



**Relatos de Experiencias Pedagógicas de Docentes de Básica Primaria que han Acompañado Estudiantes
con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad**

Daniela Bolaños Hoyos

Carolina Cardona Agudelo

Enid Milena Lasso Candelo

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesor

Wilson Andrés Amariles, Magíster (MSc) en Psicología

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Maestría en Psicopedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

24 de junio de 2024

Daniela Bolaños Hoyos, Carolina Cardona Agudelo y Enid Milena Lasso Candelo

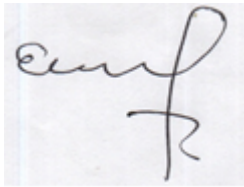
Declaramos que el contenido de este documento no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad. Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Daniela Bolaños

DANIELA BOLAÑOS HOYOS



CAROLINA CARDONA AGUDELO



ENID MILENA LASSO CANDELO

Dedicatoria

A mi querida madre Marina Hoyos, por ser mi ejemplo y mi roca en todo momento.

Daniela Bolaños Hoyos

A mi esposo Carlos Paredes Martínez y a mi hija Lina Marcela Carabalí Lasso, cuyo apoyo y paciencia han sido invaluable durante este tiempo.

Enid Milena Lasso Candelo

A mis amados padres Juan Guillermo Cardona Herrera y Olga Agudelo Gómez, gracias por ser pilar en mi vida y mi mayor inspiración.

Carolina Cardona Agudelo

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento a aquellos que han sido fundamentales en nuestra travesía académica.

En primer lugar, a Dios, cuya guía y fortaleza nos ha acompañado en cada paso de este camino, dándonos sabiduría y determinación para alcanzar este logro.

A nuestro asesor Andrés Amariles, cuya orientación y vastos conocimientos nos inspiraron a superar desafíos y alcanzar un alto estándar de calidad en nuestro trabajo.

A los docentes de primaria, protagonistas de esta investigación, gracias por darnos su tiempo y compartir sus valiosas experiencias en el quehacer cotidiano. Esperamos que sigan luchando para que la educación inclusiva sea una realidad para todos los estudiantes.

A la Fundación Juan Pablo Gutiérrez Cáceres, por su incansable labor en la cualificación de profesionales y por brindar oportunidades económicas que apoyan la formación académica y mejoran la calidad de vida tantas personas.

A todos aquellos que de alguna manera han sido parte de este viaje, ya sea a través de su amistad, palabras de aliento o colaboración, les agradecemos de corazón. Su presencia y contribuciones enriquecieron nuestro proceso de crecimiento personal y profesional. ¡Este éxito también es de ustedes!

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract.....	11
Introducción	12
1 Problema	13
2 Objetivos	19
2.1 Objetivo general.....	19
2.2 Objetivos específicos.....	19
3 Marco teórico.....	20
3.1 La educación y las prácticas pedagógicas.....	20
3.2 Prácticas pedagógicas como espacio de encuentro con el otro	21
3.3 Una práctica pedagógica para todos y todas: aproximaciones a la Educación inclusiva	23
3.4 Intervención educativa.....	25
3.5 Experiencia docente.....	25
3.6 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad	27
4 Diseño metodológico	32
4.1 Población.....	34
4.1.1 Muestra.....	35
4.2 Consideraciones éticas	35
5 Resultados	37
5.1 <i>Los papeleticos</i> : percepciones del docente acerca de los estudiantes con TDAH	37
5.2 <i>Alegría Pedagógica</i> : Experiencias Emocionales de los Docentes a propósito del Acompañamiento a los Procesos de Inclusión de Estudiantes con TDAH	41
5.3 <i>Un proceso tranquilo</i> : prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión.....	46
6 Discusión	51
7 Conclusiones	55

Referencias.....	57
Anexos.....	65

Lista de tablas

Tabla 1 Procedimiento para la recolección de datos.....33

Lista de figuras

Figura 1 Esquema resumen de las categorías encontradas en el análisis.....37

Siglas, acrónimos y abreviaturas

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
BP	Básica Primaria
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales)
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
NEE	Necesidades Educativas Específicas
ONU	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Resumen

Esta investigación se enfoca en comprender las experiencias de maestros que han participado en procesos de inclusión con estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, centrándose en conocer las percepciones, emociones y prácticas pedagógicas de los docentes y la manera en que se lleva a cabo la educación inclusiva en las instituciones educativas. Adoptando un enfoque cualitativo, el estudio aborda relatos de cuatro participantes utilizando el método biográfico, usando la escritura autobiográfica episódica y la entrevista narrativa episódica como técnicas de recolección de información, permitiendo la expresión de sus desafíos y éxitos en la enseñanza. Con ello se pretende destacar las complejidades de este diagnóstico en el contexto educativo, pero también reconocer las voces y las historias de quienes están directamente involucrados en estos procesos con el fin de aportar herramientas para la transformación educativa. Dentro de los resultados se resalta la importancia de las emociones en la práctica pedagógica y la necesidad de apoyo institucional y familiar para lograr una verdadera inclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, experiencia docente, prácticas pedagógicas, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Abstract

This research focuses on understanding the experiences of teachers who have participated in inclusion processes with students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, emphasizing on the teachers' perceptions, emotions, and pedagogical practices, as well as the implementation of inclusive education in educational institutions. Adopting a qualitative approach, the study examines the accounts of four participants using the biographical method, employing episodic autobiographical writing and episodic narrative interviews as information collection techniques, allowing for the expression of their challenges and successes in teaching. The aim is to highlight the complexities of this diagnosis in the educational context, but also to recognize the voices and stories of those directly involved in these processes to provide tools for educational transformation. The results underscore the importance of emotions in pedagogical practice and the need for institutional and family support to achieve true inclusion.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, inclusive education, pedagogical practices, teacher experience,

Introducción

Reflexionar sobre el sistema educativo implica considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos pueden ser espacios tanto de inclusión como de exclusión, especialmente cuando un estudiante no se adapta a las exigencias institucionales. En este contexto, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una de las dificultades más comunes que afecta la adaptabilidad en el entorno escolar y a propósito del que se menciona la educación inclusiva como estrategia para garantizar el disfrute efectivo de este derecho.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de esta investigación es comprender las experiencias pedagógicas de docentes de básica primaria que han participado en procesos de inclusión con estudiantes diagnosticados con TDAH. Dada la relevancia de la básica primaria en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, y considerando que los docentes de esta etapa suelen ser los primeros en identificar las variaciones en el aprendizaje, resulta fundamental explorar sus percepciones, emociones y prácticas pedagógicas.

Adoptando un enfoque cualitativo, se aborda relato de cuatro participantes utilizando el método biográfico, y como técnicas de recolección de los datos, la escritura autobiográfica episódica y la entrevista narrativa episódica, que permiten la expresión abierta de sus desafíos y éxitos en la enseñanza. Para analizar el discurso de los docentes se realizó la codificación del material recolectado. Este proceso permitió identificar y definir las categorías de análisis que proporcionaron una estructura clara para interpretar los datos y generar conclusiones.

1 Problema

Reflexionar sobre el sistema educativo implica considerar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ofrecen espacios de intercambio, interacción, confrontación, contención, pero también de desencuentro, señalamiento y exclusión como respuesta a la particularidad del otro, cuando, cualquiera que sea la causa, el estudiante no logra adaptarse a las exigencias institucionales y sociales que se encuentran predeterminadas.

En este contexto, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se destaca como una de las dificultades que con mayor frecuencia obstaculiza la adaptabilidad del estudiante en el entorno escolar (Ferrer et al., 2017; Agudelo y Ramos, 2021). Dicho trastorno, con una prevalencia mundial promedio del 5% (Sayal et al., 2018; Tran y Pham, 2020) y del 17,1% en Colombia (Vinaccia et al, 2023), es más recurrente en niños que en niñas y, en la mayoría de los casos, persiste hasta la edad adulta (Ituyan et al. 2020).

Es importante señalar que aunque las estimaciones dependen de la variable evaluada, la edad considerada y los sistemas de registro en cada país (Sayal et al, 2018; de la Viuda-Suárez et al, 2023), lo relevante es que esta condición provoca interferencias significativas en el proceso escolar, particularmente en el desarrollo de competencias en matemáticas, escritura y lectura, lo cual suele resultar en un desempeño insuficiente.

Pero más allá de las implicaciones en el rendimiento académico, se encuentra que el TDAH también se asocia con afectaciones emocionales y en la calidad de vida de quien ha sido diagnosticado (Vinaccia et al, 2023). Es frecuente que estos estudiantes tengan un autoconcepto empobrecido, baja motivación y dificultades en el funcionamiento social, lo que se traduce en conductas disruptivas e incluso agresivas, baja tolerancia a la frustración y problemas de actitud que puede ponerlos en riesgo de ser víctimas de bullying o conllevar el consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, entre otras problemáticas (Tran y Pham, 2020).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU, 2019), se señala la necesidad de actualizar el sistema educativo desde un enfoque incluyente como eje curricular, de manera que se logre la equidad, la participación igualitaria y la plena garantía de los derechos humanos. Atendiendo a este llamado, cada vez es más común que se hable de acceso al sistema educativo regular, ajustes razonables o vinculación al aula de apoyo, como estrategias, específicamente para aquellos estudiantes que presentan algún tipo de diagnóstico o condición de vulnerabilidad.

No obstante, los procesos de educación inclusiva representan grandes retos, pues de acuerdo con García et al. (2013), el abordaje se hace desde diferentes perspectivas que dependen de la postura frente a la diversidad y a la discapacidad que tengan los actores educativos. En consecuencia, se genera una variación en el significado de la terminología relacionada que no solo hace difícil comprender las prácticas institucionales y docentes, sino que tiende a convertirse en obstáculo para instaurar una educación de calidad que beneficie a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones particulares.

En esta vía, se encuentra que a menudo los maestros argumentan que no cuentan con la formación pertinente para abordar las necesidades educativas específicas, como plantea Nicastro (2018) cuando expresa que “algunos docentes dicen no estar preparados y no se puede insistir con ellos” (p. 153). Tampoco disponen del tiempo necesario para poner en marcha las estrategias propuestas, pues como menciona Terigi (2018), “escoger una opción diferente requiere tres cosas que frecuentemente no tenemos: tiempo, trabajo, conocimiento” (p. 46). De acuerdo con tales afirmaciones, la pretensión de inclusión podría tener un efecto contrario, imponiendo Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) al limitar la pluralidad necesaria para atender la diversidad de la población estudiantil (Covarrubias, 2019).

Partiendo de lo anterior, lo que se pretende con esta propuesta de investigación es comprender las experiencias que han tenido docentes de primaria en procesos de inclusión de estudiantes diagnosticados con TDAH, para lo cual se considera pertinente reconocer las dinámicas pedagógicas, que incluyen prácticas, así como percepciones y emociones.

Es relevante recordar que la inclusión supone hacer frente a variadas necesidades que deben inspirar nuevas modalidades de enseñanza aprendizaje que sean sensibles a las realidades contextuales, de manera que se pueda garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los niños y niñas (ONU, 2020), desde un enfoque diferencial y de derechos, evitando que algunos estudiantes, en este caso aquellos con TDAH, se queden rezagados, pero también focalizando la intervención en el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Cabe resaltar que la educación inclusiva no solo se enfoca en lo académico, sino que también se abre ante la diversidad y demuestra su preocupación por el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, lo que favorece de manera significativa a los estudiantes con este diagnóstico porque les permite trabajar en la regulación de sus emociones y fortalecer la autoestima, elementos esenciales para la salud mental, la calidad de vida y el éxito a largo plazo.

A pesar del impacto positivo que puede tener un enfoque diferencial y de inclusión, las problemáticas al interior del aula confrontan las estrategias pedagógicas. Por ello es común, según Perilla

(2018), que los docentes enfrenten en su práctica variadas dificultades y que aborden condiciones y diagnósticos desde experiencias personales, que no necesariamente parten de un conocimiento en cuanto a la naturaleza de la situación o el manejo de esta población. Esto muchas veces genera estados de estrés y, en el caso específico de los niños con TDAH, lejos de motivar la búsqueda de soluciones desde la didáctica, desencadenan una interacción a partir del etiquetamiento que generalmente termina en la exclusión del estudiante (Agudelo y Ramos, 2021).

En resumen, las particularidades del TDAH, sumadas a los retos de la educación inclusiva y a las dificultades que tienen las instituciones para acompañar las necesidades educativas específicas, exigen una reflexión en torno al quehacer docente, toda vez que son ellos quienes día a día interactúan con estudiantes que tienen este diagnóstico, lo que reviste de complejidad su labor y a la vez, les genera afectos y emociones, llegando incluso a poner en entredicho las lógicas educativas y las dinámicas al interior del aula.

Acorde con lo expuesto, abordar las experiencias pedagógicas de los docentes de primaria que han acompañado a estudiantes reportados con TDAH, permite ubicar las estrategias en contexto y, a la vez, conocer la incidencia de diversas acciones en su desempeño. Para ello, se realizó una búsqueda en Google Académico utilizando las siguientes palabras claves: *experiencias docentes + TDAH, estrategias pedagógicas + TDAH + estudiantes primaria y educación inclusiva + TDAH*. Posteriormente se seleccionaron investigaciones del periodo 2018-2022 y se organizó la información siguiendo dos líneas de conocimiento: intervención e inclusión.

Con respecto a la línea de intervención, se destaca la importancia de generar una atención que reconozca la singularidad de los estudiantes que presentan alguna dificultad de aprendizaje, pues no solo impacta su desempeño escolar, sino que favorece su desarrollo personal (Monge, 2019). En consonancia, los estudios se enfocan específicamente en estudiantes de primaria con TDAH -incluida la familia- y generalmente, se ocupan de sistematizar las estrategias didácticas que se llevan a cabo en diferentes áreas del conocimiento (Carreño y Peña, 2019; Monge, 2019; Figueredo, 2021; Fierro, 2021; Serrato y Murillo, 2021; Tacuri, 2021) posterior a un diagnóstico de la población para conocer sus necesidades particulares.

En el caso de la investigación realizada por Figueredo (2021), se observó que los estudiantes con TDAH participaron activamente durante la intervención a partir del juego, mostrando un mayor interés en las operaciones matemáticas. Aparece la motivación como un factor determinante a la hora de lograr una vinculación activa y se señala que esta no solo debe estar presente en los estudiantes sino en los docentes, quienes han de mostrarse disponibles y dar credibilidad al impacto que pueden generar las estrategias implementadas.

En la misma línea, Fierro (2021) indica que al desarrollar una guía de aprendizaje de las propiedades de la materia con actividades que involucraron todos los sentidos y que se ejecutaban en cortos periodos de tiempo, se obtuvieron progresos relevantes en la mayoría de los casos sin que ello suponga un desajuste en la dinámica grupal, considerando que la totalidad de los estudiantes del aula pueden beneficiarse de este tipo de metodología vivencial y práctica.

Resultados similares se encuentran en las investigaciones de Monge (2019), Carreño y Peña (2019), Tacuri (2021) y Serrato y Murillo (2021), pues a partir de estrategias pedagógicas innovadoras, que parten de la forma particular de aprendizaje del estudiante con TDAH, promueven acciones que lo involucran activamente y con ello, logran un mayor compromiso, que eventualmente impulsará un desarrollo personal y ocupacional exitoso (Monge, 2019). En síntesis, tal y como destacan Carreño y Peña (2019), tener TDAH no impide el aprendizaje; más bien conlleva la adopción de nuevas prácticas, muchas de las cuales difieren de las tradicionales.

Con respecto a la segunda línea, la referida a los procesos de inclusión, se encuentra que uno de los mayores retos de la educación es desarrollar estrategias inclusivas que impacten el desarrollo integral de los estudiantes y permitan disminuir los índices de deserción escolar (Bustamante, 2018; Mosquera y Ochoa, 2020; Gavilánez, 2022; Henao et al, 2022). Para ello, es necesario que la escuela pueda atender las necesidades de la sociedad, ocupándose de variables ecológicas que den cuenta del reconocimiento de la diversidad de los sujetos y de las particularidades de cada contexto (Ituyan et al, 2020; Aybar, 2021; Henao et al, 2022; Lara y Rodríguez, 2022; Sierra et al, 2022).

En otras palabras, hay que partir del reconocimiento del valor que tiene cada educando, sin importar la ruta a través de la cual acceda al conocimiento, para lo cual, a la escuela le corresponde propiciar un espacio de aprendizaje significativo que brinde herramientas pertinentes para garantizar su avance y transformación individual y colectiva.

Atendiendo a esta preocupación, se encuentran investigaciones enfocadas en promover la inclusión a partir de la identificación de BAP (Manchego, 2019; Moura y Silva, 2019; Muñoz-Oyarce et al, 2020 y Lara y Rodríguez, 2022) y de la promoción de estrategias pedagógicas que garanticen la participación activa de los estudiantes, en este caso, de quienes se presume tienen TDAH (Bustamante, 2018; Delgado et al, 2018; Ituyan et al, 2020, Mosquera y Ochoa, 2020; Aybar, 2021; Gavilánez, 2022; Henao et al, 2022; Sierra et al, 2022).

Este tipo de estudios generalmente se centran en los docentes, pues la intención es reflexionar sobre el rol que desempeñan en el aula e identificar las estrategias que implementan para lograr una vinculación eficiente de los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE). Al mismo tiempo,

se ocupan de brindar herramientas para que se puedan desarrollar las actividades estipuladas en el currículum, diferenciando los ritmos y estilos de aprendizaje para cada estudiante.

Los resultados señalan, en algunos casos, que los maestros disponen de conocimientos y están dispuestos para la atención de los estudiantes con NEE, sin embargo, es más frecuente que reporten su incompetencia frente al manejo de estas situaciones, argumentando diversas razones, entre ellas, la poca capacitación (Bustamante, 2018; Moura y Silva, 2019; Muñoz-Oyarce et al, 2020; Sierra, 2022 y Gaviláñez, 2022), la escasez de recursos y la falta de tiempo disponible no solo para realizar los ajustes razonables sino para llevarlos a la práctica (Fierro, 2021).

Según los hallazgos de Figueredo (2021), los docentes no cuentan con una capacitación idónea para acompañar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes con NEE. Tampoco poseen suficientes conocimientos acerca de los ajustes curriculares que pueden resultar beneficiosos para estos alumnos. Como consecuencia, tienden a enseñar los contenidos de manera repetitiva y homogénea y a evaluar de la misma forma a todos.

En la misma línea, Gaviláñez (2022) e Ituyan et al. (2020), observan vacíos en la metodología de enseñanza, pues las instituciones que disponen de material didáctico y especializado para el trabajo con estudiantes neurodiversos, generalmente lo tienen guardado y no lo usan (Ituyan et al., 2020).

Complementando estas observaciones, algunos autores (Manchego, 2019; Fierro, 2021; Lara y Rodríguez, 2022) coinciden en que es recurrente que los docentes manifiesten inconformidad con la inclusión de estudiantes con algún diagnóstico lo que obstaculiza el logro de aprendizajes significativos, pues genera en ellos inseguridad y una sensación de desigualdad dentro del grupo. Así mismo, se encuentra una tendencia a evadir el trabajo con alumnos con TDAH, argumentando que no disponen de los recursos para encarar comportamientos que interfieran con la dinámica que pretenden mantener en el aula. Esto también es muestra de la resistencia a concebir que se pueden construir aprendizajes conjuntos, aunque no seamos iguales (Menéndez et al., 2020).

A pesar de lo anterior, Bustamante (2018); Delgado et al. (2018) y Henao et al. (2022) indican que frente a la puesta en marcha de estrategias que se adapten a los estudiantes con TDAH, los docentes suelen asumir una actitud cooperadora, reportando una comunicación fluida con el personal especializado en estos casos, lo que permite generar ajustes a las mallas curriculares según necesidades particulares y hacer un seguimiento detallado para dar cuenta de los avances y/o dificultades que se presenten.

Hallazgos similares reportan Mosquera y Ochoa (2020) y Aybar (2021) quienes refieren que los maestros encuentran en el trabajo colaborativo una estrategia útil a la hora de abordar la formación de alumnos con TDAH, toda vez que en grupos pequeños es más factible lograr una atención sostenida

durante más tiempo para enfocarse en el trabajo a desarrollar, lo que genera emociones positivas, autoconfianza y mayor comprensión de los temas de estudio (Mosquera y Ochoa, 2020).

En síntesis, aunque muchos docentes apoyan las estrategias pedagógicas inclusivas, los hallazgos muestran que, en la práctica, ciertas actitudes, comportamientos y procedimientos obstaculizan el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes con TDAH, pues limitan su participación activa y una vinculación social exitosa (Henao et al, 2022). En este sentido, es necesario llevar a cabo un trabajo constante para lograr que los procesos inclusivos dirigidos a esta población estén mediados por actividades metodológicas colaborativas, que no solo propicien la transmisión de conocimiento, sino la vivencia de valores. Con ello, realmente se podrá garantizar el derecho que tiene todo ciudadano a la educación inclusiva y con calidad.

Y es que más allá de la simpatía por la educación inclusiva o la intención de implementarla, es esencial tener presente que está respaldada por un marco normativo específico, en el que se destacan el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 2216 de 2022. Dicha reglamentación busca garantizar que todos los alumnos, sin discriminación alguna, reciban los apoyos y ajustes razonables necesarios para favorecer una trayectoria educativa exitosa.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena preguntarse por las experiencias pedagógicas de docentes de Básica Primaria (BP) que han acompañado a estudiantes con TDAH, con el propósito de comprender cómo se desarrollan los procesos de inclusión desde la praxis y aportar herramientas para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje con igualdad de oportunidades para todos y todas, donde el respeto, la empatía, la aceptación, la participación y el trabajo solidario al interior de la institución sean pilares fundamentales.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender las experiencias pedagógicas de cuatro docentes de básica primaria del Oriente Antioqueño que han participado en procesos de inclusión con estudiantes diagnosticados con TDAH.

2.2 Objetivos específicos

Identificar las percepciones que tienen los docentes acerca de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

Describir las experiencias emocionales de los docentes, relacionadas con los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

Conocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH.

3 Marco teórico

3.1 La educación y las prácticas pedagógicas

Pensar las prácticas pedagógicas requiere considerar el concepto de educación, ya que es en este ámbito donde cobra sentido el quehacer docente con sus alcances y limitaciones. De manera simple, puede definirse como el proceso de facilitar el aprendizaje o adquisición de conocimientos, habilidades, creencias, valores y hábitos que se transmiten de un grupo a otro. En otras palabras, a través de la educación se recibe el capital cultural disponible para ese momento histórico, al tiempo que se proyecta una visión de futuro (León, 2007) acorde con una aspiración social que se desea construir (Amar, 2000).

En consonancia, la educación se instauro como un bien básico de la sociedad (Camps, 2003), derecho fundamental y medio de reforma social (Aguirre, 2017), toda vez que provee las herramientas necesarias para la emancipación intelectual (Tejedor, 2020). Por otro lado, se le atribuye un rol de agencia, llamada a promover el reconocimiento de la diversidad como factor de riqueza y no de exclusión, facilitando el desarrollo integral del individuo en el marco del contexto sociocultural al que pertenece (Ciprés, 2009). En este sentido, se puede inferir que la inclusión es, fundamentalmente, un tema de elección que lógicamente debe ser complementado con políticas públicas y programas de formación específicos (Ocampo et al, 2020).

En línea con lo anterior, Biesta (2021) sugiere que toda acción educativa esté orientada hacia tres propósitos. En primer lugar, la cualificación, cuyo objetivo es que los alumnos adquieran habilidades que les permitan desempeñar roles específicos en sus comunidades. En segundo lugar, nombra la socialización que se relaciona con la formación de ciudadanos que participen de manera activa en el devenir colectivo. Ambas dimensiones suelen ubicarse en el fuero externo del individuo, quien se presenta como depositario de un discurso, que en la actualidad está asociado a la lógica del mercado que obedece a intereses particulares de quienes dominan los medios de producción.

En tercer lugar, el autor propone la subjetivación, ubicando el ser como centro de la práctica pedagógica, con lo cual se logra un equilibrio. A través de esta se asume que cada uno es poseedor de un saber que se perfecciona en la interacción con el otro, en quien se reconoce a la alteridad (Meirieu, 2006), es decir, igual en naturaleza, pero singular en experiencias y perspectivas. Con ello, tanto docentes como estudiantes pueden sumergirse en la construcción de un conocimiento colectivo que sobrepase la relación vertical que se ha sostenido durante tantos años, trascienda el aula y realmente contribuya a la transformación social.

Queda claro que la educación no se limita exclusivamente a un proyecto de transmisión, pues implica una experiencia práctica en la cual maestro y estudiante son protagonistas, responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje. Partir de esta consideración hace posible validar el saber de quien por años estuvo marcado por la pasividad y permite que se le aborde desde su necesidad particular, la cual va a depender de sus condiciones individuales, familiares, económicas y sociales, que no han de ser vistas como factor de exclusión sino como oportunidad para potenciar las posibilidades de ese sujeto que aprende.

Es ahí donde verdaderamente ocurre el acto educativo, pues se trata de una interacción intencional y planificada entre un maestro que no se presenta como único dueño del saber, sino que desde su quehacer y sus propias vivencias, pretende compartir unos conocimientos, favorecer el desarrollo de unas habilidades y promover determinadas actitudes y valores que contribuyen a la construcción de tejido social.

El acto educativo implica, entonces, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y prácticas pedagógicas que estén direccionadas por objetivos claros, estrategias de enseñanza adecuadas y un sistema de evaluación que no pretenda homogeneizar y más bien, destaque el progreso particular de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2018). Como resultado se espera una participación activa de los actores educativos, donde predomine el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico necesarios para un ejercicio responsable de la ciudadanía, lo cual garantiza que el saber salga del aula (Claxton, 2014), para encarnarse en otros ámbitos.

3.2 Prácticas pedagógicas como espacio de encuentro con el otro

Se ha relacionado la práctica pedagógica con el oficio de enseñar y como directo responsable se ha designado al maestro. En esta dinámica evidentemente hay muchas aristas que contemplar; sin embargo, más allá del componente técnico, en este apartado se pretende dar cuenta de lo que acontece en el espacio de encuentro que es el aula, escenario del ejercicio educativo.

Entender la práctica pedagógica como espacio (Parra y Vallejo, 2013) permite comprender que en el acto educativo confluyen pensamiento y acción (Duque et al., 2013), es decir, saberes y lineamientos estatales, pero también principios, valores, vivencias, expectativas y experiencias, que van a definir la identidad particular del docente y la manera en la que ejerce su profesión. Habrá quienes lo hacen por vocación y otros que persiguen, exclusivamente, una remuneración económica. En cualquiera de los dos casos, se generará una experiencia única e irrepetible que impacta directamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Y es que este espacio ofrece la posibilidad de mantener el *status quo* de la tradición en la que se transmiten unos conocimientos pensados por otros, reprimiendo el pensamiento propio (Zuleta, 1995), o puede convertirse en escenario de emancipación, donde se privilegie el ser y con ello, se potencie el desarrollo humano en una relación dialógica con el otro, con quien puede colaborar en la transformación de su entorno. En consecuencia, la práctica pedagógica debe favorecer la construcción de un saber que contribuya a la formación integral del individuo y al ejercicio responsable de la ciudadanía, por medio de la participación activa en los procesos sociales.

Así mismo, esta visión de la práctica pedagógica cuestiona la instrumentalización de la que ha sido objeto (Duque et al., 2013; Parra y Vallejo, 2013) y permite fijar la mirada en la interacción de los actores educativos y específicamente en el reconocimiento del otro, donde el profesor está llamado a la escucha activa, a la compasión, al deseo genuino de compartir un saber para la vida (Duque et al., 2013).

De esta manera logra dejar de lado su lugar como único poseedor del saber, en el que obtiene respeto por intimidación, para establecer una relación horizontal con el estudiante en quien legitima una capacidad innata para aprender (Zuleta, 1995). Esto solo puede lograrse a partir de la reflexión en torno al propio quehacer que inicia con la evaluación de su experiencia singular, independientemente de los indicadores que por norma ya hayan sido definidos.

El docente, entonces, es quien materializa en el aula la inclusión y el reconocimiento del otro y, por tanto, es responsable de contribuir con la construcción de prácticas pedagógicas pertinentes, coherentes, en las que se vivencie el respeto y cuyo objetivo sea el desarrollo humano. Y más que una responsabilidad, se trata de un compromiso ético para garantizar la existencia de un espacio seguro para el encuentro y la aceptación de la diversidad que aproxime a cada miembro del grupo al éxito escolar.

A modo de resumen, los elementos que se han nombrado pueden agruparse en tres categorías que facilitan la comprensión de las experiencias de los docentes (Parra y Vallejo, 2013), que han acompañado estudiantes con TDAH. En primer lugar, está el discurso pedagógico que abarca la vocación, la preparación técnica, el perfil del docente de BP, sus posibilidades y la percepción que tiene de los estudiantes.

La segunda categoría es la acción pedagógica, que implica pensar la práctica en términos de intencionalidad, el rol asignado al alumno, los estilos de aprendizaje y la consideración de la diversidad, todo esto dependiente de saberes previos (socioculturales y experienciales) del docente. En tercer lugar, se encuentra el escenario pedagógico que incluye tanto el entorno físico donde acontece la labor como el espacio pedagógico donde confluyen diversas variables que impactan las prácticas educativas.

3.3 Una práctica pedagógica para todos y todas: aproximaciones a la Educación inclusiva

Como ya se ha mencionado en los anteriores apartados, la práctica pedagógica es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye acciones, estrategias y métodos empleados por los educadores para facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades (Duque et al., 2013). Sin embargo, es relevante señalar que toda práctica está atravesada por creencias, experiencias y tradiciones que determinan tanto el quehacer como la interacción con el otro.

En este orden de ideas, es pertinente introducir la reflexión en torno a la inclusión como propuesta para reducir o eliminar las BAP pues, de acuerdo con Covarrubias (2019), se debe movilizar una reestructuración de la escuela y una reorganización de las prácticas pedagógicas, toda vez que se trata de educar en y para la diversidad. En la misma línea, el cuarto objetivo de la Agenda 2030 aboga por una educación inclusiva, independientemente de las capacidades y competencias de los alumnos.

Al reconocimiento de la diversidad, se suma una apuesta por la calidad que implica que todos los educandos se beneficien de una educación que tenga en cuenta sus condiciones personales y sociales y pueda garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje activo (Duk y Murillo, 2016). De esta manera, el enfoque ya no corresponde exclusivamente al cumplimiento riguroso de un currículo, lo que se pretende es cultivar en el estudiante esas potencialidades que lo enriquecen para que tenga la oportunidad de lograr un desempeño satisfactorio como trabajador, pero también como ciudadano y ser humano (Tejedor, 2020).

No obstante, abordar la educación inclusiva dentro de un sistema que apela por la homogeneización (Ocampo et al., 2020) y defiende el mito de la “normalidad” (Skliar, 2009) resulta problemático. Por un lado, al promocionar la inclusión como indicador de garantía del derecho (Nicastro, 2018), bajo la bandera de una educación de calidad para todos y todas, se han generado nuevas formas de exclusión (Orozco, 2020). Aunque ya se reconoce la diferencia en las escuelas, es usual que no se asuma como sinónimo de diversidad sino de diferencialismo, connotación peyorativa del término (Skliar, 2009). Evidencia de ello es que la tolerancia que se expresa en el aula oculta una motivación, inconsciente o no, de intervenir para que el estudiante supere su atraso o su limitación y logre nivelarse con respecto al estándar.

Por otro lado, esta tendencia hegemónica mantiene vigente la expectativa de un desarrollo lineal y uniforme, donde la edad determina lo que el sujeto debería hacer, obviando que la singularidad también se nutre de experiencias, representaciones, afectos y prácticas culturales. Nuevamente, la desviación se presenta como una dificultad que hay que corregir (Aizencang, 2018; Ocampo et al., 2020) o tratar y no

como algo enriquecedor, inherente al proceso y que siempre encierra oportunidades y posibilidades (Nicastro, 2018; Ocampo et al., 2020; Orozco, 2020).

Queda claro, entonces, que no se trata de incluir en su acepción de integrar (Menéndez et al., 2020), ocupar un lugar o formar parte de, haciendo referencia a un resultado alcanzado o apelando a la empatía y la buena voluntad (Nicastro, 2018). Lo que se busca es entender la educación inclusiva como un proceso permanente y dinámico (Filidoro, 2018) capaz de ofrecer a cada uno lo que necesita, según su propio tiempo y las condiciones de su entorno, para que se logre un aprendizaje significativo. Evidentemente no todos necesitan lo mismo y por eso a la escuela le corresponde atender a la singularidad del sujeto que aprende al tiempo que orchestra la construcción de lo común en el hacer con el otro (Aizencang, 2018).

De igual manera, el docente cobra relevancia pues como protagonista de la práctica pedagógica, debe ser capaz de introducir micro-cambios (Filidoro, 2018). De esta manera es posible hacer un alto en el proyecto de transmisión de contenidos, en el cual es mero ejecutor, para reconocerse como sujeto de la experiencia y abrir un espacio simbólico en el que el estudiante se sienta reconocido en la diversidad y acogido en sus ritmos, inquietudes e intereses (Orozco, 2020), de manera que lo que aprende cobre sentido y sea susceptible de ser aplicado.

Para alcanzar este cometido, es innegable que se requiere una formación continua que promueva una alfabetización crítica (Ocampo et al., 2020), manifestada en estrategias de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a las necesidades específicas del alumnado. Sin embargo, es imperativo un cambio profundo en las actitudes y creencias del maestro (Orozco, 2020), quien debe asumir una postura ética ante la diversidad y la inclusión que conlleve una responsabilización frente a estos procesos, más allá de la formación que se tenga o el personal de apoyo con el que cuente la institución a la que pertenece (Menéndez et al., 2020).

Lo anterior no implica desconocer que existen situaciones que afectan la trayectoria educativa, más bien, la educación inclusiva se trata de valorar la diferencia y conservar un “lugar vacío para cualquier recién llegado que no figure en la lista” (Filidoro, 2018, p. 239). Visto desde esta perspectiva, en la educación inclusiva el punto de partida no es el déficit (Arnaiz, 2004), sino la capacidad del sujeto y por lo tanto, la atención se enfoca en las particularidades, en el significado de sus manifestaciones, en la comprensión de sus necesidades, de tal manera que sea posible llevar a cabo una práctica pedagógica respetuosa que genere experiencias subjetivantes y que realmente favorezca la inclusión.

A modo de resumen, la educación inclusiva supone grandes retos (García et al., 2013), pues más allá de la intencionalidad, es claro que no existe un consenso con respecto a la terminología, a los alcances

y a las responsabilidades que tiene cada actor del proceso. Esto implica que en muchos escenarios, la inclusión genere más resistencia que resultados óptimos, pues no se puede negar que implica un esfuerzo interdisciplinario, en el que los docentes tienen una gran carga, frente a la cual es frecuente que asuman una posición de inconformidad por no sentirse debidamente capacitados para abordar a estudiantes que tienen alguna dificultad cognitiva, comportamental o relacional (Bustamante, 2018; Moura y Silva, 2019; Muñoz-Oyarce et al, 2020; Fierro, 2021; Sierra, 2022 y Gavilánez, 2022).

3.4 Intervención educativa

Considerando que las prácticas educativas integran diversas acciones, se requiere puntualizar en el concepto de intervención educativa, pues hace referencia a programas que tienen por objetivo brindar apoyo a estudiantes que presentan dificultades en áreas específicas de la educación.

El concepto incluye actuaciones diversas que consideran no solo lo curricular, sino también aspectos motivacionales, pedagógicos y de evaluación, que tienen como fin lograr que el estudiante logre los objetivos propuestos (Padrón et al, 2011). Así mismo, se destaca que toda intervención se realiza a través de procesos de autoeducación y heteroeducación que reconocen la calidad de agente que tiene el educando (Touriñán, 2011).

En síntesis, la intervención define un contexto en el que pueden desarrollarse variados programas que permitan abordar las dificultades y NEE de los estudiantes, en este caso, de aquellos que se encuentran diagnosticados con TDAH. De esta manera, será posible comprender la dinámica al interior del aula con el objetivo de generar procesos inclusivos al interior de las instituciones educativas.

3.5 Experiencia docente

Abordar el concepto de experiencia implica considerar varias perspectivas que pueden, incluso, resultar contradictorias. Desde el discurso científico clásico, la experiencia se concibe como un método a través del cual el investigador puede aproximarse a un fenómeno y, de esta manera, llegar a una verdad objetiva, susceptible de ser universal y generalizable. Sin embargo, esta postura es objeto de cuestionamiento ya que el investigador no es una entidad aislada, sino que de manera activa cuestiona, plantea hipótesis y lleva a cabo comprobaciones (Saldarriaga, 2006), lo que evidencia que la experiencia no acontece separada del sujeto.

Esta consideración del componente subjetivo de la experiencia nos acerca al planteamiento de Larrosa (2006), quien la define como “eso que me pasa” (p. 44), es decir, lo que trasciende la mera

adquisición de conocimiento útil pero vacío de significado para el individuo. En otras palabras, la experiencia es “lenguaje hecho acción” (Moreno, 2015, p. 116), capaz de atravesar, formar y transformar a las personas (Larrosa, 1996), convirtiéndose en un saber que deja huella y que requiere de una construcción de sentido singular y único.

Confluyen, entonces, conocimiento, conducta y emoción y esta lógica también puede aplicarse a la experiencia pedagógica, pues dentro de esta se reconoce el sentir del maestro, sus preguntas, lo que sueña, sus esfuerzos por innovar en su quehacer, las fuentes teóricas en las que sustenta su propia postura, la sistematización de sus descubrimientos en cuanto a su método de trabajo y las huellas que le ha dejado el trasegar por su profesión. Aquí, el componente pedagógico garantiza que las acciones sean guiadas por un sujeto que se ha fijado el propósito de contribuir a la formación integral de otros.

De esta manera, de acuerdo con Páez (2015), “lo más cercano a experiencia pedagógica resulta ser entonces una enseñanza lograda con la práctica y que siempre pretende la enseñanza a otros” (p. 174) y en esta doble acción, queda claro que el maestro es fuente de experiencias, pero que también es fruto de la experiencia y como tal, actúa desde un marco cultural e histórico particular, así mismo atravesado por miedos, alegrías, posturas y saberes.

Otro aspecto fundamental dentro de la experiencia es la pregunta, pues sin ella no es posible identificar aspectos a mejorar que eventualmente se conviertan en proyectos de aula, enfocados en involucrar al otro con el objetivo de formar seres humanos íntegros, en capacidad de asumir una postura ética, social y política.

Así las cosas, aunque la experiencia es subjetiva, se requiere la presencia del otro para su perfeccionamiento, pues cada uno tiene un rol en el mundo y en el caso del maestro, ese rol conlleva la guía del estudiante hacia la realización de sus propios sueños, que se manifiestan dentro de un entorno específico y obedecen a unas necesidades particulares. Además, cuestionarse frente a la experiencia pedagógica hace posible que el aula se convierta en laboratorio donde el estudiante acceda a diversas situaciones que le permitan ensayar, probar, practicar de manera constante y con ello, construir un aprendizaje de la mano de docentes apasionados que validan el saber del otro y lo reconocen como alteridad (Meirieu, 2006).

En la misma línea, también es necesario tener en cuenta el componente creativo de la experiencia pedagógica, porque le ofrece la posibilidad al maestro de interrogarse frente a sus prácticas y con ello, innovar, es decir, salir de las rutinas tradicionales de clase para transformar su manera de enseñar, y así, desarrollarse como persona y profesional. Esta posibilidad no deviene necesariamente con el tiempo, más bien tiene que ver con el poder transformador de la experiencia misma que siempre deja una enseñanza

y por lo tanto, puede movilizar el cambio en el modo de pensar, pero también en la visión de lo que se desea llegar a ser como docente (Moreno, 2015).

A modo de síntesis, la experiencia pedagógica es aquello que atraviesa (Larrosa, 1996) al maestro y son tres elementos fundamentales los que la componen: la pregunta, la innovación y la alteridad (Moreno, 2015), porque este tipo de experiencia no está contenida en un currículo ni puede acontecer lejos de escenarios donde el compartir con el otro desencadene la construcción de un saber que forme y transforme (Larrosa, 2006).

Antes bien, la experiencia pedagógica se expresa en currículos flexibles que transgreden los órdenes y modos de funcionamiento y que se vuelven operativos a través de una metodología particular de trabajo (Moreno, 2015). De esta manera, el docente cumple el rol que le ha asignado el sistema, pero al mismo tiempo forma desde la vida y para la vida, en su compromiso constante de que cada estudiante avance y construya saberes emancipadores (Meirieu, 2013) que lo toquen de manera particular y le permitan “inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro” (p. 7).

3.6 Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Antes de presentar una definición del TDAH, es importante señalar que la Resolución 2565 de 2003, en la legislación colombiana, considera el trastorno como una necesidad educativa especial y esto tiene implicaciones para el proceso educativo de los estudiantes, ya que representa una BAP. En consecuencia, la escuela debe enfocarse en generar diversas estrategias para superar los obstáculos que presenta el sistema, incluyendo la provisión de apoyos, ajustes o adaptaciones en favor del estudiante (Lara y Rodríguez, 2022; Rojas et al., 2024). Sin embargo, a menudo el concepto se convierte en herramienta de exclusión (Lara y Rodríguez, 2022), al centrarse en las condiciones individuales del alumno desde la perspectiva del déficit (Arnaiz, 2004). Por ello, en esta investigación, se emplea el término de NEE como una forma de fomentar la diversidad y permitir que la comunidad educativa vea en estas necesidades, oportunidades para mejorar las prácticas pedagógicas (Chuchuca et al., 2023).

El TDAH, como una de las NEE, está presente de manera frecuente en el discurso de padres y maestros como una forma de explicar comportamientos que se nombran como disruptivos porque afectan una dinámica de aula en la cual los estudiantes deberían permanecer callados, quietos en su silla, atentos a lo que el docente explica y capaces de replicar lo que se les propone.

Este pensamiento ha implicado, por una parte, el incremento en las remisiones para procesos diagnósticos y, por otra parte, ha representado un aumento en la medicalización como principal estrategia de tratamiento (Untoiglich, 2013; Reyes et al, 2019), generando un debate frente a las consecuencias del

uso de psicofármacos, pero también, a propósito de la exclusión que puede llegar a generar dicho trastorno.

Teniendo presente esta situación, a continuación se abordará el TDAH desde dos perspectivas que se presentan como opuestas: por un lado, desde el discurso biologicista se demuestra su existencia a partir de la definición de criterios diagnósticos y pruebas estandarizadas que dan cuenta de afectaciones a nivel neurológico o genético (Bustamante, 2018); y por otro lado, se pretende desmentir la existencia de esta categoría nosológica, afirmando que corresponde a una ideología (Untoiglich, 2013) o a un constructo social ampliamente influenciado por la industria farmacéutica (Reyes et al, 2019).

Decantarse por una u otra postura tiene implicaciones pues va a definir el tipo de intervención, sea farmacológica o psicosocial, y las posibilidades de desarrollo de ese sujeto, pues si se le otorga al TDAH el estatus de condición nosológica, es posible implementar intervenciones que le permitan al estudiante potenciar sus habilidades y gestionar sus falencias. En contraste, al desconocer esta condición se obstaculiza la provisión de apoyos que faciliten el desarrollo integral. En últimas, lo relevante es pensar en las consecuencias que esta condición puede tener en la vida del estudiante y de su familia y obrar en consonancia.

Desde la perspectiva médica se describe el TDAH como un trastorno del desarrollo neurológico (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-V], 2014), neurobiológico (Bustamante, 2018) o del neurodesarrollo (OMS, 2022) porque se puede evidenciar durante las primeras etapas del ciclo vital, incluso antes de los 7 años, ocasionando dificultades a nivel intelectual y adaptativo.

De acuerdo con Barkley (1997), el TDAH se relaciona con afectaciones en los lóbulos frontales, específicamente en el área prefrontal donde hay un déficit de maduración, lo que causa el debilitamiento en cuatro funciones ejecutivas que se expresan en problemas de comportamiento y control motor. En primer lugar, la memoria de trabajo no verbal que otorga una visión retrospectiva y prospectiva que permite anticipar el futuro, tener un sentido del tiempo y una autoconciencia del mismo. En segundo lugar, memoria de trabajo verbal que posibilita la internalización del habla para generar una reflexión tendiente a la resolución de problemas a partir de un razonamiento moral. En tercer lugar, la autorregulación de las emociones involucra el afecto, la motivación y la excitación, para pensarnos como seres sociales y planificarnos a largo plazo. Las falencias en este aspecto representan un obstáculo para la atención sostenida y otros procesos de consolidación del conocimiento y regulación de la experiencia. Por último, se encuentra la reconstrucción como una función que se enfoca en el análisis y síntesis del comportamiento para exhibir diversas respuestas que se adapten a cada situación.

Resumiendo lo anterior, se puede definir el TDAH como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (DSM-V, 2014, p. 33), asociado con causas biológicas generalmente heredadas, que raramente es resultado de eventos traumáticos (Barkley, 1997) y que no se explica mejor por otro trastorno, lo que implica que para el diagnóstico sea fundamental contextualizar los síntomas en la historia vital del infante (Rohde et al. 2000).

La presencia del trastorno implica una disminución en la calidad del desempeño y de las interacciones, por lo que, además, es común que se encuentren dificultades de tipo emocional, relacionadas con baja tolerancia a la frustración producto de no lograr comprender lo que se debe hacer o de no cumplir con los criterios de terminación de una tarea, lo que ocasiona los señalamientos del docente que le insta constantemente a atender a las instrucciones dadas.

En la misma línea, en diversos estudios (Bustamante, 2018; Ituyan et al. 2020) se señala que niños y niñas con este diagnóstico con frecuencia presentan baja autoestima y se sienten excluidos por parte de sus compañeros y profesores, lo que impacta negativamente en la motivación dentro del proceso escolar.

Siguiendo otra línea de conceptualización que contrasta con la postura biologicista, autores como Affonso y Collares (2013) y Reyes et al. (2019) tratan de desmentir la existencia del TDAH, llamando la atención en que ha sido abordado desde un discurso en favor de la medicalización de la conducta infantil y de la patologización del fracaso escolar, motivando la aparición de enfermedades de no-aprender (Affonso y Collares, 2013), de las cuales no han sido demostradas con rigurosidad sus bases neurológicas, pero que al ser avaladas por la ciencia, adquieren objetividad investigativa y un estatus de verdad incuestionable.

En este sentido, no se pretende negar que existen déficits motores, intelectuales y sensoriales; lo que se busca es expresar “una preocupación por el traslado hacia el campo médico de problemas inherentes a la vida” (Untoiglich, 2013, p. 12) pues todos tenemos formas diferentes de pensar, actuar, reaccionar, sentir, aprender, afrontar los retos y esto no necesariamente es una característica distintiva de una enfermedad neurológica.

Medicalizar la vida, tal como lo expresa Untoiglich (2013), no solo crea una demanda de servicios -médicos, psicológicos, psicopedagógicos, etc.- para lograr que ese sujeto encaje en lo que se ha considerado como normal, sino que se convierte en fuente de estigmatización y de exclusión, lo que afecta el reconocimiento de la diversidad que se promulga al interior de las aulas.

Es por esto que Affonso y Collares (2013) afirman que detrás de estos trastornos del aprendizaje se oculta una ideología homogeneizante que castiga la diversidad, pues aparentemente el sistema tolera la diferencia y alienta la inclusión, siempre y cuando aquellos que se nombran como “diferentes” no

interfieran con el proceso de los estudiantes normotípicos, momento en el cual se requiere una intervención para lograr la mayor adaptación posible a esa normalidad, instaurando así los cimientos para el fracaso porque el abordaje se hace desde la falta, desconociendo la singularidad del sujeto, su estilo particular de aprendizaje, sus potencialidades, su saber previo y lo que le genera sentido.

La tendencia a homogeneizar también demanda una responsabilización individual frente al déficit (Arnaiz, 2004), es decir, la dificultad de aprendizaje, en este caso por TDAH, se centra en el estudiante quien presenta conductas inadaptativas, no logra exhibir determinadas competencias o no ha desarrollado las habilidades necesarias para afrontar el proceso de aprendizaje. Así, toda intervención se enfoca exclusivamente en el sujeto, vinculado al contexto inmediato como mecanismo de control y de contención de esas conductas inapropiadas.

En consecuencia, no se introduce ningún cuestionamiento frente a las prácticas y a los demás actores del sistema educativo, pasando por alto que la escuela permanece como aparato privilegiado de reproducción social (García, 2011) sin que se piense cuál agenda se pretende reproducir o que los modelos pedagógicos pueden encontrarse obsoletos y no dar respuesta a las demandas sociales actuales. Incluso se desconoce que muchos de estos comportamientos son producto de un modelo sociocultural y que pueden ocultar complejas dinámicas familiares que ubican al niño en el rol de problemático (Reyes et al., 2019).

Cuestionar la postura médica no implica desconocer que realizar un diagnóstico es necesario porque permite diseñar una intervención que favorezca el proceso de adaptación y de aprendizaje, proporcionando los apoyos apropiados. De igual manera, brinda a los sujetos un marco de referencia para interpretar sus experiencias y construir una narrativa para dar sentido a lo que les acontece (Reyes et al., 2019). No obstante, convertir un trastorno en una etiqueta inamovible que individualiza el déficit y genera exclusión no favorece el desarrollo del potencial del estudiante ni le reconoce su capacidad innata de aprendizaje.

En conclusión, es claro que el TDAH es una realidad frecuente al interior de las aulas, independientemente de su sustento científico o de un diagnóstico que lo respalde, por lo tanto, es relevante considerar opciones de intervención oportunas, más allá de la medicación, que faciliten el adecuado desempeño de los estudiantes acorde con su potencial individual y los recursos disponibles. En ese sentido, desde la psicopedagogía se pueden realizar aportes que le faciliten el logro de sus objetivos de aprendizaje incluyendo recursos tecnológicos y otras estrategias que se adapten a las necesidades particulares.

En virtud de lo anterior, se opta por fundamentar toda intervención desde el enfoque de la diversidad, reconociendo que el TDAH y otras condiciones neurológicas no son necesariamente trastornos, sino variaciones naturales de la diversidad humana que enriquecen toda interacción social y movilizan los procesos de aceptación e inclusión en lugar de buscar "curas". En consecuencia, no se trata de desconocer el discurso médico, más bien lo que se pretende es abordar al ser humano como sujeto que aprende y con ello, potencializar las áreas de desempeño en las cuales tiene fortalezas con el fin de contribuir con su desarrollo integral y facilitar la adaptación en los diferentes contextos de actuación.

En estos casos, la participación de la familia es primordial a la hora de ayudar a sus hijos en la organización y planificación de actividades, pues son los encargados de generar un ambiente estructurado y armonioso que favorezca el proceso educativo. Dicha estructura debe replicarse en la medida de lo posible en el aula de clase, ofreciendo la posibilidad de seguir rutinas diarias y de desenvolverse en un entorno predecible que les permita la autorregulación emocional, pero que también les ofrezca la posibilidad de un gasto energético, por lo que deben considerarse acciones que involucren la actividad física. Todo esto tendría que verse complementado con una orientación psicopedagógica centrada en trabajar aspectos como el fortalecimiento de la autoestima, el control de impulsos y el desarrollo de habilidades sociales, aspectos en los que también los individuos con TDAH presentan dificultades (Rohde et al. 2000).

De igual manera, la escuela debe presentarse como referente de respeto a la diversidad, a través de la construcción de estrategias que permitan no solo la inclusión de todos sino un beneficio colectivo, lo que se convierte en una tarea ética y un compromiso ciudadano. Esto solo es posible si se reconoce la heterogeneidad y en ese escenario se promueve el intercambio, la construcción subjetiva y particular y el goce de derechos que no debería ser bajo concesión sino de manera natural por el hecho de ser humanos.

4 Diseño metodológico

Con el objetivo de comprender las experiencias pedagógicas de docentes que han participado en procesos de inclusión con estudiantes neurodiversos, específicamente con TDAH, se realiza una investigación cualitativa que facilita la exploración en detalle de las dinámicas de aula a partir de la narrativa de los agentes educativos (Sandín, 2003).

Un aspecto fundamental de la investigación cualitativa en educación es que, precisamente, se enfoca en comprender e interpretar vivencias, creencias, posturas, actitudes, percepciones y sensaciones. Para ello, hace uso de diversos instrumentos a través de los cuales los investigadores logran abordar la complejidad de los fenómenos educativos y las interacciones entre los actores involucrados, que se dan en un contexto cultural y social específico (Sandín, 2003) y en un tiempo determinado (Bolívar et al., 2001).

En esta misma línea y acorde con el objetivo del presente estudio, se selecciona el enfoque narrativo-biográfico puesto que permite reconocer la singularidad del ser humano a partir de su relato y con ello, documentar comentarios, expresiones, dilemas y perspectivas de los participantes frente a sus vivencias en el acompañamiento de los educandos que han sido diagnosticados, entendiendo que esto incide directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Queda claro entonces que la dimensión personal está atravesada por el decir y por eso, cuando el profesor narra lo que hizo, sintió, pensó o afrontó como consecuencia de una situación, logra integrar teoría y práctica (Bolívar et al., 2001), conformando su identidad y convirtiéndose en protagonista de su quehacer. En este sentido, el enfoque narrativo-biográfico no fragmenta la experiencia en variables, sino que se enfoca en comprenderla como un todo, dotarla de significado y facilitar acciones para su mejoramiento (Bolívar et al., 2001).

En consonancia, como técnicas de recolección de información se seleccionan la escritura autobiográfica episódica (Páez et al., 2008) y la entrevista narrativa episódica, ya que permiten documentar de manera rica y detallada lo que comparten los docentes sobre sus experiencias en el ámbito de la inclusión, capturando así momentos significativos, decisiones cruciales, dilemas y emociones vinculadas a este proceso.

Por su parte, la escritura autobiográfica episódica puede entenderse como un medio para contar una historia desde un punto de vista particular. En otras palabras, se trata de un ejercicio retrospectivo con el que se pretende movilizar el relato en torno a una experiencia individual, convirtiendo al sujeto en investigador de su realidad y de su práctica pedagógica de manera que pueda interpretar lo acontecido y

dar sentido al pasado e incluso, confrontar lo registrado con su presente, generando con ello una reflexión crítica que puede movilizar una transformación (Páez et al., 2008).

Este ejercicio no busca simplemente sistematizar una información, sino que pretende llevar a cabo una interpretación de lo vivido y por ello, se sigue un procedimiento que garantiza la recolección de datos conforme a los lineamientos éticos, buscando capturar toda la riqueza de la experiencia (**Tabla 1**). En este sentido, la reflexión intencionada permite analizar la pertinencia de las acciones, los conocimientos disponibles, identificar los intereses en juego, las emociones, las creencias y las consecuencias de las actuaciones, al tiempo que se valora el impacto que esto tiene en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Tabla 1

Procedimiento para la recolección de datos

Etapa	Actividad	Descripción
Convocatoria	Invitación	Se convoca a docentes que cumplan con los criterios de inclusión del estudio y que de manera voluntaria deseen participar de la investigación.
	Consentimiento informado	Se socializa el objetivo de la investigación y otros detalles pertinentes del estudio. Antes de proceder a la recolección de información se firma el formato del Consentimiento informado (Anexo 1 Formato de Consentimiento Informado).
Escritura autobiográfica	Socialización de la consigna	Se le solicita al docente que describa detalladamente alguna situación que le haya generado alguna reflexión significativa en su ejercicio pedagógico y que involucre estudiantes diagnosticados con TDAH (Anexo 2 Consigna para la escritura autobiográfica episódica).
	Recolección de los escritos	Se valora la calidad de la información obtenida, considerando no solo la extensión, sino la riqueza de la descripción de la experiencia.
Entrevista narrativa episódica	Entrevista	Se desarrolla la Guía de entrevista (Anexo 3). A partir de 9 preguntas se explora con detalle la experiencia del docente en cuanto a su percepción sobre el fenómeno de estudio, las emociones que este ha suscitado en él y las prácticas pedagógicas que ha implementado para la atención de los estudiantes con TDAH.
	Transcripción y codificación de las entrevistas	Se realiza un análisis del discurso buscando tendencias y patrones que permitan la codificación de los datos en categorías y subcategorías.

De acuerdo con lo anterior, se invita a cada maestro a escribir sobre algún encuentro que haya tenido con estudiantes con TDAH dentro de su práctica pedagógica para lo cual se le da una consigna. El episodio o escena al interior del aula debe haber movilizado la reflexión en torno al fenómeno de estudio. Se trata de describir qué pasó, por qué fue significativo para su experiencia docente, qué pensamientos le suscitó, cómo lo hizo sentir.

Como complemento del ejercicio de escritura, se lleva a cabo una entrevista narrativa episódica para profundizar en la información y con ello, reconstruir el acontecimiento desde la perspectiva de los docentes participantes. A través de este formato semiestructurado, se busca indagar en el recuerdo aprovechando que a través de la narración oral, la experiencia se pone en una secuencia en la que se pueden aprehender posibles explicaciones, significados o evaluaciones de los resultados (Jovchelovitch y Bauer, 2008).

En este caso, la intervención del entrevistador es crucial, pues debe provocar que el entrevistado cuente su historia de principio a fin a través de preguntas orientativas que incluso, pueden provenir del mismo discurso de quien está narrando para reconstruir las acciones de manera más detallada permitiendo un nivel de incertidumbre adecuado para sorprenderse por la espontaneidad en el contenido y las relaciones que el sujeto establece (Sánchez et al., 2023).

Con ello también se reconoce que la experiencia se crea y se recrea a partir de la interacción con el otro y que cuando se logra configurar una “trama”, se da la vinculación de los acontecimientos tanto en tiempo y contexto como en significado haciendo que sea un todo coherente y comprensible del cual puedan extraerse hallazgos significativos tanto por lo que se dice como por lo que se calla (Jovchelovitch y Bauer, 2008).

4.1 Población

La población de esta investigación convoca a docentes de BP en ejercicio activo de su profesión y que han tenido experiencia en el trabajo con estudiantes diagnosticados con TDAH. Se incluyen maestros de diversas áreas del saber que se enfrentan a los desafíos que implican los procesos de inclusión en educación, adaptando sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante.

Se opta por esta población porque la BP es una etapa crucial en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Además, sus docentes suelen ser los primeros en identificar las

variaciones en el aprendizaje debido a la proximidad y el contacto permanente que tienen con los alumnos. Así mismo, durante los primeros años escolares los niños con TDAH enfrentan desafíos

4.1.1 Muestra

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, eligiendo a los docentes que eran accesibles y que aceptaran participar voluntariamente en el estudio (Otzen y Manterola, 2017). Además, que cumplieran con los criterios definidos por las investigadoras:

- Docentes que hayan tenido estudiantes diagnosticados con TDAH por un profesional externo.
- Docentes que hayan trabajado en los últimos 3 años en la sección de BP.
- Docentes que dispongan del tiempo para aportar información a través de los instrumentos definidos por las investigadoras.

En total se seleccionan cuatro docentes del Oriente Antioqueño, dos hombres y dos mujeres, tres de ellos adscritos a colegios oficiales, con el fin de conocer la experiencia en diferentes contextos y desde distintos enfoques pedagógicos en el manejo del TDAH.

La docente A, es licenciada en Educación Especial, maestrante en discapacidad y desarrollo humano, con 3 años de experiencia como docente de apoyo. Actualmente se encuentra a cargo del grado cuarto.

Por su parte, el docente B, cuenta con 5 años de experiencia. Es licenciado en Educación con énfasis en Lengua Castellana y se desempeña como docente orientador.

La docente C es licenciada en Educación Especial, maestrante en discapacidad y desarrollo humano, cuenta con 3 años de experiencia como docente de apoyo. En el presente año es directora de grupo del grado quinto.

Finalmente, el docente D, es el único vinculado a un colegio privado. Es máster en Actividad física, creación, recreación y bienestar y cuenta con 14 años de experiencia en el área de Educación Física en todos los grados de la básica primaria.

4.2 Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la investigación con docentes de básica primaria, y teniendo en cuenta que algunos miembros del equipo pertenecen al campo de la Psicología, se tienen en consideración los lineamientos legales definidos por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que reglamenta la

investigación en el campo de la salud, y la Ley 1090 de 2006, Código de Ética del Psicólogo, en la que se enuncian las responsabilidades del investigador.

Estas normas buscan asegurar la preeminencia del respeto de los derechos y de la dignidad de quienes acceden voluntariamente a participar, por encima de los objetivos de la investigación a quienes se les asegura que genera un riesgo mínimo. Para ello, se informa claramente de los detalles del estudio a cada sujeto y no se procede a recolectar ningún tipo de información, hasta que manifiesten expresamente que comprenden las implicaciones de su participación y den su consentimiento para participar en el formato destinado para tal fin donde se consignan los objetivos de la investigación, técnicas de recolección de información, compromisos, etc.

Así mismo, considerando las especificidades de la investigación en educación, se establece que cada uno de los sujetos de la muestra tiene la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento, si llegan a sentir que alguno de sus derechos está siendo vulnerado o si de alguna manera, su salud se estuviera viendo afectada. En tal caso, se procede a eliminar cualquier dato recopilado de dicho sujeto.

Además, se garantiza que la información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y que, por lo tanto, la privacidad/anonimato se mantiene siempre que los participantes así lo manifiesten. De igual manera, que se almacenan de forma segura los datos recopilados, a los cuales únicamente podrán acceder los investigadores autorizados.

Por otro lado, se les informa a los participantes que el equipo investigador está disponible para proporcionar información adicional en caso de alguna inquietud que pueda surgir y que al finalizar el proceso de investigación, se realizará la socialización de los resultados.

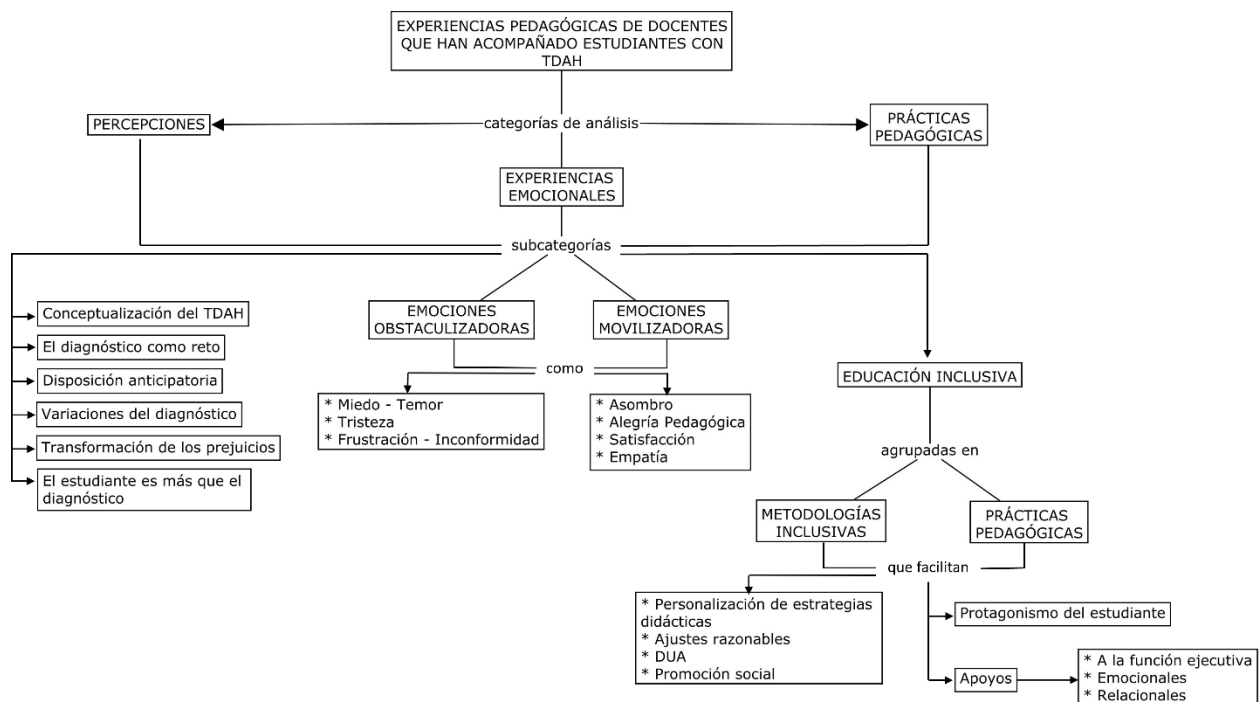
Finalmente, se genera un compromiso frente al respeto de los derechos de autor, manifestado en el uso adecuado de las normas de citación referenciación propuestas por las Normas APA en su última edición.

5 Resultados

Como resultado de la sistematización de la información se definen tres categorías de análisis que permiten dar cuenta de las experiencias pedagógicas de docentes de BP que han acompañado estudiantes con TDAH. Dichas categorías, que están en consonancia con los objetivos de la investigación, son: (a) percepciones del docente acerca de los estudiantes diagnosticados, (b) experiencias emocionales en relación con el acompañamiento a los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados, y (c) estrategias pedagógicas implementadas en los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados. De igual manera, se generan unas subcategorías asociadas como se observa en la **Figura 1**.

Figura 1

Esquema resumen de las categorías encontradas en el análisis



5.1 Los papeleticos: percepciones del docente acerca de los estudiantes con TDAH

Una vez analizadas las entrevistas realizadas a los participantes de esta investigación, se encontró que los docentes han desarrollado conceptualizaciones a propósito de lo que entienden por el TDAH tomando tanto elementos del discurso biologicista de la nosología propuesta por el DSM-V (2014) como de la dimensión social del individuo. Frente a esto el docente B expresa:

Bueno los TDH son digamos uno de los diagnósticos que más constantes hay en las instituciones educativas, ya que, muchos de estos se dan no solo porque nacen con la dificultad, sino que en el transcurso de sus vidas por algunas dificultades que se den en casa a nivel familiar. (B, comunicación personal, 13 de marzo de 2024)

Anudado a esta concepción aparece como rasgo común el entendimiento del TDAH como una condición o una variación en la forma de aprender y de pensar que afecta el proceso educativo y que es bastante frecuente al interior de las instituciones educativas. Principalmente señalan que el estudiante exhibe dificultades de atención y concentración y usualmente genera conflicto al interior del aula, toda vez que distrae a los demás compañeros o no logra interactuar de manera asertiva con ellos. Al respecto, D afirma lo siguiente:

Por norma general se desconcentraban fácilmente y era en ocasiones imposible llevarlos de nuevo al foco. Aunque eran estudiantes muy inteligentes y con desarrollo técnico muy avanzado, era difícil que se mantuviera atentos durante las clases. (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

De esto se desprende que más allá de la perspectiva teórica, el diagnóstico ha sido asumido por los docentes como un reto, puesto que el proceso de enseñanza con estos estudiantes supone una confrontación con saberes previos y experiencias anteriores.

Estos alumnos demandan diversidad de estrategias pedagógicas lo que representa un desafío que impacta en el quehacer del maestro, pues no solo aparece una exigencia en cuanto a la flexibilidad y la adaptabilidad de toda acción, sino que requiere que se asuma un compromiso ético con respecto al acompañamiento del otro en el marco de la educación inclusiva donde resulta vital que se eliminen las BAP (Covarrubias, 2019), dentro de las cuales se cuenta el TDAH (Granados et al., 2022). Lo que menciona una de las docentes, ilustra lo que se ha descrito:

entonces inicialmente lo que pensé fue, bueno tengo que poner a conversar la teoría de la universidad con la práctica y con lo que me voy a encontrar aquí con estos niños y niñas para poder generar aprendizajes y espacios que sean provechosos para ellos y ellas [...] entonces eso es lo que pienso que quizá sea un reto, pero un reto que me va permitir a mi fortalecer mi quehacer. (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

En consonancia con lo anterior, los maestros describen una serie de creencias acerca de que el alumno con TDAH puede dificultar significativamente la práctica pedagógica con el resto de los estudiantes. En este sentido, aparece una disposición anticipatoria frente a la enseñanza, pues refieren que al enterarse que tendrán población diagnosticada, automáticamente asumen que se requerirá trabajo adicional para garantizar un acompañamiento óptimo, mencionando actividades como ajustes, modificaciones a planeaciones previamente elaboradas, capacitación, etc. como lo manifiesta C:

Entonces digamos que lo que pensé fue que me iba a tocar trabajar mucho, trabajar mucho más, prepararme más, estudiar más, implementar más recursos en mis clases y que iba a tener que pensarme en unos ajustes, ejercicios adicionales en mi praxis que preparo, pues al inicio de cada año cuando me entero que tendré estudiantes en el aula, básicamente lo mismo cierto que será un año de muchos más retos que el año anterior. (C, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

A partir de esta predisposición, posterior al encuentro con los niños en la cotidianidad del acto educativo, también emerge una reflexión a propósito de la diversidad. Los docentes mencionan que, relacionado con la percepción de un incremento en la carga laboral, también tienen la creencia de que estos educandos exhibirán de manera invariable determinadas características y conductas, por lo que tienden a aproximarse a ellos desde un estereotipo que se tramita por medio de una etiqueta que termina aislando y excluyendo a ese sujeto, aunque muchas veces ese diagnóstico presenta variaciones y termina contradiciendo lo que se asumía como cierto.

[...] yo soy directora de su grupo, y yo realmente no sabía pues que él tenía el diagnóstico porque es un chico que rinde, tiene un desempeño medio-alto, el niño como tal requiere un redireccionamiento, pero muy específico. (C, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

En consecuencia, al interactuar con estos alumnos se reconoce que no son “niños problema” (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024) y que al igual que sus compañeros, son inteligentes, aprenden y poseen habilidades y competencias que contribuyen al desarrollo integral del grupo, pues como dice Magro (2017), aprender es la forma que todos los sujetos tienen para conocer el mundo y esto es transversal a todos los tiempos, espacios, conocimientos y habilidades.

Es así como los prejuicios comienzan a ser rebatidos y se llega a la conclusión de que no hay estrategias universales que funcionen para todos cuando el denominador común de un grupo es la heterogeneidad. Al respecto, la docente C comenta:

[...] digamos que inicialmente el proceso formativo tenía pues como unas cosmovisiones cierto, frente a un tipo de niño con TDH cierto donde es el niño inquieto que consideramos inatento, que es el más disperso, que es entre comillas "papelítico" y pasamos a ver por ejemplo, chicos que requieren ajustes mínimos ciertos, entonces uno pensando como "juemadre" voy a tener que utilizar la super agenda, la lista de chequeo, tengo que estar full atenta este caso, mejor dicho y hay casos en los que uno empieza como a eliminar esos prejuicios y esas preconcepciones sobre eso. (C, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

Además, se avanza en la eliminación de las BAP por cuanto el análisis de la necesidad particular del estudiante no se hace desde el modelo del déficit (Arnaiz, 2004) sino que se considera que el contexto social es el que crea estas dificultades y obstáculos para el pleno disfrute del derecho a una educación inclusiva (Covarrubias, 2019), tal como afirma el docente B:

Hay videos donde se explica el concepto el TDAH muy claro tanto para niños como para adultos que es una forma también de acercar a los demás, es decir, el diagnóstico en sí como tal no es un problema para el estudiante que lo tiene, muchas veces el problema está en el contexto, de ahí que existan las barreras de contexto cierto, que no son las características del estudiante, porque si fueran las características del estudiante pues sencillamente estaríamos vulnerando su derecho y cuestionándolo por tener un diagnóstico y pues creería yo que eso no se debe cuestionar porque eso hace parte de la naturaleza humana, es decir, nadie pidió llegar a este mundo con un diagnóstico. (B, comunicación personal, 13 de marzo de 2024)

En conclusión, aunque no se niega la presencia de determinadas dificultades y detenciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes coinciden en afirmar que el estudiante es más que un diagnóstico porque se presentan muchas variaciones en la nosología y solo unos rasgos no serían suficientes para decir todo sobre él. Además, como sujeto de conocimiento (Anijovich y Cappelletti, 2018) todo alumno tiene un potencial que desarrollar y por eso, es merecedor de atención y reconocimiento, como expresa D:

Yo creo que cada vez cada año que pasa hay mayor comprensión, hay mayor, digamos familiarización también, pero sobre todo, viene un poco el tema, más como desde la comprensión, desde la comprensión y desde saber que, que hay estudiantes con características que siempre van a estar con ciertas particularidades. Entonces, nada se piensa al inicio de cada año: es como un

nuevo año, un nuevo reto, nuevas oportunidades, nuevos estudiantes y todos merecen el mismo cuidado, el mismo trato, las mismas oportunidades. (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

En este sentido, ningún saber es pequeño y más bien, da cuenta de la diversidad que habita en cada uno (Meirieu, 2006), lo que es favorable a la educación inclusiva, pues permite transformar los prejuicios.

5.2 *Alegría Pedagógica*: Experiencias Emocionales de los Docentes a propósito del Acompañamiento a los Procesos de Inclusión de Estudiantes con TDAH

En los relatos y escritos de los docentes se logra identificar que experimentan una amplia gama de emociones en su trabajo con estudiantes diagnosticados con TDAH. Esto da cuenta de la complejidad de su quehacer, que no está limitado al proyecto de transmisión de contenidos, sino que vincula la formación del ser.

Antes de exponer los hallazgos, es importante destacar un aspecto relevante. Aunque las emociones a menudo se consideran un tema de la psicología, debido al impacto que tienen en el bienestar físico y mental de las personas, su presencia también resulta significativa en el ámbito educativo, pues inciden de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Bisquerra (2009), la emoción se trata de un estado complejo del organismo que involucra una respuesta automática e involuntaria que predispone a la acción, tras la valoración subjetiva de los acontecimientos. Sin embargo, los estados afectivos no se limitan a sus componentes neurofisiológicos, ya que al tratarse de una construcción multidimensional (Ibarrola, 2017), la emoción también es un fenómeno social y cultural que media procesos vitales para el ser humano como es el aprendizaje (Kaplan, 2018).

A pesar de lo anterior, generalmente se asume que el maestro de manera natural y automática siente afecto por sus estudiantes (Alves y Nunes, 2018); sin embargo, este estereotipo deja por fuera la experiencia subjetiva, que está inserta en un contexto social y simbólico (Carrasco y Luzón, 2018) y también, atravesada por emociones que favorecen u obstaculizan el quehacer (Ibarrola, 2017), lo cual no tiene que ver exclusivamente con los alumnos, sino también con el saber, con la tarea de enseñar, con la institucionalidad, con la disponibilidad de recursos, entre otras cuestiones (Kaplan, 2018). Referencia de ello es lo que manifiesta C:

en general ha sido la emoción de la alegría, de la alegría porque amo la docencia, vamos a estar con los chicos, vamos a enseñar y vamos a aprender de los chicos. (C, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

Así las cosas, siguiendo el planteamiento de Ibarrola (2017), dentro de los estados emocionales favorables o movilizadores se puede ubicar la confianza en uno mismo y en los demás, entusiasmo por aprender y enseñar, asombro, sensación de triunfo, curiosidad y alegría por llevar a cabo la labor con eficiencia. Esto se traduce en un mayor compromiso y satisfacción en el trabajo con los alumnos porque esta clase de emociones producen bienestar subjetivo que se irradia al entorno. En este sentido, B refiere:

eso representó una alegría muy grande pues porque me confirmó a mí que los procesos de inclusión sí se dan, siempre y cuando el docente tenga la voluntad de medírseles y de cambiar muchas cosas en su quehacer, porque los procesos de inclusión llevan al docente a cambiar procesos, entonces sí fue un caso exitoso, donde se logró mucho avanzar con ella e incluso en muchas estrategias que teníamos para abordarlas se fueron digamos suprimiendo porque ya ella había conquistado varias cosas que su TDAH no le permitía, entonces eso fue un acierto muy grande y yo creo que eso fue lo que determinó en mí cogerle amor este oficio, no solo de la docencia sino a los procesos de inclusión educativa. (B, comunicación personal, 13 de marzo de 2024)

En contraste, miedo, ansiedad, culpabilidad, aburrimiento, envidia o tensión se encuentran como emociones obstaculizadoras, pues dificultan la concentración y el enfoque en las prioridades, según las necesidades identificadas en el aula, e incluso, pueden llegar a afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Ibarrola (2017), las investigaciones demuestran que los docentes experimentan con mayor frecuencia emociones negativas en el aula. En este caso, a lo largo de los relatos se hizo referencia a las emociones en 29 ocasiones, de las cuales 17 estaban relacionadas con estados emocionales obstaculizadores, evidenciándose una vivencia intensa que puede llegar a generar un malestar significativo como menciona B:

Las emociones son encontradas, son emociones que muchas veces se trasladan a la vida personal del docente que a mí me ha pasado y termina uno muchas veces desde la palabra saturando familiares, contando esas historias, yo incluso he tenido que recibir apoyos psicológicos porque

me impacta mucho el ver que no se puede ayudar un estudiante que refiere necesidades puntuales. (B, comunicación personal, 13 de marzo de 2024)

En la misma línea, los profesores nombran la presencia de emociones primarias (Bisquerra, 2009) como el miedo y la tristeza, relacionadas con las limitaciones en los procesos y la percepción sobre la propia competencia. En cuanto al miedo, se manifiesta en inseguridad, angustia y temor a lo desconocido que conlleva una sensación de ansiedad. En palabras del docente D:

Creo que la primera emoción que se genera en mí cuando me dicen que voy a tener estudiantes es, es cierto temor, es cierto temor, como desde el desconocimiento. ¿Cómo tratarlos, cómo orientarlos, cómo ayudarlos? (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

Por su parte, la tristeza tiene que ver con un dolor emocional generado por la impotencia de no poder ayudar más a los alumnos, por no ver avances y por no contar con el conocimiento, las herramientas y los recursos para desarrollar los procesos como ellos quisieran. También se habla de la frustración como parte de la experiencia docente. Esta puede considerarse una emoción secundaria porque involucra la cognición y además, se deriva de las relaciones sociales (Bisquerra, 2009).

Según lo que verbalizan los docentes, la frustración está asociada a una insatisfacción con la situación actual en tres aspectos: en primer lugar, debido a las manifestaciones conductuales del TDAH que afectan la dinámica del aula, según describe C:

Experiencia frustrante, digamos que la estoy viviendo en este momento, aunque todo, o sea, por eso decía que es muy completo identificar el límite a veces entre este trastorno y una discapacidad, a ver, digamos que yo tengo un estudiante que tiene un diagnóstico de TDAH y tiene también una presunción de discapacidad intelectual y un trastorno oposicionista desafiante, entonces ha sido muy frustrante pensar unas actividades, unos procesos ajustados a sus modos de aprender, donde digamos que se trata de que las actividades sean un poco más sencillas, un poco más concretas desde el paso a paso donde se vinculan elementos que le llamen la atención, un sentarme, explicarle la actividad, en qué consiste, realizar mis ajustes darme la vuelta un segundo y que él ya esté en otras cosas. (C, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

En segundo lugar, la frustración se relaciona con variables del entorno que dejan en evidencia que los procesos no están pensados desde la educación inclusiva (Arnaiz, 2004), como se pretende, y a menudo no se logra proporcionar un acompañamiento óptimo a los estudiantes diagnosticados dentro del aula,

bien sea por el número de alumnos por grupo, porque no se dispone de recursos o por el escaso acompañamiento familiar como parte de la corresponsabilidad por el proceso educativo. En palabras de A:

La experiencia más frustrante que he tenido con estudiantes TDAH, se debe al acompañamiento de la conciencia familiar sobre el caso y es que nosotros sabemos que los estudiantes con TDAH todo el tiempo están pasando por situaciones muy complejas que todo el tiempo luchan por mantenerse concentrados, por mantener focalizada la atención, por estar, empezar continuar y terminar una tarea y muchas veces las familias desconocen esto y presionan tanto a los niños y a las niñas que finalmente ellos terminan por abandonar las actividades no porque no puedan focalizarse, sino porque es tanto el estrés y la presión familiar que ellos se sienten sin el acompañamiento o sin el respaldo para poder equivocarse en el proceso y volver a empezar. (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

En resumen, las emociones obstaculizadoras de la práctica pedagógica que aparecen en el discurso de los docentes están muy relacionadas con la percepción de no contar con suficientes recursos, a nivel de capacitación, acompañamiento y herramientas, lo que puede tener un impacto negativo en la autoconfianza y la energía (Ibarrola, 2017) de los profesores, afectando con ello el quehacer.

Por otra parte, del lado de las emociones movilizadoras emergen la sorpresa y la alegría como emociones primarias. Los docentes expresan asombro por lo que pueden hacer los estudiantes, independientemente del diagnóstico, lo que permite vislumbrar la complejidad de la relación pedagógica y la relevancia de propiciar este tipo de estados emocionales. Al respecto, la docente A comparte:

Las emociones que han predominado en mi experiencia son inicialmente el asombro por como mis niños y niñas generan las ideas, como todo el tiempo están buscando la forma de encontrar soluciones a los problemas como ellos buscan también, integrarse de forma asertiva en todos los espacios. (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

En cuanto a la alegría, los entrevistados manifiestan gratificación al ver que los alumnos con TDAH avanzan y despliegan su potencial, lo que se convierte en motivo para reproducir toda actuación que permita obtener una y otra vez este resultado. De esta manera, la alegría se vincula con la satisfacción y emerge, lo que se ha decidido conceptualizar como *Alegría pedagógica*, que engloba un entusiasmo por

el quehacer y un compromiso activo por generar un ambiente de aula estimulante, en el que se aborden las necesidades particulares y estilos de aprendizaje del educando. En este sentido, A menciona:

también básicamente siento mucha felicidad y alegría por tenerlos en el aula por que en tiempos anteriores ellos no podrían estar en el aula, sino que estarían en un espacio diferente en el cual quizá se les negaría su derecho efectivo a la educación y pienso que no es el hecho de señalar a un niño y decirle que es diferente, sino ayudarlo y acompañarlo a que comprenda que esa diferencia suya lo hace quien es. (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

Precisamente, esa percepción que tienen de los estudiantes con TDAH conlleva que los profesores se sientan satisfechos y tranquilos por el deber cumplido, como manifiesta D:

Entonces pienso yo que esa esa esa emoción como de que, de tranquilidad también cuando podemos ver el deber cumplido, el hacer bien las cosas, el compromiso desde, la planificación de las clases hasta la ejecución y ver que estos niños logran avanzar, que logran hacer las actividades, también te da como una emoción, como bonita, de satisfacción de que, de que se están haciendo las cosas bien. Y luego cuando van creciendo los ves ya más grandes desarrollando sus actividades cotidianas. Entonces también hay una como una satisfacción de que se hicieron las cosas bien y que esos chicos lograron estar en comunidad y se adaptaron como a las condiciones que estaban y que están también logrando, pues, sus propósitos y sus metas. (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

Por último, se encuentra la empatía como parte de la experiencia emocional de los docentes y aunque esta más que una emoción se presenta como una competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007), también resulta relevante porque permite dar cuenta de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para reconocer las emociones propias y las de los demás, conectar con las necesidades del otro y educar desde la compasión, la confianza y la esperanza, como bien lo describe Ibarrola (2017). Confiar en el otro implica reconocerlo desde sus capacidades y ocuparse de ayudarlo en sus dificultades con el fin de que la situación mejore. Esto ayuda a fomentar la motivación y el compromiso del estudiante, lo que impactará su proceso escolar, como ha sido apreciado por A:

porque yo siento y como profe he ido descubriendo que los estudiantes con TDAH, o los niños con algún trastorno incluso los niños con discapacidad están buscando la mayoría del tiempo aceptación, y que cuando nosotros no propiciamos esos espacios o esos momentos, esas

oportunidades de vinculación, pues los niños y las niñas se ven considerablemente afectados (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024).

Por último, es pertinente puntualizar en que las emociones movilizadoras facilitan la adaptación y el desarrollo personal. Además, están en consonancia con la educación inclusiva porque demandan de los docentes que asuman una postura ética que les permita ver al estudiante desde la potencialidad y no desde la falencia (Arnaiz, 2004) y que estén abiertos a reconocer la diversidad que habita a cada uno y que enriquece toda interacción.

5.3 Un proceso tranquilo: prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión

Un componente fundamental de la experiencia tiene que ver con las actuaciones del sujeto y en este sentido, las prácticas pedagógicas dan cuenta de la aplicación del saber docente en el contexto del aula con la intencionalidad de facilitar el aprendizaje y en general, lograr la transformación de los estudiantes (Antelo, 2010) sin importar el modelo pedagógico desde el cual aborden el acto educativo.

En consonancia, los entrevistados nombran diversas estrategias propias de metodologías no tradicionales, que responden a la heterogeneidad de los alumnos, y coinciden en el propósito de “crear un aula con cerebro” (Rotger, 2017, p. 87), es decir, un entorno positivo y personalizado, como afirma el docente D, que ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos, pues más allá de un diagnóstico, se asume que, sin excepción, cada individuo tiene la capacidad para aprender como parte de su naturaleza.

Entonces creo que los avances y los logros también se vieron en torno a los entornos positivos que se crearon. Entonces se fomentaron ambientes de apoyo y comprensión donde el estudiante se sintiera aceptado y seguro con el equipo. Entonces también era importante hablar con los otros compañeros, hablar con los chicos donde, pudiera sentirse cómodo, aceptado y pues también que hiciera parte del entrenamiento. (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

De lo anterior se puede inferir que, sin importar edad, años de experiencia o área en la que se desempeña, los maestros creen en la educación inclusiva e intentan guiar su práctica desde este enfoque, pues cotidianamente promueven la eliminación de las BAP en favor del pleno disfrute del derecho y el reconocimiento de la diversidad como elemento fundante de la identidad individual y cultural (Arnaiz, 2004).

Dentro de la educación inclusiva se encuentran elementos variados, por tanto, para facilitar la comprensión, el análisis de los resultados se divide en dos partes: en la primera, se presentan los hallazgos

relacionados con las metodologías propias de este enfoque; en la segunda, se abordan las estrategias pedagógicas que desarrollan los maestros en el aula, las cuales sirven de apoyo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con diagnóstico de TDAH.

Como parte de las metodologías inclusivas, aparecen referencias al asunto de los ajustes razonables, al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y a la promoción social, como tácticas para superar la visión tradicional de la educación basada en la transmisión de conocimientos y más bien asumir un enfoque centrado en el sujeto, desde el que se pretende potenciar conocimientos, actitudes y habilidades del alumno.

Los ajustes razonables se presentan como un dispositivo para la garantía efectiva del derecho a igualdad de oportunidades porque supone la implementación de modificaciones o adecuaciones en virtud de las necesidades del estudiante, sin que ello suponga una carga excesiva o sea desproporcionado (Cayo, 2012). Con ello se contribuye a la eliminación de las BAP.

casi siempre sus dificultades se logran menguar con ajustes dentro del proceso cierto, con actividades que le permitan a ellos canalizar toda esa fuerza esa energía que tienen y también con ejercicios de atención, de memoria hay muchas cosas para abordar el trabajo con ellos, que permite pues que se pueda llevar un proceso tranquilo dentro del aula cierto. (B, comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

Tales ajustes pueden llevarse a cabo en diversos frentes: currículo, organización del tiempo y el espacio, comunicación al interior del aula, planificación y realización de actividades. Esto coincide con la utilización del DUA, paradigma fundamental para eliminar las BAP, ya que se orienta a ofrecer medios variados para presentar aquello que se quiere enseñar de manera que se facilite la comprensión de la información y la participación de todos los estudiantes (Díez y Sánchez, 2015). Evidencia de esto es lo que comenta el docente D:

¿Usualmente, qué acciones prácticas se desprenden de estas acciones formativas? Sí se desprenden acciones prácticas, en el sentido de que se hacen de las diferentes adaptaciones, tanto de currículum como de acceso. Aunque yo no hago evaluaciones escritas, sé que en el colegio se implementan diferentes estrategias para que los chicos presenten sus evaluaciones, puede que necesiten un espacio diferente, por ejemplo, entonces los pueden presentar en, en otras, en otros espacios las evaluaciones, puede que algunos estudiantes diagnosticados con TDAH requieran hacer una presentación oral antes que escrita, lo hacen. Puede que la letra requiera un tamaño

diferente, lo hacen. Puede que el nivel de preguntas se adapte, sean más sencillas o la forma de preguntar también, sea selección múltiple, o sea pregunta abierta. (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

Así, los ajustes se realizan primero en el currículo, priorizando la adaptación de los contenidos antes de intervenir la forma en que los estudiantes aprenden, lo que puede implicar el uso de apoyos como se desarrollará más adelante.

Por otra parte, en los relatos se encuentra referencia a la promoción social como una forma de motivar al estudiante a continuar con su trayectoria educativa y en cierta manera, dar respuesta a necesidades singulares que probablemente de otra forma no podrían atenderse, como expresa B, razón por la cual se le considera como estrategia dentro de la educación inclusiva:

el profe termina resolviendo de una manera muy práctica y digo práctica en el sentido en que no tiene más de donde pegarse y es promoción social, que termina siendo un grave error pero que, en última instancia pues al estudiante hay que irlo promoviendo cierto, que no es con las condiciones que se espera pero que toca, entonces fue un caso que todavía lo recuerdo mucho en ocasiones cuando hablo con profes de allá, pregunto por el estudiante me dicen que la situación no ha cambiado, el niño repitió ya en este caso dos primeros, ya lleva dos primero lo que hace que se siga digamos manteniendo en el tiempo manteniendo en el tiempo la dificultad porque pues no se notan avances, entonces ese sí es un caso que todavía a pesar del tiempo me preocupa. (B, comunicación personal, 13 de marzo de 2024)

Otro componente vital dentro de la educación inclusiva corresponde a las estrategias pedagógicas. Los docentes, en su experiencia, han implementado diferentes apoyos para favorecer todas las dimensiones del ser humano. Estos apoyos se agrupan en tres áreas: función ejecutiva, emocional y relacional.

El propósito de los apoyos es movilizar recursos para dar respuesta a la diversidad que caracteriza el aula (Booth y Ainscow, 2002) y eliminar las BAP, atendiendo a las necesidades e intereses individuales de los alumnos (Amor, 2019), protagonistas del acto educativo, como lo expresa D, con el principal propósito de contribuir a la construcción de aprendizajes significativos (Schallock y Verdugo, 2007).

Hacerlo parte fundamental de algunas de las clases y darle, entregarle una responsabilidad y que sienta que, pues que sin él no se podría desarrollar esa actividad, que sientan que cumplen, que

desempeñan un papel muy importante en el desarrollo, en el buen desarrollo, en la ejecución y el logro de los objetivos de la clase. Creo que ha sido uno de los recursos que más he utilizado y que más me han funcionado. (D, comunicación personal, 16 de marzo de 2024)

Los apoyos para la función ejecutiva hacen referencia a las maniobras que los docentes realizan para favorecer los dispositivos básicos del aprendizaje. Aparecen entonces estrategias asociadas a la administración del tiempo, la organización espacial y mental, así como el reenfoque de la atención.

Por su parte, los apoyos emocionales en educación se refieren a diversas tácticas y recursos que apuntan a favorecer emociones beneficiosas que incidan en la motivación intrínseca de los estudiantes para que se impliquen activamente en el proceso y puedan construir aprendizajes duraderos (Monereo et al., 2001). Con este propósito, los profesores incluyen en sus clases juegos y actividades lúdico-recreativas, pero también destacan la importancia de implicarse emocionalmente en el proceso. Reconocen que son mediadores entre el conocimiento y la vida misma, por tanto, tienen la responsabilidad de instruir, pero también de acompañar al estudiante para que desarrolle todo su potencial (Pozo, 2018). En palabras de A:

Los niños con TDAH son niños que necesitan que el profe tenga un poquito más de paciencia, que el profe tenga un poquito más de disponibilidad, que el profe tenga un poquito más de disposición y que el profe tenga un poco más, sobre todo de humanidad, porque siento que muchos de los compañeros son poco empáticos con un niño con TDAH, porque necesita un mayor manejo de tiempo, porque necesita la ayuda de unas visuales, para poder empezar, permanecer y finalizar una actividad o que necesita que le explique varias veces una instrucción, o incluso que necesita orientación para atender a un llamado o para respetar su turno en algo tan sencillo como lo es una fila. Entonces me parece que personalmente esa es la idea que más he tratado de transformar y que acompañe a mis compañeros para que la transformen también. (A, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

Por último, los apoyos relacionales agrupan todas aquellas estrategias que procuran vincular a otros en el proceso educativo de los estudiantes diagnosticados con TDAH, reconociendo que el aprendizaje y el desarrollo integral son procesos que se enriquecen a través de la interacción social. Para ello los maestros buscan movilizar el compromiso de otros actores de la comunidad educativa, como la familia y el área de apoyo psicopedagógico, pues la educación inclusiva requiere de un trabajo

interdisciplinario. Además, fomentan el trabajo colaborativo dentro del aula, lo que contribuye a fortalecer la identidad de los alumnos al poder colaborar con sus pares, como lo refiere C:

Y cuando ya íbamos a realizar la actividad, yo hice grupitos de enriquecimiento, entonces yo le dije a la niña que se sentara con un compañero, que el niño es muy bueno, pero el niño tiene algo, al niño le gusta mucho enseñar, o sea, el niño es muy difícil que él se me siente con un compañero a que el compañero le copie, sino que a él le gusta mucho enseñar, entonces les dije se van a sentar ustedes dos, pero no vayan a empezar a conversar y van a hacer el taller, entonces ella se sentó a conversar con él y la niña me logró terminar el taller con unas muy respuestas buenas, muy buenas ideas, terminó antes que los demás incluso y como te digo yo observé que no le hicieron la actividad, entonces fue muy bonito porque como que a ella le motivó ese trabajo grupal y sentir como que a mí acá nadie me está haciendo la actividad, somos pares estamos los dos aportando y como ella todo el tiempo pensando voy a hacer todo acá entonces me pareció pues como muy bonito. (C, comunicación personal, 11 de marzo de 2024)

En resumen, el componente práctico de la experiencia de los docentes refleja una variedad de estrategias que, a lo largo de los años, les han permitido crear un entorno que reconoce y valora la diversidad. Esto se traduce en un proceso educativo más tranquilo para los estudiantes con TDAH, que les ayuda a desarrollar su potencial y construir aprendizajes significativos desde sus fortalezas.

6 Discusión

En torno al TDAH se han generado diversos procesos investigativos que pueden agruparse en dos líneas principales. Por una parte, se encuentran los estudios enfocados en los procesos de intervención en los que destaca la sistematización de estrategias didácticas que se llevan a cabo a propósito del diagnóstico para beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se ubican investigaciones promueven la inclusión a partir de la identificación de las BAP (Manchego, 2019; Moura y Silva, 2019; Muñoz-Oyarce et al, 2020 y Lara y Rodríguez, 2022) y de la promoción de estrategias pedagógicas que garanticen la participación de los estudiantes con este diagnóstico (Bustamante, 2018; Delgado et al, 2018; Ituyan et al, 2020, Mosquera y Ochoa, 2020; Aybar, 2021; Gaviláñez, 2022; Henao et al, 2022; Sierra et al, 2022).

En esta segunda línea se ubica la presente investigación, cuyo objetivo general fue comprender las experiencias pedagógicas de docentes de BP que han participado en procesos de inclusión con estudiantes diagnosticados con TDAH. Con este fin, se realizaron entrevistas que permitieron explorar las percepciones, emociones y prácticas derivadas de esta relación pedagógica, en la cual se tejen saberes que forman y transforman (Larrosa, 2006).

Cada uno de los relatos refleja un compromiso activo con la educación inclusiva. Los prejuicios que al inicio tienen los docentes se transforman paulatinamente para reconocer que el sujeto es más que un diagnóstico. En este sentido, el TDAH no se reduce a un cuadro estereotipado de conductas (Untoiglich, 2013; Reyes et al, 2019), sino que se presenta como una variación natural en el aprendizaje que también enriquece la dinámica del aula y exige del maestro un compromiso activo con el desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes (Ciprés, 2019), atendiendo a sus necesidades particulares, habilidades e intereses, a través de múltiples apoyos, porque finalmente son ellos los protagonistas y agentes de su propio aprendizaje (Filidoro, 2018).

Un punto en común de la investigación con diversos autores (Yodora, 2006; Duque et al., 2013; Aizencang, 2018; Tejedor, 2020) es que las prácticas pedagógicas aparecen en el discurso de los docentes como espacio para el reconocimiento de la diversidad y también como medio fundamental para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos y cultivar sus potencialidades. Esto porque dichas prácticas buscan provocar la adquisición de conocimientos declarativos, al tiempo que se desarrollan en la interacción con el otro y por ende, se trata de una construcción común en la que se involucran valores, creencias y hábitos que inciden en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, de gran relevancia para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de tejido social.

En esta misma línea, se encuentra que los docentes se reconocen como sujetos de la experiencia (Filidoro, 2018; Orozco, 2020), pues a pesar de la carga laboral que puede representar el trabajo con estudiantes diagnosticados con TDAH (Sierra, 2022) o la falta de acompañamiento por parte de una red de apoyo, lo cierto es que se esfuerzan para que los estudiantes se sienta acogidos en sus ritmos e intereses, de tal manera que se enganchen con el proceso y logren sus propios objetivos de aprendizaje, lo que coincide con los hallazgos de Bustamante (2018) e Ituyan et al. (2020).

Como ya se mencionó, la línea de investigación a la que se adhiere este estudio promueve los procesos de inclusión y en general, se enfoca en los docentes. Específicamente, se intenta comprender el rol de los maestros en la integración de los estudiantes diagnosticados con TDAH o se hacen aportes para el mejoramiento del quehacer del maestro, en consonancia con la calidad educativa. Se nombra que el acto educativo está atravesado por actitudes, comportamientos y procedimientos que pueden ser obstaculizadores del proceso, aunque en varias oportunidades esto queda como sugerencia para futuras investigaciones.

Atendiendo a dicho vacío, esta investigación tiene el propósito de comprender a profundidad la experiencia de los docentes en cuanto a las percepciones que tienen frente al trastorno, las emociones que les genera el trabajo con sujetos neurodiversos y los apoyos que emplean como resultado de la implicación afectiva y el saber situado, más allá del lineamiento o la capacitación.

Un hallazgo que destaca tiene que ver con la relevancia de la experiencia afectiva en el trabajo con estudiantes con TDAH. La emoción no solo existe para ser expresada, sino que también debe ser interpretada, dotada de sentido y transformada en función de las vivencias del sujeto (Kaplan y Arevalos, 2021). Estos procesos están mediados por el lenguaje y, además, son aprendidos, por lo cual la escuela se presenta como lugar idóneo para formar en habilidades psicoemocionales incidiendo en el ser, el pensar y el hacer de los estudiantes tanto como de los educadores (Ibarrola, 2017; Kaplan, 2018).

En este orden de ideas, es claro que las emociones dejan huella y tienen el poder de incidir en el aprendizaje (Ibarrola, 2017). En consecuencia, cobran interés al momento de pensar las prácticas pedagógicas, pues de acuerdo con Rodríguez (2018), se convierten en hilo que teje la cotidianidad del aula, atravesada por afectos positivos, tensiones, encuentros y desencuentros. Se puede decir entonces que la pedagogía es una profesión fuertemente emocional, pues la calidad de los resultados varía según el docente genere una conexión con el estudiante y se sienta motivado por el ejercicio de enseñar o, por el contrario, se encuentre frustrado e insatisfecho con su labor (Ibarrola, 2017).

En este sentido, la comprensión de la experiencia subjetiva actúa en favor de la educación inclusiva y representa un aporte al campo de la psicopedagogía, puesto que hace posible que el aula se convierta

en un laboratorio de experiencias donde el docente valida el saber que poseen los estudiantes y los reconoce como alteridad (Meirieu, 2006), lo que innegablemente incide en el desarrollo integral del sujeto a partir de estrategias que permitan la adquisición de un conocimiento tanto como el incremento de la motivación intrínseca (Pozo, 2018), que lo mantenga en línea con el logro de sus propósitos de aprendizaje. De esta manera, se garantiza la agencia del estudiante y la consideración como sujeto de saber antes que como un ser sufriente de un diagnóstico.

Sin embargo, la presente investigación tiene algunas limitaciones que es importante reconocer. En primer lugar, el número reducido de unidades de análisis utilizadas afecta directamente la representatividad de los resultados. Al haber entrevistado únicamente a cuatro docentes, los hallazgos pueden no reflejar de manera precisa las experiencias y prácticas de otros educadores en contextos y culturas diferentes. Dicho de otra forma, las conclusiones obtenidas pueden ser específicas de las experiencias individuales de estos docentes, restringiendo la posibilidad de generalizar los hallazgos a una población más amplia.

En segundo lugar, se identifica un sesgo de muestreo porque inicialmente, la selección de los participantes no proporcionó información suficiente y detallada para realizar el análisis del discurso, lo cual obligó a reordenar la investigación. En la nueva muestra, todos los participantes expresaron su convicción y compromiso con la educación inclusiva, lo que influye en sus percepciones y prácticas, excluyendo así la experiencia de docentes que se resisten a este enfoque. Como resultado, los hallazgos pueden no reflejar la gama completa de actitudes y desafíos en la implementación de la educación inclusiva, limitando la comprensión del fenómeno de estudio desde una perspectiva más diversa.

Para finalizar, cabe señalar que queda una pregunta abierta sobre la posición de las instituciones, con respecto a los procesos de inclusión a la diferencia, porque se encontró que a pesar de que los docentes tienen muchas iniciativas que intentan implementar en el aula, son las instituciones las que muchas veces generan las BAP para los estudiantes con TDAH, por ejemplo, al alterar de forma brusca la rutina escolar o cambiar la planeación en función de nuevos requerimientos que no son anunciados y que alteran la dinámica de las asignaturas.

De igual manera, queda un cuestionamiento frente a los mecanismos de los que puede disponer el docente para lograr un compromiso activo de los padres en el acompañamiento de los estudiantes diagnosticados, pues aunque se habla de una corresponsabilidad en la educación, una de las principales frustraciones de los docentes es que, con frecuencia, los padres dejan a la escuela como principal encargada de la educación y el apoyo, lo cual limita el impacto de cualquier tipo de intervención que se lleve a cabo y en últimas, puede desembocar en una promoción social.

De acuerdo con Thomas (2000), este tipo de promoción se trata de una práctica controversial para el mejoramiento del rendimiento académico basada en factores sociales y actitudinales, más que en los méritos académicos. Generalmente se emplea cuando el estudiante ha acumulado un tiempo prolongado en un mismo grado y con ello, aparece la preocupación por los efectos sociales y psicológicos de esta situación.

Sin embargo, esta práctica es engañosa porque no está centrada en el estudiante y en sus necesidades particulares, como predica la educación inclusiva, y más bien oculta los factores que han generado el fracaso escolar y que pueden estar relacionados con dificultades en el aprendizaje o con factores de vulnerabilidad como pueden ser el escaso acompañamiento familiar o factores socioeconómicos (MEN, 2005).

7 Conclusiones

Tras el proceso de recolección de datos y análisis de la información a la luz de los planteamientos de diversos autores se logran algunas comprensiones a propósito de los objetivos planteados.

En primer lugar, a través de los relatos de los docentes fue posible identificar las percepciones que tienen acerca de los estudiantes diagnosticados con TDAH. Si bien la percepción inicial está orientada por la sintomatología del trastorno y los estereotipos que supone el diagnóstico, el encuentro cara a cara con el alumno, transforma el prejuicio y conlleva el reconocimiento de la diversidad y una comprensión del sujeto como poseedor de un saber, capaz de aprender y de desempeñar un rol que enriquece la dinámica del aula, acorde con los postulados de la educación inclusiva.

En segundo lugar, escuchar las vivencias de los docentes permitió describir las experiencias emocionales relacionadas con los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH. Los estados emocionales son diversos y pueden presentarse como favorecedores del proceso de enseñanza o por el contrario, obstaculizar la práctica pedagógica, especialmente cuando la frustración se intensifica por cuenta de situaciones frente a las cuales no tienen control como la falta de apoyo institucional o el poco acompañamiento de la familia. Sin embargo, destaca la implicación afectiva hacia los estudiantes que moviliza una serie de prácticas en favor de la motivación por el proceso educativo y la construcción de aprendizajes significativos. Queda claro que la emoción se convierte en hilo conductor de las prácticas educativas tanto como de la convivencia en el aula y por lo tanto, merece especial atención.

Por último, se pudo conocer que los maestros implementan diversas estrategias pedagógicas que se adaptan a las necesidades particulares de los estudiantes con TDAH. Dichas estrategias incluyen ajustes en la metodología de enseñanza, implementación del DUA, el uso de múltiples apoyos y la creación de un entorno de aprendizaje flexible, en el que se le permita ser y hacer desde sus potencialidades e intereses. La implicación afectiva y el conocimiento situado de los docentes juegan un papel crucial en la selección de estas tácticas y es importante tener esto en cuenta, al momento de llevar a cabo acciones de capacitación.

En conclusión, esta investigación subraya la importancia de comprender las experiencias pedagógicas de los docentes en procesos de inclusión con estudiantes diagnosticados con TDAH. Se destaca cómo estas experiencias transforman prejuicios y enriquecen la dinámica del aula, promoviendo un compromiso activo con el desarrollo integral de los estudiantes. Además, resalta la importancia de las emociones en la pedagogía y la necesidad de apoyo institucional y familiar para lograr una verdadera

inclusión. La investigación aporta al campo de la psicopedagogía al mostrar que la experiencia docente es esencial para reconocer y valorar la diversidad, fomentando un ambiente educativo inclusivo y motivador.

Referencias

- Affonso, M.A. y Collares, C. (2013). Dislexia y TDAH: ¿Dónde están las evidencias? en G. Untoiglich (Ed.), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (pp. 107-174). Noveduc libros.
- Agudelo, A. y Ramos, 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* [Tesis de posgrado, Corporación Universitaria del Caribe]. CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2597>
- Aguirre, M.E. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-13.
- Aizencang, N. (2018). Sobre las prácticas psicopedagógicas en el nivel inicial: ¿prácticas inclusivas? en N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 131-148). Colección Saberes. <https://bit.ly/3KASfNV>
- Alves, N. y Nunes, A. (2018). Pedagogía con las emociones y los sentimientos en C. Kaplan (Ed.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 27-42). Niño y Dávila.
- Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación & Desarrollo*, (11), 74-85. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26801104>
- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing. <https://bit.ly/3zb7sT7>
- Amor, A.M. (2019). *Acercando el paradigma de apoyos al sistema educativo español para la evaluación y planificación de apoyos con alumnado con discapacidad intelectual* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/140357>
- Anijovich, R & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós SAICF.
- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar en G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 123-182). Editorial Del Estante
- Arnaiz, P. (2004). La Educación Inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Aybar, Y. (2021). *Estrategias didácticas en el aula para el trabajo pedagógico de docentes que atienden a niños con TDAH en una institución educativa de nivel primario* [Tesis de maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae] Repositorio Institucional Digital UCSS. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/1199>
- Barkley, R. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions" Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Biesta, G. (2021). Arriesgarnos en educación: la cualificación, la socialización y la subjetivación, revisadas. *BILE*, (123), 79-101. http://www.edaddeplata.org/pdf/areaeducativa/gert_biesta.pdf

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bolívar, A., Segovia, J.D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario. <https://bit.ly/4eiv3FD>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Bustamante, J.O. (2018). *Hacia la inclusión de estudiantes con TDAH en el aula como proyecto educativo en el Colegio Agustiniانو Ciudad Salitre* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana] Intellectum. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33125>
- Camps, V. (2003). *La igualdad en la educación*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Carrasco, C. y Luzón, A. (2018). Afectividad en una escuela municipal chilena. Polifonía de un relato real en C. Kaplan (Ed.), *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 185-202). Niño y Dávila.
- Carreño, N. y Peña, C. (2019). *La creatividad: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades lecto-escriturales en niños pre-diagnosticados con trastorno psicosocial y déficit de atención e hiperactividad (TDAH)* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca] Dictum. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/2294>
- Cayo, L. (2012). La configuración jurídica de los ajustes razonables en L. Cayo (Ed.), *2003-2012: 10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España* (pp. 159-183). Grupo Editorial CINCA.
- Chuchuca, J., Cortez, M., Merchán, M.L. y Fuentes, C. (2023). *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: acompañamiento pedagógico*. Grupo CEO Editorial. <https://doi.org/10.59764/ceo.40>
- Ciprés, I. (2009). La vigencia de Juan Amós Comenio en el pensamiento educativo actual. Fuentes Humanísticas, 21(39), 113-128. <https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/220>
- Claxton, G. (2014). La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construir poder de aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 227-247. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.929863>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación en J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Doble Hélice.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de diciembre de 2017

- de la Viuda-Suárez, M.E., Alonso-Lorenzo, J., Ruiz-Jiménez, F. y Luciano-Soriano, C. (2023). Evolución de menores diagnosticados con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Estudio de seguimiento en una muestra española. *Gaceta médica de México*, 159(3), 199-206. <https://doi.org/10.24875/gmm.23000046>
- Delgado, E., Guevara, C. y Rincón, L. (2018). *Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio público y privado hacia niños con TDAH* [Tesis de pregrado, Universidad Simón Bolívar] Bonga. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/3490>
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2016). Editorial: La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art01.pdf>
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <https://bit.ly/4ccA0dM>
- Ferrer, R., Chávez, K., Gallardo, C., Loredó, G. y Meneses, K. (2017). Apreciación diagnóstica de profesores del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) en escolares de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos Municipalizados de la ciudad de Arica. *Salud y Sociedad*, 8(1), 52-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439751039004>
- Fierro, S. (2021). *Programa guía de actividades para el aprendizaje de las propiedades de la materia dirigido a estudiantes de tercer grado diagnosticados con TDAH* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16781>
- Figueredo, F. (2021). *Estrategias pedagógicas alternativas para el aprendizaje de la operación suma con números naturales en estudiantes de grado tercero con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de la Academia Militar General "Gustavo Rojas Pinilla", uso de juegos didácticos* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional y a Distancia] Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40142>
- Filidoro, S. (2018). Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa en N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 149-162). Colección Saberes. <https://bit.ly/3KASfNV>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74, 1-8. <https://bit.ly/3xutaRB>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, A. y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007

- Gavilánez, S. (2022). *Déficit de Atención e Hiperactividad infantil: una propuesta pedagógica desde el enfoque del aprendizaje cooperativo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20106>
- Granados, D., Figueroa, S., López, J. y Pérez, L. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios*, 16(28), 1-12. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1459/1612>
- Henao, E., Arteaga, A., Jaramillo, M.A. y Contreras, J. (2022). *La gerencia educativa promotora de prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa San Pedro Claver de Cartago – Valle* [Tesis de posgrado, Universidad Católica de Manizales] Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3948>
- Ibarrola, B. (2017). *La educación emocional: sentir y pensar en la escuela*. Ediciones SM.
- Ituyan, A., Rodríguez, L., Tabla, M. y Uscátegui, A. (2020). Inclusión de estudiantes con déficit cognitivo: casos en el grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 7(1), 201-234. <https://doi.org/10.31948/10.31948/rev.fedumar7-1.art12>
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. (2008). Entrevista Narrativa en M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (7a ed., pp. 90-113). Petrópolis.
- Kaplan, C. (Ed.) (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Niño y Dávila.
- Kaplan, C. y Arevalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás en C. Kaplan (Dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-30). Editorial FILO:UBA.
- Lara, Y. y Rodríguez, J. (2022). *Percepción y actitudes de los docentes y estudiantes ante personas con limitaciones físicas y mentales* [Tesis de posgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores] Academicus Repositorio. <http://hdl.handle.net/11371/4815>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Laertes
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>
- Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. 23 de junio de 2022. D.O. No. 52074
- Magro, C. (2017, noviembre 6). Enseñar menos, aprender más. *Co.labora.red*. <https://carlosmagro.wordpress.com/2017/11/06/ensenar-menos-aprender-mas/>

- Manchego, M.A. (2019). *El rol del docente que atiende a niños con TDAH de nivel inicial* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19664>
- Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor por qué enseñar hoy. Barcelona. <https://www.escrituradigital.net/wiki/images/Merieu-P-Carta-a-Un-Joven-Profesor.pdf>
- Meirieu, P. (2013, 30 de octubre). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica [conferencia]. Ministerio de Educación, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.
- Menéndez, C., Pevida, M.A. y Dopico, E. (2020). Educación inclusiva: ¿por dónde empezamos? en E.J. Díez y J.R. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 286-298). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=745946>
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Alianza Editorial.
- Monge, G. (2019). *Guía de estrategias metodológicas para maestros con estudiantes de 6 años de edad con TDAH* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/19867>
- Moreno, P. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros en R. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 99-118). Ediciones Unisalle.
- Mosquera, K. y Ochoa, M. (2020). *Actividades de aprendizaje colaborativo utilizadas por maestros de grupos con estudiantes con diagnóstico de TDAH: una mirada a la inclusión* [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia] DSpace. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1169>
- Moura, T., & Silva, P.M. (2019). O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, (22), 1-7. <https://doi.org/10.25248/reas.e216.2019>
- Muñoz-Oyarce, M., Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E. y Souza de Carvalho, R. (2020). Estrategias pedagógicas de profesores con niños que presentan TDAH. Un estudio de caso en dos establecimientos públicos. *Revista Espacios*, 41(13), 9. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411309.html>
- Nicastro, S. (2018). Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos en N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 149-162). Colección Saberes. <https://bit.ly/3KASfNV>

- Ocampo, A., López-Andada, C., Pincheira, L. y Guerrero, T. (2020). Alfabetización crítica y micropolítica del profesorado en el contexto de la educación inclusiva: conciencia transformadora y justicia relacional en E.J. Díez y J.R. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 286-298). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=745946>
- Organización de las Naciones Unidas (11 al 13 de diciembre de 2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»* [Resumen de Conferencia], Documento de discusión Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? <https://bit.ly/3yCzy9C>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y Educación: Todos sin excepción*. Unesco https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (8 de junio de 2022). *Trastornos mentales*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Orozco, I.C. (2020). ¿Qué es la diversidad y qué aporta a un aula?: creencias docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria en E.J. Díez y J.R. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 286-298). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=745946>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Páez, A., Gómez, C. y García, M.S. (2008). *La escritura autobiográfica como estrategia de reflexión de las prácticas pedagógicas: análisis de los discursos de los maestros* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/664/
- Páez, R. (2015). Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro en R. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (pp. 169-188). Ediciones Unisalle.
- Parra, A. y Vallejo, C. (2013). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. <https://bit.ly/4ehcoGc>
- Perilla, J. (2018). *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social*. Editorial Universidad Sergio Arboleda.
- Pozo, J. (2018). ¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar? Desde la Patagonia *Difundiendo Saberes*, 15(26), 4-7. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/desdelapatagonia/article/view/2207/pdf>
- Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de octubre de 2003.

- Reyes, P., Cottet, P., Jiménez, A. y Jauregui, G. (2019). Repensando la medicalización: posiciones discursivas de niños y sus cuidadores sobre el diagnóstico y tratamiento del TDAH en Chile. *Saúde e Sociedade*, 28 (1), 40-54. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019181141>
- Rodríguez, H.M. (2018). Afectos y (d)efectos en educación en C. Kaplan (Ed.) Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación (pp. 43-58). Niño y Dávila.
- Rojas, A.M., Rojas, S. y Burgos, C. (2024). Necesidades educativas especiales y práctica docente. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 484-496. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.739>
- Rotger, M. (2017). *Neurociencia Neuroaprendizaje. Las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Editorial Brujas
- Saldarriaga, Ó. (2006) Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, (25), 98-108. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115224009.pdf>
- Sánchez, N., Freitez, A. y España, L. (2023). *Historias migratorias de los venezolanos que vuelven al país La entrevista narrativa como objeto para su comprensión*. Observatorio Venezolano de Migración.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T. & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29033005/>
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 21-36. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf
- Serrato, Y. y Murillo, W.G. (2021). *Atenti, una herramienta pedagógica para mejorar el proceso atencional en niños* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia] Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/35781>
- Sierra, J., Lozano, N. y Vargas, P. (2022). *Estrategias pedagógicas que promueven la atención de educandos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle] Ciencia Univalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/748
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6024>
- Tacuri, K. (2021). *Plan de estrategias metodológicas para una niña con síntomas de TDAH que ingresa en el primer año de la unidad educativa particular "La Asunción"* [Tesis de pregrado, Universidad del Azuay] DSpace. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11223>
- Tejedor, C. (2020). La escuela laica. Hacia una educación crítica e inclusiva en E.J. Díez y J.R. Rodríguez (Dirs.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 286-298). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=745946>

- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa en N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 149-162). Colección Saberes. <https://bit.ly/3KASfNV>
- Thomas, V. (2000). Learner-Centered Alternatives to Social Promotion and Retention: A Talent Development Approach. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 323-337. <https://www.jstor.org/stable/2696248>
- Touriñán, J.M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. 283-307. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24436>
- Tran, N. & Pham, H. (2020). Understanding the Stigma Associated with ADHD: Hope for the Future? *Russel A. Barkley & Associates*, 28(5). <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/adhd.2020.28.5.1>
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc libros.
- Vinaccia, S., Barrera, L., Sánchez, M., Zuluaga, M., Arjona, M., Franco, S., Bernal, S. y Guerrero, C. (2023). Calidad de vida en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: a partir del Kidscreen-52. *Psicología y Salud*, 33(1). <https://doi.org/10.25009/pys.v33i1.2774>
- Zuleta, E. (1995). La educación: un campo de combate en H. Suárez y A. Valencia (Comps.), *Educación y Democracia: un campo de combate* (pp. 2-43). OmegaAlfa. <https://rednelhuila.files.wordpress.com/2014/09/la-educacion-un-campo-de-combate-1.pdf>

Anexos

Anexo 1 Formato de Consentimiento Informado



Consentimiento Informado

La presente investigación, es liderada por Andrés Amariles Villegas, profesor de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Pontificia Bolivariana, quien acompaña en calidad de asesor de trabajo de grado a las estudiantes de postgrado Daniela Bolaños, Carolina Cardona y Enid Milena Lasso en la elaboración del ejercicio investigativo final como requisito de grado.

El objetivo de la investigación pretende comprender las experiencias pedagógicas de docentes de básica primaria que han participado en procesos de inclusión con estudiantes diagnosticados con TDAH.

Su participación en el presente ejercicio de investigación es completamente voluntaria e involucra una entrevista semiestructurada con una duración entre 30 y 45 minutos. La información que se recoge en este estudio es estrictamente confidencial y será utilizada exclusivamente para fines investigativos; en ningún momento se dará a conocer su identidad ni la afiliación institucional con programas del medio. Sus respuestas serán identificadas con un código específico durante el procesamiento y análisis de los datos.

El producto final de la investigación será divulgado en el formato de trabajo de postgrado establecido por la universidad y será almacenado en las diferentes modalidades de archivo institucional. Al finalizar el estudio podrá solicitar si así lo desea una copia digital de dicho producto.

En caso de que usted tenga alguna inquietud sobre esta investigación puede comunicarse con el profesor Andrés Amariles Villegas al correo electrónico wilson.amariles@upb.edu.co.

Muchas gracias por su colaboración,

Cordialmente,

Andrés Amariles Villegas
Profesor titular
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Pontificia Bolivariana

Conozco el propósito del ejercicio investigativo titulado: **Relatos de experiencias pedagógicas de docentes de básica primaria que han acompañado estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad**. Entiendo que mi participación es voluntaria, he revisado la información contenida en este documento.

Con mi firma acepto participar en el mismo.

Nombre:

Profesión:

Tiempo de experiencia en el trabajo con estudiantes de primaria:

Firma: _____

Cédula:

Fecha:

Anexo 2 Consigna para la escritura autobiográfica episódica

Con el objetivo de enriquecer nuestra comprensión sobre las prácticas pedagógicas en contextos de inclusión con estudiantes diagnosticados con TDAH, lo invito a participar en este ejercicio de escritura autobiográfica episódica. Para ello se le solicita que seleccione y describa detalladamente alguna situación que usted haya tenido con algún estudiante con TDAH dentro de su quehacer.

Lo que esperamos es que elija un evento que le haya provocado reflexiones significativas sobre el fenómeno de inclusión y que escriba la razón de su elección, lo que ocurrió, que pensamientos le suscitó, cómo lo hizo sentir esto y por qué fue significativo para su experiencia docente.

Anexo 3 Guía para la Entrevista narrativa episódica

Las preguntas que se sugieren a continuación son relevantes para indagar sobre las *Relatos de Experiencias Pedagógicas de Docentes de Básica Primaria que han Acompañado Estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*.

Si bien la entrevista es semiestructurada, es probable que surjan algunas preguntas que pueden ayudar a profundizar en el tema y que es relevante puntualizar para alimentar la presente investigación. De igual manera, es posible que se añadan o se supriman preguntas de la entrevista de acuerdo con el desarrollo de la misma.

El protocolo para la aplicación de la entrevista lleva los siguientes pasos:

- Realizar su presentación para dar inicio con la entrevista (Nombre, carrera, universidad y objetivo de la investigación).
- Pedir al entrevistado leer el consentimiento informado y en caso de estar de acuerdo, lo debe firmar y enviar por correo electrónico.
- Los docentes entrevistados deben quedarse con una copia del consentimiento informado y el entrevistador con otra.
- Solicitarle al entrevistado su identificación (nombre, cargo, años de experiencia docente, área).
- El tiempo estimado de la entrevista es de 30 a 45 minutos.

El guion de la entrevista semiestructurada es el siguiente:

Categorías/ Dimensiones de la experiencia	Preguntas
Percepciones que tienen los docentes acerca de los estudiantes diagnosticados con TDAH.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué pensó cuando se encontró en el aula con estudiantes diagnosticados con TDAH? ● ¿Qué ha pensado al inicio de cada año cuando se entera que tendrá en el aula estudiantes diagnosticados con TDAH? ● ¿Cómo se han transformado sus ideas sobre el TDAH a partir de las experiencias que ha tenido con los estudiantes con este diagnóstico?
Experiencias emocionales de los docentes, relacionadas con los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH	<ul style="list-style-type: none"> ● Piense en las diferentes interacciones que ha tenido con los estudiantes con TDAH y cuénteme: ¿Cómo se siente usualmente cuando está con ellos y debe enseñarles? ● ¿Cuál ha sido la experiencia más frustrante que ha tenido con los estudiantes con TDAH? Cuénteme sobre ella. ● Cuéntenos qué emociones han predominado en su experiencia como docente de niños diagnosticados con TDAH

Estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en los procesos de inclusión de los estudiantes diagnosticados con TDAH

- Ante las particularidades de tener en su aula niños diagnosticados con TDAH, ¿qué recursos pedagógicos ha utilizado para poder acompañarlos en sus procesos educativos?
- Cuéntenos una escena o situación en la que sienta haya logrado avances en el proceso educativo de alguno de sus estudiantes, ¿qué hizo?, ¿cómo llegó a ello?
- ¿Qué acciones o estrategias ha implementado la institución para favorecer el proceso educativo de estos estudiantes?, ¿cómo valora dichas acciones?