

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con TDAH: perspectivas de docentes, familias y estudiantes en una institución educativa de Bucaramanga, Colombia

Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con TDAH:
perspectivas de docentes, familias y estudiantes en una institución
educativa de Bucaramanga, Colombia

Diana Paola Suárez Mora

dainasuarez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0009-7031-8341>

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología (UMECIT)
Bucaramanga – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5495>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos



Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 05 de noviembre de 2025.
Aceptado para publicación: 12 de marzo de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5495>

Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con TDAH: perspectivas de docentes, familias y estudiantes en una institución educativa de Bucaramanga, Colombia

Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con TDAH: perspectivas de docentes, familias y estudiantes en una institución educativa de Bucaramanga, Colombia

Diana Paola Suárez Mora

dainasuarez.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0009-7031-8341>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)
Bucaramanga – Colombia

Artículo recibido: 05 de noviembre de 2025. Aceptado para publicación: 12 de marzo de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo expone las estrategias didácticas inclusivas aplicadas en la enseñanza-aprendizaje a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la Institución Educativa Bicentenario de Bucaramanga, Colombia. El objetivo principal fue comprender la percepción de docentes, padres de familia y estudiantes sobre las estrategias, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el ámbito social y educativo en el que se sitúa esta población. La investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, desde la perspectiva sociocrítica, utilizando el diseño fenomenológico y el método inductivo. El muestreo fue intencional y en la investigación participaron siete docentes de básica primaria, seis madres de familia y cuatro estudiantes con diagnóstico de TDAH. La técnica de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas y de grupos focales, a partir de lo cual se realizó el procesamiento de datos mediante el software Atlas.ti, versión 25. Los resultados muestran que los docentes, en el marco de la experiencia, desarrollan estrategias prácticas, entre las que sobresale el acompañamiento individual, los supports visuales y la fragmentación de las tareas. Las TIC muestran un impacto positivo en los tres actores, sin embargo, el acceso a éstas en el aula es usando la prueba y error. El apoyo familiar emerge como el principal factor de éxito educativo. La ausencia de mentores que se hayan formado adecuadamente en didáctica inclusiva, así como el número excesivo de alumnos por cada aula, la escasa cantidad de formación docente en didáctica inclusiva, la escasa cantidad de apoyo institucional fueron identificados como barreras estructurales. Para que la inclusión en el aula sea efectiva, se requiere que exista integración entre la formación continua de los docentes, la disponibilidad de recursos tecnológicos, el apoyo institucional y la colaboración de la familia y de la escuela.

Palabras clave: estrategias de enseñanza inclusivas, TDAH, educación inclusiva, TIC, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This article presents the inclusive didactic strategies applied in the teaching-learning process for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) at the Bicentenario Educational Institution in Bucaramanga, Colombia. The main objective was to understand the perceptions of

teachers, parents, and students regarding the strategies, Information and Communication Technologies (ICT), and the social and educational environment in which this population is situated. The research is grounded in a qualitative approach, from a socio-critical perspective, using a phenomenological design and an inductive method. Sampling was intentional, and the study involved seven primary school teachers, six mothers, and four students diagnosed with ADHD. Data collection techniques included semi-structured interviews and focus groups, from which data processing was carried out using Atlas.ti software, version 25. The results show that teachers, drawing on their experience, develop practical strategies, among which individual accompaniment, visual supports, and task segmentation stand out. ICT demonstrates a positive impact on all three groups of participants; however, its use in the classroom relies on a trial-and-error approach. Family support emerges as the primary factor for educational success. The absence of adequately trained mentors in inclusive didactics, excessive class sizes, limited teacher training in inclusive pedagogy, and insufficient institutional support were identified as structural barriers. For effective classroom inclusion, integration is required between continuous teacher training, the availability of technological resources, institutional support, and collaboration between family and school.

Keywords: inclusive teaching methods, ADHD, inclusive education, ICT, teaching and learning

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Suárez Mora, D. P. (2026). Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con TDAH: perspectivas de docentes, familias y estudiantes en una institución educativa de Bucaramanga, Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (1), 3063 – 3082. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5495>

INTRODUCCIÓN

El TDAH es uno de los trastornos del desarrollo neurológico que más se ven en los colegios alrededor del mundo; básicamente afecta entre el 5% y el 7% de los niños y adolescentes (Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020). Lo interesante es que en Colombia la situación parece ser más compleja, ya que alcanza el 17,1% de los estudiantes (Sotomayor et al., 2024), lo cual representa un reto enorme para los sistemas educativos que intentan ser inclusivos. Este trastorno se caracteriza porque los niños tienen problemas persistentes de inatención, son hiperactivos e impulsivos; esto termina afectando sus funciones ejecutivas, cómo regulan su conducta y, sobre todo, su rendimiento en el colegio (Carrasco-Chaparro, 2022; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

Ahora bien, cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a todos esos procesos pedagógicos que buscan garantizar acceso, participación y aprendizaje de calidad para cada estudiante (Unda-Villafuerte, 2023); sin embargo, con los estudiantes que tienen TDAH las cosas se complican bastante. Varios estudios como los de Becerra Castro y Tamayo Corredor (2025) junto con Burgos et al. (2024) muestran que todavía existen muchas barreras: falta de recursos, personal especializado insuficiente y poca formación de los profesores en estrategias inclusivas. A nivel internacional, investigaciones recientes demuestran que ciertas estrategias funcionan bien, por ejemplo adaptar el currículo, usar recursos visuales y auditivos, crear ambientes estructurados; estas mejoran la concentración y motivación de los estudiantes con TDAH, aunque su efectividad se limita porque los docentes no están suficientemente capacitados (Alay et al., 2025; Sotomayor et al., 2024).

En Colombia tenemos normativa vigente —el Decreto 1421 de 2017, la Ley 2216 de 2022 y la Circular 020 de 2022— que establece el marco legal para atender educativamente a estos estudiantes de manera inclusiva; además promueve instrumentos como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). No obstante, lo que pasa es que sigue habiendo una brecha grande entre lo que dice la política educativa y lo que realmente se hace en las aulas (Reina y Lara, 2020; Roa y Acosta, 2023). En Santander específicamente, investigaciones previas destacan que adoptar estrategias inclusivas ayuda a mejorar la atención y el rendimiento académico de estos estudiantes, pero continúan existiendo obstáculos como la capacitación limitada de los docentes y la rigidez de los currículos (Rendón, 2023).

Las TIC emergen como herramientas con potencial transformador para incluir educativamente a estudiantes con TDAH, dado que permiten personalizar el aprendizaje y aumentar la motivación (Rubiano y Lozano, 2024; Robles y Reyes, 2024). Sin embargo, para integrarlas de forma efectiva se necesita infraestructura adecuada y docentes capacitados en su implementación (Romero et al., 2024).

Este artículo se pregunta: ¿Cuáles son los elementos que permiten implementar y evaluar participativamente estrategias didácticas inclusivas, mediadas por las TIC, para impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con TDAH, desde la perspectiva de docentes, familias y estudiantes en la Institución Educativa Bicentenario de Bucaramanga? El objetivo fue analizar dichas estrategias e identificar los factores del contexto que facilitan u obstaculizan la inclusión efectiva de esta población.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y en un paradigma sociocrítico, que busca, a partir de la reflexión y el diálogo, no sólo comprender, sino transformar las realidades educativas (Miranda et al., 2020). La inclusión de un diseño fenomenológico se orientó hacia la comprensión de las experiencias y significados que los sujetos de la educación, en este caso, los docentes, otorgan al

fenómeno de la inclusión (Fuster, 2019; Martínez y Palacios, 2023). Palmett (2020) menciona que el método inductivo permite la construcción de categorías y el establecimiento de conclusiones a partir de la experiencia de los participantes.

Participantes

Se seleccionaron tres grupos a través de muestreo intencional: (1) siete docentes de educación primaria de la Institución Educativa Bicentenario, con títulos de licenciatura o maestría en diversas áreas, y sin especialización en necesidades educativas; (2) seis madres de estudiantes diagnosticados con TDAH; y (3) cuatro estudiantes de educación primaria (1° a 5° grado) diagnosticados con TDAH según el Sistema Integral de Matrícula (SIMAT), con edades de 7 a 11 años, todos ellos son varones. Se garantiza la heterogeneidad en edad, grado escolar y características individuales del trastorno. Los criterios de exclusión abarcaron a alumnos que no contaban con un diagnóstico oficial de TDAH, docentes que no contaban con experiencia en educación primaria y participantes que no tuvieran relación con el programa institucional de inclusión.

Técnicas e Instrumentos

Los métodos empleados abarcan entrevistas individuales semi-estructuradas con docentes, madres y alumnos, con guías de cuestionarios organizadas en categorías y subcategorías coherentes con los objetivos de la investigación. Igualmente, se realizó un grupo focal semi-estructurado con los docentes. Los instrumentos fueron evaluados y validados por el director de tesis y tres doctores en el área, para garantizar la coherencia, relevancia y pertinencia de los instrumentos. Una prueba piloto fue aplicada a tres alumnos y tres docentes para comprobar el nivel de comprensión y contextualización de los instrumentos.

Análisis de datos

El análisis fue realizado con el software Atlas.ti versión 25. Las etapas fueron: codificación abierta, codificación axial, construcción de redes semánticas y análisis interpretativo (Cantero, 2014; Lopezosa et al., 2022). Para cada objetivo específico, se identificaron tres categorías. La credibilidad se obtuvo por la triangulación de fuentes (docentes, madres y alumnos), la dependabilidad por el registro sistemático de decisiones metodológicas y la confirmabilidad se obtuvo por la relación que existía entre los datos brutos, códigos y categorías en Atlas.ti (Burgos, 2019).

Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes. Para resguardar la confidencialidad, se utilizaron seudónimos y almacenamiento seguro en la plataforma OneDrive «protegida». La investigación se realizó en el marco de los principios éticos de beneficencia, dignidad y confidencialidad, y se respetó el interés superior de los menores participantes.

DESARROLLO

Educación inclusiva y diversidad en el aula

La educación inclusiva es más que un simple principio pedagógico; básicamente trasciende la idea de solo integrar físicamente a estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares. Su esencia tiene que ver con transformar profundamente los sistemas educativos para que sean capaces de reconocer, valorar y responder de manera efectiva a la diversidad de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, la diferencia no se ve como un obstáculo sino como una oportunidad pedagógica que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje para toda la comunidad educativa.

En Colombia, la educación inclusiva ha ganado respaldo normativo progresivo que obliga a las instituciones a implementar ajustes curriculares, pedagógicos y de organización. El Decreto 1421 de 2017 establece los PIAR como instrumento central para garantizar que los estudiantes con discapacidad o capacidades excepcionales accedan al currículo general con las adaptaciones necesarias. Posteriormente, la Ley 2216 de 2022 amplió este marco al reconocer explícitamente los trastornos del aprendizaje, incluyendo el TDAH, como condiciones que requieren atención educativa diferenciada.

Lo que pasa es que implementar en la práctica la educación inclusiva exige docentes que comprendan la diversidad no como una carga adicional sino como parte inherente de su labor profesional. Esto implica revisar las ideas tradicionales sobre enseñanza homogénea, donde todos los estudiantes aprenden de la misma manera, al mismo ritmo y con los mismos materiales.

Una pedagogía verdaderamente inclusiva reconoce que cada estudiante posee un perfil de aprendizaje único, determinado por sus características cognitivas, emocionales, culturales y contextuales.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) es uno de los trastornos del neurodesarrollo que se presenta de una forma particular en cada niño, y puede dificultar su diagnóstico y la creación de planes de intervención educativa personalizados.

No se puede diagnosticar TDAH en un niño sin evaluar los tres componentes que lo componen: la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad. En cada niño estas características se varían en cada niño por lo que se deben tener en cuenta cada uno de los componentes en diferentes momentos del día, diferentes contextos y diferentes niveles de interés en la actividad y diferentes niveles de estimulación.

Con relación a la neurobiología del TDAH, el trastorno se asocia a alteraciones de los circuitos de la dopamina y la noradrenalina en las regiones del cerebro que están por delante y que son responsables de las funciones que se describen como funciones ejecutivas. Estas funciones incluyen la planificación, la organización, la iniciación de tareas; la inhibición de respuestas, la regulación de la respuesta emocional y el mantenimiento de la atención de forma sostenida durante largos períodos de tiempo. Cuando estas funciones se encuentran alteradas, el estudiante presenta grandes dificultades para adaptarse a las demandas que la escuela realiza en toda el aula, que son constantes y se requieren.

Los estudiantes con TDAH no carecen de voluntad o no se esfuerzan porque no son inteligentes. Quienes padecen esta condición pueden tener altísimos niveles de competencia en actividades que les gustan de verdad o que requieren estimulación nueva, creatividad o movimiento. Por el contrario, les puede costar sobremanera realizar el esfuerzo mental que se requiere en actividades que ellos consideran repetitivas, poco interesantes o excesivas.

Los profesores y los padres suelen malinterpretar el fenómeno de la discontinuidad en el rendimiento y, en consecuencia, los retrocesos en el establecimiento de relaciones se convierten en ataques a la autoestima de los estudiantes.

Los estudiantes con TDAH tienen dificultad en la organización de su material escolar, la regulación de sus emociones frente a la frustración, el seguimiento de instrucciones, el control de sus impulsos, la atención de sus compañeros, y la entrega de actividades que están completas. Por la irregularidad en el control de estas dificultades, los estudiantes suelen sufrir conflictos en el ámbito escolar que se manifiestan en su exclusión social y en el bajo rendimiento escolar.

Teoría de Barkley sobre las funciones ejecutivas

La construcción de Barkley sobre TDAH le da sentido a una parte de la cognición que se encuentra en la base de la condición. Para Barkley, la problemática del trastorno no es que la persona no pueda concentrarse, sino que la persona tiene problemas para inhibir conductas que dominan la acción. Esto, a su vez, afecta el desarrollo y el funcionamiento de las funciones ejecutivas. Desde esta angulación, se puede entender que el campo pedagógico tiene una serie de aplicaciones, dado que esta teoría nos dice que las intervenciones más efectivas no son las que le ponen más trabajo al estudiante, sino las que trabajan en el cambio del entorno y las condiciones del trabajo para lidiar con la falta de control inhibitorio.

Barkley explica que, con una falla del control inhibitorio, hay cuatro interdependientes funciones que se ven afectadas: la memoria de trabajo no verbal, que al igual que la conductual, se compromete a la retención y a la manipulación de la información rígida que se utiliza para encaminar la conducta futura de una persona; la memoria de trabajo verbal, que se relaciona con la habla y que se presenta de manera interna y que se vincula con la reflexión interna, el control de la conducta de la persona mediante la aplicación de reglas y la resolución de conflictos; la auto-regulación de las respuestas afectivas, del estado motivacional y de la activación, que actúa como una regulación de las respuestas emocionales y como un impulso de la conducta hacia el logro de metas; y la reconstitución, que se relaciona con la habilidad de descomponer conducta (conducta observadas) y volverlas a unir de manera creativa para generar respuestas que sean nuevas y que se adapten a la situación (Durán y Gásperi, 2018)

Desde este enfoque, el maestro tiene más claridad sobre las intervenciones que puede hacer, que incluyen, entre otras: estructurar el entorno para reducir los estímulos que distraen, dividir las tareas en pasos cortos y manejables, proporcionarle la retroalimentación necesaria de manera inmediata y de forma frecuente, utilizar ayudas externas que compensen la memoria de trabajo (agendas visuales, cronómetros, listas de verificación, etcétera) y planificar actividades que requieran movimiento, sean novedosas, y resulten significativas para el alumno. No se trata de reducir las exigencias académicas, sino de construir andamiajes que permitan al estudiante con TDAH desplegar sus capacidades reales sin que las limitaciones ejecutivas actúen como barrera infranqueable.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un Marco Pedagógico Inclusivo

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco pedagógico inclusivo que, a diferencia de entendimientos previos sobre adaptaciones curriculares, las ve como excepciones hechas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Fundado por el Centro para la Tecnología Educativa Aplicada (CAST), el marco DUA se centra en el diseño de ajustes curriculares para toda la diversidad mental/aprendizaje y variabilidad normativa de los estudiantes. Esto se vuelve especialmente relevante respecto a las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH; las estrategias que benefician a los estudiantes con TDAH, como el uso de múltiples medios de presentación de información, la provisión de flexibilidad de tiempo, y múltiples formas de responder, enriquecen la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes.

El DUA se basa en tres principios que orientan el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas. El primer principio, ofrecer formas variadas de representación, reconoce que los estudiantes perciben y procesan la información de distintas maneras. Los estudiantes que padecen TDAH, en particular, tienen problemas para mantener la atención en los estímulos auditivos, así que les resulta útil que la información se presente de manera verbal, así como de manera visual, usando organizadores gráficos, demostraciones presenciales y recursos multimedia que representen la misma información de diversas formas. Esta variedad no es una simplificación del currículo, es una diversificación en las

formas de acceso al conocimiento. El segundo principio, ofrecer opciones y formas variadas de acción y expresión, toma en cuenta la realidad de que los estudiantes tienen variadas posibilidades de desenvolverse en un entorno de aprendizaje y de mostrar su conocimiento. Los estudiantes que padecen TDAH, muchas veces, tienen el conocimiento, pero no pueden verbalizar como resultado de las evaluaciones tradicionales que son, en su mayoría, de atención sostenida. Permitir que los estudiantes demuestren su comprensión a partir de breves presentaciones orales, productos visuales, demostraciones presenciales o evaluaciones que se presenten en formas desglosadas y manejables no implica una disminución de las expectativas. En cambio, se eliminan las barreras innecesarias que impiden a los estudiantes expresar su verdadero potencial.

El tercer principio, ofrecer distintas vías de implicación, reconoce que la motivación y el compromiso con el aprendizaje son variables y dependen de factores tales como el nivel de desafío, la individualidad y la importancia que el estudiante le otorga a la actividad. Los estudiantes con TDAH suelen tener problemas a la hora de mantener la atención y el esfuerzo en tareas que consideran poco significativas y que son muy repetitivas. Sin embargo, tales estudiantes pueden mostrar un esfuerzo y un control impresionantes en tareas que les resultan interesantes o en las que se incluyen elementos novedosos, creativos o que impliquen movimientos. Desde el DUA, se sugiere diversificar las actividades, dar la posibilidad de elegir en el currículo y elaborar actividades que se vinculen a la realidad y a la importancia de los estudiantes.

Implementar el DUA en sistemas educativos públicos con financiamiento limitado, como en Colombia, requiere replantear la inclusión no como algo que dependa de esfuerzos costosos, como reducciones extremas en el tamaño de las clases, sino enfocarlo como un cambio pedagógico que abrace la diversidad y, de una manera más proactiva, empodere los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera flexible. Estrategias simples dentro de un marco DUA que son económicas y que, sin embargo, aumentan enormemente el acceso al aprendizaje incluyen explicar un concepto de diferentes maneras, por ejemplo, explicándolo verbalmente, visualmente y prácticamente; ofrecer a los estudiantes diferentes opciones para demostrar comprensión (por ejemplo, escrita, oral, visual); y enseñar el contenido de una manera que ayude a los estudiantes a relacionarlo con su conocimiento previo.

Colaboración familia y escuela: corresponsabilidad educativa

La corresponsabilidad educativa familia-escuela es un concepto central de la educación inclusiva, que va más allá de ver la escuela como un lugar exclusivo de enseñanza y a la familia como un mero receptor de comunicación sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Desde una perspectiva ecosistémica, el desarrollo y aprendizaje de un estudiante ocurren en contextos interrelacionados — familia, escuela, comunidad — y la articulación coherente o, por el contrario, la fragmentación y contradicción, de estos contextos impacta significativamente las trayectorias educativas.

Este tipo de articulación es especialmente importante para los niños con TDAH, ya que los síntomas del trastorno se expresan de manera transcontextual, impactando los sistemas escolar, familiar y social. Los déficits en la función ejecutiva en la planificación, organización, gestión del tiempo, autorregulación emocional, etc., requieren un alto grado de estructuras de apoyo externas que están destinadas a compensar estos déficits hasta que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación. Cuando una escuela emplea estrategias para estructurar, fragmentar tareas y utilizar apoyos visuales, y el hogar opera sin rutinas, con reglas inconsistentes y expectativas poco claras, los estudiantes experimentan mensajes contradictorios sobre el desarrollo de hábitos y estrategias adaptativas, lo que obstaculiza inmensamente los procesos adaptativos.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en tres categorías que responden a los objetivos específicos de la investigación. A continuación, se presentan los hallazgos más representativos de cada categoría, triangulando las perspectivas de los tres grupos de participantes.

Categoría 1: Estrategias didácticas inclusivas implementadas y su fundamentación

El análisis de las entrevistas docentes permitió identificar diez estrategias didácticas inclusivas implementadas con mayor frecuencia, presentadas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Frecuencia de estrategias didácticas inclusivas reportadas por docentes (n=7)

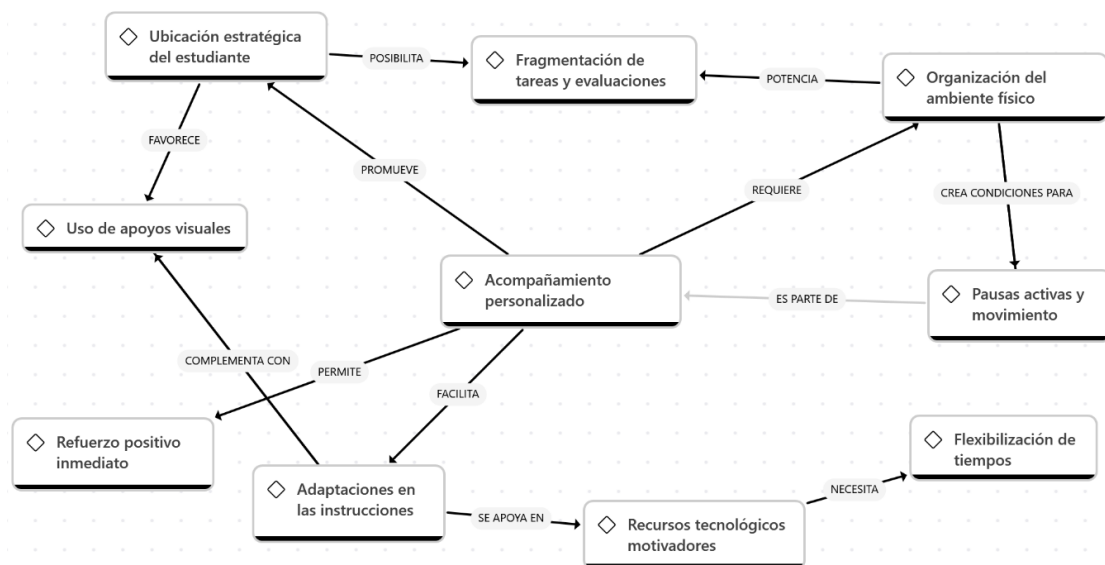
Estrategia	Descripción	Frecuencia
Acompañamiento personalizado	Supervisión cercana e individualizada	7
Ubicación estratégica del estudiante	Posicionamiento cerca del docente o alejado de distractores	7
Adaptaciones en instrucciones	Consignas claras, cortas y fragmentadas	6
Uso de apoyos visuales	Material gráfico, pictogramas, códigos de colores	6
Recursos tecnológicos motivadores	Videos, aplicaciones, temporizadores digitales	6
Organización del ambiente físico	Reducción de distractores visuales y auditivos	5
Fragmentación de tareas y evaluaciones	División de actividades en pasos manejables	5
Refuerzo positivo inmediato	Retroalimentación positiva y motivación constante	5
Pausas activas y movimiento	Ejercicios de movimiento y descansos programados	4
Flexibilización de tiempos	Ampliación del tiempo para completar actividades	4

Fuente: elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti de las entrevistas a docentes. La frecuencia indica el número de docentes que mencionaron cada estrategia.

Las citas textuales ilustran cómo los docentes articulan estas estrategias en la práctica: "Apoyo visual de imágenes, cuentos, canciones, pausas activas y guías cortas con apoyo visual. Motivación y acompañamiento permanente" (docente); "Instrucciones claras y concisas, tareas estructuradas y segmentadas" (docente); "Suelo dividir las evaluaciones por preguntas, no le entregó la evaluación completa" (docente).

Figura 1

Red semántica: Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes con TDAH



Fuente: Red semántica generada en Atlas.ti a partir del análisis de las entrevistas a docentes (n=7). El código central es "acompañamiento personalizado", del cual se desprenden relaciones con los demás elementos de la red.

La red semántica evidencia que el acompañamiento personalizado constituye el eje articulador del sistema de estrategias, desde el cual se desprenden y con el cual se relacionan las demás adaptaciones metodológicas, organizacionales y tecnológicas. Los estudiantes confirman esta percepción: "Sí me siento cómodo con las estrategias y explicaciones que hacen conmigo" (estudiante); "cuando la profe de matemáticas me ayuda puedo hacer mis actividades" (estudiante). Las familias igualmente reconocen estrategias puntuales: "Las profes lo sientan al lado de ellas para estar pendientes" (Madre y acudiente) y "el usar material visual lo ha ayudado mucho" (Madre y acudiente).

Categoría 2: Perspectiva sobre el uso de TIC y desafíos en la práctica inclusiva

Los docentes reportaron el uso de TIC convencionales como herramientas motivadoras, pero identificaron barreras estructurales significativas. La siguiente tabla sintetiza los principales hallazgos:

Tabla 2

Perspectiva docente sobre el uso de TIC y desafíos en la inclusión educativa (n=7)

Código	Descripción	Frecuencia
Uso de TIC convencionales	Videos, computadores, proyectores, cronómetros digitales	7
TIC como herramientas motivadoras	Tecnología percibida como factor que aumenta atención y motivación	6
Comprensión del TDAH como trastorno neurobiológico	Conocimiento conceptual básico del trastorno	6
Evaluación mediante observación directa	Seguimiento en el aula como principal mecanismo de evaluación	6

Desafío: apoyo institucional insuficiente	Limitado acompañamiento de orientación escolar	6
Desafío: alta cantidad de estudiantes por aula	Número elevado dificulta atención personalizada	5
Desafío: falta de formación específica	Ausencia de capacitación sistemática sobre TDAH	5
Conocimiento experiencial del TDAH	Comprensión basada en la práctica cotidiana	5
Desafío: tiempo limitado para planificación	Falta de tiempo para adaptaciones individualizadas	4
Implementación de estrategias diversificadas	Variedad de metodologías para atender la diversidad	7

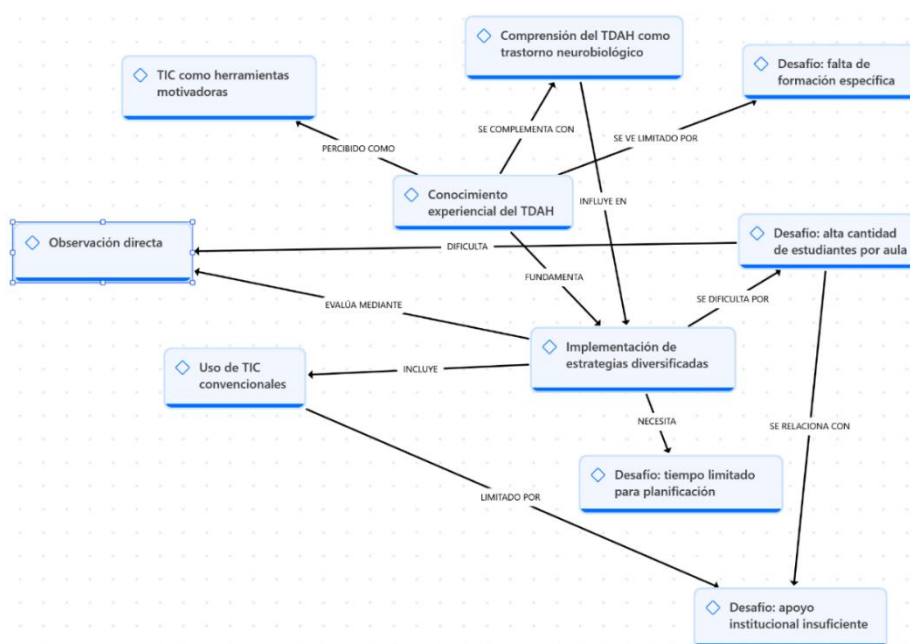
Fuente: elaboración propia a partir del análisis en Atlas.ti de entrevistas a docentes. La frecuencia indica el número de docentes que mencionaron cada aspecto.

Las percepciones de los docentes sobre las TIC son positivas: "Si se usan como apoyo logran motivar al estudiante en la medida que las canciones, videos o diapositivas captan su atención" (docente); "Las herramientas tecnológicas han resultado motivadoras. He notado mejoras en la comprensión y en la disposición hacia el aprendizaje" (docente). Sin embargo, emergen barreras contundentes: "No tenemos ningún tipo de recurso para atender específicamente estos estudiantes" (docente); "La falta de apoyo y asesoramiento de la orientadora escolar... cuando el personal de apoyo aparece en el aula es simplemente para mirar donde está sentado el estudiante" (docente).

Los estudiantes coinciden en valorar las TIC pero reportan acceso restringido: "En clase solo tenemos la ayuda de un televisor, donde los profesores nos apoyan con videos en YouTube" (estudiante); "Muy poco, solo en la clase de informática utilizamos la computadora" (estudiante). Las familias expresan valoración unánime: "La tecnología es un apoyo importante en el estudio, ya que se le facilita el aprendizaje visual, auditivo, didáctico" (Madre y acudiente); "El uso de tecnología ayuda muchísimo no solo en temas escolares, sino para la vida diaria" (Madre y acudiente).

Figura 2

Red semántica: Perspectiva docente sobre estrategias inclusivas y uso de TIC



Fuente: Red semántica elaborada en Atlas.ti a partir del análisis de las entrevistas a docentes (n=7). El código nuclear es "conocimiento experiencial del TDAH", articulando tensiones entre intenciones pedagógicas y limitaciones contextuales.

La red semántica pone de manifiesto que el conocimiento experiencial del TDAH opera como nodo central desde el cual se articulan tanto las intenciones pedagógicas como las tensiones estructurales que enfrenta la práctica docente. Este conocimiento —construido fundamentalmente desde la experiencia directa con los estudiantes y no desde la formación académica sistemática— se complementa con la comprensión del TDAH como trastorno neurobiológico, fundamenta la implementación de estrategias diversificadas e influye en el uso de TIC convencionales, que son percibidas como herramientas motivadoras. Sin embargo, la red evidencia con igual contundencia que dicha implementación se ve limitada por una constelación de desafíos estructurales interrelacionados: la alta cantidad de estudiantes por aula dificulta la observación directa como mecanismo de evaluación; el tiempo limitado para planificación necesita ser resuelto para que las estrategias diversificadas sean sostenibles; y el desafío del apoyo institucional insuficiente se relaciona con la falta de formación específica, configurando un círculo que perpetúa la dependencia del saber autodidáctico docente. La tensión central que organiza la red es, por tanto, la distancia entre el conocimiento experiencial disponible y las condiciones institucionales necesarias para traducirlo en práctica inclusiva sistemática y efectiva.

Categoría 3: Contexto social y educativo de los estudiantes con TDAH

La caracterización del contexto social y educativo desde las tres perspectivas revela el papel determinante del apoyo familiar y las condiciones institucionales:

Tabla 3

Contexto social y educativo de estudiantes con TDAH: perspectiva triangulada

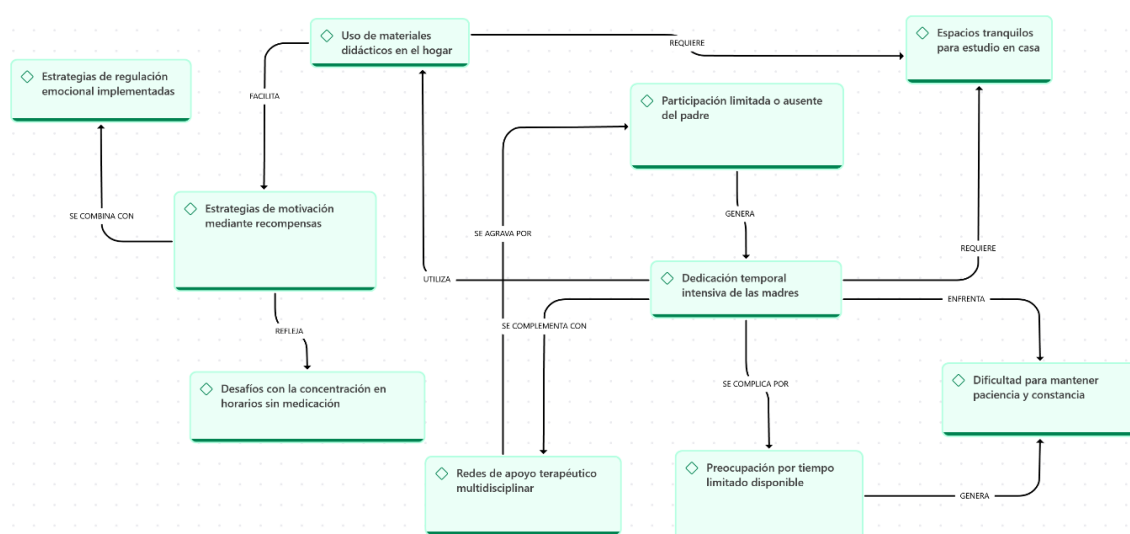
Código	Perspectiva docente	Perspectiva familiar	Perspectiva estudiantil
Apoyo familiar como factor determinante	Unánime (7/7)	Dedicación intensiva reportada por todas las madres	Todos los estudiantes reconocen apoyo familiar constante
Rutinas y normas en casa	Asociadas a mejor desempeño escolar (5/7)	Establecimiento de horarios estructurados (5/6)	Rutinas de estudio en casa mencionadas
Dificultades atencionales como manifestación principal	Universal (7/7)	Dificultad para concentrarse y finalizar tareas	Reconocen que a veces no se concentran
Colaboración limitada con orientación escolar	Reportada por 5/7 docentes	Percepción de estrategias insuficientes o incumplidas (4/6)	No mencionado directamente
Apoyo profesional externo	Valorado como complemento	Terapias ocupacionales, psicológicas y cognitivas (5/6)	Uso de medicación en 1 caso
Recursos institucionales insuficientes	Percibidos como barrera (6/7)	Demanda de mayor capacitación docente (5/6)	Deseo de mayor acceso a tecnología

Fuente: elaboración propia a partir de la triangulación del análisis en Atlas.ti de las entrevistas a los tres grupos de participantes.

Las voces de los actores enriquecen la comprensión contextual. Los docentes señalan: "El apoyo familiar es muy significativo porque la estructuración de rutinas y normas en casa... permiten un trabajo articulado para avanzar en el proceso educativo" (docente); "La principal es la cantidad de estudiantes por aulas; entre más estudiantes más difícil va a ser la consecución de objetivos" (docente). Las familias evidencian esfuerzos extraordinarios: "Nosotros a Liam le brindamos acompañamiento permanente en las actividades escolares, todos los días revisamos apuntes, corregimos si algo queda mal" (Madre y acudiente); "Considero que hace falta una mayor capacitación de los docentes sobre el manejo del TDAH" (Madre y acudiente). Los estudiantes confirman el valor del apoyo: "Mi mamá me acompaña a hacer tareas y mi papá, cuando llega del trabajo, me refuerza con las tareas" (estudiante).

Figura 3

Red semántica: Contexto social y educativo de estudiantes con TDAH



Fuente: Red semántica construida en Atlas.ti a partir de la triangulación de perspectivas. El código focal es "apoyo familiar como un factor determinante", integrando factores familiares, institucionales y de manifestación del TDAH en el aula.

Las redes semánticas colocan la dedicación temporal intensiva de las madres como el apoyo más significativo para el estudiante con TDAH, mostrando un modelo de soporte que, desproporcionalmente, se apoya en las figuras maternas. Desde este punto articulador, se estructuran múltiples formas de apoyo doméstico que la dedicación materna, unido al uso de materiales educativos en el hogar, la red de apoyo terapéutico multidisciplinario, y la provisión de un espacio tranquilo para el estudio, configura un sistema de compensación ante la falta de apoyo en el ámbito escolar. A la vez, la red expone los conflictos que este rol provoca: la escasa o nula participación del padre, la carga materna se agrava, la preocupación por el tiempo escaso disponible provoca dificultad para mantener la paciencia y la constancia, un problema en la medida que se atraviese por los déficits para concentrarse en el ejercicio. Las estrategias para motivar y el uso de la regulación emocional que se aprecian, surgen de la práctica cotidiana y, por lo tanto, evidencian un saber parental que se construye en el día a día.

En general, la red refleja un sistema de apoyo que es complejo, efectivo en muchos sentidos, pero se sostiene en recursos económicos, emocionales y de tiempo que no todas las familias poseen en igual medida, lo que introduce una dimensión de inequidad estructural en los caminos educativos de los estudiantes con TDAH.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian que los profesores de la Institución Educativa Bicentenario ponen en práctica un sistema de estrategias didácticas inclusivas, construidas principalmente desde la experiencia práctica, lo que se ajusta a lo que dice Fernández (2024), quien reporta que las estrategias personalizadas, multisensoriales y estructuradas son claves para mejorar la atención y la comprensión de los alumnos con TDAH. El acompañamiento personalizado y la ubicación estratégica son considerados en este estudio como las dos columnas vertebrales de las prácticas docentes y son congruentes con lo que proponen Serrano y Jurado (2022), que enfatizan la estructuración del espacio educativo y la vigilancia activa como estrategias para disminuir el rezago educativo.

La coincidencia entre los resultados empíricos de este estudio y la literatura, apunta a la existencia de un conocimiento práctico docente, aunque construido de forma experiencial y situada, que ha sabido señalar los pertinentes elementos pedagógicos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Las estrategias descritas —fraccionamiento de tareas, ayudas visuales, reforzamiento positivo inmediato y descansos activos— abordan las características neurobiológicas de la condición, en particular los déficits de función ejecutiva, tales como memoria, planificación, autorregulación y control que se circunscriben a la definición de TDAH de Barkley. La ubicación estratégica, cercana al docente, no solo facilita la supervisión directa, sino que reduce la incidencia de estímulos que distraen, compensando, así, las carencias atencionales de los estudiantes en cuanto a atención selectiva y sostenida. Las técnicas de fraccionamiento de tareas y de reforzamiento positivo, junto con la simple provisión de reforzamiento, colabora con el esfuerzo y la concentración que, en tareas de baja estimulación, requiere el alumno con TDAH.

Con respecto al conocimiento docente sobre el TDAH, es predominantemente experiencial y autodidacta, lo que crea una variabilidad significativa en la calidad y consistencia de los ajustes realizados dependiendo de qué docente esté asignado. Este hallazgo resuena profundamente en la documentación de Ramírez (2023) y Founes et al. (2023), quienes destacan la ausencia de contenido específico sobre inclusión en la formación inicial y la falta de desarrollo profesional continuo como un obstáculo crítico al autodidactismo en la enseñanza. Por lo tanto, la ausencia de una formación sistemática implica la superficialidad de las estrategias utilizadas, que aunque son pragmáticas carecen de una base teórica sólida en modelos pedagógicos establecidos como el Diseño Universal para el Aprendizaje propuesto por Cortés et al. (2021) o el modelo neuropsicológico de las funciones ejecutivas de Barkley discutido por Romero y Lavigne (2010), lo que limita su optimización consciente y replicabilidad sistemática en diversos contextos.

Como dependencia del conocimiento experiencial, se torna paradójico y requiere un esfuerzo reflexivo. Por un lado, demuestra la capacidad adaptativa y resolutive de los docentes, que ante la falta de formación institucional, asumen la responsabilidad de observar, experimentar y ajustar su práctica a las necesidades que van evidenciando de sus estudiantes. Esta participación activa de los docentes es un activo profesional valioso, que se contrasta con niveles de actitud de resistencia pasiva o de delegación de responsabilidad a un tercero especialista. Desde otro lugar, el autodidactismo genera efectos problemáticos, pues la calidad de la atención inclusiva se basa en la disposición personal del docente, en su capacidad reflexiva y en los años de experiencia que haya acumulado, produciendo una "lotería pedagógica". Estudiantes que presentan características similares reciben apoyos de diferentes calidades, dependiendo del docente que les toque. Esta variabilidad se opone a los principios más básicos de equidad educativa que establecen que, independientemente de las circunstancias, deben existir estándares mínimamente aceptables de calidad.

Es más, la falta de un fundamento teórico para el conocimiento experiencial limita aún más el potencial. Primero, la falta de transferibilidad de los principios de la enseñanza a diferentes contextos. Esto ocurre porque el docente puede saber que algo "funciona", pero no comprende el o los mecanismos que

permiten que eso "funcione", ni bajo qué condiciones. Segundo, limita la anticipación de problemas antes de que ocurran. La falta de una teoría que le permita anticipar un problema (marco teórico) enmarcará a ese docente en una espiral de prueba y error. Por último, impide la formación de comunidades profesionales de práctica en las que el conocimiento se comparte y se sistematiza para ser criticado y mejorado. Estas comunidades de práctica dejan el conocimiento pedagógico efectivo como tácito, privado y, a nivel institucional, no acumulable.

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los tres grupos de participantes convergen significativamente en reconocer su potencial motivador, confirmando los hallazgos de Robles y Reyes (2024) y Campos (2021) sobre la efectividad motivacional de las tecnologías digitales enfocadas en la concentración y el aprendizaje en estudiantes con TDAH. Este consenso tripartito—docentes, familias y estudiantes—sobre el valor de las TIC constituye un hallazgo significativo que indica una percepción compartida del beneficio de la mediación tecnológica del aprendizaje. Las formas en que las TIC benefician específicamente a los estudiantes con TDAH están bien documentadas en la literatura: la presentación multimodal de información se adapta a diversos estilos de aprendizaje y compensando deficiencias en canales específicos; la interactividad mantiene el compromiso activo y reduce la pasividad que facilita la dispersión atencional; la retroalimentación inmediata proporciona un refuerzo frecuente en el que los sistemas de motivación basados en mecanismos de recompensa inmediata del TDAH se apoyan; y las aplicaciones de gestión ejecutiva pueden proporcionar andamiaje externo compensatorio para la planificación, organización y gestión del tiempo que son limitadas.

Sin embargo, el uso tecnológico identificado en el contexto estudiado está drásticamente limitado a recursos convencionales básicos —un televisor para proyectar videos de YouTube y clases semanales de computación— divergen mucho de las amplias posibilidades que ofrecen aplicaciones especializadas para el entrenamiento de la atención, la gestión de funciones ejecutivas, software educativo de gamificación integrada y herramientas de realidad aumentada documentadas en la literatura especializada por Sotomayor et al. (2024) y Sánchez (2023). Esta brecha es estructuralmente deficiente y necesita ser priorizada en las políticas educativas sobre la integración de la tecnología.

Este fenómeno presenta diversas y complejas causas. En cuanto a la infraestructura, a pesar de la existencia de algunos bienes institucionales, su escasa cantidad para el uso individual o en pequeños grupos limita su uso a la proyección grupal esporádica. La conectividad a internet es, en la mayoría de los casos, deficiente o limitada, lo que dificulta el uso de plataformas y la descarga de aplicaciones. Sin embargo, probablemente el factor que más influye es el desconocimiento de los docentes sobre las tecnologías que existen para apoyar el aprendizaje de estudiantes con TDAH, cómo aplicar pedagógicamente estas tecnologías y cómo integrarlas de manera coherente en una secuencia didáctica con objetivos curriculares. Los docentes utilizan las competencias digitales que poseen, así como las TIC que pueden utilizar con la alfabetización digital que tienen (YouTube, presentaciones, temporizadores visuales, etc.); sin embargo, escasamente han explorado, experimentado e incorporado el uso pedagógico de estas tecnologías de manera sistemática. De esta manera, se pone de relieve que la sola dotación de dispositivos tecnológicos, sin una fuerte formación, asistencia técnica y una transformación de las concepciones pedagógicas sobre cómo la tecnología interviene en el aprendizaje, se traduce en una inversión de escaso impacto que no alterará las experiencias educativas.

El apoyo familiar destaca indiscutiblemente como el apoyo sociocontextual más relevante para el logro escolar de estudiantes con TDAH, a lo que todos los grupos de participantes coinciden, lo que también es destacado por Benito (2021), quien, a partir de investigación cuantitativa, muestra que la escolarización en ambientes inclusivos con apoyo familiar está positivamente correlacionada con mejores niveles de calidad de vida en estudiantes con necesidades educativas especiales. Los

resultados de esta investigación muestran que las familias aplican un apoyo que, en algunas ocasiones, implica un fortísimo apoyo temporal diario que va de dos a cuatro horas, como la sistemática repetición de las estrategias escolares en casa, el establecimiento de rutinas de trabajo, la corrección de apuntes de manera diaria, la enseñanza de contenidos que el estudiante no comprendió, así como, en algunos casos, la compleja coordinación de terapia ocupacional, psicológica, cognitiva y de fonoaudiología.

Un hallazgo crítico que plantea cuestiones elementales éticas y políticas es que el nivel de apoyo familiar requerido para el logro educativo de estos estudiantes es extraordinario y desproporcionadamente enfocado en las madres e implica la defensa de recursos económicos para acceder a terapia y contratar tutores privados, lo que plantea serios problemas de equidad educativa dado que estas condiciones privilegiadas están fuera del alcance de muchas familias. Esta situación se sostiene, como lo afirman Becerra Castro y Tamayo Corredor (2025), donde la crítica se dirige hacia la ausencia de apoyo público institucional que no dependa de la extraordinaria capacidad compensatoria de las familias.

Los maestros y padres describen la falta de apoyo institucional y el acomodo de la orientación escolar como un proceso puramente burocrático y superficial, sin acompañamiento pedagógico, lo que evidencia una fragilidad estructural crítica y que dista mucho de los modelos de colaboración multidisciplinaria, por ejemplo, de Rodríguez et al. (2025) e Izquierdo et al. (2024). Estos autores, desde un marco teórico ecológico-sistémico de Bronfenbrenner, proponen el apoyo colaborativo en un contexto escolar, comunitario y familiar, como una de las estrategias para el manejo del TDAH. Casi en forma unánime, los docentes consideran que tienen que asumir, de forma unilateral, la responsabilidad pedagógica, de la que debería ocuparse un equipo multidisciplinario, y esto no solo afecta la calidad de la inclusión, no solo la del docente, lo que conlleva a estrés, abandono institucional, y finalmente, un sentimiento de que la inclusión es algo que se impone de forma caprichosa.

Las familias contribuyen con una perspectiva complementaria y convergente al identificar la dramática brecha entre los compromisos formales asumidos y la implementación inconsistente del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la situación en el aula, y señalan con frustración que las adaptaciones que se acuerdan explícitamente en documentos oficiales a menudo no se cumplen en la práctica diaria del aula. Esta situación ejemplifica precisamente lo que los críticos Reina y Lara (2020) llaman la supuesta formación docente reactiva improvisada, donde la dependencia de la voluntad individual y la capacidad personal de cada docente eclipsa la necesidad de adaptaciones curriculares respaldadas por marcos institucionales sostenibles, protocolos claros y mecanismos de rendición de cuentas efectivos. La demanda prácticamente unánime de los padres por una formación docente más especializada en relación con el TDAH, funciones ejecutivas y estrategias inclusivas basadas en evidencia coincide casi a la perfección con el autorreporte de los maestros sobre tener una formación insuficiente y la urgente necesidad de desarrollo profesional continuo, demostrando el notable consenso de todos los actores educativos sobre esta necesidad extremadamente urgente.

Limitaciones del estudio. Este estudio se realizó en solo una escuela pública en Bucaramanga, lo que limita la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos con diferentes características institucionales, demográficas o socioeconómicas. La muestra de cuatro estudiantes con TDAH, aunque adecuada y apropiada para el enfoque cualitativo fenomenológico adoptado, que prioriza la profundidad sobre la amplitud, podría ampliarse en futuros estudios para captar una mayor diversidad de experiencias, incluyendo particularmente a estudiantes con diferentes subtipos de TDAH (predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo, combinado) y de diferentes severidades. Se informó que los procesos de diagnóstico de los participantes estaban limitados a los registros reportados por la familia y del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), sin verificación clínica unilateral a través de evaluación neuropsicológica, lo que introduce un potencial de imprecisión

diagnóstica. La participación exclusiva de madres como representantes familiares no permite captar las perspectivas paternas, invisibilizando potencialmente las dinámicas de género en la distribución de responsabilidades de apoyo educativo.

Se recomienda de acuerdo a los hallazgos diseñar e implementar programas de formación docente continua y sistemática en TDAH, neurobiología de funciones ejecutivas, Diseño Universal para el Aprendizaje, y estrategias inclusivas basadas en evidencia, rompiendo con los paradigmas de capacitación esporádica y superficial. Ampliar el acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) especializadas en el aula es una necesidad prioritaria. Esto se debe a que se cuenta con una débil infraestructura tecnológica, con conectividad pobre y con escasa formación docente en la integración pedagógica de las tecnologías. Hay que invertir en las infraestructuras tecnológicas para que las TIC se entreguen al docente y se acompañen de un cambio en las prácticas de la docencia. Es necesario garantizar el cumplimiento de los PIAR, ya que se requiere con urgencia un cumplimiento institucional que efectúe un seguimiento, con una rendición de cuentas, y un acompañamiento a los docentes en la implementación de esto. La orientación escolar debe de tener un rol activo, colaborativo y de acompañamiento pedagógico auténtico para que depure los modelos burocráticos y supere los modelos amables reduciendo la carga laboral, formando en docencia diferencia, y generando espacios institucionales para que los orientadores colaboren con los docentes.

Recomendaciones para investigaciones futuras. La investigación futura podría examinar con diseños cuasi-experimentales el efecto de intervenciones específicas basadas en DUA en poblaciones similares, midiendo su impacto en el rendimiento académico, la autorregulación del comportamiento y el bienestar socio-emocional. Estudios comparativos entre instituciones con diferentes niveles de apoyo institucional, recursos docentes, tecnología y formación docente ayudarían a identificar factores institucionales que facilitan o dificultan una inclusión efectiva. Estudios longitudinales que rastreen los caminos educativos de estudiantes con TDAH durante varios años proporcionarán información sobre los efectos acumulativos del apoyo sostenido y los indicadores de éxito a largo plazo. Finalmente, la investigación que capture las perspectivas de los padres y analice las dinámicas de género en la distribución de responsabilidades de apoyo educativo arrojaría luz sobre dimensiones de la equidad familiar hasta ahora no reconocidas.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación evidencian que la inclusión educativa de estudiantes con TDAH en contextos de educación pública colombiana constituye un proceso complejo caracterizado por tensiones dinámicas entre agencia docente adaptativa y limitaciones estructurales sistémicas.

Los docentes de la Institución Educativa Bicentenario han construido, a través de la práctica reflexiva y el aprendizaje experiencial situado, un conjunto articulado de estrategias pedagógicas inclusivas que demuestran una notable coherencia con las recomendaciones de la literatura pertinente sobre atención educativa a estudiantes con TDAH. El apoyo personalizado, los arreglos estratégicos de asientos, los ajustes instructivos, las ayudas visuales, la fragmentación de tareas y la retroalimentación positiva inmediata constituyen el núcleo de las prácticas que los tres grupos de participantes identificaron como efectivas para mejorar la atención, comprensión y participación de estudiantes con este trastorno del neurodesarrollo.

Esta fusión del conocimiento experiencial de los educadores y evidencia científica sugiere que la práctica pedagógica reflexiva, cuando es impulsada por una genuina preocupación inclusiva y se centra en la observación cuidadosa de las respuestas de los estudiantes, puede resultar en valiosos y relevantes conocimientos pedagógicos. Sin embargo, la predominante autodirección de los educadores en ausencia de una capacitación inicial y continua sistemática sobre TDAH, funciones ejecutivas y diseño universal para el aprendizaje está produciendo resultados problemáticos que

amenazan la equidad y sostenibilidad de las prácticas inclusivas. La variabilidad significativa en la calidad de la atención recibida por los estudiantes, dependiendo del docente asignado, la limitada fundamentación teórica de las estrategias que obstaculiza su adaptación consciente a contextos cambiantes, el aislamiento profesional que impide la construcción de comunidades de práctica y la ausencia de memoria institucional para preservar y utilizar el conocimiento acumulado son límites sistémicos que trascienden las capacidades individuales de los docentes y requieren reformas políticas en la formación docente.

No es posible esperar que una educación realmente inclusiva para estudiantes con TDAH se construya sobre la heroica autodidacta de algunos profesores, el sobreesfuerzo de algunas familias para suplir ausencias institucionales, o la formalización de políticas que se quedan como letra muerta. Se necesitan cambios estructurales que aborden de manera articulada: (1) la inclusión de manera sistemática en la formación inicial y en la formación continua de los docentes, aspectos como la neurobiología del TDAH, funciones ejecutivas, DUA, y otras, así como sobre estrategias docentes que sean basadas en evidencia; (2) la efectiva inclusión de TIC especializadas con apoyo de infraestructura (hardware y software) adecuada, conectividad fiable y formación pedagógica a los docentes; (3) la construcción de sistemas de apoyo institucional que sean realmente robustos y que aseguren el acompañamiento, sin que esto dependa de la disponibilidad de recursos que puedan aportar las familias; (4) el desarrollo de modelos de colaboración que sean multidisciplinarios y que superen la fragmentación de los roles; (5) relaciones estudiantes-docentes que sean manejables para que se pueda dar atención privada; y (6) la creación de políticas que aseguren la rendición de cuentas en la medida que se monitorea la matrícula, y no solo la formal, sino también la que se tiene en la inclusión y que se centra en la participación, el aprendizaje, el bienestar, y la trayectoria educativa de los estudiantes que tienen el diagnóstico de TDAH.

REFERENCIAS

Agudelo Córdoba, A. y Ramos Barragán, N. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de grado preescolar con déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) de la Institución Educativa Horizonte. Corporación Universitaria del Caribe. <https://repositorio.cecarr.edu.co/handle/cecarr/2597>

Alay Plua, E. D., Chávez Alay, D. E., Chávez Sánchez, M. M. y Alburquerque Reyna, H. E. (2025). Estrategias Didácticas Inclusivas en la Enseñanza de un Niño con TDAH: Análisis de la Práctica Docente en la Escuela 'Virgen de las Mercedes'. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON», 5(3), 71-11. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.568>

Becerra Castro, J. C. y Tamayo Corredor, C. E. (2025). La Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Colombia: Barreras, Desafíos y Estrategias. Reincisol, 4(7), 34-52. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52)

Benito Lara, E. (2021). Estudios sobre la calidad de vida de familias y su hijo/a con y sin discapacidad en edad escolar. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=320187>

Bohórquez Sáenz, J. E. (2019). Estrategias didácticas para el manejo del TDAH por parte de docentes de quinto de primaria de instituciones públicas de Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5118>

Burgos, N., Burgos, C. y Rojas, A. (2024). Superando obstáculos para una educación verdaderamente inclusiva. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(34), 1744-1758. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.830>

Burgos, N. (2019). La investigación cualitativa y sus fundamentos epistemológicos. En Metodología de la investigación cualitativa (pp. 23-48). Editorial Síntesis.

Campos Soto, M. N. (2021). Implementación y mejora de procesos lectoescritores en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) basadas en la animación 3D. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69841>

Cantero, D. S. M. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 104-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15530561008>

Carrasco-Chaparro, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. Revista Médica Clínica Las Condes, 33(5), 440-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.001>

Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cortés, A., García, M. y Romero, C. (2021). El DUA como estrategia pedagógica clave para avanzar hacia una educación inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 14(2), 34-52.

Durán, D. y Gásperi, R. (2018). Modelo teórico de Barkley sobre el TDAH. Revista Latinoamericana de Neuropsicología Educativa, 5(1), 12-28.

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A. e Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, 34(71), 271-290. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>

Fernández, J. (2024). Estrategias didácticas para el desarrollo del rendimiento académico en estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad – Lima 2024. Institución Educativa Emblemática N.º 6066 Villa El Salvador.

Founes, M., García, P. y Rivas, L. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 45-62.

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Izquierdo, M., Pérez, L. y Torres, R. (2024). Modelo ecológico-sistémico en la atención educativa al TDAH. *Revista de Educación Especial*, 37(2), 78-94.

Lledó, A. (2023). El DUA como marco inclusivo en la educación. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 23-41.

Lopezosa, C., Codina, L. y Freixa, P. (2022). ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz (DigiDoc Reports). Universitat Pompeu Fabra.

Martínez, J. (2024). Estrategias didácticas inclusivas y su papel en el desarrollo integral. *Entramado*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.10234>

Martínez, M. y Palacios, J. (2023). Diseño fenomenológico en investigación educativa. *Revista Investigación en Educación*, 15(2), 34-56.

Miranda, S., Arenas, C. y Alvarado, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Mota, C. y Villalobos, J. (2007). Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. *Acción Pedagógica*, 16(1), 22-32.

Nin, A. y Tamayo, D. (2024). El DUA como herramienta esencial para la inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 234-251.

Palmett, L. (2020). Lógica inductiva en la investigación cualitativa educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 45-62.

Ramírez, C. (2023). La formación docente como eje crítico para la enseñanza inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 89-104.

Reina, K. y Lara, P. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24), e11381. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Robles Villalba, F. J. y Reyes Moreno, R. (2024). Evaluando el impacto de las TIC's en estudiantes con TDAH. *UNACIENCIA: Revista de Estudios e Investigaciones*, 17(32), 68-83. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v17i32.771>

Roa, J. y Acosta, M. (2023). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Colombia: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 145-167. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/15322>

Rodríguez, C. M. (2018). La diversidad funcional: estrategias didácticas en una perspectiva teórico conceptual de educación inclusiva [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, M., Torres, K. y Vargas, P. (2025). Modelo ecológico-sistémico y atención al TDAH: perspectiva interdisciplinar. *Revista de Neuropsicología Educativa*, 10(1), 15-34.

Romero, A. y Lavigne, R. (2010). Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Romero, L., García, P. y Fuentes, M. (2024). Impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Un análisis integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1245-1278.

Rubiano Caballero, M. L. y Lozano Zárate, Y. Y. (2024). Educación inclusiva y TIC: prácticas pedagógicas para el rendimiento escolar de estudiantes con TDAH en instituciones públicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 9857-9878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14364

Rusca-Jordán, F. y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>

Sánchez, F. (2020). Formación docente y flexibilidad curricular para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 115-132. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4253>

Sánchez-Dúmez, L. L. (2020). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(S1), 234-243. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2460>

Sánchez, P. (2023). Gamificación como estrategia metodológica en estudiantes de educación básica elemental. *Revista Científica UISRAEL*, 10(2), 45-62.

Serrano, M. y Jurado, R. (2022). Implementación de un programa de estrategias metodológicas individualizadas para estudiantes con TDAH. *Revista de Educación Especial*, 35(1), 78-95.

Sotomayor Bricio, D. R., Calle, E., Ponce, A. y Rojas, M. (2024). Estrategias de Inclusión en Estudiantes con Déficit de Atención (TDAH) y su Impacto en el Rendimiento Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 37-57. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11174

Unda-Villafuerte, F. S. (2023). Estrategias didácticas inclusivas para la educación integral de la sexualidad en adolescentes. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(2), 29-38.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 