorece la permanencia atenta y reduce la impulsividad (Zentall, 2018). Además, es importante alternar actividades que impliquen movimiento con otras de mayor concentración, manteniendo siempre una secuencia lógica y predecible.

Evaluación. Debe ajustarse a las características del estudiante sin alterar los estándares académicos. Entre las estrategias más efectivas se encuentran: la diversificación de formatos evaluativos, el fraccionamiento de exámenes, el uso de rúbricas claras, la retroalimentación frecuente y las evaluaciones formativas. Estas medidas permiten evidenciar los aprendizajes de forma más justa y reducir la ansiedad que generan las pruebas tradicionales (CAST, 2018). Asimismo, se recomienda involucrar al estudiante en procesos de autoevaluación, favoreciendo su autorregulación y sentido de competencia.

En conjunto, estas adecuaciones en los distintos componentes del currículo no deben ser vistas como concesiones, sino como acciones pedagógicas legítimas que garantizan el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Su implementación exige observación continua, planificación colaborativa y una actitud docente abierta al cambio y la innovación.

Rol del Docente, la Familia y la Comunidad Educativa

La educación inclusiva, especialmente en el abordaje del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), requiere la participación articulada y corresponsable de tres actores fundamentales: el docente, la familia y la comunidad educativa. Cada uno cumple un papel indispensable en la creación de ambientes escolares accesibles, empáticos y centrados en el desarrollo integral del estudiante.

El Docente como Mediador del Aprendizaje Inclusivo

El docente es la figura clave en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Su actitud, formación y capacidad de adaptación determinan en gran medida el éxito de la inclusión escolar. Echeita (2013) señala que los profesores inclusivos no solo dominan los

contenidos curriculares, sino que desarrollan una sensibilidad especial hacia la diversidad, actúan con creatividad ante las diferencias y generan relaciones de confianza con sus estudiantes. En el caso de niños con TDAH, es esencial que el docente cuente con conocimientos básicos sobre el trastorno y maneje estrategias específicas para gestionar la atención, el comportamiento y la motivación.

Las investigaciones evidencian que los docentes que utilizan recursos visuales, segmentan las tareas, aplican refuerzos positivos y mantienen rutinas claras logran mejores resultados con estos estudiantes (Orjales, 2020). No obstante, también se reconoce que muchos maestros manifiestan inseguridad o frustración ante la falta de formación y apoyo institucional, lo que puede generar prácticas excluyentes o ineficaces (García-Cedillo, 2010). Por tanto, la capacitación continua, el trabajo colaborativo entre pares y el acompañamiento técnico son elementos fundamentales para fortalecer su rol en contextos inclusivos.

La Familia como Aliada en el Proceso Educativo

La familia desempeña un papel esencial en la educación de los estudiantes con TDAH, no solo como proveedora de apoyo emocional, sino como colaboradora activa del proceso pedagógico. La participación familiar cobra mayor relevancia cuando existe coordinación con la escuela, seguimiento de estrategias, establecimiento de rutinas y acompañamiento terapéutico en el hogar. En palabras de Stainback y Stainback (2001), la inclusión escolar es más efectiva cuando se desarrolla como un proyecto compartido entre todos los actores, incluyendo a las familias como aliados en la construcción del aprendizaje.

Además, los padres o cuidadores pueden aportar información valiosa sobre las características, intereses y comportamientos del niño fuera del ámbito escolar, lo que permite personalizar las intervenciones educativas. Una comunicación fluida, respetuosa y constante entre escuela y hogar contribuye a fortalecer los vínculos de confianza, reduce la fragmentación de los apoyos y genera una red de contención más estable para el estudiante.

La Comunidad Educativa como Sistema de Apoyo Integral

La inclusión efectiva de estudiantes con TDAH no es responsabilidad exclusiva del docente ni de la familia; requiere del compromiso de toda la comunidad educativa, incluyendo directivos,

psicólogos escolares, personal de apoyo, compañeros de clase y autoridades locales. Según Booth y Ainscow (2011), una institución educativa verdaderamente inclusiva se caracteriza por una cultura compartida de respeto, pertenencia y aceptación, en la que todos los actores promueven la igualdad de oportunidades y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento.

En este sentido, la comunidad escolar debe ofrecer estructuras organizativas que favorezcan la cooperación, el trabajo interdisciplinario y el uso eficiente de los recursos disponibles. La presencia de un equipo psicopedagógico, la implementación de programas de convivencia escolar, la sensibilización del estudiantado y el fortalecimiento de redes comunitarias son estrategias clave para consolidar un entorno inclusivo. Además, la participación de organizaciones externas y ONG, como ocurre en el caso del Colegio Cristiano Rey Salomón, puede brindar apoyos complementarios que favorezcan la sostenibilidad de los procesos de inclusión.

En síntesis, el rol del docente, la familia y la comunidad no puede entenderse de forma aislada. Se trata de una interacción dinámica y colaborativa que constituye el núcleo de una educación verdaderamente inclusiva. Fortalecer esta alianza permite no solo atender de manera más efectiva las necesidades de los estudiantes con TDAH, sino también transformar la escuela en un espacio donde todos puedan aprender, crecer y convivir en equidad.

Rol de los Actores en la Inclusión Educativa

Rol del Docente como Agente de Cambio

En el marco de la educación inclusiva, el docente ocupa una posición estratégica como agente de cambio pedagógico, social e institucional. Su rol no se limita a la implementación de prácticas instruccionales, sino que abarca una dimensión más amplia: la transformación de las estructuras escolares, las actitudes culturales y las relaciones humanas que configuran el ambiente educativo.

Echeita (2013) subraya que el docente inclusivo no es simplemente un ejecutor de programas o estrategias, sino un profesional comprometido ética y políticamente con la justicia social, la equidad y la defensa del derecho a la educación de todos los estudiantes, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados, como es el caso de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esta postura implica asumir una mirada crítica sobre las

prácticas escolares tradicionales y promover activamente condiciones que favorezcan el aprendizaje y la participación plena de cada estudiante.

Convertirse en agente de cambio supone para el docente:

- Cuestionar y transformar las barreras culturales y pedagógicas que impiden la inclusión.
- Diseñar propuestas flexibles y contextualizadas, que reconozcan la diversidad como un valor educativo y no como un obstáculo.
- Colaborar activamente con otros actores educativos, como familias, especialistas, directivos y estudiantes, para crear entornos de aprendizaje más justos y accesibles.
- Buscar formación continua y reflexiva, con el fin de mejorar sus competencias didácticas, socioemocionales y éticas ante la diversidad.

Desde esta perspectiva, la labor docente deja de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos para convertirse en una práctica transformadora. Es el docente quien, desde su quehacer cotidiano, puede generar condiciones de equidad, construir relaciones educativas positivas y movilizar a la comunidad educativa hacia una escuela verdaderamente inclusiva.

Como lo señala Echeita (2013), el desafío no está solo en adaptar recursos o metodologías, sino en asumir la inclusión como un principio estructurador de la educación, y actuar en consecuencia, con compromiso, creatividad y sensibilidad ante las necesidades del estudiantado.

Participación de la Familia: Colaboración, Comunicación y Acompañamiento

La familia es un pilar fundamental en el proceso de inclusión educativa, especialmente cuando se trata de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Su implicación activa no solo complementa la labor docente, sino que también crea un puente entre el entorno escolar y el hogar, generando coherencia y continuidad en los apoyos brindados al estudiante.

La participación familiar se expresa principalmente en tres dimensiones clave: colaboración, comunicación y acompañamiento.

Colaboración. Implica una relación horizontal entre docentes y cuidadores, en la que ambos comparten información, responsabilidades y estrategias orientadas al desarrollo integral del niño. Cuando los padres participan en el diseño y seguimiento de las adecuaciones curriculares, se incrementan las probabilidades de éxito escolar y se fortalece la respuesta educativa a las necesidades específicas del estudiante (Stainback & Stainback, 2001).

Comunicación. Debe ser efectiva y constante entre la escuela y la familia es esencial para detectar tempranamente dificultades, dar seguimiento a los avances y ajustar las estrategias según sea necesario. Esta comunicación debe ser bidireccional, empática y centrada en el bienestar del estudiante, evitando juicios o actitudes punitivas que puedan deteriorar el vínculo escuela-hogar (Orjales, 2020).

Acompañamiento. Se refiere al apoyo emocional, organizativo y motivacional que la familia brinda al niño o niña con TDAH en su proceso educativo. Esto incluye la supervisión de tareas, el establecimiento de rutinas en casa, el refuerzo positivo, así como la disposición para participar en terapias o actividades escolares. Cuando este acompañamiento se mantiene de forma estable, se favorecen la autorregulación, la autoestima y el sentido de pertenencia del estudiante.

Diversos estudios han demostrado que una participación familiar sólida se asocia con mayores niveles de adaptación escolar, menores índices de abandono y mejores resultados académicos en estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (González-Gil et al., 2020). Por ello, la escuela inclusiva debe generar condiciones institucionales y culturales que promuevan activamente la implicación de las familias, respetando sus particularidades y fomentando relaciones de confianza mutua.

En definitiva, la participación familiar no es un complemento, sino una condición esencial para garantizar una inclusión educativa efectiva, sostenible y centrada en el estudiante.

Apoyo Institucional: Liderazgo Directivo, Recursos, Redes de Apoyo

La implementación de una educación verdaderamente inclusiva no puede depender exclusivamente de la voluntad del docente o de la implicación familiar. Requiere del respaldo

institucional, expresado en un liderazgo comprometido, la disponibilidad de recursos adecuados y la consolidación de redes de apoyo que sostengan los procesos de inclusión.

Liderazgo Directivo. El equipo directivo de una institución educativa juega un papel crucial en la construcción de una cultura escolar inclusiva. Según Booth y Ainscow (2011), el liderazgo inclusivo promueve valores de equidad, participación y respeto por la diversidad, y se traduce en decisiones organizativas concretas: la planificación de capacitaciones, la flexibilización de normas, la asignación estratégica de recursos y el acompañamiento al cuerpo docente. Cuando los directivos priorizan la atención a la diversidad, se facilita la implementación de estrategias inclusivas sostenidas y coherentes en toda la institución.

Recursos Institucionales. Para que los docentes puedan responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes con TDAH, es indispensable que cuenten con recursos pedagógicos, tecnológicos, físicos y humanos. Entre los recursos más relevantes se encuentran: materiales didácticos adaptados, aulas equipadas, herramientas digitales, horarios flexibles, y sobre todo, el apoyo técnico de profesionales como psicólogos, orientadores y terapeutas del lenguaje. La falta de estos elementos puede limitar gravemente la capacidad del docente para aplicar adecuaciones curriculares y metodológicas pertinentes (García-Cedillo, 2010).

Redes de Apoyo. Además de los recursos internos, es fundamental que la institución establezca redes de apoyo interinstitucionales, tanto con organismos gubernamentales como con organizaciones no gubernamentales (ONG), universidades y centros de salud. Estas redes permiten acceder a diagnósticos, capacitaciones, materiales y servicios especializados que fortalecen el trabajo educativo con estudiantes con TDAH. Asimismo, el trabajo articulado entre escuela, familia y comunidad contribuye a dar continuidad a los apoyos fuera del aula, favoreciendo un desarrollo integral.

En contextos como el del Colegio Cristiano Rey Salomón, donde gran parte de la población estudiantil proviene de sectores vulnerables, la alianza con entidades externas como Nicaragua Resource ha sido clave para garantizar la permanencia escolar y apoyar procesos de inclusión. Sin embargo, es necesario avanzar hacia una institucionalización más robusta del enfoque

inclusivo, con políticas claras, evaluación continua y compromiso ético por parte de todos los estamentos escolares.

En síntesis, el apoyo institucional no solo habilita la implementación de estrategias inclusivas, sino que también define su alcance, sostenibilidad y profundidad. Sin liderazgo, sin recursos y sin redes, la inclusión corre el riesgo de quedar reducida a esfuerzos aislados o simbólicos.

Marco Legal y Políticas Inclusivas en Nicaragua

En el contexto nicaragüense, el derecho a la educación inclusiva se encuentra respaldado por un conjunto de instrumentos legales, normativos y programáticos que garantizan la atención a la diversidad y la equidad educativa. Este marco es clave para contextualizar los desafíos y oportunidades que enfrenta la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en centros educativos como el Colegio Cristiano Rey Salomón.

La Constitución Política de la República de Nicaragua reconoce el derecho de toda persona a una educación integral, gratuita y sin discriminación alguna (Art. 121). En concordancia, la Ley General de Educación No. 582 (2006) establece que la educación debe responder a los principios de equidad, calidad y pertinencia, y que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar una atención diferenciada para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

De manera específica, la Ley No. 763 “Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (2011) refuerza este compromiso al establecer que todas las instituciones del sistema educativo nacional deben asegurar el acceso, la permanencia, la participación y el egreso de las personas con discapacidad, mediante ajustes razonables, accesibilidad universal, apoyo especializado y adecuaciones curriculares pertinentes.

El Ministerio de Educación (MINED) ha desarrollado diversas políticas en consonancia con estos marcos legales. Entre ellas, destacan los lineamientos de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, que promueven la identificación temprana de necesidades educativas, la capacitación docente, el trabajo interdisciplinario y la vinculación con la familia y la comunidad.

En su actualización más reciente (MINED, 2022), se reconoce que la atención a estudiantes con TDAH requiere una combinación de estrategias pedagógicas diferenciadas, acompañamiento psicopedagógico y sensibilización institucional.

Sin embargo, la implementación efectiva de estas normativas enfrenta desafíos estructurales. Aún persisten limitaciones presupuestarias, escasez de personal especializado en psicología y educación especial, así como dificultades en la articulación interinstitucional. Estos factores limitan el impacto de las políticas inclusivas en la práctica cotidiana y refuerzan las brechas entre el diseño normativo y la realidad escolar.

Además, según la UNESCO (2017), las barreras actitudinales siguen siendo uno de los obstáculos más persistentes para la inclusión educativa. En el caso de estudiantes con TDAH, las expectativas bajas, la escasa comprensión del trastorno y la falta de preparación docente pueden traducirse en exclusión indirecta o prácticas ineficaces, como la repetición de contenidos o la marginación en actividades colectivas.

En este marco, resulta fundamental fortalecer el componente de formación docente, no solo desde lo técnico, sino también desde una perspectiva ética y social que fomente el reconocimiento de la diversidad como un valor y no como una carga. La comprensión del marco legal, por tanto, no solo debe ser normativa, sino también pedagógica y transformadora, orientando prácticas inclusivas sostenibles y coherentes con el derecho a una educación de calidad para todos.

Enfoque Teórico y Conceptual del Estudio

La presente investigación se sustenta en una articulación teórica que integra los principios de la educación inclusiva, la comprensión multidimensional del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y los aportes de la pedagogía diferenciada. Esta base conceptual permite comprender, analizar y proponer estrategias concretas para la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, se adoptan los planteamientos de Booth y Ainscow (2011) y Stainback y Stainback (2001), quienes proponen que la inclusión no se limita a

la integración física del estudiante en el aula, sino que implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para garantizar la participación y el aprendizaje de todos. Estos autores coinciden en que la inclusión es un proceso dinámico, ético y socialmente comprometido, basado en la equidad, la diversidad, la justicia social y la eliminación de barreras al aprendizaje.

Por su parte, la comprensión del TDAH desde un enfoque neuropsicológico y educativo permite reconocer que este trastorno afecta funciones ejecutivas, emocionales y sociales que repercuten directamente en el desempeño académico. A partir de autores como Barkley (2014), Orjales (2020) y García-Cedillo (2010), se asume que las dificultades de los estudiantes con TDAH no son sinónimo de incapacidad, sino de la necesidad de enfoques metodológicos diferenciados, apoyos emocionales y condiciones estructurales adecuadas.

En este marco, se incorpora también el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018), que propone el diseño flexible y proactivo de objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones que respondan a la diversidad del aula desde el inicio. Este modelo se alinea con los principios de accesibilidad, participación y pertinencia educativa, brindando una base práctica para la aplicación de estrategias inclusivas con estudiantes que presentan TDAH.

Finalmente, el enfoque adoptado reconoce el papel central de los actores educativos en el proceso de inclusión. Como plantea Echeita (2013), el docente es un agente de cambio que puede romper ciclos de exclusión a través de su compromiso ético, su formación continua y su capacidad de colaboración. A su vez, la familia y la comunidad educativa son aliados fundamentales en la creación de entornos empáticos, coherentes y sostenibles para el aprendizaje.

En conjunto, este enfoque teórico y conceptual ofrece una visión comprehensiva que guía el análisis de las experiencias, desafíos y estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH, permitiendo fundamentar propuestas pedagógicas y curriculares pertinentes, contextualizadas y orientadas al logro del derecho a una educación de calidad para todos.

Marco Metodológico

Enfoque de Investigación

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, ya que su objetivo principal fue comprender en profundidad las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentaron los actores educativos: docentes, estudiantes y familias, en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel de educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón.

Este enfoque resultó pertinente porque permitió abordar la realidad educativa como un fenómeno complejo, contextual y dinámico, en el cual las vivencias subjetivas y las interacciones sociales cobraron un papel fundamental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa busca interpretar significados, patrones y relaciones desde la perspectiva de los participantes, generando conocimiento situado que no pretende generalizar, sino profundizar en la comprensión de una realidad específica.

En este sentido, el enfoque cualitativo favoreció el análisis de las prácticas pedagógicas, las relaciones entre los actores, las condiciones institucionales y las formas en que se concretaron o se obstaculizaron los principios de la educación inclusiva en el entorno escolar estudiado.

Tipo y Diseño de Investigación

La investigación se clasificó como un estudio descriptivo de enfoque cualitativo, cuyo propósito fue caracterizar y analizar las estrategias de inclusión educativa dirigidas a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en un contexto escolar específico. En particular, se buscó describir las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las percepciones de los actores educativos involucrados en el proceso de inclusión.

En cuanto a su diseño, se adoptó la modalidad de estudio de caso único instrumental (Stake, 1995), la cual permitió examinar de manera detallada y profunda una unidad particular de análisis en el Colegio Cristiano Rey Salomón, con el fin de comprender los fenómenos de

inclusión desde la realidad concreta de esa institución. Este tipo de diseño resultó especialmente útil cuando se pretendió generar conocimiento situado y contextualizado que sirviera de base para comprender dinámicas complejas dentro de entornos educativos específicos (Yin, 2018).

El estudio de caso, en este sentido, no se limitó a describir hechos, sino que buscó interpretar significados, relaciones e implicaciones pedagógicas, articulando los aportes de los diferentes actores (docentes, estudiantes, familias y personal institucional) y permitiendo una visión holística del fenómeno investigado.

Participantes

La investigación utilizó un muestreo intencional o por criterio, apropiado para estudios cualitativos que requieren la selección de informantes clave con conocimiento directo y relevante sobre el fenómeno en estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Los participantes fueron actores educativos vinculados al proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el nivel de educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón.

La muestra estuvo conformada por un total de 14 participantes: 9 docentes de educación primaria que laboraban en grados con mayor presencia de estudiantes diagnosticados o en proceso de diagnóstico con TDAH, la directora del centro, la psicoedagoga encargada del acompañamiento institucional, y 6 madres de familia de estudiantes con esta condición.

La selección respondió a la necesidad de incorporar diversas voces implicadas en el proceso educativo y garantizar una mirada integral del fenómeno estudiado. El criterio para determinar el número de participantes se basó en el principio de saturación teórica, el cual establece que la recolección de datos puede finalizar cuando las respuestas comienzan a repetirse y no se obtiene información adicional relevante (Taylor & Bogdan, 2013). Este procedimiento permitió alcanzar profundidad interpretativa y comprender las experiencias desde una perspectiva contextualizada.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la obtención de información, se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron acceder a las percepciones, experiencias y valoraciones de los distintos actores educativos

involucrados en el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En primer lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de educación primaria, a madres y padres de estudiantes diagnosticados o en proceso de diagnóstico, al personal del área de psicología educativa y a la directora del centro. Estas entrevistas facilitaron la exploración en profundidad de las estrategias utilizadas, los desafíos enfrentados y las necesidades identificadas desde diferentes perspectivas.

Además, se desarrolló un grupo focal con docentes, que posibilitó el análisis colectivo de las prácticas pedagógicas, el intercambio de experiencias y la identificación de barreras comunes y recursos compartidos en el aula inclusiva. Esta técnica favoreció la interacción entre los participantes y permitió contrastar opiniones en un ambiente colaborativo, generando información rica y contextualizada.

Tanto las entrevistas como el grupo focal fueron guiados por guiones temáticos elaborados previamente, con preguntas abiertas alineadas a los objetivos específicos de la investigación. Las sesiones fueron grabadas con consentimiento informado y posteriormente transcritas para su análisis. Esta combinación de técnicas facilitó la triangulación de datos, fortaleciendo la validez interna del estudio y ofreciendo una visión más completa del fenómeno investigado (Taylor & Bogdan, 2013).

Procedimiento

El desarrollo de la presente investigación siguió una secuencia organizada de acciones orientadas a garantizar la validez del proceso y el respeto ético hacia los participantes. En primer lugar, se solicitó formalmente la autorización de la Dirección del Colegio Cristiano Rey Salomón para llevar a cabo el estudio dentro de sus instalaciones. Una vez obtenida la aprobación institucional, se procedió a la selección de los participantes, empleando un muestreo intencional con base en criterios de inclusión previamente definidos, priorizando a los actores con vínculo directo con estudiantes diagnosticados o en proceso de diagnóstico con TDAH.

Posteriormente, se coordinaron los horarios para la realización de entrevistas semiestructuradas y sesiones de observación no participante, con el objetivo de minimizar la interferencia en la dinámica escolar. Estas entrevistas se llevaron a cabo en espacios privados

dentro de la institución, garantizando la comodidad y confidencialidad de los participantes. Paralelamente, se revisaron documentos institucionales relevantes, tales como planificaciones docentes, informes psicopedagógicos y registros de adecuaciones curriculares, con el propósito de contextualizar y triangular la información obtenida.

Una vez concluida la etapa de recolección de datos, se procedió a la transcripción textual de las entrevistas y a la sistematización de las notas de observación. La información fue sometida a un proceso de codificación abierta y axial, a fin de identificar categorías emergentes y patrones significativos en las experiencias, percepciones y desafíos expresados por los distintos actores educativos. Finalmente, se aplicó un análisis temático que permitió organizar los hallazgos en torno a núcleos conceptuales coherentes con los objetivos de la investigación, aportando así una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

Validez y Confiabilidad y Triangulación de los Instrumentos

En la presente investigación cualitativa, la validez y la confiabilidad se entienden como criterios vinculados a la credibilidad, coherencia interna y profundidad interpretativa, más que a parámetros cuantitativos o estadísticos. A fin de garantizar la calidad metodológica del estudio, se han aplicado diversas estrategias orientadas a reflejar con fidelidad las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados en el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el Colegio Cristiano Rey Salomón.

En cuanto a la validez, se priorizó una aproximación contextualizada y auténtica, que permitiera captar el sentido que los participantes otorgan a sus vivencias dentro del entorno escolar. Se implementó la validación por parte de los propios participantes (member checking), mediante la retroalimentación sobre las interpretaciones preliminares, lo que posibilitó confirmar, matizar o precisar los hallazgos construidos. Asimismo, se mantuvo una coherencia metodológica entre los objetivos específicos, las categorías de análisis y los instrumentos de recolección utilizados, lo que fortaleció la congruencia interna del proceso investigativo.

Por su parte, la confiabilidad se aseguró mediante un tratamiento riguroso y sistemático de la información recolectada, apoyado en la codificación estructurada de los datos según una matriz predefinida, y en el registro detallado de decisiones analíticas, observaciones de campo y reflexiones metodológicas del equipo investigador. Todo ello favoreció la trazabilidad del análisis y la transparencia en la construcción de conclusiones.

De manera complementaria, se recurrió a la triangulación metodológica, combinando distintas técnicas (entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis documental) y diversas fuentes de información (docentes, personal administrativo, padres de familia y estudiantes). Esta estrategia permitió contrastar perspectivas, enriquecer la interpretación de los datos y fortalecer la credibilidad de los resultados obtenidos.

En conjunto, estas acciones contribuyeron a garantizar la solidez, confiabilidad y validez de los hallazgos de esta investigación, aportando una comprensión profunda y fundamentada sobre las prácticas inclusivas dirigidas al estudiantado con TDAH en el contexto de la educación primaria.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se desarrolló conforme a los principios éticos fundamentales que rigen los estudios en el ámbito educativo, garantizando el respeto, la integridad y la protección de los derechos de todos los participantes. Se aseguró el consentimiento informado previo a la recolección de datos, mediante la entrega de un documento explicativo que detalló los objetivos del estudio, los procedimientos seguidos, la naturaleza voluntaria de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencias negativas para los involucrados.

Asimismo, se resguardó el anonimato de los participantes mediante el uso de seudónimos y la omisión de cualquier dato identificable en los registros y en la presentación de los resultados. La confidencialidad fue mantenida en todo momento, almacenándose la información de forma segura y restringiendo su acceso únicamente al equipo investigador. Se respetó la dignidad, las

opiniones y las experiencias de cada actor educativo, promoviendo un espacio de diálogo libre de juicios o coerciones.

Este compromiso ético no solo respondió a las exigencias académicas y legales vigentes, sino que también se alineó con los valores cristianos de respeto, empatía y justicia social que orientaron tanto al investigador como a la institución donde se realizó el estudio.

La metodología empleada en este estudio permitió abordar de manera rigurosa y contextualizada la realidad educativa del Colegio Cristiano Rey Salomón en relación con la inclusión de estudiantes con TDAH. A través de un enfoque cualitativo, un diseño de estudio de caso y el uso de técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupo focal, observación y revisión documental, fue posible obtener una comprensión profunda de las experiencias, estrategias y desafíos vividos por los actores educativos.

La cuidadosa selección de participantes, el tratamiento ético de la información y el proceso de análisis temático garantizan la validez interpretativa de los hallazgos, los cuales serán presentados en el capítulo siguiente. Este marco metodológico sienta las bases para interpretar de forma coherente las prácticas inclusivas observadas y proponer, a partir de la evidencia empírica recogida, recomendaciones pertinentes para fortalecer la atención educativa a estudiantes con TDAH.

En todos los casos se garantizó la confidencialidad de la información: los nombres y cualquier dato identificativo de los participantes fueron reemplazados por códigos o seudónimos. Las notas de campo, archivos de transcripción y demás registros fueron almacenados en carpetas protegidas, y no fueron compartidos con terceros ajenos al equipo investigador. Los resultados se presentarán de forma agregada, sin revelar identidades, para preservar el anonimato.

Como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), una investigación ética en el campo educativo no solo implica procedimientos formales, sino también una actitud constante de cuidado, respeto y responsabilidad hacia los participantes. En este sentido, todas las decisiones metodológicas y éticas tomadas durante el estudio buscaron resguardar los derechos de los involucrados, promover un clima de confianza, y garantizar la integridad del proceso investigativo.

Resultados y Discusión

Procesamiento de la Información

El presente estudio tiene como propósito analizar las experiencias, prácticas y desafíos relacionados con la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón, ubicado en el Distrito II de Managua. Con este fin, se realizaron entrevistas individuales a docentes de diferentes niveles educativos, así como a personal directivo y al área psicopedagógica de la institución. Las entrevistas permitieron recuperar la diversidad de percepciones, estrategias y necesidades que emergen en el abordaje cotidiano de estudiantes con TDAH, así como comprender el clima institucional y el nivel de articulación entre los distintos actores educativos.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de los participantes y respetar los principios éticos establecidos para la investigación cualitativa, se utilizaron iniciales en lugar de nombres completos. Esta medida garantiza el cuidado de la identidad de los informantes y permite una presentación ética y responsable de la información recopilada.

Tabla 1. Participantes de las entrevistas semiestructuradas 2025

Iniciales	Cargo / Grado que imparte	Tiempo en la institución
J.B.	Docente de Educación Primaria	4 años
L.L.	Docente de Educación Inicial	15 años
E.C.	Docente de Educación Primaria	5 años
I.G.	Docente de Educación Primaria	4 años
J.M.	Docente de 3.er grado	4 años
M.G.	Docente de 6.º grado	5 años
J.V.	Docente de 4.º grado de Primaria	3 años
D.C.R.S.	Dirección académica	6 años
A.A.	Área psicopedagógica	1 año

Tabla 2. Participantes de grupo focal 2025

Iniciales	Cargo / Área	Tiempo en el cargo / docencia
I.G.	Docente de Educación Primaria	3 años
Y.R.	Docente de Educación Primaria	5 años
J.B.	Docente de Educación Primaria	4 años
E.C.	Docente de Educación Primaria	3 años
L.L.	Docente de Educación Inicial	5 años

La presentación de los resultados se organiza según la estructura de los objetivos específicos planteados en esta investigación. Cada apartado desarrolla las preguntas clave asociadas a su objetivo, integrando las opiniones más relevantes expresadas por los informantes durante las entrevistas y el grupo focal. Posteriormente, se realiza una interpretación analítica de estas respuestas, fundamentada en el marco teórico y en los aportes de autores que abordan la inclusión educativa y el TDAH.

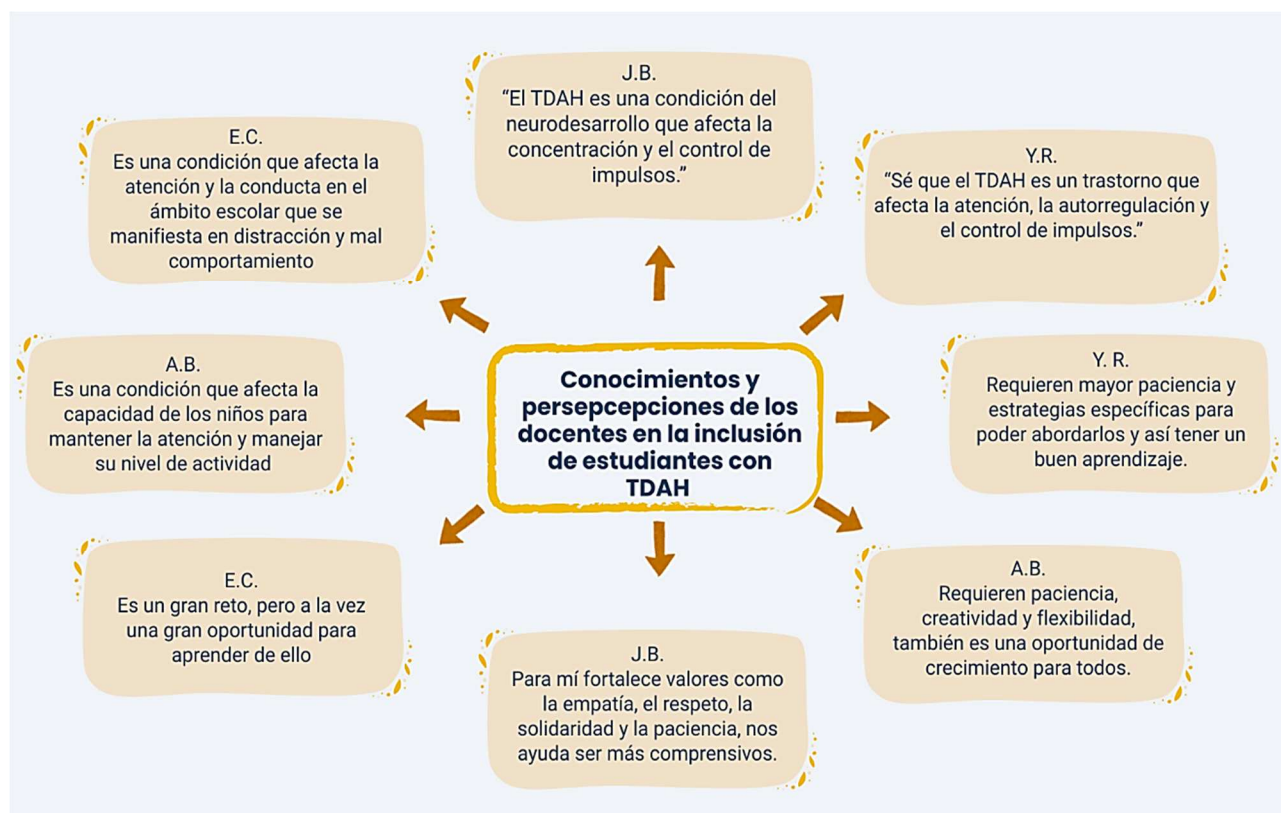
Al finalizar cada apartado, se llevará a cabo una triangulación de perspectivas entre docentes, directivos, personal psicopedagógico y familias, lo que permitirá contrastar coincidencias y divergencias, enriqueciendo la discusión y fortaleciendo la validez de los hallazgos.

Las entrevistas iniciaron con una pregunta diagnóstica orientada a explorar el nivel de conocimiento que poseen los actores educativos respecto al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y su manifestación en el ámbito escolar. A partir de esta primera aproximación, se generó una base interpretativa que permitió comprender de manera más profunda las experiencias y desafíos relacionados con la inclusión de estudiantes con esta condición en el Colegio Cristiano Rey Salomón.

Resultado 1. Experiencias de docentes, estudiantes y familias en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón, identificando sus percepciones, actitudes y roles dentro del proceso educativo.

El primer resultado corresponde al análisis del primer objetivo específico orientado a identificar las experiencias, percepciones, actitudes y roles que asumen docentes, directivos, personal psicopedagógico y familias en el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la educación primaria del Colegio Cristiano Rey Salomón.

Ilustración 1. Lo que los docentes dicen acerca del TDAH y la inclusión en las aulas.



La imagen presenta una síntesis de las percepciones que los docentes del Colegio Cristiano Rey Salomón expresaron durante las entrevistas con respecto al TDAH y a la inclusión educativa. Las opiniones se organizan en dos grandes ejes temáticos: el conocimiento que tienen

sobre el TDAH y las experiencias que han vivido al incluir estudiantes con esta condición en sus aulas.

En relación con el conocimiento del TDAH, los docentes coinciden en describirlo como una condición del neurodesarrollo que afecta directamente la atención, la autorregulación y el control de impulsos. Por ejemplo, J.B. lo define como “una condición del neurodesarrollo que afecta la concentración y el control de impulsos”, mientras que Y.R. enfatiza que se trata de un trastorno que compromete “la autorregulación y el control de impulsos”. Otros docentes, como E.C. y A.B., lo describen como una condición que se manifiesta en distracción, mala conducta, dificultad para mantener la atención o un nivel de actividad elevado. Estas percepciones reflejan que el profesorado identifica las expresiones más comunes del trastorno dentro del aula.

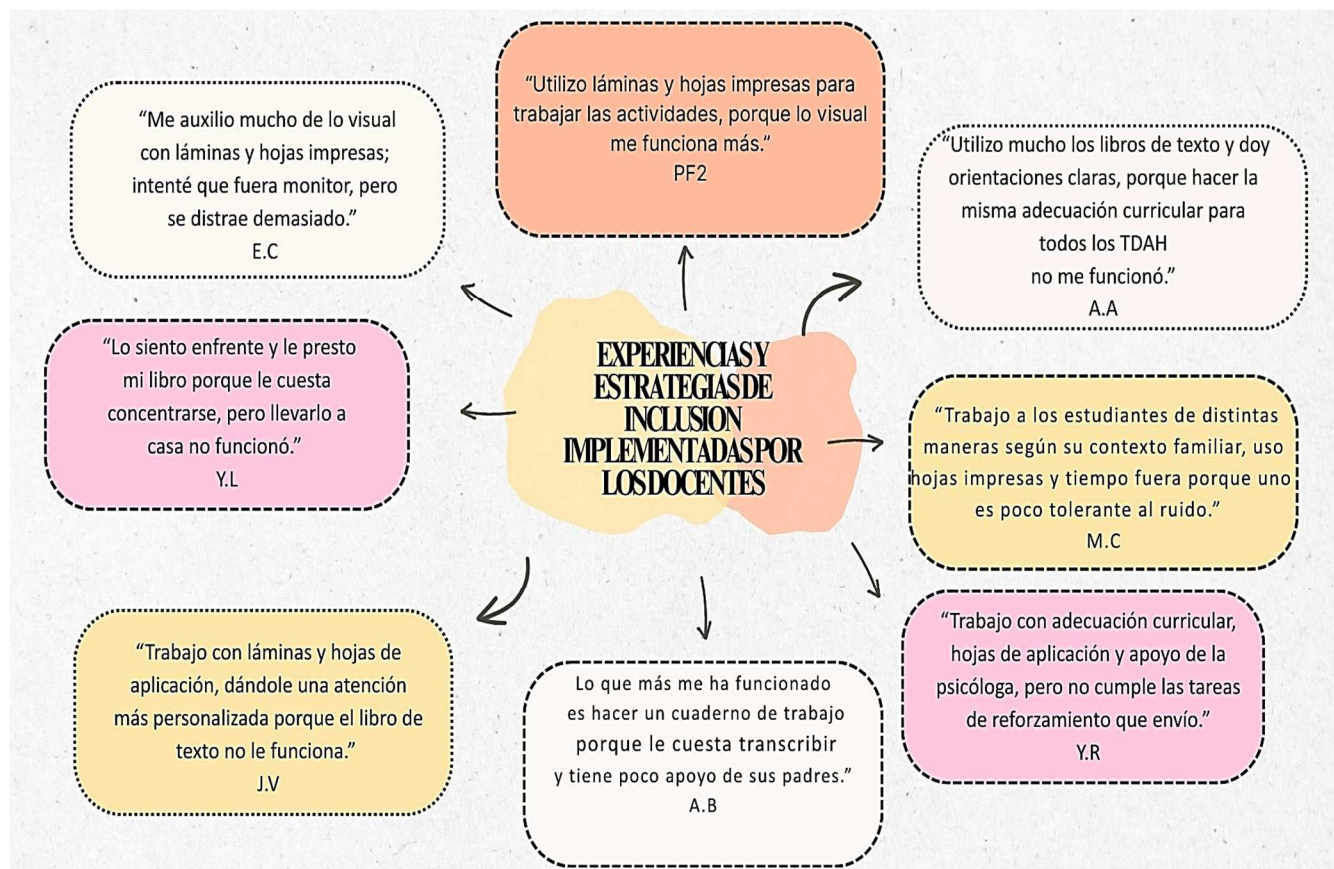
Por otra parte, las experiencias de inclusión que narran los docentes muestran una valoración equilibrada entre los desafíos y las oportunidades que esta implica. La maestra E.C. expresa que incluir a estudiantes con TDAH es “un gran reto, pero a la vez una oportunidad para aprender de ello”, mientras que Y.R. señala que estos alumnos requieren “mayor paciencia y estrategias específicas” para lograr aprendizajes satisfactorios. A.B. destaca la necesidad de “paciencia, creatividad y flexibilidad”, y subraya que la inclusión representa una oportunidad de crecimiento tanto para el docente como para el grupo. Finalmente, J.B. afirma que este proceso fortalece valores como la empatía, la solidaridad y la paciencia, resaltando así el impacto positivo en la convivencia escolar.

En conjunto, la información de la imagen evidencia que los docentes describen el TDAH con claridad y que valoran el proceso inclusivo no solo como un desafío pedagógico, sino también como una experiencia formativa y humana.

Estas percepciones coinciden con lo abordado en el marco teórico. El reconocimiento del TDAH como un trastorno del neurodesarrollo se corresponde con lo planteado por la American Psychiatric Association (2013) y autores como Barkley (2015), quienes explican que el trastorno afecta funciones ejecutivas como la atención sostenida y la autorregulación. Asimismo, la visión docente de que la inclusión constituye un reto pero también una oportunidad coincide con enfoques como el de Booth & Ainscow (2011) sobre el aprendizaje inclusivo y con la pedagogía diferenciada propuesta por Tomlinson (2014), que destaca la necesidad de adaptar estrategias y

valorar la diversidad en el aula. Finalmente, los valores mencionados por los docentes son la paciencia, empatía y solidaridad, refuerzan lo planteado por Pujolàs (2013) acerca del impacto positivo de la inclusión en la convivencia escolar y el clima emocional del centro educativo.

Ilustración 2. Sobre las experiencias y estrategias de inclusión implementadas por los docentes



A partir de las entrevistas realizadas al personal docente, se identificó un conjunto diverso de estrategias y experiencias implementadas para favorecer la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las aulas del Colegio Cristiano Rey Salomón, las cuales se sintetizan en la Figura 2. Estas prácticas responden, en su mayoría, a iniciativas individuales de los docentes y evidencian el esfuerzo constante por atender las necesidades educativas de estos estudiantes dentro de las limitaciones institucionales existentes.

Una de las estrategias más recurrentes es la creación o adaptación de cuadernos de trabajo personalizados. La docente A.B. describe que elabora un cuaderno específico para un estudiante con TDAH debido a las dificultades que presenta para copiar del pizarrón y a la

ausencia de apoyo familiar. En este cuaderno, la docente escribe las actividades de forma directa y agrega hojas de aplicación como apoyo al trabajo en el aula, lo cual le permite al estudiante acceder a las tareas sin depender de procesos mecánicos que le generan frustración. Este testimonio refleja una adaptación del material didáctico orientada a facilitar el acceso a las actividades, sin que ello forme parte de un plan curricular individualizado formal.

El uso de apoyos visuales y material impreso aparece como otra práctica constante en las aulas. Docentes como PF2 señalan que recurren a láminas, hojas impresas y recursos visuales con el objetivo de favorecer la concentración y el aprendizaje del estudiante. Estas estrategias buscan captar la atención y reducir la distracción, especialmente en contextos donde el estudiante presenta dificultad para sostener el foco atencional durante periodos prolongados. Aunque estas acciones resultan funcionales en la práctica cotidiana, su implementación se da de manera empírica y depende del criterio personal del docente.

El manejo de grupos numerosos constituye un desafío adicional que influye en la forma en que se aplican las estrategias de inclusión. Docentes como M.C., que atienden aulas con una alta cantidad de estudiantes, señalan que recurren principalmente al uso de hojas de aplicación y, en algunos casos, a estrategias de regulación emocional como el “tiempo fuera”. Estas acciones se implementan como respuestas inmediatas ante conductas de frustración, impulsividad o sobrecarga sensorial, especialmente cuando el entorno del aula resulta poco favorable para el estudiante con TDAH.

Otra estrategia ampliamente utilizada es la ubicación estratégica del estudiante dentro del aula, colocándolo cerca del escritorio del docente o en zonas con menor nivel de distracción. Y.R. explica que esta práctica facilita el acompañamiento directo y el monitoreo constante del estudiante durante las actividades. Sin embargo, aunque algunos docentes se refieren a estas acciones como “adecuación curricular”, el análisis de los testimonios evidencia que se trata de ajustes organizativos y metodológicos puntuales, más que de un proceso sistemático de adecuación curricular planificada y documentada.

En los grados superiores, se observa con mayor frecuencia el uso del libro de texto como herramienta directa de trabajo, permitiendo que el estudiante trabaje sobre el material sin necesidad de copiar del pizarrón. Docentes como E.C. y A.A. coinciden en que esta estrategia

mejora la concentración del estudiante y reduce la frustración asociada a tareas repetitivas. Estas prácticas se orientan a simplificar el acceso a la información y a disminuir la carga atencional, pero no responden a lineamientos institucionales establecidos para la atención a estudiantes con TDAH.

En educación inicial, docentes como Y.L. destacan la importancia del material visual y de la atención personalizada; no obstante, reconocen dificultades adicionales cuando el estudiante presenta rezago académico, lo que obliga a priorizar procesos de nivelación antes de avanzar en los contenidos del grado. Esta situación condiciona la aplicación de estrategias inclusivas y refuerza la necesidad de un acompañamiento pedagógico más estructurado.

En conjunto, los testimonios reflejan un abanico de prácticas pedagógicas adaptadas a la realidad del aula, a los recursos disponibles y a las características particulares de cada estudiante. No obstante, estas estrategias se implementan de forma aislada, no sistemática y dependiente del esfuerzo individual del docente, sin evidenciarse un marco institucional sólido que oriente, registre y dé seguimiento a procesos formales de adecuación curricular conforme a los lineamientos de la educación especial incluyente.

Tabla 3. Percepciones y experiencias de los padres de familia sobre las estrategias implementadas por los docentes

Padre de familia	Iniciales	Percepción sobre el TDAH	Experiencias con las estrategias del docente
Padre de familia No. 1	P.F.1	“No sabía qué era hasta que empecé a observar el comportamiento de mi hijo y los comentarios de familiares y maestros... tuve que llevarlo al médico y ahí me explicaron sobre el TDAH”	“Ha sido un sueño... en el pasado tuvimos malas experiencias discriminatorias... ahora en este colegio sí se ha podido adaptar”
Padre de familia No. 2	P.F.2	“El TDAH es una condición especial... cuando buscamos ayuda nos dimos cuenta que es algo en sus cabecitas que no los deja concentrarse y les afecta en la escuela”	“Me auxilio mucho del apoyo visual, utilizo láminas y hojas impresas para que trabaje... eso le ayuda bastante”
Padre de familia No. 3	P.F.3	No expresa definición conceptual, pero reconoce la dificultad del hijo para concentrarse.	“La maestra la sienta cerca de ella para estar más pendiente... he tenido buena comunicación con la maestra y con psicóloga; trabajar en conjunto ha ayudado bastante”
Padre de familia No. 4	P.F.4	Reconoce problemas de atención y necesidad de cercanía con el docente.	“Lo que le ha funcionado más es que lo siente en las primeras sillas de enfrente...”

			estar cerca del profesor ayuda a que lo corrijan con mayor frecuencia”
Padre de familia No. 5	P.F.5	Indica que su hijo tenía dificultades en el aula anterior por el número de estudiantes.	“El profesor le hizo un libro de trabajo y poco a poco ha aprendido a leer y trabajar mejor”
Padre de familia No. 6	P.F.6	Reconoce que su hijo necesita un ritmo diferente.	“El profesor trabaja al ritmo de mi hijo... le pone otras actividades más directas y en menor cantidad, pero relacionadas con el contenido de los demás niños”

Las entrevistas realizadas a los padres y madres de familia permiten identificar cómo viven e interpretan el proceso de inclusión de sus hijos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) dentro del Colegio Cristiano Rey Salomón. Los testimonios evidencian dos componentes fundamentales: el conocimiento y la comprensión que poseen sobre el TDAH, y las experiencias que han tenido con las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para apoyar el aprendizaje y la adaptación escolar de sus hijos.

En relación con el conocimiento sobre el TDAH, los resultados muestran que la mayoría de los padres no contaba con información previa sobre esta condición antes de enfrentar las dificultades de sus hijos en el ámbito escolar. La comprensión del trastorno surge principalmente a partir de la observación del comportamiento del niño, de comentarios realizados por docentes o familiares, y posteriormente mediante la orientación brindada por profesionales de la salud. Un padre expresa que desconocía el TDAH “hasta que empecé a observar el comportamiento de mi hijo y los comentarios de familiares y maestros... tuve que llevarlo al médico y ahí me explicaron sobre el TDAH” (comunicación personal con P.F.1, 2025). Otro padre reconoce que inicialmente interpretaban la conducta del niño como falta de capacidad, hasta comprender que “es algo en sus cabecitas que no los deja concentrarse” (comunicación personal con P.F.2, 2025). Estos testimonios evidencian que el conocimiento parental es, en su mayoría, empírico y construido desde la experiencia cotidiana.

Respecto a las experiencias con las estrategias implementadas por los docentes, los padres valoran positivamente las prácticas pedagógicas orientadas a la atención individualizada. Entre las estrategias más mencionadas se encuentran la ubicación del estudiante cerca del docente, el uso de hojas impresas y materiales visuales, la elaboración de cuadernos o libros de trabajo personalizados y la adaptación del ritmo y la cantidad de actividades. Estas acciones son

percibidas como facilitadoras de la concentración y del aprendizaje. Un padre señala que “lo que más le ha funcionado es que lo siente en las primeras sillas de enfrente... estar cerca del profesor ayuda a que lo corrijan con mayor frecuencia” (comunicación personal con P.F.4, 2025). Otros destacan que las hojas impresas y los materiales visuales han permitido avances progresivos, aunque lentos, en el trabajo académico (comunicación personal con P.F.2, 2025).

Asimismo, varios padres reconocen que los docentes ajustan las actividades al ritmo de aprendizaje del estudiante, reduciendo la cantidad de tareas o haciendo las instrucciones más directas. Un padre comenta que “el profesor trabaja al ritmo de mi hijo... le pone otras actividades más directas y en menor cantidad” (comunicación personal con P.F.6, 2025). Estas estrategias permiten que el estudiante avance sin desvincularse del contenido general del grupo y disminuyen la frustración asociada a tareas que resultan especialmente difíciles, como la copia del pizarrón.

Otro aspecto relevante identificado es la comparación con experiencias educativas previas. Algunos padres relatan haber vivido situaciones de discriminación, falta de apoyo o escasa comprensión en otros centros educativos. En contraste, reconocen que en el Colegio Cristiano Rey Salomón han encontrado mayor apertura, acompañamiento y disposición docente para atender las necesidades de sus hijos. Un padre destaca que, a diferencia del año anterior, “el profesor le hizo un libro de trabajo y así poco a poco ha aprendido a leer y trabajar mejor” (comunicación personal con P.F.5, 2025). Estas comparaciones refuerzan la percepción de mejora en el proceso de inclusión.

La comunicación entre la escuela y la familia también es señalada como un elemento determinante. Varios padres resaltan la importancia del trabajo conjunto con los docentes y el acompañamiento psicopedagógico o médico. Una madre expresa que mantener comunicación constante con la maestra y seguir las orientaciones del especialista “ha ayudado bastante” (comunicación personal con P.F.3, 2025). Esta coordinación favorece la coherencia educativa entre el hogar y la escuela.

No obstante, los resultados también reflejan retos persistentes que dificultan la continuidad del aprendizaje, tales como la distracción constante, el rezago académico, la falta de autonomía y el incumplimiento de tareas de reforzamiento en casa. Estas dificultades evidencian

que, aunque las estrategias docentes generan avances, el proceso de inclusión requiere ajustes continuos y un mayor acompañamiento familiar e institucional.

En conjunto, los testimonios de los padres de familia muestran que la inclusión de estudiantes con TDAH en el Colegio Cristiano Rey Salomón se vive como un proceso complejo, pero progresivo y significativo. Las familias reconocen avances en la atención, el aprendizaje y la adaptación escolar de sus hijos, y valoran positivamente las estrategias diferenciadas implementadas por los docentes. Al mismo tiempo, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la articulación entre escuela y familia, así como el acompañamiento institucional, para consolidar prácticas inclusivas más sostenibles y coherentes.

Resultado 2. Los principales desafíos institucionales y pedagógicos en la inclusión de estudiantes con TDAH, considerando los recursos disponibles, las políticas escolares y la coordinación entre los actores involucrados.

El segundo resultado de esta investigación profundiza en los principales desafíos que enfrentan tanto la institución como los actores educativos en la implementación de procesos inclusivos dirigidos a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este apartado se construye a partir de las voces de docentes, directora, psicóloga y padres de familia, quienes desde sus distintos roles evidencian limitaciones, tensiones y necesidades dentro del contexto escolar.

Para observar un poco mejor las opiniones de cada uno de los actores analizaremos la siguiente figura.

Ilustración 3. Desafíos pedagógicos de los docentes en la institución



Los desafíos institucionales y pedagógicos identificados en este resultado se relacionan directamente con los planteamientos teóricos y normativos revisados en el marco conceptual y en los lineamientos del Ministerio de Educación.

La falta de capacitación docente coincide con lo establecido por el MINED en la Estrategia Nacional de Educación 2024–2026, que subraya la necesidad de fortalecer la formación continua en educación especial incluyente. La ausencia de procesos sistemáticos de capacitación explica por qué muchas estrategias se aplican de forma empírica y no articulada a una planificación curricular institucional.

La sobrecarga de estudiantes por aula y la atención simultánea a estudiantes con diversas necesidades educativas especiales coinciden con lo planteado por Barkley (2015) y Miranda & Presentación (2017), quienes señalan que los estudiantes con TDAH requieren supervisión constante, retroalimentación inmediata y ajustes permanentes, condiciones difíciles de garantizar en aulas numerosas.

La escasez de recursos materiales y tecnológicos, evidenciada en la necesidad de que los docentes asuman costos personales, contrasta con los lineamientos del MINED que establecen la responsabilidad institucional de garantizar materiales didácticos para la atención a la diversidad. Esta brecha limita la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

La presencia de docentes sin formación pedagógica inicial especializada refuerza lo señalado por Booth y Ainscow (2011), quienes afirman que la inclusión no depende únicamente de la voluntad, sino de la preparación profesional y de una cultura institucional inclusiva.

Finalmente, la falta de corresponsabilidad familiar se relaciona con el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) y con los enfoques de educación inclusiva promovidos por UNESCO (2020), que destacan la interacción entre escuela y familia como un factor determinante para el aprendizaje y la permanencia escolar. Cuando esta articulación se debilita, la inclusión se ve seriamente afectada.

En síntesis, los resultados confirman que la inclusión de estudiantes con TDAH en el Colegio Cristiano Rey Salomón no depende únicamente del esfuerzo docente, sino de la existencia de condiciones institucionales, formativas y familiares que respalden de manera coherente y sostenida las prácticas pedagógicas inclusivas.

Tabla 4. Análisis de los recursos disponibles, estrategias metodológicas y preparación docente y coordinación

Actor	Citas textuales clave
Directora (D.C.R.S.)	“Uno de los principales desafíos ha sido la formación docente específica en educación inclusiva... algunos maestros sienten que no tienen suficiente tiempo para planificar diferenciadamente.” (comunicación personal, 2025). “Aunque contamos con algunos recursos, siempre es necesario ampliar y actualizar los materiales y el personal de apoyo.” (comunicación personal, 2025).
Docentes (Y.R., J.B., L.L., E.C., I.G., J.V.)	Y.R.: “Los principales desafíos han sido mantener la atención del estudiante.” (comunicación personal con Y.R., 2025). J.B.: “Es un reto pedagógico porque exige que el docente adapte sus estrategias y flexibilice la enseñanza.” (comunicación personal con J.B., 2025). L.L.: “La necesidad de capacitación y recursos didácticos.” (comunicación personal con L.L., 2025). E.C.: “Es difícil atender al grupo completo y a la vez dar apoyo individual.” (comunicación personal con E.C., 2025). I.G.: “A veces no tenemos mucho conocimiento sobre el tema y los padres no apoyan.”, “Hacer entender a los padres que involucrarse es importante en la vida escolar de sus hijos.” (comunicación personal con I.G., 2025). J.V.: “Ha sido complejo incluir a estudiantes

	con TDAH, pero al final hemos tenido efectividad... también ha sido un proceso de aprendizaje para mí.” (Comunicación personal con J.V., 2025).
Padres de familia (P.F.1 y P.F.2)	P.F.1: “En otros colegios vivimos experiencias discriminatorias... siempre deseaba que estudiara con los demás.” (comunicación personal con P.F.1, 2025). P.F.2: “Creíamos que era necesidad, pero descubrimos que era su dificultad para concentrarse... no avanzaba al mismo ritmo.” (comunicación personal con P.F.2, 2025).
Psicóloga (A.A.)	“El desafío va más en torno a la falta de conocimiento que muchas veces como docentes tenemos, la falta de manejo y la apropiación de la conducta del trastorno en sí, y eso dificulta aplicar estrategias adecuadas.” (Comunicación personal con A.A., 2025). “El acompañamiento de la familia es crucial para ver avances significativos.” (comunicación personal con A.A., 2025).

El análisis de la información recopilada mediante entrevistas individuales y grupo focal evidencia que, en el Colegio Cristiano Rey Salomón, los recursos disponibles para favorecer la inclusión de estudiantes con TDAH son percibidos como limitados, poco especializados y, en algunos casos, dependientes del esfuerzo personal de los docentes. Esta situación incide en la posibilidad de sostener prácticas inclusivas de manera sistemática y coherente.

Desde la perspectiva directiva, se reconoce que existen esfuerzos institucionales, aunque insuficientes para responder a las demandas actuales. La directora señala: “Aunque contamos con algunos recursos, siempre es necesario ampliar y actualizar los materiales y el personal de apoyo” (comunicación personal con D.C.R.S., 2025). Asimismo, identifica como barrera la planificación diferenciada en el tiempo escolar, al expresar que “uno de los principales desafíos ha sido la formación docente específica en educación inclusiva... algunos maestros sienten que no tienen suficiente tiempo para planificar diferenciadamente” (comunicación personal con D.C.R.S., 2025). Estos planteamientos evidencian limitaciones tanto de recursos materiales como de acompañamiento humano especializado.

En coherencia con lo anterior, los docentes refieren que la inclusión implica requerimientos didácticos que no siempre están disponibles. Una maestra sintetiza la demanda como “la necesidad de capacitación y recursos didácticos” (comunicación personal con L.L., 2025). Otras voces resaltan que el proceso exige flexibilidad constante: “Es un reto pedagógico porque exige que el docente adapte sus estrategias y flexibilice la enseñanza” (comunicación personal con J.B., 2025). En la práctica, esto se traduce en que las estrategias dependen de

ajustes continuos y del criterio personal de cada docente, más que de una dotación institucional estable.

También se identificó que parte de los recursos utilizados para captar la atención y sostener la participación del estudiante provienen del gasto personal del profesorado. En este sentido, una docente expresó: “A veces tengo que asumir algunos costos como de láminas, recargas porque no hay wifi y a veces no está en mi presupuesto, y todo esto es para poder proporcionarles a mis estudiantes un plus a la clase y poder llamar su atención” (comunicación personal con Y.L., 2025). Este testimonio evidencia que la disponibilidad de recursos se vuelve variable y condicionada a posibilidades individuales, lo cual afecta la continuidad de las prácticas inclusivas.

Desde la perspectiva de las familias, también se reconoce que los recursos impresos y materiales de apoyo resultan claves para el avance académico. Una madre destaca: “Me ha servido mucho que le impriman las hojas donde están las actividades de la clase... ha sido un proceso lento pero está avanzando” (comunicación personal con P.F.2, 2025). Este testimonio confirma la relevancia del material didáctico complementario, especialmente cuando el estudiante enfrenta dificultades para seguir el ritmo del aula con recursos ordinarios.

Por su parte, la psicóloga institucional coincide en que la demanda de apoyo especializado supera las capacidades actuales del centro, señalando: “El desafío va más en torno a la falta de conocimiento que muchas veces como docentes tenemos, la falta de manejo y la apropiación de la conducta del trastorno en sí, y eso dificulta aplicar estrategias adecuadas” (comunicación personal con A.A., 2025). Asimismo, subraya el peso de la familia en los avances: “El acompañamiento de la familia es crucial para ver avances significativos” (comunicación personal con A.A., 2025). Estos hallazgos resaltan que los recursos humanos y de orientación técnica también son insuficientes para sostener una intervención consistente.

En síntesis, la directora, docentes, familias y psicología coinciden en que los recursos materiales, didácticos y humanos disponibles resultan insuficientes para sostener prácticas inclusivas de manera estable, lo que limita la atención individualizada y el acompañamiento pedagógico continuo.

El análisis evidencia que las “adecuaciones curriculares” son comprendidas por los actores como un componente central pero complejo de la inclusión de estudiantes con TDAH. Los docentes expresan que atender de forma diferenciada requiere tiempo, materiales, capacitación y apoyo institucional, recursos que no siempre están disponibles. En esa línea, una docente expresa: “Es difícil atender al grupo completo y a la vez dar apoyo individual” (comunicación personal con E.C., 2025), lo cual refleja la tensión cotidiana entre atender al grupo y sostener un apoyo individual permanente.

Asimismo, los docentes reconocen que existen limitaciones en el dominio conceptual y metodológico del TDAH, lo cual repercute en la forma de realizar ajustes en la enseñanza. Un testimonio señala: “A veces no tenemos mucho conocimiento sobre el tema y los padres no apoyan” (Comunicación personal con I.G., 2025). Esto se complementa con la visión de otros docentes que describen el proceso como exigente pero formativo: “Ha sido complejo incluir a estudiantes con TDAH, pero al final hemos tenido efectividad... también ha sido un proceso de aprendizaje para mí” (comunicación personal con J.V., 2025).

Desde las familias, se reconoce que en el colegio sí se han realizado adaptaciones prácticas al ritmo del estudiante, especialmente en comparación con experiencias previas: “En otros colegios vivimos experiencias discriminatorias... siempre deseaba que estudiara con los demás” (Comunicación personal con P.F.1, 2025) y “creíamos que era necedad, pero descubrimos que era su dificultad para concentrarse... no avanzaba al mismo ritmo” (Comunicación personal con P.F.2, 2025). Estas percepciones sugieren que los ajustes realizados influyen directamente en el bienestar emocional, la permanencia escolar y la percepción de trato digno.

Por su parte, la psicóloga insiste en que la dificultad no radica únicamente en “hacer ajustes”, sino en comprender y manejar el trastorno para seleccionar estrategias pertinentes: “La falta de manejo y la apropiación de la conducta del trastorno dificulta utilizar estrategias adecuadas” (comunicación personal con A.A., 2025). Este hallazgo refuerza que los ajustes educativos requieren una base técnica y coordinación entre actores.

En conjunto, los testimonios reflejan que sí existen ajustes y apoyos pedagógicos (cambios en materiales, ritmo, acompañamiento y organización del aula), pero estos se describen

como acciones variables y dependientes del docente, sin evidenciarse una estructura institucional documentada que garantice su continuidad.

Los testimonios coinciden en que la preparación docente constituye uno de los ejes más frágiles del proceso inclusivo. La directora reconoce la necesidad de “formación docente específica en educación inclusiva” (comunicación personal con D.C.R.S., 2025). En el mismo sentido, docentes señalan la “necesidad de capacitación” (comunicación personal con L.L., 2025) y describen la inclusión como un reto que exige ajustar estrategias (comunicación personal con J.B., 2025). Estas voces muestran una brecha entre las demandas del aula y el nivel de formación disponible para responder a estudiantes con TDAH de manera consistente.

Finalmente, se evidenció que la coordinación entre los actores involucrados es determinante, pero aún presenta limitaciones. Desde psicología se destaca que el acompañamiento familiar “es crucial para ver avances significativos” (comunicación personal con A.A., 2025). Los docentes también señalan la necesidad de involucrar a las familias y reforzar su compromiso: “Hacer entender a los padres que involucrarse es importante en la vida escolar de sus hijos” (comunicación personal con I.G., 2025). Estos hallazgos confirman que la inclusión no depende únicamente del aula, sino de una red de corresponsabilidad que no siempre se activa de forma sostenida.

Los hallazgos evidencian que el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH en el Colegio Cristiano Rey Salomón se sostiene principalmente en prácticas pedagógicas y esfuerzos individuales, pero enfrenta limitaciones estructurales que impiden consolidar un enfoque institucional estable. En concordancia con los lineamientos del MINED, la inclusión requiere no solo voluntad docente, sino también fortalecimiento de capacidades docentes, capacidades institucionales para disponer de material didáctico, y trabajo con familias como parte del proceso inclusivo (MINED, Estrategia Nacional de Educación 2024–2026). Esto se relaciona directamente con la percepción de la directora sobre la necesidad de ampliar materiales y personal de apoyo, y con la evidencia de que docentes deben asumir costos personales para sostener estrategias.

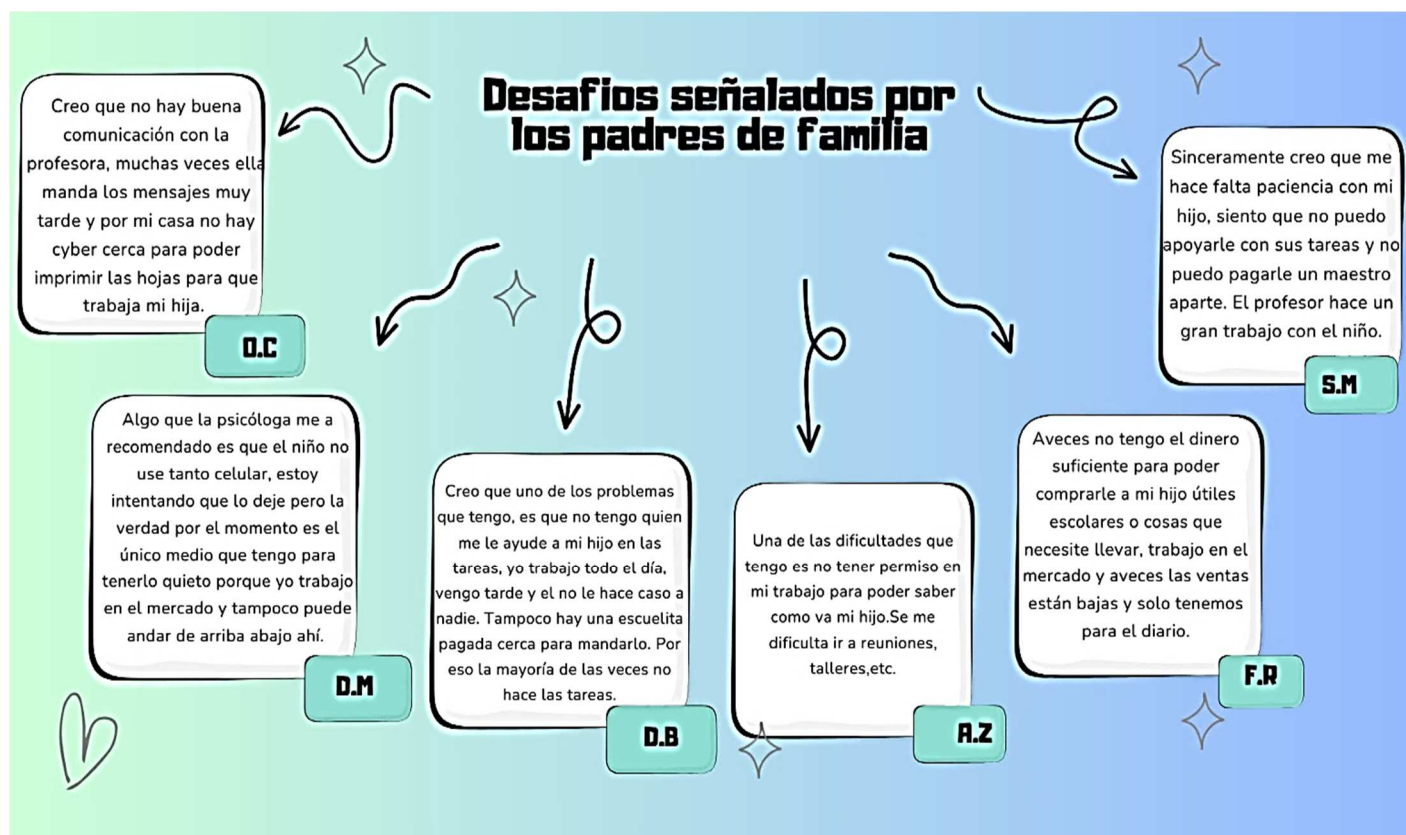
En cuanto a las adecuaciones curriculares, los resultados muestran una tensión clave: aunque los actores usan el término “adecuación curricular”, lo que se evidencia en la práctica son principalmente ajustes pedagógicos y apoyos educativos que dependen de la iniciativa

individual. A la luz de los lineamientos y del marco conceptual, esto implica que el centro aún se encuentra en una etapa de inclusión sostenida por esfuerzos parciales, pero sin una sistematización institucional (planes, registros y seguimiento) que garantice consistencia.

Respecto a la preparación docente, los testimonios confirman que la formación especializada es una condición necesaria para pasar de respuestas empíricas a intervenciones planificadas. La dificultad señalada por psicología en torno al “manejo” y la “apropiación” del trastorno refuerza la necesidad de formación continua, acompañamiento técnico y trabajo interdisciplinario.

Finalmente, la coordinación entre actores aparece como elemento decisivo. Los testimonios muestran que la inclusión se fortalece cuando existe acompañamiento familiar, comunicación y coherencia entre escuela y hogar; sin embargo, cuando la participación familiar es irregular o el apoyo no se sostiene, las estrategias pierden efectividad. En consecuencia, los hallazgos indican que el avance hacia una inclusión más sólida requiere fortalecer la coordinación institucional, clarificar roles, establecer acuerdos de seguimiento y promover la corresponsabilidad familiar.

Ilustración 4. Desafíos señalados por los padres de familia



El esquema presentado sintetiza las voces de padres y madres de familia respecto a los principales desafíos que enfrentan para acompañar el proceso educativo de sus hijos con TDAH. Las citas permiten identificar dificultades que no se originan exclusivamente en el aula, sino en factores familiares, económicos y laborales, los cuales inciden directamente en la continuidad del apoyo en casa y en la coordinación con la escuela.

En primer lugar, se evidencia como desafío recurrente la limitada disponibilidad de tiempo para apoyar tareas o asistir a reuniones escolares. Algunos padres señalan que su jornada laboral les impide acompañar los procesos de manera constante. Por ejemplo, A.Z. expresa que “a veces no tengo permiso en mi trabajo para poder saber cómo va mi hijo... se me dificulta ir a reuniones, talleres, etc.” (comunicación personal con A.Z., 2025). De manera similar, D.B. menciona que trabaja todo el día y llega tarde, lo que repercute en el seguimiento de tareas escolares en casa (comunicación personal con D.B., 2025). Estos testimonios reflejan que la participación familiar se ve condicionada por la realidad laboral y la falta de flexibilidad en los empleos.

En segundo lugar, aparecen limitaciones económicas que dificultan el acceso a recursos escolares y apoyos adicionales. F.R. señala: “A veces no tengo el dinero suficiente para poder comprarle a mi hijo útiles escolares o cosas que necesite llevar... trabajo en el mercado y a veces las ventas están bajas y solo tenemos para el diario” (comunicación personal con F.R., 2025). Este hallazgo evidencia que las condiciones socioeconómicas impactan el acompañamiento educativo, especialmente cuando la inclusión requiere materiales adicionales o reforzamiento constante.

También se identifica el reto relacionado con el acompañamiento emocional y la paciencia en el hogar. S.M. reconoce: “Sinceramente creo que me hace falta paciencia con mi hijo... siento que no puedo apoyarle con sus tareas y no puedo pagarle un maestro aparte. El profesor hace un gran trabajo con el niño” (comunicación personal con S.M., 2025). Este testimonio muestra que las familias perciben el proceso como exigente y reconocen la necesidad de apoyo para desarrollar habilidades de acompañamiento en casa.

Asimismo, se evidencian dificultades vinculadas a recursos tecnológicos y comunicación con el profesorado. D.C. expresa que no siempre hay buena comunicación con la maestra y que

en su entorno no dispone de condiciones para imprimir materiales a tiempo (comunicación personal con D.C., 2025). De manera complementaria, D.M. señala el uso del celular como una estrategia para mantener tranquilo al niño mientras trabaja, reconociendo que es un recurso inmediato ante la falta de otras alternativas (comunicación personal con D.M., 2025). Estos elementos reflejan tensiones reales entre las recomendaciones escolares y las condiciones cotidianas de las familias.

En conjunto, los desafíos señalados por los padres de familia evidencian que el acompañamiento educativo de estudiantes con TDAH depende de factores que trascienden la escuela: disponibilidad de tiempo, condiciones laborales, economía familiar, habilidades de regulación emocional y acceso a recursos tecnológicos. Estos hallazgos permiten comprender por qué, en algunos casos, el apoyo escolar no logra sostenerse en el hogar con la misma intensidad, afectando la continuidad del proceso inclusivo.

Preparación docente y coordinación institucional en la inclusión de estudiantes con TDAH

El análisis de las entrevistas y del grupo focal permite identificar que la preparación docente y la coordinación institucional constituyen dos dimensiones estrechamente vinculadas y decisivas para la atención de estudiantes con TDAH en el Colegio Cristiano Rey Salomón. En la práctica cotidiana, ambos aspectos se influyen mutuamente: la falta de formación específica limita la seguridad del docente para actuar y reduce la efectividad de las estrategias; al mismo tiempo, la ausencia de mecanismos claros de coordinación debilita la continuidad de las acciones implementadas en aula y hogar.

En primer lugar, los testimonios evidencian que la preparación docente sobre el TDAH es limitada, aunque existe un conocimiento básico que les permite reconocer manifestaciones del trastorno y algunas implicaciones pedagógicas. Sin embargo, varios maestros señalan que esa base no es suficiente para responder con mayor estructura a las necesidades educativas del estudiantado. Una docente expresó durante el grupo focal: “siento que me falta un montón por saber, por capacitarme y por entender cómo ayudar mejor al niño” (comunicación personal con L.M., 2025). Esta percepción se repite en diferentes participantes, quienes subrayan la necesidad de capacitaciones especializadas orientadas a la práctica real del aula.

En segundo lugar, se identifica un desafío crítico relacionado con la traducción de orientaciones técnicas (diagnósticos e informes) a acciones pedagógicas concretas. Algunos docentes expresan que reciben informes psicológicos o recomendaciones, pero no siempre logran interpretarlos y aplicarlos de manera pertinente en el aula. Una maestra explica que “a veces los informes están fuera de la realidad del docente, porque no somos psicólogos y no sabemos cómo ejecutar lo que recomiendan” (comunicación personal con M.M., 2025). Como consecuencia, los docentes describen que frecuentemente avanzan mediante estrategias de ensayo y ajuste: “trabajar por prueba y error, a ver qué funciona y qué no” (comunicación personal con J.A., 2025). Esta forma de proceder evidencia la falta de procedimientos institucionales que faciliten la transformación de la información clínica en orientaciones pedagógicas aplicables.

Desde el área psicológica, también se reconoce esta brecha. La psicóloga del centro señala que uno de los desafíos más frecuentes es la “falta de apropiación de la conducta del trastorno”, lo que limita la implementación de estrategias adecuadas (comunicación personal con A.A., 2025). Este planteamiento confirma que, aunque existe disposición para trabajar coordinadamente, aún se requieren mecanismos más claros para acompañar al docente y orientar decisiones pedagógicas de manera sistemática.

Por otra parte, la directora identifica dificultades para “mantener comunicación constante con las familias”, lo que afecta la continuidad del proceso educativo (comunicación personal con D.C.R.S., 2025). Esta situación se vincula con los hallazgos presentados en la Figura 4, donde los padres describen limitaciones laborales, económicas y de tiempo que dificultan la asistencia a reuniones, el seguimiento de tareas y la disponibilidad para imprimir materiales o reforzar actividades (comunicación personal con A.Z., 2025; F.R., 2025; D.C., 2025). En consecuencia, la coordinación familia–escuela se vuelve irregular y fragmenta el acompañamiento del estudiante.

En síntesis, los resultados muestran que la preparación docente y la coordinación institucional están en un proceso de construcción. Existe voluntad y avances, pero persisten brechas relacionadas con formación especializada, acompañamiento técnico traducido a la

práctica, comunicación sostenida con familias y ausencia de mecanismos institucionales formalizados que orienten el trabajo articulado entre dirección, docentes, psicología y hogar.

Los hallazgos anteriores se corresponden con lo expuesto en el marco teórico, en tanto la inclusión no depende exclusivamente de la voluntad docente, sino de condiciones institucionales que garanticen formación continua, acompañamiento profesional y coordinación efectiva entre actores. Echeita (2016) sostiene que la inclusión se debilita cuando el profesorado carece de soporte formativo y organizativo; del mismo modo, Tomlinson (2014) indica que la atención diferenciada exige competencias que deben desarrollarse mediante formación sistemática, no únicamente por experiencia empírica.

Asimismo, Booth y Ainscow (2011) enfatizan que la inclusión se consolida cuando cultura, políticas y prácticas se alinean. En el caso del Colegio Cristiano Rey Salomón, los resultados evidencian una cultura favorable y prácticas en marcha, pero aún se requiere fortalecer políticas institucionales como protocolos, espacios de formación, mecanismos de seguimiento y una ruta clara para transformar diagnósticos en acciones pedagógicas.

En términos normativos, los lineamientos del MINED sobre educación especial incluyente y la Estrategia Nacional de Educación 2024–2026 subrayan la necesidad de fortalecer capacidades docentes e institucionales, promover la participación familiar y asegurar condiciones para una atención educativa inclusiva. Esto coincide con los testimonios: mientras docentes y psicología señalan necesidad de capacitación y apropiación del trastorno (Comunicación personal con L.M., 2025; A.A., 2025), los padres reportan barreras reales para sostener apoyo en casa (Comunicación personal con F.R., 2025; A.Z., 2025), lo que confirma que la inclusión requiere corresponsabilidad y apoyo estructural.

Finalmente, la literatura revisada advierte que la ausencia de coordinación y formación especializada puede generar desgaste emocional y sobrecarga docente (Miranda & Presentación, 2017; Barkley, 2015), situación coherente con el escenario descrito por los participantes, quienes refieren dificultad operativa y necesidad de herramientas prácticas para sostener el proceso.

En conjunto, la evidencia permite afirmar que la preparación docente y la coordinación institucional constituyen áreas estratégicas a fortalecer mediante formación especializada, acompañamiento psicopedagógico traducido a la práctica, comunicación fluida con las familias y

la creación de mecanismos institucionales para planificar, dar seguimiento y evaluar las acciones inclusivas orientadas a estudiantes con TDAH.

Resultado 3. Estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares implementadas para favorecer la inclusión de estudiantes con TDAH en la primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón

En correspondencia con el tercer objetivo específico, orientado a identificar las estrategias pedagógicas y las adecuaciones curriculares que aplican los actores educativos para mejorar la atención, organización y autorregulación de los estudiantes con TDAH, este apartado presenta los principales hallazgos derivados de las entrevistas a docentes, la entrevista a la psicóloga institucional y el grupo focal realizado con maestras de distintos grados del nivel primario.

El análisis se centró en reconocer las prácticas implementadas en el aula, la forma en que se ajustan los contenidos y las actividades, y el impacto percibido de estas estrategias en el desempeño académico y conductual de los estudiantes. Para ello, se recurrió a testimonios que describen experiencias concretas, recursos utilizados y percepciones profesionales sobre la efectividad de dichas prácticas.

Los resultados evidencian que, aunque los docentes no cuentan con formación especializada ni con lineamientos institucionales claros del Ministerio de Educación para la aplicación de adecuaciones curriculares dirigidas específicamente a estudiantes con TDAH, han desarrollado un conjunto de estrategias pedagógicas adaptativas basadas en la experiencia cotidiana, la observación constante del estudiante y el acompañamiento de la psicóloga institucional. Estas prácticas, aunque no sistematizadas formalmente, muestran coherencia con enfoques pedagógicos reconocidos en la literatura especializada.

Tabla 5. Comparando estrategias y prácticas pedagógicas de los principales actores

Actor	Evidencias (citas y parafraseos)
Docentes entrevistados	• “Cada niño necesita algo distinto; lo que hoy funciona, mañana no siempre funciona”. • Uso de materiales manipulativos (gráficos, colores, legos, papelitos). • Aplican estilos de aprendizaje diversos: auditivo, visual y kinestésico. • Prioridad en el aprendizaje activo y protagónico.

	• Motivación mediante actividades lúdicas y cercanía docente.
Grupo focal	• Estrategias basadas en <i>prueba y error</i>. • Búsqueda autónoma de estrategias: lectura, redes, blogs educativos. • Reconocimiento de que “no hay lineamientos claros del MINED sobre adecuaciones”. • Necesidad de estrategias diferenciadas por estudiante.
Directora	• Trabajo coordinado docente–psicología. • Refuerzo positivo continuo. • Uso ocasional de espacios alternativos (“gimnasio sensorial”) cuando el estudiante lo requiere. • Seguimiento cercano a quienes presentan mayores dificultades.
Psicóloga del centro	• Uso de “tiempo fuera positivo” para regular frustración. • Orientaciones claras y breves. • Reconocimiento constante del esfuerzo del estudiante. • Identificación de focos de distracción y apoyo para reducirlos.

La Tabla 6 presenta una síntesis comparativa de las estrategias, ajustes y prácticas implementadas por los principales actores de la comunidad educativa. Las evidencias recopiladas reflejan acciones reales que se desarrollan en el aula y en los espacios de apoyo, mostrando un enfoque flexible y personalizado.

En el caso de los docentes entrevistados, se destaca la percepción de que no existe una estrategia única válida para todos los estudiantes con TDAH. La expresión “cada niño necesita algo distinto; lo que hoy funciona, mañana no siempre funciona” resume una concepción pedagógica basada en la adaptación constante. Los docentes recurren al uso de materiales manipulativos como colores, gráficos, legos, papelitos y recursos visuales, así como a la diversificación de estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), con el fin de mantener la atención y favorecer la comprensión. Asimismo, priorizan el aprendizaje activo y el protagonismo del estudiante, incorporando actividades lúdicas y cercanía constante del docente como formas de motivación.

Desde el grupo focal, las docentes refuerzan la necesidad de adaptación permanente, pero incorporan un elemento crítico: la ausencia de lineamientos claros que orienten las adecuaciones curriculares. Las participantes reconocen que, ante esta carencia, recurren a estrategias basadas en prueba y error, así como a la búsqueda autónoma de información en

lecturas, redes sociales y blogs educativos. Este hallazgo evidencia una doble realidad: por un lado, el compromiso docente por responder a las necesidades del estudiantado; por otro, una debilidad estructural que deja la responsabilidad de la adecuación en manos del profesor, sin respaldo técnico institucional.

Desde la visión institucional, la directora destaca la importancia del trabajo coordinado entre docentes y psicología, el uso del refuerzo positivo continuo y la habilitación ocasional de espacios alternativos, como el denominado “gimnasio sensorial”, cuando el estudiante lo requiere. Asimismo, menciona el seguimiento cercano a los estudiantes que presentan mayores dificultades, lo cual refleja un interés institucional por sostener el proceso de inclusión, aunque sin una estructura formal de adecuación curricular documentada.

El aporte de la psicóloga institucional se centra en el manejo emocional y conductual del estudiante con TDAH. Entre las estrategias señaladas se encuentran el uso del “tiempo fuera positivo” como medida de regulación emocional, la emisión de orientaciones claras y breves, el reconocimiento constante del esfuerzo del estudiante y la identificación de focos de distracción para reducirlos. Estas prácticas complementan el trabajo docente y aportan una mirada especializada que reconoce la estrecha relación entre conducta, emociones y aprendizaje.

El análisis conjunto de la información permite identificar varios elementos significativos. En primer lugar, se evidencia un enfoque flexible y personalizado, donde todos los actores coinciden en que las estrategias deben ajustarse continuamente a las respuestas y necesidades del estudiante. No se observan prácticas rígidas ni estandarizadas, sino adaptaciones constantes en función del comportamiento, la atención y la motivación.

En segundo lugar, se identifica una brecha institucional relacionada con la ausencia de lineamientos formales para la aplicación de adecuaciones curriculares. Aunque se implementan ajustes en materiales, actividades, ritmo de trabajo y acompañamiento, estos corresponden principalmente a estrategias pedagógicas y apoyos educativos no sistematizados, más que a procesos formales de adecuación curricular planificada, documentada y evaluada.

Finalmente, destaca el valor de la coordinación entre docentes, dirección y psicología, la cual fortalece el acompañamiento integral del estudiante. Esta articulación permite atender no

solo las dimensiones académicas, sino también los aspectos emocionales y conductuales, favoreciendo la autorregulación y la permanencia del estudiante en el proceso educativo.

Los hallazgos de este resultado se articulan directamente con los fundamentos teóricos revisados en el marco conceptual. Diversos autores coinciden en que el TDAH afecta de manera central los procesos de atención, autorregulación y control de impulsos, por lo que las intervenciones pedagógicas deben caracterizarse por la flexibilidad, la claridad y la variación metodológica. En este sentido, las estrategias descritas por los docentes se corresponden con lo planteado por Barkley (2015), quien señala que los estudiantes con TDAH responden mejor a estímulos concretos, variados y de corta duración, especialmente cuando se reduce la monotonía de las tareas.

Asimismo, la adaptación de las estrategias según las respuestas del estudiante dialoga con la pedagogía diferenciada propuesta por Tomlinson (2014), la cual plantea la necesidad de ajustar contenidos, procesos y productos para atender la diversidad. Aunque estas adaptaciones no se desarrollan bajo un modelo institucional formal, reflejan principios pedagógicos ampliamente reconocidos.

La ausencia de lineamientos claros, señalada por las docentes del grupo focal, coincide con lo expuesto por la UNESCO (2017), que advierte que, si bien los sistemas educativos promueven la inclusión en sus marcos normativos, a menudo carecen de orientaciones técnicas operativas que guíen la práctica docente cotidiana. Esta brecha explica que los docentes recurran a estrategias construidas desde la experiencia y el ensayo.

Por su parte, el rol de la directora y la psicóloga se alinea con los modelos de atención integral promovidos por el MINED y por enfoques internacionales de educación inclusiva, los cuales destacan la importancia del trabajo colaborativo, el acompañamiento socioemocional y la regulación conductual (DuPaul & Stoner, 2016). Las prácticas descritas, como el refuerzo positivo, el tiempo fuera positivo y la identificación de distractores, se corresponden con estos planteamientos.

En síntesis, los resultados evidencian que, aunque el Colegio Cristiano Rey Salomón enfrenta limitaciones institucionales, se están implementando estrategias pedagógicas coherentes con la teoría sobre atención, motivación y autorregulación en estudiantes con TDAH.

No obstante, los hallazgos también confirman la necesidad de fortalecer la sistematización de estas prácticas mediante lineamientos claros, formación docente especializada y una planificación institucional que permita transformar esfuerzos individuales en procesos inclusivos sostenibles.

Tabla 6. Estrategias pedagógicas, metodológicas y apoyos socioemocionales implementados para la atención de estudiantes con TDAH

Actor	Evidencias (estrategias y prácticas implementadas)
Docentes entrevistados	• Reducción de la cantidad de ejercicios. • División de tareas en pasos pequeños y secuenciados. • Explicaciones más claras, pausadas y repetidas. • Uso de material visual y manipulativo (colores, gráficos, papelitos, legos). • Ubicación estratégica del estudiante (delante o cerca del docente). • Establecimiento de rutinas fijas para organizar el día escolar. • Refuerzo positivo constante para motivar la participación. • Acompañamiento emocional individual durante las actividades.
Grupo focal	• Adaptación de materiales y contenidos según el ritmo del estudiante. • Ajustes en la cantidad de trabajo para evitar sobrecarga cognitiva. • Modificación del ambiente del aula para disminuir distractores. • Uso de materiales táctiles (recortar, pegar, clasificar) para mantener la atención. • Diálogo reflexivo para fomentar autocontrol y conciencia del aprendizaje. • Acompañamiento emocional en “días difíciles”. • Percepción de mejoras en la integración social del estudiante (“ahora participa más”). • Reconocimiento de la ausencia de modelos oficiales de adecuación curricular.
Directora	• Fragmentación de tareas y contenidos extensos.

	• Otorgamiento de tiempo adicional en evaluaciones. • Posibilidad de realizar evaluaciones en espacios más tranquilos. • Indicaciones paso a paso para facilitar la comprensión. • Monitoreo del comportamiento del estudiante. • Apoyo emocional cuando hay desregulación. • Coordinación constante con psicóloga y familias.
Psicóloga del centro	• Estrategias para regular emociones y nivelar la energía del estudiante. • Uso del “tiempo fuera positivo” para manejar frustración. • Orientaciones simples, claras y repetidas. • Refuerzo del comportamiento positivo y del esfuerzo. • Actividades visuales y táctiles para disminuir ansiedad. • Ubicación estratégica dentro del aula. • Apoyo en el desarrollo de habilidades para manejar frustración y autocontrol.

El análisis de estas evidencias permite identificar un conjunto de prácticas recurrentes que, aunque no se encuentran formalizadas como adecuaciones curriculares, reflejan un esfuerzo sistemático por ajustar el proceso de enseñanza a las características y necesidades del estudiantado.

Uno de los hallazgos más relevantes es la centralidad de los ajustes metodológicos orientados a reducir la sobrecarga cognitiva del estudiante. La reducción de la cantidad de ejercicios, la fragmentación de tareas en pasos pequeños, el uso de explicaciones claras y pausadas, así como la adaptación del ritmo de trabajo, aparecen de manera consistente en los testimonios de docentes, grupo focal y dirección. Estas acciones evidencian una comprensión práctica de las dificultades atencionales y organizativas propias del TDAH, y buscan facilitar el acceso al contenido sin modificar los objetivos de aprendizaje.

Otro hallazgo significativo es la importancia del ambiente de aprendizaje y de la organización del aula. La ubicación estratégica del estudiante cerca del docente, la modificación

del entorno para disminuir distractores y el uso de espacios más tranquilos para evaluaciones muestran que los actores reconocen el impacto del contexto físico y sensorial en la atención y el comportamiento. Estas prácticas permiten un mayor monitoreo, retroalimentación inmediata y contención, especialmente en estudiantes que presentan alta distractibilidad o desregulación emocional.

Asimismo, se destaca el uso recurrente de recursos visuales, manipulativos y multisensoriales como una estrategia transversal. El empleo de materiales táctiles, actividades prácticas y estímulos visuales no solo favorece la comprensión de los contenidos, sino que también incrementa la motivación y el compromiso del estudiante con la tarea. Este hallazgo refuerza la idea de que el aprendizaje activo y experiencial resulta particularmente efectivo para estudiantes con TDAH.

Un aspecto clave que emerge de la tabla es la integración del acompañamiento socioemocional al proceso pedagógico. El refuerzo positivo constante, el diálogo reflexivo, el acompañamiento emocional en momentos de dificultad y el uso de estrategias como el “tiempo fuera positivo” evidencian que la intervención no se limita al ámbito académico, sino que considera la regulación emocional como un componente esencial del aprendizaje. En este sentido, la participación de la psicóloga del centro resulta fundamental para orientar prácticas que ayuden a manejar la frustración, la ansiedad y la impulsividad.

Finalmente, el análisis permite identificar una dinámica colaborativa entre los actores educativos, especialmente entre docentes, dirección y psicología. Aunque no existe un modelo institucional formalizado de adecuación curricular, se observa una articulación funcional que permite tomar decisiones puntuales, compartir responsabilidades y sostener el acompañamiento del estudiante. No obstante, también se evidencia que muchas de estas prácticas dependen del criterio individual y de la experiencia acumulada, lo que genera variabilidad en su aplicación y limita su sostenibilidad a largo plazo.

En conjunto, los hallazgos derivados de la Tabla 7 muestran que el centro educativo ha desarrollado un repertorio valioso de estrategias pedagógicas y apoyos socioemocionales, coherentes con las necesidades de los estudiantes con TDAH. Sin embargo, estos ajustes operan principalmente como respuestas adaptativas y no como adecuaciones curriculares planificadas,

lo que subraya la necesidad de avanzar hacia procesos más sistemáticos, con lineamientos claros, formación especializada y mecanismos de seguimiento institucional.

Los hallazgos derivados de la Tabla 7 permiten dar cumplimiento al objetivo específico 3, orientado a identificar las estrategias pedagógicas y los ajustes metodológicos que aplican los actores educativos para mejorar la atención, la organización y la autorregulación de los estudiantes con TDAH. Las evidencias muestran que, aunque no existe un proceso formal de adecuación curricular, los docentes, directivos y el personal psicopedagógico implementan una variedad de prácticas que buscan responder de manera concreta a las necesidades cognitivas, conductuales y emocionales de estos estudiantes dentro del aula regular.

Desde el marco teórico, las estrategias identificadas se corresponden con los planteamientos de Barkley (2015), quien señala que los estudiantes con TDAH presentan dificultades en las funciones ejecutivas, particularmente en la atención sostenida, la organización y el control de impulsos, lo que requiere intervenciones pedagógicas claras, estructuradas y con reducción de cargas cognitivas. En este sentido, la fragmentación de tareas, la reducción de la cantidad de ejercicios y el uso de explicaciones pausadas observadas en el estudio reflejan respuestas pedagógicas coherentes con estas recomendaciones.

Asimismo, la diversificación de materiales, el uso de recursos visuales y manipulativos, y la adaptación del ritmo de trabajo se vinculan con la pedagogía diferenciada propuesta por Tomlinson (2014), la cual sostiene que el aprendizaje mejora cuando el docente ajusta el proceso, el contenido y el acompañamiento según las características del estudiante. Aunque estas prácticas no se desarrollan bajo un modelo institucional formalizado, evidencian una aplicación empírica de principios de diferenciación pedagógica.

Por otra parte, los apoyos socioemocionales identificados, como el refuerzo positivo, el acompañamiento emocional, la regulación de la frustración y el “tiempo fuera positivo”, se relacionan con los enfoques psicopedagógicos que destacan la importancia de atender la dimensión emocional del aprendizaje en estudiantes con TDAH. Autores como DuPaul y Stoner

(2016) subrayan que la autorregulación emocional es un componente clave para el desempeño académico, lo cual coincide con las prácticas descritas por la psicóloga y los docentes del centro.

Desde una perspectiva normativa, las acciones observadas se alinean parcialmente con lo que el MINED define como adecuaciones no significativas, entendidas como ajustes metodológicos y organizativos que facilitan el acceso al currículo común sin modificar los aprendizajes esperados. Sin embargo, el análisis también confirma lo señalado por la UNESCO (2017) respecto a la existencia de marcos inclusivos que no siempre se traducen en orientaciones operativas claras, situación que explica por qué las estrategias identificadas dependen principalmente de la iniciativa individual y del trabajo colaborativo informal.

En conjunto, la relación entre los hallazgos, el objetivo específico 3 y el marco teórico permite afirmar que el Colegio Cristiano Rey Salomón ha desarrollado prácticas pedagógicas y apoyos educativos pertinentes para atender a estudiantes con TDAH, coherentes con los enfoques teóricos revisados. No obstante, también se evidencia la necesidad de fortalecer la sistematización institucional de estas estrategias, a fin de transformar los esfuerzos individuales en procesos inclusivos sostenibles y alineados con los lineamientos educativos vigentes.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender de manera profunda las experiencias, prácticas y desafíos que enfrenta el Colegio Cristiano Rey Salomón en la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la primaria regular. Desde un enfoque cualitativo, y mediante la participación de actores clave como docentes, directora, psicóloga institucional y padres de familia, se identificaron percepciones, estrategias y tensiones que configuran el escenario actual de atención educativa a esta población.

En relación con el primer objetivo específico, se logró analizar las experiencias y percepciones de docentes, estudiantes y familias en torno al proceso de inclusión. Los hallazgos evidencian un alto nivel de compromiso humano por parte del personal docente, caracterizado por actitudes de empatía, sensibilidad y disposición para atender a los estudiantes con TDAH. Asimismo, las familias expresan preocupación genuina por el bienestar y la adaptación escolar de sus hijos. No obstante, también emergen sentimientos de frustración y sobrecarga emocional, tanto en docentes como en padres, asociados a las dificultades para sostener el acompañamiento educativo frente a limitaciones institucionales, familiares y contextuales.

Respecto al segundo objetivo específico, se identificaron desafíos pedagógicos e institucionales significativos que inciden directamente en la inclusión educativa. Entre los principales retos destacan la falta de lineamientos institucionales claros para la atención de estudiantes con TDAH, la limitada formación especializada del profesorado, la sobrecarga de estudiantes por aula y la débil articulación sistemática entre los actores escolares. Aunque el colegio cuenta con recursos valiosos, como el área de psicología y el compromiso del personal docente, estos no siempre se integran dentro de una estrategia institucional cohesionada, lo que limita la consistencia y sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

En cuanto al tercer objetivo específico, se evidenció que los actores educativos implementan diversas estrategias pedagógicas, metodológicas y apoyos socioemocionales orientados a mejorar la atención, la organización y la autorregulación de los estudiantes con TDAH. Estas prácticas se caracterizan por su flexibilidad, el uso de metodologías multisensoriales, la fragmentación de tareas, la adaptación del ritmo de trabajo y el acompañamiento emocional

constante. Sin embargo, el análisis permitió concluir que dichas acciones no constituyen adecuaciones curriculares formales, sino ajustes pedagógicos y metodológicos no sistematizados, aplicados de manera empírica y variable entre docentes, lo que refuerza la necesidad de avanzar hacia procesos institucionales más estructurados.

En relación con el cuarto objetivo específico, las recomendaciones formuladas se fundamentan directamente en los hallazgos del estudio y se orientan a fortalecer la práctica inclusiva del centro educativo. Estas propuestas incluyen la implementación de programas de formación continua en TDAH, la elaboración de lineamientos institucionales para la aplicación de ajustes pedagógicos y metodológicos, el fortalecimiento de la coordinación entre docentes, dirección y psicología, y la promoción de una participación familiar más activa y acompañada. Dichas recomendaciones buscan transformar los esfuerzos individuales en prácticas institucionales coherentes, sostenibles y alineadas con los principios de la educación inclusiva.

En conjunto, esta investigación aporta insumos relevantes para la reflexión y mejora de los procesos de inclusión educativa en contextos escolares similares. Los resultados demuestran que, si bien existen limitaciones estructurales y organizativas, el compromiso humano, la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo constituyen pilares fundamentales para avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y centrada en la diversidad del estudiantado.

Recomendaciones

En correspondencia con el cuarto objetivo específico de esta investigación, orientado a proponer recomendaciones basadas en evidencias para mejorar las prácticas educativas y el apoyo institucional, se presentan a continuación una serie de sugerencias derivadas del análisis de los hallazgos obtenidos. Estas recomendaciones responden directamente a las experiencias, percepciones y desafíos identificados en el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH en el Colegio Cristiano Rey Salomón y buscan fortalecer la respuesta pedagógica, la formación docente y la articulación institucional desde un enfoque realista, contextualizado e inclusivo.

A partir de los hallazgos obtenidos en las entrevistas, el grupo focal y el análisis del funcionamiento institucional, se identifican oportunidades de mejora orientadas a sistematizar los ajustes pedagógicos y metodológicos, fortalecer la coordinación entre actores y consolidar una cultura escolar inclusiva, en coherencia con los principios de la educación inclusiva y con los lineamientos del MINED sobre atención a la diversidad.

Establecer lineamientos institucionales para la aplicación de ajustes pedagógicos y metodológicos

Uno de los hallazgos más reiterados fue la ausencia de orientaciones formales que guíen de manera homogénea los ajustes aplicados en el aula. En este sentido, se recomienda que la institución:

- Elabore una guía interna de ajustes pedagógicos y metodológicos, basada en los lineamientos del MINED y en buenas prácticas de educación inclusiva.
- Defina criterios claros para la reducción de carga académica, la fragmentación de tareas, la ampliación de tiempos, el uso de apoyos visuales y la organización del ambiente.
- Socialice estos lineamientos con todo el personal docente al inicio de cada año escolar.

La implementación de estos lineamientos permitiría reducir la improvisación, garantizar mayor coherencia entre aulas y ofrecer una atención más equitativa a los estudiantes con TDAH, sin asumir que se trata de adecuaciones curriculares formales.

Fortalecer la formación docente continua en TDAH y atención a la diversidad

Si bien los docentes demostraron iniciativa, creatividad y compromiso, los hallazgos evidencian la necesidad de una formación más sistemática. Por ello, se recomienda:

- Implementar talleres institucionales semestrales sobre TDAH, enfocados en atención, autorregulación y funciones ejecutivas.
- Capacitar al profesorado en el diseño de materiales multisensoriales, aprendizaje activo y estrategias de refuerzo positivo.
- Brindar orientación específica sobre el uso pedagógico de espacios alternos, tiempos de descanso y estrategias de regulación emocional, como el “tiempo fuera positivo”.

La formación continua contribuirá a fortalecer las competencias docentes, reducir el desgaste emocional y mejorar la calidad de los apoyos educativos brindados.

Formalizar un sistema de acompañamiento pedagógico entre psicología y docentes

El apoyo brindado por la psicóloga institucional constituye un recurso valioso; sin embargo, los resultados evidencian la necesidad de formalizar este acompañamiento. Se recomienda:

- Establecer espacios periódicos de trabajo colaborativo entre psicología y docentes para analizar avances, dificultades y estrategias de apoyo.
- Diseñar planes de acompañamiento pedagógico y socioemocional para estudiantes con TDAH, con metas claras y seguimiento compartido.
- Implementar un registro institucional sencillo que permita documentar estrategias aplicadas, avances observados y situaciones de desregulación.

Esto favorecería una atención más sistemática y disminuiría la dependencia del ensayo y error en la práctica docente.

Consolidar un espacio sensorial institucional como recurso de apoyo

El uso ocasional del gimnasio sensorial evidenció beneficios en la regulación emocional y conductual. Por ello, se recomienda:

- Formalizar un espacio sensorial institucional destinado a la regulación emocional y al equilibrio atencional.
- Dotarlo de materiales táctiles, de movimiento y de relajación (pelotas, tapetes, bandejas sensoriales, luces suaves).
- Establecer criterios claros de uso y horarios flexibles que permitan a los docentes recurrir a este recurso cuando sea necesario.

Este espacio contribuiría a prevenir crisis de frustración, mejorar el autocontrol y favorecer el clima del aula.

Implementar apoyos visuales y rutinas estructuradas en todas las aulas

Dado que los estudiantes con TDAH se benefician de ambientes predecibles, se recomienda:

- Incorporar agendas visuales y rutinas diarias visibles en el aula.
- Utilizar instrucciones paso a paso para actividades complejas.
- Emplear códigos de color, pictogramas y señales visuales para facilitar la organización y el seguimiento de tareas.

Estos apoyos favorecen la autonomía del estudiante y reducen la ansiedad asociada a la desorganización.

Fortalecer la participación de las familias mediante orientación y acompañamiento

El acompañamiento familiar es un componente clave del proceso inclusivo. Por ello, se recomienda:

- Desarrollar escuelas para padres sobre TDAH, manejo conductual y refuerzo positivo en el hogar.
- Establecer acuerdos familia–escuela sobre rutinas, hábitos de estudio y seguimiento de tareas.
- Brindar orientaciones personalizadas sobre organización, sueño, uso de tecnología y manejo emocional.

Una familia informada y acompañada puede reforzar de manera efectiva las estrategias aplicadas en el aula.

Promover una cultura escolar inclusiva y sensible a la diversidad

Más allá de los ajustes pedagógicos, la inclusión requiere un clima institucional de respeto y comprensión. Se recomienda:

- Realizar actividades de sensibilización sobre diversidad, empatía y convivencia.
- Fomentar estrategias de apoyo entre pares para fortalecer la integración social.
- Sensibilizar al personal administrativo y de apoyo sobre cómo interactuar con estudiantes con TDAH.

Una cultura inclusiva favorece la participación plena y el bienestar del estudiantado.

Sistematizar la experiencia institucional en inclusión educativa

Para consolidar los avances logrados, se recomienda que la institución:

- Documente las prácticas pedagógicas y apoyos educativos que han resultado efectivos.
- Cree un banco institucional de materiales y estrategias accesible para todo el personal docente.
- Evalúe periódicamente las prácticas implementadas para ajustar y mejorar la atención educativa.

La sistematización permitirá transformar la experiencia acumulada en conocimiento institucional y fortalecer la sostenibilidad del proceso inclusivo.

En conjunto, las recomendaciones propuestas se fundamentan directamente en los hallazgos del estudio y se orientan a fortalecer la coherencia institucional, mejorar la capacidad pedagógica del personal y brindar apoyos educativos más estructurados y sostenibles para los estudiantes con TDAH. Su implementación progresiva representa una oportunidad concreta para consolidar una práctica educativa inclusiva, realista y alineada con los principios de la educación inclusiva.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Barkley, R. A. (2013). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Executive-Functions/Russell-Barkley/9781609182621>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder-ADHD/Russell-Barkley/9781462517895>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. <https://www.paidos.com/libro/la-ecologia-del-desarrollo-humano/>
- Castellanos, F. X., & Proal, E. (2019). Advances in the neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder: Alterations in brain development. *Revista de Neurología*, 68(Supl. 1), S21–S27. <https://www.neurologia.com/articulo/2019054>
- Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 26(4), 486–502. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.01.002>

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2016). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

<https://www.guilford.com/books/ADHD-in-the-Schools/DuPaul-Stoner/9781462529072>

Echeita, G. (2016). Inclusión educativa: Una visión de calidad y equidad compartida. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11–26.

<https://www.researchgate.net/publication/305215850>

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., et al. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789–818.

<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

Marchesi, Á. (2010). *La educación inclusiva: Retos y perspectivas*. Alianza Editorial.
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/la-educacion-inclusiva/>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2014). *Adecuaciones curriculares en la educación regular*. MINED. <https://www.mined.gob.ni>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2019). *Lineamientos de educación especial incluyente*. MINED. <https://www.mined.gob.ni>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2021). *Currículo nacional básico: Enfoque de atención a la diversidad*. MINED. <https://www.mined.gob.ni>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2024). *Estrategia nacional de educación 2024–2026*. MINED. <https://www.mined.gob.ni>

Miranda, A., & Presentación, M. J. (2017). *Intervención psicoeducativa en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH)*. CEPE. <https://www.cepe.es>

Miranda, A., & Soriano, M. (2014). Apoyos visuales y estrategias cognitivas en alumnos con TDAH. En *Actas de congreso sobre necesidades educativas especiales*. CEPE. <https://www.cepe.es>

- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Clasificación internacional de enfermedades* (11.ª ed.). OMS. <https://icd.who.int/es>
- Orjales, I. (2020). *Estrategias pedagógicas para la atención de alumnos con TDAH en el aula inclusiva*. CEPE. <https://www.cepe.es>
- Salazar, V. (2022). *Estrategias metodológicas inclusivas aplicadas a estudiantes con TDAH en tercer grado de primaria* [Estudio cualitativo]. Matagalpa, Nicaragua.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
<https://www.ascd.org/books/the-differentiated-classroom>
- Torres, L., & Quintero, M. (2024). Estrategias de inclusión en estudiantes con TDAH y su impacto en el rendimiento escolar. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1123–1140.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/>
- UNESCO. (2009). *Política de educación inclusiva*. UNESCO/OREALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184198>

Anexos

Cuadro Operativo de Categorías de Análisis

Objetivo específico	Categoría	Unidad de observación	Unidad de análisis	Técnica e instrumento	Ejemplos de preguntas
1. Examinar las experiencias de docentes, estudiantes y familias en la implementación de estrategias de inclusión para estudiantes con TDAH.	Experiencias de inclusión educativa	Percepciones, actitudes, estrategias implementadas, roles asumidos	Docentes, estudiantes, familias	Entrevista semiestructurada, grupo focal, observación	- ¿Qué conocimientos previos tiene sobre el TDAH? - ¿Cómo describe la experiencia de incluir a estos estudiantes? - ¿Qué estrategias ha utilizado o conocido? - ¿Cómo valoran estas experiencias?
2. Analizar los principales desafíos institucionales y pedagógicos en la inclusión de estudiantes con TDAH.	Desafíos institucionales y pedagógicos	Recursos disponibles, adecuaciones curriculares, preparación docente, coordinación	Docentes, directivos, familias	Entrevista semiestructurada, grupo focal	- ¿Qué desafíos ha enfrentado en la inclusión educativa? - ¿Considera que las adecuaciones curriculares ayudan o limitan el aprendizaje? - ¿Qué tan preparados están los docentes y directivos para enfrentar estos retos?
3. Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para la inclusión de estudiantes con TDAH.	Efectividad de estrategias inclusivas	Impacto en el rendimiento, adaptación, logro de aprendizajes	Docentes, estudiantes, familias	Entrevista semiestructurada, grupo focal	- ¿Han mejorado los resultados académicos de los estudiantes con TDAH? - ¿Qué relación observa entre las estrategias implementadas y los logros de aprendizaje? - ¿Qué ha funcionado mejor y qué no?
4. Proponer recomendaciones para mejorar las	Recomendaciones para la mejora	Prácticas pedagógicas basadas en	Docentes, directivos, familias	Entrevista semiestructurada, grupo focal	- ¿Qué prácticas basadas en evidencia

prácticas educativas y el apoyo institucional.		evidencia, medidas institucionales sugeridas			considera efectivas? - ¿Qué apoyo institucional recomienda implementar? - ¿Qué acciones se podrían tomar para mejorar la inclusión?
---	--	--	--	--	--

DECLARACIÓN DE AUTORIA Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN

Nosotras, Cruz Mazariego, Marlin Saraí, con cédula de identidad 001-190288-0043Q y Díaz Tapia, Tatiana Vanessa, con cédula de identidad 001-160686-0005E, egresadas del programa académico de Grado, **Licenciatura en Pedagogía con mención en Administración y Gestión Educativa**, declaramos que:

El contenido del presente documento es un reflejo de nuestro trabajo personal, y toda la información que se presenta está libre de derechos de autor, por lo que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, nos hacemos responsables de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA).

Así mismo, autorizamos a UNICA por este medio, publicar la versión aprobada de nuestro trabajo de investigación, bajo el título Estrategias pedagógicas y adecuación curricular para la inclusión de estudiantes con TDAH en primaria regular del Colegio Cristiano Rey Salomón en el campus virtual y en otros espacios de divulgación, bajo la licencia Atribución-No Comercial-Sin derivados, irrevocable y universal para autorizar los depósitos y difundir los contenidos de forma libre e inmediata.

Todo esto lo hacemos desde nuestra libertad y deseo de contribuir a aumentar la producción científica. Para constancia de lo expuesto anteriormente, se firma la presente declaración en la ciudad de Managua, Nicaragua a los 12 días de diciembre de 2025.

Atentamente,

Marlin Saraí Cruz Mazariego

Mcruz10@unica.edu.ni

Firma: _____

Tatiana Vanessa Díaz Tapia

Tdiaz3@unica.edu.ni

Firma: _____