

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA ATENDER NIÑOS CON TDAH DEL CIRCUITO EDUCATIVO #2, ZONA 5: TENDENCIAS Y DESAFÍOS
INCLUSION STRATEGIES TO SERVE CHILDREN WITH ADHD IN EDUCATIONAL CIRCUIT #2, ZONE 5: TRENDS & CHALLENGES

Autores: ¹Ana Paula Díaz Chávez y ²Marlon Estuardo Carrión Macas.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9027-9866>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-8955>

¹E-mail de contacto: ana.diazchavez@upse.edu.ec

²E-mail de contacto: mcarrion@upse.edu.ec

Afiliación: ^{1,2}Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

Artículo recibido: 29 de Octubre del 2024

Artículo revisado: 2 de Noviembre del 2024

Artículo aprobado: 6 de Diciembre del 2024

¹Licenciatura en Pedagogía del Idioma Inglés en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador) con 1 año y 7 meses de experiencia laboral. Maestrante de la Maestría de Educación Básica en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

²Profesor de Nivel Medio, especialización: Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Universidad Técnica de Machala, (Ecuador), 25 años de experiencia. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización: Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Universidad Técnica de Machala, (Ecuador). Abogado, Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Máster Universitario en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad de Lleida, Universidad Ramon Llull, Universidad Rovira y Virgili, España. Doctor en Educación (PhD), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, (Perú).

Resumen

El artículo aborda las estrategias de inclusión implementadas para atender a niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el circuito educativo #2, zona 5, con el objetivo de proponer estrategias efectivas que mejoren la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes. El estudio se centró en analizar cómo las escuelas de esta zona están adaptando sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de los estudiantes, con miras a mejorar el rendimiento académico y su integración social. La metodología utilizada incluyó un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos y especialistas en educación especial, así como observaciones directas en el aula. Además, se llevó a cabo un análisis documental de los planes de inclusión escolar y las políticas educativas vigentes en la zona. Entre los resultados más importantes, se destaca la creciente implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una herramienta clave para adaptar el entorno educativo a las necesidades de los niños con TDAH. Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos, como la falta de

formación continua para los docentes y la insuficiente colaboración interdisciplinaria entre los equipos escolares. Las principales conclusiones indican que, aunque se han realizado avances importantes en la inclusión de niños con TDAH, persisten barreras que limitan su plena integración, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación docente y promover una mayor cooperación entre todos los actores educativos.

Palabras clave: Inclusión educativa, TDAH, Diseño universal para el aprendizaje, Formación docente, Colaboración interdisciplinaria.

Abstract

The present article examines the strategies for inclusion that have been implemented to support the education of children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) within educational circuit #2, zone 5, with the objective of proposing efficacious approaches to enhance both the quality of education and the overall well-being of these pupils. The investigation concentrated on evaluating the methodologies adopted by schools in this locality to adjust their pedagogical practices in order to address the specific requirements of these students, with

the intention of fostering their academic achievement and social inclusion. The methodological framework employed comprised a qualitative lens, utilizing semi-structured interviews conducted with educators, administrators, and specialists in special education, complemented by direct observations within classroom settings. Furthermore, a comprehensive documentary analysis of the existing school inclusion plans and educational policies pertinent to the region was undertaken. Among the salient findings, the increasing application of Universal Design for Learning (UDL) emerged as a pivotal mechanism for modifying the educational environment to align with the needs of children diagnosed with ADHD. Nevertheless, considerable challenges were also discerned, including the inadequacy of ongoing professional development for educators and the insufficient interdisciplinary collaboration among school personnel. The primary conclusions suggest that, while noteworthy advancements have been achieved in the inclusion of children with ADHD, obstacles remain that hinder their complete integration, thereby underscoring the imperative to enhance teacher training and to foster greater collaboration among all participants in the educational sphere.

Keywords: Educational Inclusion, ADHD, Universal design for learning, Teacher training, Interdisciplinary collaboration.

Sumário

O presente artigo analisa as estratégias de inclusão que têm sido implementadas para apoiar a educação de crianças diagnosticadas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) no circuito educativo nº 2, zona 5, com o objetivo de propor abordagens eficazes para melhorar a qualidade da educação e o bem-estar geral destes alunos. A investigação centrou-se na avaliação das metodologias adoptadas pelas escolas desta localidade para ajustar as suas práticas pedagógicas de modo a responder às necessidades específicas destes alunos, com a intenção de promover o seu sucesso académico

e inclusão social. O quadro metodológico utilizado foi de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas semi-estruturadas realizadas a educadores, gestores e especialistas em educação especial, complementadas por observações diretas em contexto de sala de aula. Além disso, foi efectuada uma análise documental exaustiva dos planos de inclusão escolar existentes e das políticas educativas pertinentes para a região. Entre as conclusões mais importantes, a aplicação crescente do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surgiu como um mecanismo fundamental para modificar o ambiente educativo de modo a corresponder às necessidades das crianças diagnosticadas com PHDA. No entanto, também foram identificados desafios consideráveis, incluindo a inadequação do desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e a insuficiente colaboração interdisciplinar entre o pessoal escolar. As principais conclusões sugerem que, embora tenham sido alcançados avanços notáveis na inclusão de crianças com PHDA, subsistem obstáculos que impedem a sua completa integração, sublinhando assim o imperativo de melhorar a formação dos professores e de promover uma maior colaboração entre todos os participantes na esfera educativa.

Palavras-chave: Inclusão educativa, PHDA, Desenho universal para a aprendizagem, Formação de professores, Colaboração interdisciplinar.

Introducción

De acuerdo con American Psychiatric Association (2013) el TDAH el mismo es definido como una afección del neurodesarrollo el cual puede ser reconocido por una acentuada tendencia hacia la impulsividad, niveles elevados de inquietud motora y grados notables de falta de atención.

Dalsgaard (2012) explica que el inicio del TDAH suele ocurrir en la primera infancia, y presenta una naturaleza relativamente persistente y no tiene explicación alguna debido

a déficits neurológicos significativos u otras alteraciones sensoriales, motoras o del habla, con exclusión del retraso mental o los trastornos emocionales graves. Estos desafíos están estrechamente relacionados con las dificultades para cumplir con las «conductas gobernadas por reglas» (CGR) y para mantener un enfoque de trabajo coherente durante períodos variables.

En su investigación Barkley (1990) enfatiza sobre el déficit de atención, el cual se distingue por las deficiencias al momento de sostener la concentración adecuadamente durante la ejecución de algunas tareas o actividades escolares, sociales o comunitarias, ocupacionales o recreativas; por el contrario, la hiperactividad/impulsividad implica un exceso de emociones las cuales no carecen de un objetivo definido y que se ejecutan de manera no contemplativa, a pesar de que este tipo de patrones de comportamiento puedan llegar a representar desafíos para las personas que sufran este trastorno.

En el contexto de las zonas urbanas de Ecuador, donde las demandas académicas y sociales son altas, los niños con TDAH enfrentan desafíos adicionales en su proceso de aprendizaje. En el año 2017, el Ministerio de Educación documentó un total de 7.918 casos en el cual los estudiantes diagnosticados con TDAH se matricularon en diferentes instituciones educativas fiscales, donde los mismo acogieron clases en horarios programados mientras se realizaban modificaciones a sus mallas curriculares. De la misma manera, se ofrece psicoterapia especializada a los estudiantes con NEE asociadas o no a alguna discapacidad en los establecimientos educativos públicos (Rosero, 2017).

Conocer e investigar sobre este trastorno es de suma importancia puesto que reside en

proponer tácticas o estrategias que permitan mejorar el crecimiento cognitivo y holístico de los estudiantes que lleguen a manifestar el síndrome conductual del TDAH a fin de fomentar transformaciones profundas en la metodología y estructura de los trabajos y programadas dirigidos a los estudiantes, considerando la “educación especial”, la cual se caracteriza por los esfuerzos que propagan y mejoran la cognición como un factor singular e indispensable para una sociedad justa, equitativa e inclusiva (Reza et al., 2018).

Uno de los desafíos más comunes para los niños con TDAH en entornos urbanos es la falta de atención sostenida durante las actividades académicas. La sobrecarga sensorial y la constante estimulación visual y auditiva presentes en las aulas urbanas pueden dificultar aún más la concentración de los niños, lo que afecta negativamente su capacidad para procesar la información y participar de manera efectiva en diversas actividades. Además, la estructura rígida y la naturaleza sedentaria del currículo escolar pueden resultar desafiantes para los niños con TDAH, cuya impulsividad y necesidad de movimiento a menudo entran en conflicto con las expectativas académicas tradicionales (Vitores, 2023).

Sin embargo, en Ecuador la educación ha desempeñado un papel crucial, el cual sigue siendo un elemento decisivo en el crecimiento y el establecimiento de una comunidad, por lo que la Constitución de la República del Ecuador (2021) ha integrado nuevos criterios en sus marcos constitucionales para así regular las actividades del estado ecuatoriano, reconociendo así su naturaleza democrática, soberana, independiente e inclusiva; donde en su art. 26 considera a la educación como:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (p.17).

Según el Ministerio de Educación (2011) el concepto de inclusión en el ámbito de la educación se ve definido como un enfoque sistemático el cual se encuentra destinado a atender las diferentes necesidades, garantizando a su vez la participación en el aprendizaje sin ningún tipo de exclusión. El objetivo general sobre la promoción de la educación inclusiva consiste en incorporar la diversidad en los entornos educativos, el mismo que será considerado como un factor valioso el cual mejora la adquisición de conocimientos y sus metodologías asociadas, en lugar de ser considerada un obstáculo.

Por otro lado, el Código de la niñez y adolescencia (2003) describe sobre el derecho a la educación en cinco diferentes ítems, dentro de los cuales sobresale:

Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender; (p 9).

De acuerdo a Pancsofar & Petroff (2016), otro desafío significativo es la falta de comprensión y apoyo por parte de los educadores y personal escolar en relación con las necesidades específicas de los niños con TDAH. A menudo, estos niños son malinterpretados como

perezosos o desinteresados, lo que puede llevar a la falta de intervención temprana y adecuada. Además, la falta de capacitación especializada en TDAH entre los profesionales de la educación puede resultar en estrategias de enseñanza inadecuadas que no abordan las dificultades únicas de estos niños, exacerbando así sus desafíos de aprendizaje. En este contexto, es crucial una mayor conciencia y capacitación sobre el TDAH para garantizar un entorno educativo inclusivo y receptivo para todos los niños, independientemente de sus diferencias individuales.

A pesar de que en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) indica “Recibir capacitación en procesos de inclusión educativa que garanticen la inserción estudiantil de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas o no con discapacidad;” (p. 21) esto no siempre se cumple en su totalidad.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado en condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. (Covarrubias, 2019, p. 137).

El autor resalta la importancia de reconocer las barreras de aprendizaje, así como la participación, enfatizando su papel crucial en la promoción de la inclusión dentro de las instituciones educativas. Si se reduce o eliminan estas barreras, las personas de grupos vulnerables tienen mayores perspectivas de lograr mejorar sus capacidades cognitivas. Cabe destacar que las ventajas de aquellos esfuerzos van más allá del estudiante individual, llegando a beneficiar a todo el alumnado. Esto se debe al principio fundamental que subyace a la

educación inclusiva, que se centra en reconocer y abrazar la diversidad.

En su trabajo Kosovsky & Majul (2011) menciona que:

Son una serie de mecanismos culturales que llevan a omitir la presencia de determinado grupo social. En estos procesos resulta habitual recurrir a estereotipos y generalizaciones que impiden la particularización de estos grupos sociales. Esto se debe a que en gran medida se implementan a través de mecanismos de supresión de la identidad, que dañan la memoria colectiva del grupo afectado. En este sentido la invisibilización deviene de la construcción del concepto social “el otro” o “los otros”, por oposición a “nosotros” (p. 15).

En la investigación de Sandoval et al. (2019) indica sobre la mejora del apoyo el cual se conceptualiza como una cuestión vinculada al aumento de la cantidad de profesionales “responsables” de atender a los estudiantes identificados que requieren apoyo educativo específico. Esta perspectiva limitada sobre los modelos de apoyo ayuda a la estructura organizativa dentro de las instituciones, lo que lleva a que cuenten con ambientes y profesionales responsables diferenciados.

Para lograr una mejora en la atención a estudiantes con NEE, es necesario la aplicación de métodos de colaboración formal, tal es el caso de la enseñanza conjunta o compartida, la cual se estructura de dos o más educadores que trabajan conjuntamente para impartir una clase en un mismo entorno físico. En este caso, ambos docentes asumen conjuntamente las tareas de planificación curricular, enseñanza y evaluación (Conderman et al., 2009; Cook & Friend, 1995; Fluijt et al., 2016).

Existe una gran diferencia entre el modelo de apoyo que se implementa dentro del aula clase y la enseñanza conjunta y es que este radica en los roles asumidos por cada docente al momento de impartir la clase. En el enfoque de la enseñanza conjunta, el docente de apoyo no únicamente brinda asistencia a los estudiantes que tienen necesidades educativas específicas (NEE), sino también extiende el apoyo a todos los estudiantes, asumiendo así un papel más importante al momento de diseñar, impartir y evaluar la enseñanza para todo el grupo de estudiantes. En consecuencia, aquellos estudiantes que requieren apoyo adicional no estarían segregados de sus compañeros, sino que permanecerán integrados en el entorno normal del aula, lo que fomenta una mayor inclusión, mejora la aceptación de la diversidad por parte de sus compañeros de clase y aumenta las competencias de los dos docentes en el empleo de estrategias educativas. Sin embargo, si el docente de apoyo se llega a concentrar únicamente en implementar intervenciones personalizadas para estudiantes específicos, puede llegar a crear obstáculos inadvertidamente que impidan la participación activa de los estudiantes más marginados en las actividades habituales del aula de clase (Hemmingsson et al., 2003; Sandoval et al., 2019; Takala, 2007).

Existen distintas estrategias implementadas por docentes y profesionales del DECE que facilitan la inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH en los entornos educativos. Estas estrategias abarcan modificaciones ambientales tales como: motivarlo para realizar correctamente una actividad, mejorar su participación dentro del aula mediante enfoques interactivos tales como invitarlos a la pizarra, comprobar constantemente si tiene preguntas ya sea de forma verbal o gestual. Los ajustes ambientales

son otra estrategia, reubicando los pupitres de manera estratégica para así minimizar las distracciones, ubicar al estudiante dentro del rango de visión para así controlar su concentración (Fundación Cantabria ayuda Déficit de Atención e Hiperactividad al, 2009).

Los ajustes curriculares son otra de las muchas estrategias, donde las adaptaciones de primer grado suelen ser consideradas las más adecuadas ya que incluyen las modificaciones que los docentes pueden aplicar a varios aspectos del entorno del aula. Estas adaptaciones podrían ser: utilizar materiales de estimulación sensorial, ubicación espacial, eliminación de barreras físicas, entre otras (Ministerio de Educación, 2013).

Por consiguiente, el estudio adoptará una naturaleza descriptiva, empleando una metodología cualitativa, ya que su objetivo es examinar la eficacia de los enfoques educativos utilizados por los docentes y DECE en la integración de los niños con TDAH.

Resultados y Discusión

Para establecer las teorías referentes al origen, cualidades e información contemporánea referente al TDAH como trastorno en Ecuador y varios países, se recopiló datos de fuentes autorizadas como la Asociación Americana de Psiquiatría, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV y V (DSM IV-V), la Clasificación Internacional y Estadística de Enfermedades y problemas Relacionados con la Salud (CIE-10), Ministerio de Educación y el Primer Consenso Latinoamericano de Trastorno de Atención e Hiperactividad; los cuales fueron tomados del trabajo de investigación de Villagómez Puebla (2018).

Se realizó dos entrevistas para así dar contexto a la información recopilada; en la primera entrevista se abordó a la especialista encargada

de brindar las planificaciones respectivas sobre el Plan Aprender a Tiempo y pertenece al departamento del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), quien explicó sobre las limitaciones que se llegan a tener al momento de realizar las planificaciones para los estudiantes NEE, debido a que no todos los niños detectados tenían un diagnóstico. En la segunda entrevista se llevó a cabo con un miembro del departamento de UDAI (Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión) y quien es enviada por el Ministerio de Educación a diversas instituciones educativas públicas, la misma que explicó sobre las determinantes ambientales y biológicas que pueden llegar a afectar el diagnóstico del TDAH, dado que existe aún un desconocimiento del tema en docentes y directivos.

Por consiguiente, con los registros oficiales descubiertos los cuales contenían la información y datos cruciales pertinentes para este estudio y con la ayuda de las entrevistas desde los diferentes puntos de vista, se logró obtener sobre múltiples facetas del tema a saber, el TDAH.

De igual manera, se realizó entrevistas no direccionadas a los padres/madres de familia de los estudiantes derivados y diagnosticados con TDAH: dos madres y un padre de familia. Este tipo de metodología de investigación se implementó para obtener información sobre los diversos aspectos y manifestaciones de las rutinas diarias y los encuentros individuales de los niños diagnosticados con TDAH, sin el requisito de que sea una interacción directa, y al mismo tiempo examinar sus conexiones dentro del entorno familiar como un componente de las consecuencias del trastorno.

Los testimonios brindados por los padres/madres de familia ilustran la manera en

que se abordan los casos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad en los niños dentro del ámbito doméstico. Esto abarca la dinámica de convivencia, la asignación de tiempo y recursos a las intervenciones terapéuticas, así como desde el punto de vista emocional a través de la cual se aborda el diagnóstico.

Como se mencionó anteriormente, para realizar esta investigación se utilizó diferentes fuentes documentales para entender de mejor manera los datos recolectados en las entrevistas:

Barkley (2011) en su trabajo nos explica que los investigadores durante años han demostrado que este trastorno afecta particularmente a la capacidad de mantener un comportamiento y acciones constantes, esenciales para el logro de los objetivos o la ejecución de las tareas. En un sentido más sistematizado, esta afección genera dificultades con la concentración o la actividad prolongada, dirigidas a lograr un resultado futuro.

Con la información proporcionada por la encargada de las planificaciones, es importante comprender y ver al cerebro como un aparato de entrada y salida, es decir, el TDAH no altera significativamente los procesos cognitivos asociados con la entrada o recepción de datos, especialmente en lo que respecta a la concentración dirigida a la asimilación de la información. Sin embargo, sí obstaculiza los componentes conductuales que forman los resultados, es decir, las metodologías mediante las cuales se planifica, estructura, ejecuta, mantiene, evalúa y regula la conducta.

Rusca-Jordán & Cortez-Vergara (2020) expresan que las personas con este trastorno no muestran una percepción superior para percibir las distracciones en comparación con sus homólogos neurotípicos. Este tipo de personas tienen dificultades pronunciadas para resistirse

y abstenerse de responder a los estímulos que los distraen. En consecuencia, es probable que se involucren con eventos que no tienen importancia para sus objetivos, los que desvía su atención de sus tareas principales a un ritmo significativamente más acelerado que las personas sin TDAH.

Según lo comentado por la persona del departamento de UDAI, es de suma relevancia entender que todas las personas experimentan distracciones de forma intermitente, a menudo provocadas por eventos destacados, que requieren el cese temporal de las tareas a las que estaban dedicándose. Por lo general, una persona sin TDAH puede reconocer un estímulo que lo distrae, pero puede ignorarlo o son capaces de reorientar su atención hacia la tarea inicial una vez que han abordado la interrupción. Por el contrario, una persona con TDAH le representa un desafío único, ya que su probabilidad de volver su tarea original para completarla disminuye significativamente una vez que se han desviado de la atención.

Referente a las fuentes personales, los testimonios de los padres de familia son de suma relevancia, debido a que ayudan a comprender de mejor manera este trastorno a partir de la experiencia vivida con sus representados. El entrevistado era un padre de familia de un niño de cuarto de básica, el cual le realizó examen psicológico a su hijo debido al comportamiento que estaba teniendo en clases. Él explica sobre los desafíos que enfrenta con su hijo día a día tanto en la escuela como en su hogar, ya que suele ser desafiante y agresivo cuando se siente amenazado. Según la información brindada por el especialista, indica que el estudiante padece de TDAH F90.0 que de acuerdo con International Statistical Classification of Diseases and Related Health

Problems (2016) este trastorno o síndrome está asociado con el trastorno de la conducta (F90.1)

La entrevistada, madre de un niño de cuarto grado de básica derivado para su diagnóstico, explica que a pesar de ser notificada por la tutora del niño y por la encargada del DECE, ella no cree que su hijo padezca este trastorno por lo que no ve conveniente el llevar a su hijo con la psicóloga para su posible diagnóstico; dado que siente que su hijo podría ser excluido y clasificado por sus compañeros de clase.

La entrevistada, madre de un niño de quinto grado de básica derivado, explica que su hijo desde muy temprana edad demostraba conductas fuera de lo normal para un niño de su edad (3-4 años). Después de llevarlo a una valoración médica, le indicaron que el niño presentaba TDAH F91.0 que, según International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (2016) es un trastorno caracterizado por un patrón repetitivo y persistente de conducta asocial, agresiva o desafiante.

La definición para este criterio de diagnóstico se debe a datos e información recolectada de diferentes casos los cuales incluyen una frecuencia elevada de altercados físicos y pedantería, el trato inhumano hacia personas y animales, los daños importantes a la propiedad, las acciones incendiarias, el robo, el engaño habitual, el absentismo crónico de las instituciones educativas y los casos de fuga de la residencia, junto con manifestaciones excepcionalmente frecuentes y graves de berrinches e insubordinación.

Aunque se cuenta con un diagnóstico para cada estudiante, los docentes no cuentan con la pedagogía y estrategias necesarias para trabajar con ellos dentro del aula de clase. Sin embargo, los docentes tratan de auto educarse para así

ayudar a cada uno. Durante el año lectivo, diferentes estrategias pedagógicas fueron brindadas por parte de las encargadas de los departamentos del DECE y de UDAI con el fin de que el docente cuente con herramientas para trabajar en clase. Sin embargo, los docentes manifiestan que no son suficientes dado que la conducta de los estudiantes es un impedimento debido a que suelen ser agresivos y es difícil tratar con ellos en esa condición.

Conclusiones

De los resultados mostrados, se puede identificar los diferentes desafíos que los docentes suelen vivir en su diario vivir, ya que deben seguir un enfoque inclusivo con aquellos estudiantes que presentan esta condición. Dicha inclusión suele ser muy difícil cuando no se cuentan con las bases, recursos especializados y a su vez el estigma asociado al TDAH el cual impide poder abordarlo de manera segura y efectiva. A pesar de los obstáculos, es fundamental que las instituciones continúen desarrollando estrategias que promuevan una atención integral, que incluya programas de sensibilización, mayor acceso a servicios de apoyo, y la coordinación entre las diversas entidades educativas y de salud. Esto garantizará un entorno inclusivo y equitativo para los niños con TDAH en la Zona 5, fomentando su desarrollo académico y social.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi familia, por el apoyo tanto económico como moral que me han brindado a lo largo de mi vida académica. A mi tutor por su guía durante el desarrollo de este trabajo y a mi querida universidad (UPSE), por brindarme la oportunidad una vez más de poder seguirme formando y creciendo profesionalmente.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association. https://archive.org/details/dsm-5_202110/page/n3/mode/2up?view=theater
- Barkley, A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorders: A handbook for diagnosis and treatment (Vol. 1)*. Nueva York: Guilford. <https://doi.org/10.1080/16506073.2015.1073786>
- Barkley, A. (2011). TDAH: Diagnóstico, demografía y clasificación en subtipos. *Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPap)*. <https://www.aepap.org/sites/default/files/profesionales-cap-01.pdf>
- Código de la niñez y adolescencia. (2003). *Código De la Niñez y Adolescencia*. Lexis Finder. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulaciones/2018-09/Documento_C%C3%B3digo-Ni%C3%B1ez-Adolescencia.pdf
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. (2009). *Communicating and collaborating in co-taught classrooms*. *TEACHING Exceptional Children Plus*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967751.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2021). *Constitución de la República del Ecuador*. Lexis Finder. <https://defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador-act-ene-2021.pdf>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-teaching: Guidelines for effective practice (Vol. 28)*. Love Publishing Company. <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6852/6204>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. In *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (1-135-157)*. *Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano* R. https://www.academia.edu/89048515/Barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participaci%C3%B3n_una_propuesta_para_su_clasificaci%C3%B3n
- Dalsgaard, S. (2012). *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. https://www.researchgate.net/publication/233829190_Attention-deficithyperactivity_disorder_ADHD
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*. https://www.academia.edu/88451808/Team_reflection_the_missing_link_in_co_teaching_teams
- Fundación Cantabria ayuda Déficit de Atención e Hiperactividad al. (2009). *TDAH en el aula: Guía para docentes*. <https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/tdahtdahok-111120161211-phpapp01.pdf>
- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (2003). *Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils with Disabilities*. *Occupation Participation and Health*. https://www.researchgate.net/publication/258225222_Participation_in_School_School_Assistants_Creating_Opportunities_and_Obstacles_for_Pupils_with_Disabilities
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. *Perturbación de La Actividad y de La Atención*. <https://icdcode.info/espanol/cie-10/codigof90.0.html>
- Kosovsky, R., & Majul, A. (2011). *Guía Didáctica para Docentes (1st ed.)*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005365.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Ley Orgánica de Educación*

- Intercultural. Ministerio de Educación. <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/11/LOEI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). MÓDULO I Educación Inclusiva y Especial. Editorial Ecuador, Quito. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo Trabajo EI.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. <https://studylib.es/doc/8944994/introducci%C3%B3n-a-las-adaptaciones-curriculares-para-estudia>
- Pancsofar, N., & Petroff, G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education (pp. 1043–1053). *International Journal of Inclusive Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Reza, L., Calderón, C., Cayambe, J., Lamingo, G., & Solórzano, M. (2018). Afasias de Broca y de Wernick y su Repercusión en el Rendimiento Académico. *Revista: Atlante*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/afasias-broca-wernick.html>
- Rosero, M. (2017). Cómo identificar el Trastorno por Déficit de Atención. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/educacion/identificar-trastorno-deficit-atencion-hiperactividad.html>
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83. <https://www.redalyc.org/journal/3720/372064490003/372064490003.pdf>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61002/11412-33080-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland (1st ed., Vol. 34). *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Villagómez Puebla, M. (2018). Diagnóstico y Manejo de los Niños con TDAH en el Ecuador. *Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales*. <https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/10026/6/UDLA-EC-TPE-2018-26.pdf>
- Vitores, M. (2023). TDAH en el Aula: Desafíos y Estrategias para una Educación Inclusiva. *Revista Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/tdah-en-el-aula-desafios-y-estrategias-para-una-educacion-inclusiva/>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Ana Paula Díaz Chávez y Marlon Estuardo Carrión Macas.

