

**PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL PARA
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA
DIAGNOSTICADOS CON TDAH, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
FRANCISCO LUIS VALDERRAMA VALDERRAMA DEL DISTRITO DE TURBO.**

**MAIN PSYCHOSOCIAL INTERVENTION STRATEGIES FOR THE
EDUCATIONAL INCLUSION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN DIAGNOSED
WITH ADHD, AT THE FRANCISCO LUIS VALDERRAMA VALDERRAMA
EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE DISTRICT OF TURBO**

YESICA TATIANA ARISTIZÁBAL LÓPEZ
LEANDRA KARINA BELLIDO GUTIÉRREZ

Asesora:

ANA MARÍA GAVIRIA AGUILAR

UNIVERSIDAD EAFIT
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN GERENCIA DE EMPRESAS SOCIALES PARA LA
INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO LOCAL
MEDELLÍN
2022

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción	5
Planteamiento del problema.....	7
Objetivos.....	10
General	10
Específicos	10
Marco de referencia conceptual	11
Estado del Arte.....	11
Intervención Psicosocial.....	16
Inclusión educativa.....	18
<i>Dimensiones de la inclusión.....</i>	<i>19</i>
<i>Inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH</i>	<i>22</i>
Estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH	23
Educación básica primaria	25
TDAH.....	27
<i>Causas del TDAH.....</i>	<i>28</i>
<i>Síntomas del TDAH.....</i>	<i>29</i>
<i>Tratamiento del TDAH.....</i>	<i>30</i>
Adaptación curricular.....	31

<i>Principios de la adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH</i>	32
<i>Niveles de adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH</i>	34
Políticas públicas de inclusión educativa para niños con diagnóstico de TDAH en Colombia.....	36
<i>Marco político de la normativa nacional</i>	37
Plan de mejora con las principales estrategias de intervención psicosocial, para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, con diagnóstico de TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo	39
Una breve aproximación al diagnóstico actual de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama.....	39
Resultados y conclusiones	42
Referencias.....	44

Resumen

Este trabajo investigativo tuvo como propósito general analizar las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, diagnosticados con TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del distrito de Turbo. Fue un trabajo de carácter interpretativo, descriptivo, realizado a la manera de un estudio de caso.

Dentro de los principales resultados se encontró que el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una condición que se caracteriza, entre otros, por la falta de atención y por comportamientos impulsivos y ansiosos, con orígenes en afectaciones cerebrales y neurobiológicas. Esta alteración generalmente se manifiesta en los primeros años del ciclo vital y afecta el desempeño de las personas que lo padecen en diversos contextos, específicamente en el entorno escolar. En este orden de ideas, las estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH son un medio para favorecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje y la adaptación a contextos escolares. Estas se llevan a cabo, a través del fortalecimiento de las habilidades cognitivas y afectivas, y de acuerdo con los parámetros según lo dispuesto en los lineamientos emanados por los órganos de índole nacional e internacional, para garantizar la inclusión y en general la educación como un derecho fundamental.

Palabras claves: *intervención psicosocial, inclusión educativa, básica primaria y TDAH.*

Introducción

La educación es un derecho que se construye a lo largo de la vida y que favorece el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades para la existencia, y para el quehacer de un determinado oficio o profesión. Existen personas que tienen condiciones particulares asociadas a diversos factores (genéticos, culturales y/o ambientales) las cuales podrían llegar a influir en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, el ritmo de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes que presentan trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) habitualmente es distinto, en relación con estudiantes que no tienen dicho diagnóstico. Por ende, para llevar a cabo intervenciones psicosociales que favorezcan la inclusión de estos estudiantes, es necesario que el docente ajuste sus estrategias en el aula de clase, en función de cubrir las particularidades de estos estudiantes y así integrarlos al sistema educativo para un adecuado aprendizaje y despliegue de potencialidades.

A pesar de lo anterior y de acuerdo con la realidad que experimentan ciertas instituciones educativas, se evidencia un desconocimiento por parte de docentes y directivos de cómo hacer intervenciones que respondan de una manera pertinente a este tipo de condiciones de algunos estudiantes. Lo anterior debido a ausencia de capacitaciones, información, recursos, entre otros.

Con base en lo planteado, es importante que el docente, respaldado por los directivos y con el apoyo de un equipo multidisciplinario, conduzca el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes con TDAH y se capacite con herramientas que promuevan espacios de participación e integración que le permitan un diseño de estrategias cónsonas a las realidades particulares. En este orden de ideas, el presente estudio analiza estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, diagnosticados con TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del distrito de Turbo.

Para lograr el cometido anunciado, se plantean tres capítulos: el primero de ellos el marco de referencia conceptual, el cual inicia con un estado del arte de la investigación sobre las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños de básica primaria, con diagnóstico de TDAH. Posteriormente, en este mismo capítulo, se plantean algunas consideraciones conceptuales sobre: intervención psicosocial, inclusión educativa, estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de

TDAH, educación básica primaria, TDAH, adaptación curricular y políticas públicas de inclusión educativa para niños con diagnóstico de TDAH en Colombia.

Por su parte, en el segundo capítulo se propone un plan de mejora con las principales estrategias de intervención psicosocial, para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, con diagnóstico de TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo, y finalmente, en el tercer capítulo, se sitúan resultados y conclusiones.

Planteamiento del problema

La educación del siglo XXI se estructura bajo nuevos modelos asociados principalmente al escenario pandémico experimentado en los últimos años. La pandemia generada por el COVID -19 ha tenido efectos repentinos en el sistema educativo como por ejemplo la ruptura con esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje para adaptarlos al contexto de la pandemia. Situación que se ha convertido en un desafío para los docentes puesto que ha requerido de la búsqueda de nuevas estrategias en su quehacer. Además, particularmente para el caso de la inclusión educativa, se ha visto en la necesidad de implementar estrategias que permitan a los estudiantes con necesidades especiales continuar con su proceso de aprendizaje y no estar excluidos del sistema educativo.

El sistema educativo mundial, reflejado en los países latinoamericanos ha tenido la necesidad de adecuar los currículos a la emergencia sanitaria para dar cumplimiento con lo establecido en las leyes, prevaleciendo el derecho de los estudiantes a recibir educación de calidad, incluyendo aquellos con necesidades especiales los cuales requieren ser considerados en el proceso. Al respecto, Carrasco (2009) plantea que la adaptación curricular permite a los docentes guiar de manera flexible el conocimiento ajustando el currículo a las particularidades; es decir que tiene la potestad de orientar los aprendizajes de los estudiantes -con o sin necesidades educativas especiales- teniendo en cuenta sus características, gustos, e intereses.

Ahora bien, las necesidades educativas especiales son descritas por Rovezzi (2009) como todas aquellas problemáticas que presenta un niño o una niña al momento de desarrollar actividades escolares y que dan evidencia de mayor dificultad para lograr aprendizajes con respecto al resto de sus compañeros.

En función de lo anterior, la LOE (Ley Orgánica de Educación) del 3 de mayo de 2006 en el Título II “De equidad en la educación a los estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo” (p.51) reglamentó como principio fundamental en la primera infancia la atención a la diversidad. De allí que cobra relevancia estudiar cómo generar estrategias que permitan la inclusión educativa de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Concretamente, para el caso del presente trabajo investigativo, de aquellos con diagnóstico de TDAH. Diagnóstico que puede considerarse desde dos perspectivas: la primera desde una visión más psicopatológica; es decir, como un trastorno, tal como lo indican Hoffman (1865), citado en Barkley(2006), Still (1902) citado en Barkley (2006), Hohman (1922) y Goldstein

(1942), entre otros. Sin embargo, también puede considerarse desde una perspectiva psicopedagógica que pone su atención en comprender el TDAH particularmente en la conducta de los niños con relación al sistema escolar. Perspectiva que ha sido estudiada por Strauss y Werner (1942), Strauss y Laura Lehtinen (1947) y Clements y Peters (1962), entre otros. Además, esta segunda perspectiva cobra especial interés para el desarrollo de este estudio.

Cabe destacar que a pesar de las diferentes formas de comprensión del diagnóstico de TDAH, ambas perspectivas indican que dentro de su origen se sitúa uno biológico, y otros como factores etiológicos genéticos y ambientales.

Ahora bien, respecto a los síntomas del TDAH, Jordán y Cortes (2020) afirma que se manifiestan con “inatención, impulsividad e hiperactividad” (p.149) afectando el desarrollo de la conducta y de los procesos cognitivos que se evidencian a través de la ausencia de concentración, control de las actividades, autorregulación emocional, funciones ejecutivas, entre otros. Por lo tanto, el docente como guía del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con TDAH, debe estar en la capacidad de realizar el acompañamiento individual para diseñar y ejecutar estrategias pedagógicas acordes con las características particulares de cada niño considerando el diagnóstico previo y un trabajo con un equipo multidisciplinar.

Otra perspectiva para considerar en la atención de los estudiantes con TDAH son los lineamientos que señala el Ministerio de Educación Nacional referidos a la inclusión y a la autonomía que tiene el colegio para adaptar el currículo a las necesidades presentadas. Sin embargo, a través de observaciones no estructuradas se pudo evidenciar que la realidad de algunas instituciones educativas dista de equipamientos, capacitaciones y acciones que faciliten la inserción de los estudiantes. Situación que lleva a que los docentes dispongan de sus propios recursos para incorporar estrategias didácticas que integren a sus estudiantes con condiciones especiales, en este caso, diagnóstico de TDAH.

La situación antes descrita, se refleja por ejemplo, en las Instituciones de Básica Primaria del Distrito de Turbo, específicamente en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama. Allí existe la carencia de recursos, estrategias y profesionales capacitados para atender a este tipo de población, afectando la construcción de planes y proyectos que permitan la integración efectiva de los estudiantes con TDAH; así como la orientación pertinente hacia los padres de familia para que acompañen a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, también se evidenció la existencia de docentes que requieren de formación y acompañamiento para identificar de forma temprana y oportuna las posibles dificultades de los estudiantes con el objeto de diseñar y ajustar planes de área y de aula que tengan en cuenta las características, gustos, intereses y necesidades de los estudiantes. Lo anterior, con el fin de permitir una mejor experiencia de aprendizaje en pro de potenciar las capacidades de los niños y niñas, de tal forma que se les facilite la integración a su comunidad.

Considerando lo descrito, la inclusión educativa de niñas y niños con TDAH exige la construcción de un currículo flexible, ajustado a las características individuales de los estudiantes que favorezca la implementación de estrategias didácticas alineadas con los respectivos proyectos educativos de las Instituciones y con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Con base en lo anterior, se propone como pregunta de investigación: ¿cuáles son las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de estudiantes de básica primaria, diagnosticados con TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del distrito de Turbo?

Objetivos

General

Analizar las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, diagnosticados con TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del distrito de Turbo.

Específicos

1. Caracterizar las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH.
2. Identificar los principios de la adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH.
3. Describir los niveles de adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH.
4. Identificar las políticas públicas de inclusión educativa para niños con diagnóstico de TDAH.
5. Proponer las principales estrategias de intervención psicosocial, para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, con diagnóstico de TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo.

Marco de referencia conceptual

A continuación, se presenta el estado del arte sobre las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños de básica primaria, con diagnóstico de TDAH. Y posteriormente se plantean algunas consideraciones conceptuales sobre: intervención psicosocial, inclusión de niños con diagnóstico de TDAH, TDAH, adaptación curricular y principios de la adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH y políticas públicas de inclusión educativa para niños con diagnóstico de TDAH.

Estado del Arte

A continuación, se presenta una aproximación al estado actual de las investigaciones relacionadas con estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños diagnosticados con TDAH.

Para ello, se revisaron algunos estudios relacionados con el tema presentados por Gallifa (2015), Valda, Suñagua y Coaquira (2018); Navarro, Villamizar y Carrascal (2020), Bohórquez (2016), Gatica (2016) y Díaz y Martínez (2021). Así como estudios desarrollados por la Federación Mundial de TDAH (2019), Canoa, Díaz, Grosso y Mancipe (2019), Guarango (2015), Alviz, Mora y Velázquez (2018) y Camacho y Moreno (2016). Para esto, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de análisis: *propósito general, referentes conceptuales, tipos de estudio, sujetos participantes, técnicas de recolección de la información, tipo de diseño de investigación y principales resultados o hallazgos.*

En relación con el *propósito general* de las investigaciones, se evidencia en primera instancia la necesidad de caracterizar y reconocer el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños de educación primaria. En este sentido Gallifa (2015) realiza su análisis desde el currículum oficial español, mientras que Valda et al. (2018) lleva a cabo su análisis desde el punto de vista patológico y desde los procesos cognitivos, afectivos e integrales. Por otra parte, Navarro et al. (2020) aborda la problemática sobre cómo diagnosticar el TDAH en las aulas mediante una estrategia pedagógica a partir de una serie de juegos lúdicos que permiten afrontar el comportamiento presentado por los niños con esta patología, tanto en el aula de clase como fuera de ella.

Por su parte, Bohórquez (2016) realiza una propuesta educativa través del conocimiento y de la observación de los signos sobre TDAH, para posteriormente establecer rutas de apoyo y estrategias didácticas orientadas a facilitar la interacción pedagógica en el aula de clase.

Gatica (2016) desde sus hallazgos describe el diseño, la implementación y los resultados obtenidos de las principales intervenciones psicosociales practicadas en establecimientos educacionales municipales en Chile; y Díaz y Martínez (2021) realizan una revisión de las distintas estrategias de TCC (Tratamientos Conductuales Cognitivos) que se han utilizado para el tratamiento de los niños diagnosticados con TDAH en Latinoamérica entre el período 2010 y 2020, buscando con ello resaltar cuáles han sido las más utilizadas y sus efectos en el comportamiento de los niños con TDAH y sus familias. Además, La Federación Mundial de TDAH (2019) presenta la guía que recopila y define los principales conceptos sobre esta condición para que los profesionales de la salud de los países de bajos y medios ingresos puedan diagnosticar el TDAH. El propósito es mostrar “lo esencial” para identificar y tratarlo en su práctica clínica cotidiana, enfatizando en la evaluación, el cuidado, y la participación de las familias.

Finalmente, Canoa et al (2019) en su investigación titulada *Estrategias más favorables en niños con TDAH del jardín infantil el Refugio* identifica acciones que permiten la elaboración de una cartilla que recoge las estrategias más propicias que padres y maestros de niños con TDAH pueden implementar, tanto en casa como en la escuela, para lograr el buen desempeño social y académico del infante.

Por otra parte, desde la perspectiva de la adaptación curricular, Guarango (2015), De Alviz, Mora y Velázquez (2018), y Camacho y Moreno (2016) presentan investigaciones orientadas a fortalecer los mecanismos de inclusión educativa por medio de adaptaciones curriculares dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con necesidades especiales, buscando en el caso de Guarango (2015) potenciar la inclusión educativa a través de adaptaciones curriculares dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela.

Por su parte, Alviz. et al (2018) estudian las áreas que presentan mayor recurrencia en trastornos y/o dificultades de aprendizaje en los infantes; y finalmente, Camacho y Moreno (2016) orientan su estudio hacia la implementación de procesos de inclusión educativa al plan curricular actual de los primeros grados de formación de la escuela. Con base en lo anterior, buscan a través de los hallazgos encontrados reconocer la importancia de generar una articulación educativa con la comunidad y los grupos sociales.

A partir de lo planteado, ocho de las investigaciones previamente mencionadas comparten entre sí como principales variables, la importancia de caracterizar el TDAH y la adecuada capacitación del docente en la detección y en la disponibilidad de estrategias cognoscitivas y afectivas que le permitan enfrentar el proceso educativo de manera pertinente atendiendo a las necesidades presentadas, e incorporando el contexto social desde casa.

Por su parte, las últimas tres investigaciones enunciadas por Guarango (2015), Alviz, Mora y Velazquez (2018) y Camacho y Moreno (2016) versan sobre el análisis de la inclusión educativa desde el estudio de las adaptaciones curriculares para impulsar la práctica del maestro; así como para vincular más activamente al entorno en pro de construir un proceso integral que acompañe al niño en su desarrollo cognitivo-conductual.

Finalmente, cabe resaltar que otras variables detectadas en los estudios mencionados se relacionan con el manejo inadecuado del diagnóstico de TDAH que trae como consecuencia el bajo rendimiento escolar y la dificultad en la autorregulación emocional y cognitiva del proceso enseñanza-aprendizaje

Por otra parte, con relación a los *referentes conceptuales* se encontraron: origen, posibles causas, caracterización y formas de diagnóstico sobre el TDAH estudiados por la American Psychiatric Association (1994) y (2002), Douglas (1972), Barkley (2002), Barkley (2006), Ortiz (2010), Mirsky (1996), Brown (2003) y Khan MU, Kohn M, Aslani P (2018). El estudio de la mente de acuerdo con las teorías de Gardner (1993), (1995) y Birmaher (2004). Las estrategias pedagógicas y didácticas para entender y manejar el TDAH presentadas por Puig (2003), Patío Vargas (2019), González (2006), Freire (2006), Scandar, M. y Bunge, E. (2017) y Armijo- Cabrera, M. (2016), y la adaptación curricular en los procesos de inclusión para la lectura y escritura de los niños citando a Pérez (2005), Naranjo y Mosquera (2013) y Bernal (2009).

En cuanto al *tipo de estudio y de diseño* de las diferentes investigaciones se encontró una constante en los once estudios analizados, los cuales coincidieron en ser investigaciones de tipo cualitativo con un diseño descriptivo. Además, en cuatro de las investigaciones, *los sujetos participantes* fueron niños en edad escolar identificados previamente con TDAH. Esto se evidenció en los trabajos de Soportado en Valda et al. (2018), Navarro et al. (2020), Díaz y Martínez (2021) y Alviz et al. (2018). Los otros trabajos consideraron como sujetos de estudio a los adultos representados por padres, docentes de primaria, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas, entre otros, tal como se ilustra en los trabajos de Bohórquez (2016), Gatica (2016), Canoa et al. (2019), Camacho y Moreno (2016). Cabe señalar que en el estudio de Alviz et al. (2018) la muestra analizada estuvo integrada tanto por estudiantes como por docentes. Y en el

de Gallifa (2015) se realizó una aproximación conceptual e histórica sobre el trastorno de déficit de atención e hiperactividad a través del análisis bibliográfico, lo que permitió el diseño de su propuesta de intervención sin sujetos participantes. De igual forma, la Federación Mundial de TDAH (2019) presenta su propuesta desde la revisión documental para diagnosticar y manejar el TDAH en su práctica clínica cotidiana.

En lo referente a las *técnicas de recolección de la información*, las investigaciones de Gallifa (2015), Díaz y Martínez (2021) y la Federación Mundial de TDAH (2019) se basaron en fuentes documentales y en aportes producto de revisiones bibliográficas. Por otro lado, Bohórquez (2016), Gatica (2016), Canoa et al. (2019), Guarango (2015) y Camacho y Moreno (2016) se apoyaron en cuestionarios, encuestas y entrevistas no estructuradas; y Navarro et al. (2020) incluyeron instrumentos como la observación directa, el diario de campo, rúbricas de autoevaluación y coevaluación, así como una escala de estimación de frecuencias (heteroevaluación), y una ficha de puntuación de las actividades.

Valda et al. (2018) realizaron su estudio empleando como base las experiencias de trabajo de intervención psicológica y educativa del Servicio de evaluación e intervención en psicología educativa, así como las experiencias personales adquiridas dentro del proceso del trabajo educativo y de apoyo pedagógico. Por último, Alviz et al. (2018) adaptaron la batería de caracterización y de evaluación de la gestión institucional a los instrumentos empleados por la Secretaría de Educación de Bogotá.

Entre los principales *resultados o hallazgos* encontrados en la revisión de las investigaciones realizadas por la *American Psychiatric Association* (1994) y (2002), Douglas (1972), Barkley (2002), Barkley y Murphy (2006), Ortiz (2010), Mirsky (1996), Brown (2003) y Khan MU et al (2018) se destacaron como puntos en común: en primer lugar, la conceptualización del TDAH, donde los autores coinciden en definirlo como un trastorno que se inicia en la edad escolar y que debe ser diagnosticado por un especialista. En este sentido, para la adecuada atención pedagógica de estudiantes diagnosticados con esta condición es necesaria una intervención psicoeducativa que requiere el apoyo y la participación de los padres de familia (Gallifa, 2015).

En segundo lugar, las estrategias didácticas aplicadas en el aula de clase, requieren que sean adaptadas a las necesidades individuales de cada niño; por lo tanto, al ser una tarea compleja, los docentes necesitan capacitarse con apoyo de otros profesionales como psicopedagogos y psicólogos. Adicionalmente, los estudios de Bohórquez (2016), Valda et al. (2018) y Navarro et al. (2020) suman docentes y miembros de la comunidad educativa al

proceso de aplicación de estrategias psicosociales para la inclusión educativa de los niños con TDAH solicitando continuar con este tipo de actividades en pro de beneficios del menor.

Por su parte, Gatica (2016) concluye que existe una gran debilidad institucional con respecto a los lineamientos de política social que apoyen el trabajo de las duplas formadas por psicólogos y trabajadores sociales al momento de aplicar estrategias de intervención psicosocial. Todo ello, bajo la concepción de que su inserción es muy reciente y aún existe resistencia en el sistema educativo. No obstante, las duplas psicosociales han podido adaptarse y han instaurado una estructura de intervención de alta coherencia con las realidades institucionales y contextuales de cada establecimiento.

Con base en lo anterior, se pueden destacar los aportes realizados por Navarro et al. (2020), Díaz y Martínez (2021) quienes enfatizaron desde sus hallazgos cómo el uso de la terapia cognitivo conductual en niños y niñas con TDAH permite resultados favorables, evidenciando las estrategias que son más utilizadas y sus efectos en el comportamiento de los niños con este trastorno, haciéndose evidente que la intervención del mismo -de manera multimodal genera mejores resultados-. Dentro de las técnicas más utilizadas para acompañar el tratamiento farmacológico, se destaca la terapia cognitivo conductual dado que favorece los aspectos cognitivos y el mejoramiento de problemas en la percepción visual y auditiva, así como el fortalecimiento de la atención y la concentración.

Al respecto, Canoa et al. (2019) redactaron una cartilla con las estrategias más exitosas para intervenciones de niños con TDAH que incluyen técnicas basadas en la teoría del aprendizaje social, a la luz de la terapia del comportamiento. De esta manera, los adultos que hacen parte del entorno del niño con diagnóstico de TDAH pueden recibir entrenamiento en la enseñanza de habilidades que conduzcan a lograr que los estudiantes se desempeñen exitosamente en su vida académica y social.

En este mismo orden de ideas, resultan relevante los resultados mostrados por la Federación Mundial de TDAH (2019) quienes presentaron una guía dirigida a los médicos en el conocimiento de algunas de las dudas e inquietudes comunes que los pacientes con TDAH y sus familias tienen acerca del trastorno.

En el caso de Guarango (2015), Alviz et al. (2018) y Camacho y Moreno (2016) se señaló la existencia de la necesidad de capacitar a los docentes, estudiantes y padres de familia en temas de inclusión educativa, especialmente sobre las adaptaciones curriculares. En este orden de ideas, dichos autores proponen utilizar la guía de adaptaciones curriculares que le permitiría a los actores del proceso sentirse orientados sobre el uso y el manejo de estrategias pedagógicas, favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con

discapacidad intelectual, así como poner en evidencia en materia de políticas públicas para una educación inclusiva y de integración.

Por su parte, Camacho y Moreno (2016) aseveraron que la institución no cuenta con la adaptación del currículo para los estudiantes con necesidades especiales quienes presentan mayores dificultades que el resto de la población escolar. Es por ello, que necesitan diseñar, elaborar, adaptar y desarrollar un currículo significativo que complemente el actual para generar nuevos cambios.

En síntesis se tiene que en los estudios referenciados se destaca la urgencia que tiene el sistema educativo para enfrentar el TDAH, puesto que se evidencia la necesidad de construir equipos, integrando a psicólogos, trabajadores sociales, y capacitando a los docentes en la aplicación de las estrategias cónsonas a la realidad de cada institución, brindándole información a la comunidad educativa para que sirva de apoyo en la labor de enseñanza-aprendizaje y en este sentido pueda apostarse por un despliegue de potencialidades de cada estudiante.

Intervención Psicosocial

El individuo como ente social y relacional se desenvuelve en un contexto socio histórico que determina su comportamiento; sin embargo, en oportunidades presenta ciertas limitaciones que pueden representar dificultades personales y colectivas; situaciones que demandan la ejecución de ciertas acciones sistemáticas para generar bienestar.

En este orden de ideas Alviz et al. (2018), define las intervenciones psicosociales como acciones intencionadas orientadas a la solución de diversas problemáticas de índole social que integra la participación tanto de la población intervenida como de los profesionales interventores para generar cambios sociales aportando a la libertad de los mismos.

Al respecto Kelly citado por Blanco y Rodríguez (2007) plantea que las intervenciones psicosociales promueven el bienestar de una comunidad a través de la planeación y ejecución de acciones sistemáticas que previenen y o reducen problemáticas a nivel individual y social. Y por su parte, los estudios realizados por Fantova (2018) plantean que la finalidad de las intervenciones psicosociales está en prevenir y corregir los desórdenes que se presentan en las interacciones que tienen los individuos con el entorno donde se desenvuelven, afectando la rutina de su vida.

Lo descrito anteriormente revela la importancia que tienen los programas de intervención social en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con

características de TDHA porque permiten el diseño y ejecución de acciones orientadas a la inclusión educativa de niños y niñas desde un enfoque de equidad, atendiendo a sus particularidades y necesidades para garantizar el derecho que tienen a la educación en condiciones de igualdad. Además, las intervenciones de tipo social en el ámbito escolar permiten la articulación de diferentes profesionales en la búsqueda de soluciones para las problemáticas que afectan el desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes.

Barrios (2014) afirma que la intervención psicosocial en entornos educativos debe privilegiar espacios de capacitación, orientación y promoción de estrategias para la inclusión fundamentando condiciones de bienestar, igualdad y oportunidad, donde se integre la visión de diversos profesionales con el fin de consolidar los beneficios en la formación del estudiante en pro de su desarrollo y despliegue de potencialidades y capacidades.

Especialmente, cuando las intervenciones psicosociales se dirigen a los sujetos que presentan TDAH, se privilegia el bienestar y la libertad desde el propio individuo (Casas, 2004); es decir, se generan condiciones que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades y capacidades desde sus propias necesidades, propiciando mayores niveles de integración y de desenvolvimiento con mayor autonomía, teniendo efectos apalancadores en su ámbito relacional.

En este sentido, Blanco y Rodríguez (2007), confirman la importancia de establecer un proceso que considere las conductas del individuo y sus necesidades acorde con la condición que estos presentan, prominente de recursos que articulen las comunidades y promuevan las capacidades a través de espacios que mantengan la continuidad de los programas, incluso cuando se presentan situaciones complejas que los obstaculicen (Blanco y Rodríguez, 2007).

A través de los espacios que se generan en las intervenciones, se busca emprender acciones organizadas con objetivos coherentes a las necesidades individuales permitiendo la participación de los distintos actores que hacen parte del proceso para la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas que alteran la armonía social. Lo anterior generadoo impactos personales que perduran en el tiempo y transforman las realidades de los estudiantes. Aspecto que señala Gonzales y Jaraiz (2013) cuando definen las intervenciones sociales como las acciones intencionadas que buscan generar cambios e impacto social a través de estrategias de bienestar, desarrollo social y calidad de vida.

En concordancia con las interpretaciones descritas, el modelo presentado por la Organización Mundial de la Salud determina que para llevar a cabo las intervenciones sociales se deben tener presentes tres factores importantes: en primer lugar la prevención primaria que ofrece oportunidades al individuo tanto en el área personal como en lo académico

garantizándoles el bienestar, así como el desarrollo de sus competencias ciudadanas; en segundo lugar la prevención secundaria que abarca la atención de un caso en específico cuya presencia esté afectando a un grupo; y por último presentándose con un mayor riesgo la prevención terciaria, perfilada hacia los casos específicos que tengan algún compromiso cognitivo o problemas de riesgo y requieran compañía para robustecer su calidad de vida. (Gradaílle y Caride, 2016).

En consecuencia, cuando se toman en consideración los diferentes elementos del sistema las intervenciones se enfocan en las necesidades que tiene el individuo, presentándoles un clima de agrado para un sano desarrollo psicológico, académico y emocional anclando los comportamientos de auto concepto, autoestima y adaptación.

De allí que, para desarrollar el potencial de un individuo con TDAH se requiere considerar su interrelación con las características socioambientales, económicas, institucionales familiares, e incluso los sistemas extrafamiliares puesto que al incluir estos elementos y al hacerse un trabajo continuo elementos llevando un proceso continuo y supervisado se pueden evidenciar avances significativos que pueden ser medidos con indicadores del progreso.

Inclusión educativa

El siglo XXI trae consigo, entre otros, un desafío para las instituciones educativas con respecto a la inclusión que exige la atención de la diversidad y la pluralidad de los estudiantes que hacen parte de la comunidad. Para ello, es necesario tener apoyo de organismos internacionales y gubernamentales en función del cumplimiento de las leyes que así lo estipulan para convertir las aulas en espacios inclusivos e integrativos, donde prime la participación de todos por igual sin excepción y con una educación de calidad que satisfaga sus necesidades particulares.

En términos de la Unesco (2005), la inclusión está concebida desde una perspectiva que da respuestas atinadas cuando se trata de atender las diferencias individuales, asumiendo que la diversidad es una oportunidad que fortalece a la sociedad cuando se combina la participación y el entusiasmo de la familia, educación, el trabajo y todos los procesos sociales, políticos, y culturales en función de reconocer las capacidades que tienen los individuos y su posibilidad para tener una educación de calidad independientemente más allá de su condición.

Por su parte, Ainscow y Sarrionandia (2011) define la inclusión educativa como la forma de atención que se le brinda a los estudiantes que tienen alguna discapacidad dentro de

las instituciones educativas en general, constituyéndose como espacios idóneos para integrar a los niños y jóvenes al contexto relacional donde se desenvuelven.

En este orden de ideas, la diversidad en los espacios educativos busca incluir a todos los que hacen parte de las clases e incluso a los niños y jóvenes que presenten algún compromiso cognitivo, discapacidad o trastorno en su aprendizaje atendiendo las diferentes formas de aprender. Autores como Gradaílle y Caride (2016) dan cuenta en sus estudios sobre la inclusión, una de las conclusiones establecidas por el Foro Mundial de la Educación del 2015, la cual radica en la ingente necesidad de promulgar la educación de calidad teniendo como perspectiva el año 2030.

Cabe acotar, que todo proceso de inclusión obedece a la defensa de los valores, y derechos que toda persona tiene independientemente de sus características a integrarse y a participar en la sociedad para lograr autorrealización; en este sentido, se propone el reconocimiento de la diversidad en los entornos educativos en los cuales es necesario adaptar el currículo para satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes con TDAH y permitir la continuidad de su proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando la inclusión se hace presente en el entorno educativo, el estudiante con mayor dificultad y aquellos que presentan situaciones en su relación con el otro, se sienten más confiados al realizar sus actividades y les es más fácil reflexionar sobre las diferencias que existen en correspondencia con los otros, repercutiendo en la modificación natural de sus estructuras mentales (Stainback y Stainback, 2007).

Sarto y Venegas (2009) aseveran que la inclusión educativa tiende a reconocer la declaración de los derechos humanos, resaltando el artículo 26, que revela que la educación es un derecho para todos sin excepción. Con ello se fortalece una mayor participación de los estudiantes y se reduce la exclusión. Así, cuando se alude a la noción de inclusión, los entes responsables están en la capacidad de construir los currículos con estrategias diferenciadoras que mitiguen la exclusión sacando el mejor provecho de las habilidades presentes en los estudiantes con ciertas condiciones, en este caso con TDAH, en beneficio de su desarrollo integral y reforzando así sus habilidades sociales, disminuyendo las barreras que limitan su actuar en la misma institución y en la comunidad donde habita.

Dimensiones de la inclusión

La inclusión educativa va mucho más allá de integrar a los actores del sistema, o de poner adentro al que estaba afuera, puesto que esta considera que ya todos los integrantes están

adentro y pertenecen al sistema., otorgándole de esta manera un sentido más radical a la forma como se mira al estudiante con alguna discapacidad; centrándose en brindar soporte para que estos alcancen las metas, logros y respetando y considerando a cada individuo como parte de un todo.

Esta perspectiva genera un quiebre de estructuras y otorga un sentido integral a la forma de observar el contexto escolar, dejando ver que el problema por encima de integrar al estudiante con necesidades educativas especiales se centra en cómo humanizar y cultivar un sentido colaborativo donde todos sean considerados en función del logro de los objetivos escolares, independientemente de sus características.

En este sentido, para Jiménez (2000), la inclusión educativa se estructura en función de tres dimensiones:

El origen: basada en principios y valores que sobrepasan el marco regulatorio de lo que significa la integración, per se. En relación con este punto, Stainback (2004) en su obra *Los orígenes de la escuela inclusiva* expone que los estudiantes con condiciones especiales de aprendizaje deben recibir una formación acorde con sus características, en escenarios menos condicionantes y limitados, para que tenga la capacidad de acercarlos a la escuela normal.

Esta postura dio origen a los “escenarios más abiertos y menos restringidos” impulsando la iniciativa de educación regular (rei) y la escuela inclusiva, facilitando a los alumnos con condiciones especiales avanzar y crecer al paso de sus compañeros, estructurando los planes necesarios para incrementar de esta manera la intervención de estos en las clases ordinarias.

La base filosófica: en donde la institución educativa asume un rol protagónico en la transformación positiva del sistema. Autores como Stainback y Stainback (1999) señalan que la base filosófica de la inclusión educativa se centra en 6 principios, resumidos a su vez por el Centro de Estudios de la Educación Inclusiva Manchester (2000), y citado por Moliner (2013) catalogando las 10 razones para la inclusión escritas desde tres enfoques: la primera que considera la inclusión educativa como un derecho humano, la segunda que señala que debe ser una educación de calidad y la tercera que resalta el sentido social de la misma, tal como se muestra a continuación:

A. Es un derecho humano donde:

Todos tienen el derecho de educarse juntos.

La discapacidad de los niños no debería ser razón para excluirlos o segregarlos.

El adulto que se educó en una escuela especial, y se considera sobreviviente de la misma, exhortan para que se termine con la exclusión.

No existen fundamentos justificados para separar a los niños, bajo la premisa de la protección de unos y otros; estos deben estar juntos y aprovechar las ventajas y lo positivo de la experiencia.

B. Es una educación de calidad, donde:

Los contextos inclusivos, tal y como lo demuestran las investigaciones, propician un incremento en el rendimiento académico y social de los niños.

La escuela ordinaria está en la capacidad de proporcionar la educación y la atención que brinda una escuela especial.

Se optimizan los recursos educativos, gestionando la colaboración y el compromiso apoyados por la educación inclusiva con un sentido social.

Si se mantienen separados a los niños, se fomenta el temor, la inseguridad y se promueve los prejuicios.

Permite a los niños, construir relaciones y brindarles las herramientas para una vida normal.

La inclusión educativa, tiene el potencial de disminuir el temor y fomentar vínculos de confianza, amistad, respeto y colaboración.

El desarrollo práctico: constituido por acciones educativas enfocadas en la vinculación de los actores, haciendo énfasis en los procesos que permiten que se desarrolle una educación efectiva e incluyente. Arnáiz (2003) define el desarrollo práctico como la forma de fijar estrategias capaces de abordar a todos los estudiantes desde un salón de clases en una escuela ordinaria.

De acuerdo con lo anterior, Valda et al. (2018) evidencian que las mismas apuntan hacia favorecer la aceptación de la comunidad, basando la educación en resultados, tomando en cuenta las diferentes culturas y la teoría propuesta por Gardner sobre las distintas inteligencias, reconociendo la importancia del aprendizaje constructivista, el currículum y las enseñanzas prácticas; así como la forma más positiva de evaluar al estudiante, teniendo en cuenta la edad y el uso de tecnología en el aula. Además, enseñando el valor del conflicto como una vía para llegar a los acuerdos, establecer la paz y asumir la responsabilidad. Y por último viendo la escuela como un centro donde cultivar amistades y desarrollar un sentido de pertenencia.

En este sentido, la inclusión educativa busca garantizar el derecho a la educación, independientemente de las particularidades e individualidades de la persona. Para tal fin es

necesario adaptar el currículo, para fortalecer las bases de su desarrollo emocional y académico, considerándolo y respetándolo como parte de un sistema que evoluciona.

Inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH

Para Estévez y León (2015) la inclusión educativa en estudiantes con TDAH se fundamenta en una enseñanza acorde con las particularidades y necesidades en condiciones de igualdad y participación ciudadana. En palabras de Díaz y Martínez (2021) la inclusión debe estar orientada al desarrollo de la atención y la autorregulación respondiendo a las necesidades particulares de cada estudiante ofreciéndoles herramientas para que se integren con facilidad en distintos contextos.

Ahora bien, para facilitar el proceso de inclusión educativa, Latorre y Liesa (2018) advierten que existe la necesidad que los docentes u orientadores adopten prácticas pedagógicas y estrategias educativas que estén en consonancia con las necesidades presentadas por los estudiantes para posibilitar una integración social que contribuya a la generación de experiencias significativas donde la diversidad sea la protagonista. En este sentido, las mediaciones pedagógicas de carácter inclusivo para estudiantes con TDHA exigen prácticas de aula que favorezcan el desarrollo integral atendiendo las necesidades concretas del alumnado para lograr mejores resultados académicos y adaptación social.

Cabe destacar, que para responder asertivamente a las necesidades de los estudiantes con TDAH es necesario que en las instituciones educativas realicen evaluaciones psicopedagógicas que permiten establecer una ruta específica con apoyo interdisciplinario para una mejor atención; de la misma manera se requiere adaptar el currículo en concordancia con las necesidades del contexto y tener presente que para obtener resultados favorables es necesario establecer un tratamiento multimodal en el caso de ser requerido integrando las intervenciones psicoterapéuticas, pedagógicas y farmacológica. (Rodríguez, 2019)

En función de ello, las prácticas de inclusión a nivel escolar deben partir de un diagnóstico previo para poder sistematizar las estrategias adecuadas e involucrar de manera pertinente a los actores que acompañan el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, como es el caso de los padres de familia, la comunidad escolar, entre otros. De tal manera, que se genere el apoyo necesario para fomentar una experiencia con significado.

Estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH

Las estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de TDAH están relacionadas con una perspectiva que implica la necesidad de modificar a corto y a largo plazo la situación actual que presentan en su entorno educativo este tipo de estudiantes. Para ello, es necesario emplear estrategias que permitan superar las dificultades de aprendizaje promoviendo un desarrollo cognitivo y afectivo a través de un conjunto de acciones sistémicas y sistemáticas que respondan a sus necesidades y que hagan posible su participación espontánea en los procesos de aprendizaje enmarcados en su desarrollo integral.

En relación con este escenario, cualquier estrategia definida para la población con estas características debe ser intencionada, considerando previamente las habilidades y capacidades que tienen minimizando así los riesgos de cualquier exclusión; por ende, el foco se centra en construir actividades que fortalezcan aspectos cognitivos y afectivos. Por ejemplo, las técnicas cognitivo-conductuales integradas al fortalecimiento de habilidades sociales estructuran sistemáticamente una estrategia efectiva para el logro de los objetivos planteados. (Formenti, 2016).

En consecuencia, las principales estrategias utilizadas para la atención de los niños, niñas y jóvenes con TDAH ameritan un manejo conductual tanto en el aula como en la familia; es decir actividades que fomenten aptitudes y comportamientos alineados con los requerimientos de la institución, como por ejemplo actividades físicas, música, pintura, construcción de hábitos y rutinas, motivación al logro entre otras, manteniendo un enfoque cognitivo constructivista orientado al aprender haciendo, dirigido por un docente o por un equipo multidisciplinario que promueva ambientes de aprendizaje favorables y beneficiosos para toda la comunidad educativa.

Al respecto Carbone (2001), González (2011) y Estévez y León (2015) centran las estrategias de intervención en el fortalecimiento dos habilidades:

Habilidades cognitivas conductuales: estas son descritas como conductas del estudiante que se reflejan en sus acciones al momento de realizar la tarea. Se distinguen distintos niveles que dependen de las características que acompañen al niño con TDAH; puesto que, al momento de procesar la información intervienen las funciones ejecutivas comprometiendo la atención que comúnmente suele estar dispersa y se tiende a perder el foco de concentración.

Es por ello, que expertos como Carbone (2001), González (2011) y Estévez y León (2015) recomiendan variar los estímulos sensoriales y condicionar los espacios para generar seguridad y comodidad, de tal manera, que la participación de los estudiantes sea espontánea para que puedan reconocer y reflexionar sobre sus progresos académicos y relacionales.

En este sentido, las técnicas de auto instrucción fortalecen las habilidades cognitivo conductuales (Meichenbaum citado por Medina 2013). El propósito de las técnicas es lograr transformar la conducta del estudiante a través del auto diálogo para que responda de forma autocontrolada ante diversas situaciones. Estas entrenan al estudiante para que pueda expresar de manera individual lo que se desea aprender o el objetivo que se quiere alcanzar; así como las actividades que está llevando a cabo en el momento, logrando una organización cognitiva de las acciones realizadas.

También es relevante utilizar música o pinturas ordenadas como estímulos que eleven los estados de ánimo y motiven a los niños y jóvenes con TDAH a concentrarse y a responder de manera específica (Corner, 2008).

En las técnicas de auto-instrucción, se emplea actividades físicas como un componente relevante de las habilidades cognitivas conductuales, las cuales se deben dirigir hacia la formación de hábitos y rutinas, ya que su objetivo principal es evitar la monotonía y que se produzcan situaciones agresivas o disruptivas. Sin embargo, tienen que ser previamente planificadas obedeciendo a las situaciones particulares de los estudiantes. Es decir, estas deben establecerse por medio de la aplicación de un horario que tenga en cuenta las asignaturas con mayor complejidad visibles en el salón, e incluso, se pueden considerar elementos con sonido y movimientos, así como también hacer uso del reloj de pulsera y recompensas por la culminación de las labores escolares que posibiliten el desarrollo de un aprendizaje significativo para los niños con diagnóstico de TDAH.

De igual forma, estas actividades deben orientarse no solo hacia el área de la educación dentro de las instituciones, sino también hacia las acciones que se ejecutan en la casa en donde la familia se hace responsable para mejorar el procesamiento de la memoria a largo plazo, estableciendo rutinas como por ejemplo el desayuno, el almuerzo y horario para las asignaciones-tareas escolares, recreación, entre otros.

En este orden de ideas, el docente en su quehacer pedagógico debe estar atento al comportamiento de sus estudiantes adentro y afuera del salón, de modo que, en función de minimizar el olvido o el incumplimiento de la tarea, este tenga la posibilidad de ir adaptando las estrategias en función de los acontecimientos presentados, siendo indispensable la supervisión continua que garantice el éxito en las mismas.

Habilidades sociales: este grupo de habilidades están dirigidas hacia la utilización de estímulos sensoriales direccionados con música, sabor, color, olor, entre otros para lograr mantener la conexión y el interés de los estudiantes con TDAH en las actividades realizadas así como en las relaciones interpersonales que tienen con el entorno donde se desenvuelven, lo cual trae como consecuencia el fortalecimiento del ensimismamiento en situaciones cotidianas.

Para ello, se recomiendan utilizar estrategias pedagógicas que también incluyan actividades físicas colaborativas, como por ejemplo juegos de mesa, deportes grupales, juegos de roles, juegos de construcción entre otros para promover el funcionamiento cognitivo como la atención, la concentración y la memoria, lo que permite organizar un esquema de trabajo de una manera sencilla, adecuando las mismas a su nivel de funcionamiento conductual y comportamental con resultados favorables en las actividades que tienen mayor complejidad (Estévez y León 2015).

Así, las actividades físicas colaborativas cuando se incorporan en el desarrollo de las habilidades sociales incrementan la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales, dado que a través del ejercicio grupal, el estudiante tiene la capacidad de compartir sus experiencias. Tal como lo señalan Colcombe et al, (2006) y Formenti (2016) cuando se involucran ejercicios físicos en las actividades pedagógicas se estimula paulatinamente la inteligencia corporal kinestésica, lingüística verbal y musical en los estudiantes con TDAH, potenciando la neuroplasticidad cerebral la cual permite recibir la información y adecuarla según la necesidad individual, repercutiendo positivamente en el comportamiento académico y relacional; así como permitiéndole al individuo tener la posibilidad de darle sentido a su experiencia de aprendizaje.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se hace necesario crear y establecer actividades con material didáctico que estén previamente organizados y planificadas en función de las necesidades de los estudiantes que presentan TDAH, con la finalidad de potenciar sus capacidades y talentos donde se fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje, así como su desarrollo integral desde un proceso inclusivo.

Educación básica primaria

Bajo los lineamientos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborada por la UNESCO (2015), la educación primaria se establece como el segundo nivel del sistema educativo con una duración entre cinco y seis años, dependiendo de las

disposiciones de cada país, formando parte de los programas educativos que permiten el desarrollo integral del ciudadano.

Este período escolar se caracteriza por garantizar el derecho a la educación inclusiva y equitativa que promueve oportunidades en igualdad de condiciones. Además, sus programas se diseñan para la enseñanza y el aprendizaje en las áreas personal y social donde se incluye el énfasis en el desarrollo de competencias para la lectura, escritura y las matemáticas como base de la preparación para la educación secundaria.

En el caso de Colombia, el sistema educativo dispone que la educación básica primaria está conformada por cinco grados (1°, 2°, 3°,4°,y 5) donde se adoptan políticas, planes y proyectos en el marco del plan nacional del desarrollo según lo establecido en los decretos 223 y 5012 del 2009. Por su parte, la educación secundaria se divide en cuatro grados (6°,7°,8°y 9°) completando el ciclo con la educación media conformada por los grados (10° y 11°). En términos generales, la educación básica primaria se fundamenta en la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que busca el desarrollo de competencias que permitan a los niños y niñas independientemente de sus características avanzar hacia el siguiente nivel de formación en condiciones de igualdad y oportunidad.

Orjales (2007) a través de sus estudios epidemiológicos realizados en España afirma que en la población de básica primaria por cada 100 niños existen cuatro o cinco que tienen TDAH, apuntando que existe una condición similar en los países americanos y Latinoamericanos, con mayor frecuencia en niños que en niñas.

Por su parte, el Ministerio de educación de Colombia (2015) en relación con los derechos de los niños y niñas con trastornos de hiperactividad y déficit de atención en las instituciones de educación básica, establece como único decreto reglamentario del sector educativo el 1075 del 2015, que ordena que los establecimientos educativos estatales prestarán el servicio de apoyo a los estudiantes que tengan dificultad en su aprendizaje o situación de discapacidad, cuyas condiciones, principios y responsabilidad es otorgada a las entidades territoriales.

Igualmente el proyecto de ley 216 del 2009, establece la protección integral para los niños, niñas y jóvenes de básica primaria que presentan TDAH y decreta a través de sus artículos 1,2,3,4,5,6,y 7, capacitar a los docentes e implementar programas de inclusión con la intervención de un equipo multidisciplinario para atenderlos de manera integral, e incluso de ser necesario utilizar otros mecanismos para resolver los problemas de conducta posterior al diagnóstico y con el consentimiento de sus padres.

Atendiendo a las condiciones anteriores, la educación básica es un espacio que permite el desarrollo integral de los niños y niñas; es un escenario ideal para ejecutar políticas de inclusión con estudiantes con TDAH, pues apoya sus competencias y orienta sus procesos en función de sus necesidades.

TDAH

La definición del término TDAH, aparece por primera vez en 1902 en la revista “The Lancet” presentada por Still, médico pediatra, quien describe dicho trastorno como un conjunto de síntomas denominado “defecto de control moral” y falta de inhibición motiva caracterizado por incapacidad para atender y ausencia de control sobre las conductas afectada por estímulos con gratificación inmediata. Situación que lo lleva a concluir que los comportamientos se inclinaban a una desviación social proveniente de una enfermedad biológica producto de la herencia o de una lesión de nacimiento

Cabe destacar, que el término TDAH es presentado por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) de la American Psychiatric Association (APA 2002) como un “Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador, (p.38) es decir, como una condición neurobiológica que se manifiesta por déficit de atención y/o hiperactividad que aparece comúnmente en la infancia antes de los 7 años impactando el ciclo vital de quien lo padece.

Cardo y Servera (2005) afirman que el TDAH es un trastorno neurobiológico, que aun cuando se presenta desde la infancia, con frecuencia se mantiene hasta la edad adulta presentando características crónicas o generalizadas si no se atiende pertinentemente. Por otra parte, para comprender el comportamiento de los niños y jóvenes que presentan este tipo de trastorno en el área educativa, se necesita no solo de un diagnóstico clínico, sino de una preparación y capacitación por parte del docente que los atiende, adaptando el currículo con estrategias de enseñanza aprendizaje en función de sus características particulares de forma objetiva y fortaleciendo sus habilidades (Madaan, et al., 2006).

Ahora bien, Téllez (2016) señala que el origen del TDAH proviene de una disfunción de la corteza pre-frontal, que se observa en la alteración de los ganglios basales y en la estructura disfuncional de los circuitos cerebrales demostrada a través de estudios electrofisiológicos y neuropsicológicos, lo que muestra la existencia de una clínica asociada al mismo.

En síntesis y de manera muy general, el TDAH es un trastorno que se caracteriza por la falta de atención y por comportamientos impulsivos y ansiosos, con orígenes en afectaciones

cerebrales y neurobiológicas, lo que lleva a reflexionar sobre la importancia que desde el aula de clase tiene, el pensar en estrategias acordes con las singularidades de cada estudiante y del trastorno como tal, teniendo en cuenta que las manifestaciones el mismo, en cada sujeto pueden tener variaciones.

Por lo tanto, la atención de niños y niñas con TDAH en entornos educativos demandan la capacitación y cualificación del docente en estos temas, además, de la dotación de herramientas y estrategias para adaptar el currículo según las necesidades de la población, buscando el cumplimiento de los objetivos formativos, garantizando la inclusión y elevando los niveles de bienestar personal, familiar y social

Causas del TDAH

Factores genéticos y neurobiológicos: el TDAH es un trastorno heterogéneo, que se manifiesta en diferentes niveles y puede estar asociado a otros trastornos genéticos o de personalidad; en este orden de ideas, en los estudios realizados desde la neurociencia en manos de López y Carretié (2009) se plantea que los circuitos cerebrales afectados se encuentran ubicados en la corteza frontal, en el mesolímbico y en la zona parietal-temporal, lo que conlleva a tener dificultades en las relaciones sociales generando en algunos casos depresión, hiperactividad y/o falta de atención.

En cuanto a las tasas de herencia sobre el diagnóstico, las investigaciones clínicas de Barkley (2006) Miranda et al. (2016) afirman que la influencia de los antecedentes familiares en relación al trastorno oscilan entre un 71-90%, representando el mayor riesgo para tener TDAH. De allí que a través de la genética molecular se puede distinguir la presencia del dopaminérgicos, como neurotransmisores que aumenta la actividad cerebral (Biederman y Faraone, (2005).

Otro caso particular se revela cuando el trastorno es asociado a conductas antisociales encontrando relación con el gen que codifica la enzima COMT (COMT val158met), encontrándose predisposición genética marcada por variantes de estructuras cromosómicas que alteran el neurodesarrollo generando sintomatología de esquizofrenia y trastornos del espectro autista. (Barkley 2006)

Factores ambientales: López (2016) y Froehlich et al., (2007) señalan que los factores ambientales mayormente estudiados están relacionados con la gestación del niño y el momento

del parto, dado que, las toxinas, medicamentos y elementos psicosociales de mayor riesgo están asociados con el consumo de tabaco durante el embarazo, el bajo peso al nacer y el estrés materno, comúnmente combinados con la toxemia o eclampsia, mala salud materna, post madurez fetal, duración del parto, estrés fetal y hemorragia previa al parto, asociando las malformaciones congénitas con el consumo de alcohol y el plomo en etapa de embarazo.

En cuanto a los factores psicosociales asociados a los factores ambientales Thapar et al. (2013) refiere que la frecuencia se encuentra en la presencia de la privación afectiva en los primeros seis meses de vida. Estas experiencias generan traumas aumentando los riesgos de sufrir TDAH. Asimismo, las modificaciones epigenéticas en el feto por cambios en el ambiente intrauterino, lo expone al estrés, la ansiedad y la depresión afectando el desarrollo del mismo y aumentando el mayor riesgo de psicopatología.

Síntomas del TDAH

De acuerdo con el DSM-V el TDAH se presentan en tres (3) distinciones clínicas: la primera de ellas denominada TDAH-I, Inatento donde predomina la falta de atención, evidenciándose características resaltantes a nivel conductual que se reflejan en la frecuencia de cometer errores por descuido al realizar las actividades e incapacidad de mantener la atención por periodos largos de tiempo.

Además, en esta primera distinción clínica se evidencia la dispersión en la conducta de los individuos con TDAH al realizar tareas específicas, manifestándose en un aumento de la impulsividad, generando la impresión de ausencia de escucha y atención, así como bajo interés por compartir o participar en actividades lúdicas, entre otras (Barkley, 2008; American Psychiatric Association, 2014).

Los criterios para el diagnóstico del TDAH que se muestran en el DSM-5 en su presentación clínica de falta de atención, reflejan conductas como: no prestar atención a los detalles o cometer errores por descuido, dificultad para mantener la atención (parece no escuchar); y para seguir las instrucciones hasta el final; así como dificultad con la organización, y evitación o el disgusto hacia tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido. Pierde las cosas, se distrae con facilidad y la persona es olvidadiza para las tareas diarias

La segunda distinción clínica, TDAH-H/I, hiperactivo e impulsivo, su predominio se basa en la presencia de hiperactiva/ impulsiva. Clínicamente sus conductas se evidencian en: moverse o retorcer nerviosamente las manos o los pies, o incapacidad para quedarse quieto en

una silla. Dificultad para permanecer sentado; corre o se trepa de manera excesiva; agitación extrema en los adultos y dificultad para realizar actividades tranquilamente, (actúa como si estuviera motorizado). El adulto frecuentemente se siente impulsado por un motor interno, habla en exceso, responde antes de que se haya terminado de formular las preguntas y tiene dificultad para esperar o tomar turnos, interrumpe o importuna a los demás que se muestran en el DSM-5 (2014)

Por último, la tercera, ¿TDAH-C, inatento e hiperactivo-impulsivo combinado se caracteriza porque sus síntomas tienen impacto en el desarrollo obstaculizando el área conductual, cognitiva, académica y social, con un deterioro significativo en el comportamiento que trae consecuencias negativas en el sistema familiar, educativo y social. Clínicamente, de acuerdo con la American Psychiatric Association, (2014) sus conductas obedecen a la combinación de las características anteriores, por lo que dicho subtipo es el que mayor impacto produce en el medio educativo, familiar y social.

Cabe destacar que la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) (2014) realiza una clasificación para la categorización del TDAH, ratificando la presencia de seis (6) o más síntomas relacionados con cada etapa para poder determinar un diagnóstico que se acerque lo más posible a la realidad existente de cada individuo.

Tratamiento del TDAH

Los tratamientos aplicados a la población que presenta TDAH dependen de las condiciones y las características que presenten. Estos pueden ir desde intervención farmacológica donde se aplican estimulantes y toxinas, o intervenciones comportamentales o conductuales gestionando las acciones en el aula, orientaciones a los familiares y compañeros de estudio. DSM-5 (2014). Cabe destacar, que a pesar de la eficacia del tratamiento farmacológico en oportunidades tienen efectos adversos y en la mayoría de las oportunidades no son suficientes para mejorar el rendimiento académico (Barkley,2006).

Por otra parte, para Majewicz-Hefley y Carlson (2007) los tratamientos dirigidos a la terapia cognitiva-conductual necesariamente deben incluir un entrenamiento en las habilidades sociales, de tal manera que se vaya gestionando los síntomas centrales del TDAH, así como los problemas en competencias sociales. Es importante trabajar procesos psicológicos en la preparación conductual para mejorar los comportamientos (Pelham, et.al; 2005). De igual

forma estas intervenciones deben dirigirse a la autorregulación, estrategias de análisis y síntesis, solución de problemas, planificación y autoevaluación en pro del rendimiento académico y de las relaciones parentales, (Evans et al., 2014).

Otras técnicas aplicadas para el tratamiento de los niños con TDAH se orientan a estrategias de auto instrucción , las cuales les permite adquirir consciencia sobre las acciones y dar pistas al cerebro de la tarea a realizar. Miranda et al. (2016).

Adicionalmente, las intervenciones psicoeducativas mejoran el funcionamiento y rendimiento académico de los niños con TDAH; es decir cuando se planifican sesiones específicas atendiendo a sus necesidades particulares se pueden adaptar los currículos y las competencias académicas ajustando las asignaciones escolares, promoviendo la inclusión y simplificando el trabajo de aula. Jarque y Miranda, (2014)

En definitiva, las intervenciones de los niños con TDAH, desde los diferentes tratamientos conducen a la mejora y fortalecimiento de sus habilidades. De allí la importancia de llevarlas a cabo de acuerdo con el caso a caso.

Adaptación curricular

El currículo proporciona información sobre lo que se debe enseñar en las instituciones de educación acordes con las políticas educativas del Estado; por lo tanto, su contenido debe estar orientado hacia la diversidad que existe en las mismas. En este orden de ideas, Grau y Fernández (2008) manifiestan que la adaptación curricular es un proceso flexible de toma de decisiones, donde el docente está en la capacidad de realizar ajustes y adaptar estrategias de inclusión, considerando la participación activa de los estudiantes con compromisos cognitivos.

Bajo este escenario y atendiendo a las condiciones actuales de aislamiento, los currículos requieren que el docente genere respuestas educativas de inclusión para los estudiantes con TDAH, lo que implica flexibilidad en los planes y cambios en su labor pedagógica alineada a una perspectiva sistémica que se ajuste a las realidades de la propia comunidad estudiantil.

En consideración, Méndez et al. (2006) afirma que la adaptación curricular es un proceso que requiere la participación de diferentes profesionales (maestro, tutor, especialistas, de apoyo) quienes tienen la responsabilidad de dejar por escrito todas las decisiones, e incorporarlas al expediente del estudiante.

En este sentido, la función básica de la adaptación curricular se concreta en brindar las mismas oportunidades educativas tanto a los estudiantes regulares como a aquellos que tienen necesidades educativas especiales para que se garantice su inclusión, permitiendo un proceso formativo que responda a las necesidades de los niños en condiciones de equidad.

Ahora bien, Méndez et al (2009) y Molina et al (2009) afirman que para realizar las adaptaciones curriculares de un estudiante con TDAH es necesario reconocer los principios que las acogen y partiendo de estos conocimientos poder llegar a establecer un programa de inclusión que le permita al estudiante seguir con su proceso de aprendizaje acorde con sus características particulares.

Principios de la adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH

Dance (2006) plantea que los principios de la adaptación curricular hacen referencia a las modificaciones que se realizan en los diversos elementos del currículum oficial para adecuarlos a la realidad concreta del estudiante, abarcando a los participantes del curso, ciclo o escuela en general, pasando por los proyectos educativos, planes de estudio, las programaciones de aula, hasta las necesidades educativas individuales de cada uno de ellos. Para el caso de este estudio, en particular, a partir del currículum oficial y en todos los niveles se deben realizar las modificaciones organizativas necesarias que garanticen la escolarización, el progreso, la promoción y el egreso de los estudiantes con diagnóstico de TDAH.

Por tanto, se requiere del diseño e implementación de estrategias flexibles que aseguren la inclusión de los estudiantes con TDAH. De allí, que se habla de criterios para guiar la toma de decisiones en cuanto lo que debe aprender, el cómo y cuándo tiene que hacerlo como mejor forma de organizar la enseñanza.

De acuerdo con los planteamientos de Méndez et al (2009) y Molina et al (2009) se identifican los principios para la adaptación curricular. Entre ellos se encuentran:

Principio de Individualización: Molina et al (2009) señala que el principio de individualización hace referencia a que aun cuando el currículum es único, es necesario adaptar los programas emanados por el Ministerio de Educación hacia las características y necesidades de cada estudiante. Esto se encuentra en consonancia con lo planteado por Allés (2009), quien afirma que este principio propone considerar a cada estudiante reconociendo sus

peculiaridades, independientemente de que participe en las mismas tareas que el resto de sus compañeros. Se requiere aplicar algunas variantes adecuadas donde prive su participación, procurando disminuir sus desigualdades.

De igual forma, Rabadán et al. (2017) establecen que la atención educativa de los estudiantes con TDAH demanda el ajuste de sus programaciones a fin de fomentar el desarrollo integral del aprendizaje. Además de considerar la duración y la evaluación del proceso cónsonos con las características y singularidad de cada estudiante.

De allí que, el principio de individualidad supone la eliminación o modificación sustancial de contenidos esenciales o nucleares de las diferentes áreas, donde el docente tome decisiones pertinentes sobre la programación de aula para elaborar las propuestas que incluyen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, contribuyendo a potenciar sus destrezas y habilidades de manera significativa.

Principio de Normalización: según Molina et al (2009) este principio se puede entender como la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales en los procesos de formación regular, que brinde la atención en igualdad de condiciones, pero considerando sus características individuales.

De la misma manera, Allés (2006), afirma que el principio de normalización se basa en la atención educativa que deben tener los estudiantes con necesidades educativas especiales, requieren orientación hacia un ambiente menos restringido, lo más parecido al de sus compañeros. Por ello, se sugiere la participación al mismo tiempo y en las mismas actividades sin discriminación. Por consiguiente, el término normalización está orientado al derecho de inclusión que tienen los estudiantes con necesidades educativas especiales, (TDAH) los cuales deben ser aceptados tal cual como son para tener la oportunidad de vivir dentro de la sociedad en calidad de seres humanos iguales a todos. Es decir, las condiciones educativas deben considerar su desarrollo integral dentro de las planificaciones del aula, asumiendo que pueden relacionarse y actuar de manera tan normal como las personas que conforman su entorno.

Principio de Sectorización: se refiere al uso que le dan los docentes y la comunidad educativa a los recursos externos y tangibles considerando su mejor disposición para utilizarlos de manera adecuada, distribuyéndolos donde se necesiten. En otras palabras, deben estar orientados en función de satisfacer las necesidades de los estudiantes con compromisos cognitivos para alcanzar el nivel óptimo de su aprendizaje (Allés, 2006)

Por su parte, para Molina et al (2009), el principio de sectorización implica conformar equipos interdisciplinarios que detecten, orienten, canalicen y asesoren a los docentes, incluyendo el personal de la institución para entender a la población de estudiantes con TDAH.

De allí que, este principio tiende a descentralizar los servicios y a darle autonomía a las regiones e instituciones que tienen en su población estudiantes con TDAH. Además, invita a los equipos multidisciplinarios a tomar la responsabilidad para realizar acciones de inclusión en el área geográfica determinada donde se encuentren sin separarlos de su entorno.

Principio de Integración: según Rubio (2009) los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen el derecho de recibir educación en un marco del sistema educativo ordinario. Este criterio debe ser flexible y dinámico en función de la evolución del mismo aplicándose de manera que permita el máximo desarrollo de sus habilidades.

En este sentido, Albornoz (2005) define la integración como un principio que cohesiona y vincula a los diferentes miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres y representantes, comunidades locales, entre otros) en pro de lograr los objetivos propuestos en función de la calidad de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que repercuten en el desarrollo académico y social de los mismos. De igual manera, Albornoz, 2005 afirma que la integración es el arte de reunir a todos los factores que intervienen en el proceso educativo del estudiante en busca de la calidad.

Atendiendo a estas consideraciones, las instituciones educativas de Turbo y sus docentes tienen el deber de cumplir este principio unificando la educación ordinaria con la especial, reconociendo los estudiantes con TDAH haciéndolos parte importante de la misma, permitiendo el disfrute de los derechos y obligaciones de igual forma que el resto de la población estudiantil.

Una vez establecidos los principios de adaptación curricular en función de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se hace necesario considerar la mayor participación de los mismos para alcanzar los objetivos planteados.

Niveles de adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH

Saborit (2012) plantea que los niveles de adaptación curricular son etapas que fortalecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas se

deben llevar a cabo según las necesidades de las instituciones educativas, las cuales van desde adaptaciones mínimas en el currículo hasta las más específicas.

Según López et al. (2009) los niveles de adaptación son procesos que facilitan la atención a la diversidad, la cual consiste en ajustes a las condiciones individuales o sociales de los estudiantes con compromisos cognitivos y también al esfuerzo del docente por alcanzar los objetivos propuestos a partir del reconocimiento de las necesidades experimentadas en los institutos de educación.

Nivel de Acceso

Méndez et al. (2006) se fundamenta en modificaciones o provisión de materiales y recursos específicos que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TDAH desarrollando el currículo ordinario o en su caso el adaptado. En este orden de ideas, Castejón y Nava (2009) plantean que este nivel son provisiones de servicios específicos como apoyados en recursos personales para el refuerzo pedagógico, tratamientos personalizados, recursos materiales y ambientales necesarios para los estudiantes con necesidades educativas especiales, de tal forma que les posibilita el acceso físico y la movilidad en las instalaciones de los planteles educativos.

Por lo tanto, este tipo de adaptaciones garantizan a los estudiantes con necesidades educativas especiales el acceso al currículo general desde las mejores condiciones. Lo que implica que las instituciones objeto de estudio requieren de la construcción de espacios físicos, así como de la dotación de mobiliario y materiales aptos para su utilización de manera autónoma por cada uno de sus integrantes. A través de su uso, el estudiante puede integrarse y comunicarse con el resto de sus compañeros, logrando el aprendizaje programado.

Según los planteamientos anteriores, las instituciones educativas están en la necesidad de canalizar medidas de accesibilidad y de ayudas técnicas a los estudiantes con TDAH que se adapten a las condiciones presentadas por cada estudiante considerando generalmente su condición o discapacidad, así como su entorno.

Nivel General

Las adaptaciones generales son las llamadas no significativas. En este orden de ideas, Saborit (2012) manifiesta que son modificaciones en los agrupamientos de los estudiantes, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza en las actividades programadas, así como en las evaluaciones. En este sentido, existen modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la planificación curricular, los cuales son programadas dependiendo de los

requerimientos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, de tal modo que son previamente diseñadas por los docentes con el fin de lograr los objetivos propuestos atendiendo a la individualización (Castejón y Navas, 2009).

En consecuencia, los autores mencionados coinciden en que las adaptaciones generales se pueden adecuar a todos los estudiantes con trastornos de déficits de atención de las escuelas básica primaria, orientando su aplicación a la integración de los mismos en las diferentes actividades propuestas y contribuyendo a un aprendizaje integral y significativo. Modificaciones que requieren que el docente verifique de manera constante la evolución de los estudiantes con la finalidad de motivarlo para que sea más autónomo en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Nivel de Área

Las adaptaciones por área son las llamadas significativas. Según Méndez et al. (2006), se realizan a través de modificaciones individuales que afectan a los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la programación que realizan los docentes en el aula. Por su parte, para Herrero et al. (2010) las adaptaciones son reformas importantes que se efectúan en los elementos curriculares, de manera progresiva.

En síntesis y para el caso puntual de esta investigación, se tiene que los docentes que hacen parte de las instituciones de básica primaria del Distrito de Turbo deben organizarse en función de satisfacer las exigencias de los estudiantes con necesidades educativas especiales, de tal manera que su gestión sobre la inclusión permita respetar la secuencia de contenidos para el logro de los objetivos propuestos, a través de la adaptación del currículo al resto de los compañeros de clases para el éxito del aprendizaje individual.

Políticas públicas de inclusión educativa para niños con diagnóstico de TDAH en Colombia

Las políticas públicas son acciones del gobierno y de la sociedad que involucran diferentes actores con la finalidad de resolver los problemas públicos. Están sustentadas bajo un enfoque multidisciplinario que se lleva a cabo en los distintos países, los cuales sirven de herramientas orientadoras para los estados y los municipios de acuerdo con sus necesidades (Cabrero, 2003).

En este sentido, las políticas de educación inclusiva en Colombia se circunscriben a un marco político normativo sustentado en convenciones, declaraciones, acuerdos, leyes, decretos, normas y resoluciones que se han promulgado en torno al tema, que enuncia la atención a la población con discapacidad. Al respecto Gómez (2010) afirma que “las políticas de inclusión están orientadas a permitir o facilitar el acceso y uso de espacios a las personas con discapacidad” (p. 71).

La educación inclusiva en Colombia encamina sus procesos a otorgar accesibilidad a todos los estudiantes con igualdad de condiciones. Por tal razón, la decisión de la legislación se aborda de forma transversal, considerando los lineamientos de las políticas internacionales así como la nacional.

Marco político de la normativa nacional

Las primeras normas datan de la Ley 12 de 1991, “Aprobación de la Convención de los Derechos del Niño adoptada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas”, donde Colombia afianza su compromiso con el contenido de la misma y con la protección de los niños ante la discriminación, sin distinción de color, sexo, raza, dialecto, idioma, credo, posición social y económica o cualquier otra condición del niño o de sus padres.

Asimismo, la Constitución Política de Colombia de 1991, enfoca la educación como un derecho y asume la responsabilidad de la educación de personas con discapacidad física o mental, para posteriormente, en 1994, formular la Ley General de Educación o Ley 115 que sienta las bases para organizar el sistema educativo colombiano. Para dar fuerza a esta normativa, en 1996 se promulga el decreto 2082 “*reglamentando la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*”, encontrándose vigente en la actualidad bajo el decreto 1081 de 2015, como reglamento único Reglamentario del Sector Presidencia de la República, en lo que referencia a Comisión Intersectorial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.

Aunado a ello, en el año 1997, se publica primero la Ley 361 “que fija los mecanismos para la integración social de las personas con limitación”, y posteriormente el decreto 2247 (1997) que regula la prestación del servicio educativo del nivel preescolar”

Posteriormente, en los años 2002, 2003, 2006, 2007 2009 y 2013, en Colombia se han promulgado normas, políticas, convenciones, declaraciones, acuerdos, leyes, decretos y resoluciones en pro de la inclusión educativa, reconociendo el derecho, la diversidad y heterogeneidad de las personas con discapacidad dentro del sistema. Lo anterior con el fin de

garantizar el desarrollo de una cultura inclusiva que integre a los estudiantes con compromisos cognitivos en actividades cotidianas y situando las bases para una adecuación curricular que facilite la inclusión de los mismos.

Plan de mejora con las principales estrategias de intervención psicosocial, para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, con diagnóstico de TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo

A continuación se proponen una serie de estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH, para la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama. Cabe señalar que estas no se presentan como un recetario, sino como una propuesta susceptible de ajustar dependiendo las singularidades de cada estudiante y el devenir del contexto.

Para llevar a acabo lo anterior, en u primer momento se plantea una breve aproximación al diagnóstico actual de La Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama y posteriormente, se plantea la propuesta de estrategias enunciada.

Una breve aproximación al diagnóstico actual de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama

La Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama se encuentra ubicada en Distrito de Turbo departamento de Antioquia Colombia. El plantel educativo se constituye a través de la ley 715 del año 2001, con reconocimiento de carácter oficial según a la resolución 16034 del 27 de noviembre del año 2002.

Esta institución Educativa tiene aproximadamente 2850 estudiantes distribuidos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica los cuales son atendidos por 68 docentes, 4 directivos docentes, 1 docente orientadora, 2 secretarias y 7 conserjes (PEI, 2019).

El Proyecto Educativo Institucional establece como visión que “La Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama para el año 2025 será una de las mejores instituciones públicas para la formación integral de niños, niñas y jóvenes fomento del bilingüismo, respeto a la pluriculturalidad e inclusión, uso de las nuevas tecnologías, emprendimiento, conservación del medio ambiente” (p.35).

Como misión se establece que “La Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama ofrece un proceso educativo en los niveles de preescolar, básica, media académica y técnica en las modalidades de comercio y sistemas; orienta la formación integral de los estudiantes en el saber, el ser y el hacer, utilizando los medios y avances tecnológicos (tics); encaminados al fortalecimiento de competencias básicas y laborales” (p.35).

A través de las observaciones no estructuradas realizadas por las investigadoras del presente trabajo en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama, se pudo constatar que los docentes que atienden a la población de niños con necesidades especiales carecen de capacitación, herramientas, metodologías y acompañamiento en la enseñanza hacia estos estudiantes. Asimismo, se evidenció falta de permanencia y continuidad en los profesionales para el acompañamiento pedagógico de los niños con diagnóstico de TDAH, así como el desconocimiento de los padres de familia frente a este tipo de situaciones, lo cual dificulta el adecuado manejo de las mismas.

Propuesta de estrategias de intervención psicosocial, para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, con diagnóstico de TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo					
Estrategia	Objetivo de la estrategia	Responsables	Participantes	Fecha tentativa de inicio de implementación de la estrategia	Referencia
Dibujar letra por letra en superficies que estimulen el tacto, en cajas de arena, plastilina, pintura (trazos grandes).	Facilitar proceso de asimilación y acomodación mental de objetos e imágenes del entorno	Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Segundo semestre del año 2022.	VALDA PAZ, Verónica; SUNAGUA ARUQUIPA, Rodrigo y COAQUIRA HEREDIA, Roxana Karen. Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. Revista de Psicología [online]. 2018, n.20, pp.119-134. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
Mediación verbal; hacer que el estudiante realice acciones corporales, a la par de expresar verbalmente lo que su cuerpo está realizando. Ejemplo: muevo pie derecho (el estudiante realiza el movimiento del pie derecho)	Favorecer la autorregulación de la conducta para aumentar autoconfianza	Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Segundo semestre del año 2022.	VALDA PAZ, Verónica; SUNAGUA ARUQUIPA, Rodrigo y COAQUIRA HEREDIA, Roxana Karen. Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. Revista de Psicología [online]. 2018, n.20, pp.119-134. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
Escuchar música (instrumental preferiblemente) para realizar acciones corporales que incluyan intervalos fijos.	Fomentar el sentido analítico, crítico y la concentración.	Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Segundo semestre del año 2022.	VALDA PAZ, Verónica; SUNAGUA ARUQUIPA, Rodrigo y COAQUIRA HEREDIA, Roxana Karen. Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. Revista de Psicología [online]. 2018, n.20, pp.119-134. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
Dotar el aula con espacios que permitan la realización de actividades dinámicas que faciliten el movimiento de las niñas y niños mientras aprenden.	Estimular la atención y regular la actividad motora	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Segundo semestre del año 2022.	ESTÉVEZ ESTÉVES, Beatriz; LEÓN GUERRERO, María José. Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas y organizativas de aula. Revista nacional e internacional de educación inclusiva [online]. 2015, n.18, pp.89-106. ISSN 1889-4208. file:///C:/Users/MIPC/Dropbox/MIP%20PC%20(LAPTOP-HAKBKUFO)/Downloads/92-197-1-SM%20(1).pdf
Variación de estímulos sensoriales como cambiar el color de lapicero, variar los matices de la voz al leer o al hablar; variar las tonalidades de los materiales como gomas, tijeras, colores, papel, vinilos entre otros.	Mantener y focalizar la atención.	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Segundo semestre del año 2022.	VALDA PAZ, Verónica; SUNAGUA ARUQUIPA, Rodrigo y COAQUIRA HEREDIA, Roxana Karen. Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. Revista de Psicología [online]. 2018, n.20, pp.119-134. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
Formación de hábitos y rutinas escolares, por ejemplo: salud inicial, registro de asistencia, registro de la fecha, clases, descanso, hora del cuento, merienda, juego libre, actividades recreativas etc.	Mejorar los procesos de atención, concentración y memoria; además promueve el progreso en el funcionamiento cognitivo.	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Primer semestre del año 2023	VALDA PAZ, Verónica; SUNAGUA ARUQUIPA, Rodrigo y COAQUIRA HEREDIA, Roxana Karen. Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. Revista de Psicología [online]. 2018, n.20, pp.119-134. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
Realizar manualidades con objetivos y pasos previamente definidos y explicados con claridad al estudiante.	Perfeccionar los procesos de organización cognitiva.	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Primer semestre del año 2023	VALDA PAZ, Verónica; SUNAGUA ARUQUIPA, Rodrigo y COAQUIRA HEREDIA, Roxana Karen. Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. Revista de Psicología [online]. 2018, n.20, pp.119-134. ISSN 2223-3032. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n20/n20_a10.pdf
Ordenar el tiempo a través de instrumentos como carteles, señales sonoras, afiches, relojes, cronómetros entre otros.	Establecer rutinas y reducir la desatención e inhibición conductual.	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Primer semestre del año 2023	ESTÉVEZ ESTÉVES, Beatriz; LEÓN GUERRERO, María José. Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas y organizativas de aula. Revista nacional e internacional de educación inclusiva [online]. 2015, n.18, pp.89-106. ISSN 1889-4208. file:///C:/Users/MIPC/Dropbox/MIP%20PC%20(LAPTOP-HAKBKUFO)/Downloads/92-197-1-SM%20(1).pdf
Actividades físicas colaborativas: juegos de mesa, deportes grupales, juego de roles y juegos de construcción.	Mejorar las relaciones interpersonales.	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Primer semestre del año 2023	Formenti, S. (2016). Enseñar y aprender: Siete reflexiones para educar con propósito. Editorial Lugar.
Permitir que los estudiantes realicen actividades escolares que involucren los sentidos; por ejemplo: usar materiales visuales como dibujos o carteles. Otros que estimulen las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir, escuchar) y proporcionar oportunidad de movimiento (dramatizados, bailes grupales y juegos).	Fortalecer la autorregulación cognitiva y motivacional.	1.Docentes y docente orientadora de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del Distrito de Turbo. 2 Familias y cuidadores.	Estudiantes con diagnóstico de TDAH	Primer semestre del año 2023	ESTÉVEZ ESTÉVES, Beatriz; LEÓN GUERRERO, María José. Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas y organizativas de aula. Revista nacional e internacional de educación inclusiva [online]. 2015, n.18, pp.89-106. ISSN 1889-4208. file:///C:/Users/MIPC/Dropbox/MIP%20PC%20(LAPTOP-HAKBKUFO)/Downloads/92-197-1-SM%20(1).pdf

Resultados y conclusiones

El propósito de este trabajo fue analizar las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, diagnosticados con TDAH, en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama del distrito de Turbo. De este modo, a continuación, se mostrarán los principales hallazgos en relación con los objetivos específicos que orientaron esta investigación.

Respecto a las principales estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH se concluye que estas se encaminan hacia la realización de ajustes en la conducta con el fin de mejorar la situación del estudiante en el entorno educativo, centrándose en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, y respondiendo a las necesidades particulares de cada estudiante. De este modo, las estrategias de intervención psicosocial son caracterizadas como posibles alternativas en pro de la incorporación educativa de los estudiantes con TDAH, permitiendo su integración y participación en distintos contextos, entre ellos escolares.

Alrededor de los principios de la adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH se concluye que estos se fundamentan en las adecuaciones y ajustes del currículo oficial para atender las necesidades y particularidades de los estudiantes en igualdad de oportunidades y garantizar su inclusión. Por ende, será necesario adaptar la programación oficial a las exigencias del contexto y establecer equipos multidisciplinarios que apoyen los procesos de inclusión en articulación con toda la comunidad educativa.

Sobre los niveles de adaptación curricular para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TDAH se concluye que estos pueden ser entendidos como etapas o procesos para facilitar la atención de estudiantes con necesidades educativas, para lo cual será necesario que las instituciones educativas cuenten con la provisión de materiales, equipamientos, recursos físicos y humanos, con el objetivo de garantizar la inclusión. En esta medida, los docentes y directivos tienen un rol importante, puesto que, deben realizar adaptaciones al programa oficial para que los contenidos, objetivos y evaluaciones respondan a los requerimientos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, y así poder lograr aprendizajes significativos.

Con relación a las políticas públicas de inclusión educativa para niños con diagnóstico de TDAH se concluye que existen lineamientos y decretos establecidos por organismos internacionales y nacionales enmarcados en acciones o disposiciones gubernamentales y estatales para regular y vigilar la prestación del servicio educativo en condiciones de calidad e igualdad, en donde todos tengan la capacidad de aprender, si el contexto lo permite. Estas políticas orientan la adecuación curricular para facilitar el acceso y el uso de espacios para la población con necesidades educativas especiales, y en consecuencia, garantizar la educación como un derecho fundamental para todos.

En suma y respecto al propósito general de esta investigación, se tiene que pueden plantearse diversas estrategias de intervención psicosocial para la inclusión educativa de niños, de básica primaria, con diagnóstico de TDAH; pero es necesario tener siempre en cuenta el contexto de la Institución Educativa (para el caso de este estudio, la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama) y las características individuales de cada estudiante. Lo anterior debido a que si bien varios estudiantes pueden tener el mismo trastorno, tal vez la manera en la que este se manifiesta puede ser distinto, teniendo en cuenta su historia subjetiva (por ejemplo su entorno familiar, acompañamiento de especialistas, etc). En este sentido, es fundamental que los docentes se encuentren debidamente capacitados para adaptar e implementar un diseño curricular que apoye la integración e inclusión de los estudiantes con TDAH a un sistema educativo, teniendo en cuenta las singularidades de cada uno.

Referencias

- Ainscow y Sarrionandía. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Manchester.
- Albornoz, Marcelo E. (2005). *¿Calidad educativa significa lo mismos para todos los actores escolares?* <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>
- Allés, M. (2009). *Construyendo talento*. Programas de Desarrollo para el crecimiento. Buenos Aires- México-Santiago- Montevideo. Ediciones Granica. Alviz, Mora y Velásquez (2018). *Adaptación curricular para niños en básica primaria con trastornos del aprendizaje en el Colegio José Acevedo y Gómez IED para favorecer los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de posgrado).
- Alviz, M.: Mora, S. y Velásquez, L. (2018). *Adaptación curricular para niños en básica primaria con trastornos del aprendizaje en el Colegio José Acevedo y Gómez IED para favorecer los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de posgrado).
- American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR)*, 1ª Ed. Editorial MASSON.
- American Psychiatric Association, (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. Artmed Editorial
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Editorial Aljibe. attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Clinical Child
- Barkley (2006). *El TDAH es un trastorno biológico no social*. IntraMed, noticias médicas. Entrevista.
- Barkley, R. (2008). *Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V*. Revista de Neurología, 48 (Supl 2), S95-S99
- Barrios (2014). *Intervención psicosocial que propicie espacios de sensibilización, información y socialización para lograr la inclusión educativa desde parámetro de igualdad de oportunidades*. UNAD
- Biederman, J.y Faraone, S. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. Lancet.

- Blanco y Rodríguez (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Prentice Hall.
- Bohórquez, J (2016). *Estrategias didácticas para el manejo del TDAH por parte de docentes de quinto de primaria de instituciones públicas de Tunja*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación. Universidad Santo Tomás.
- Cabrero, E. (2003). *Políticas públicas municipales, una agenda en construcción*. Miguel Ángel Porrúa, Centro de Investigación y Docencia Económicas
- Camacho y Moreno (2016). *Gestión de los procesos de inclusión educativa al plan curricular de los grados jardín y transición para niños con síndrome de down del Gimnasio el Carrusel de la Enseñanza*. Trabajo de grado para optar por el título de especialista en gerencia y proyección social de la educación. Universidad Libre.
- Canoa et al. (2019). *Estrategias más favorables en niños con TDAH del jardín infantil el refugio de Heidy*. Proyecto de investigación formativa- trabajo de grado. Institución universitaria politécnico Grancolombiano.
- Carbone (2001). Arranging the classroom with an Eye (and ear) to Students with ADHD. *Teaching exceptional Children*. Nov/Dec ,72-82.
- Cardo y Servera (2005). *Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad*. Revista de Neurología N° 40. Supl. 1.
- Carrasco (2009). *Una didáctica para hoy: Cómo enseñar mejor*. Ediciones RIALP S.A.
- Casas (2004). *Retos actuales de la Psicología de la Intervención Social*. En J. Rodríguez Roca, y J.M. Alonso Varea (Coords.). *Repensar la Intervención Social: los escenarios*.
- Castejón y Nava (2009). *Bases Psicológicas en Educación Especial*. 3 Edición. Editorial. Club Universitario
- Clements, S. y Peters, J. (1962): Minimal brain dysfunction in the school-age child, *Archives of General Psychiatry*, 6, 185-197. (Citado en Romero, 2002).
- Colcombe, Erickson, Scalf, Kim, Prakash, y McAuley, (2006). *Aerobic exercise training increases brain volume in aging humans*. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci* 2006; 61(11):1166-70
- Corner (2008). *Carol's Web Corner*. Top 10 Tips for Teaching ADHD/ADD Children.

Constitución Política de colombiana (1991).

<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>

Corner (2008). *Carol's Web Corner*. Top 10 Tips for Teaching ADHD/ADD Children.

Dance (2006), Adaptación Curricular de los Proyectos Educativos en niños con Necesidades Educativas Especiales. Trabajo de grado. Venezuela.

Decreto 1075 de (2015) Sector Educación. Ministerio de educación superior.

Decreto 1081 de 2015 Sector Presidencia de la República. Ministerio de Educación,
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=73593>

Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Diario oficial 42922.

Colombia, 19 de noviembre de 1996.

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>

Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Ministerio de Educación.

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/104840:Decreto-2247-de-Septiembre-11-de-1997>

Decreto 5012 de (2009). Ministerio de Función pública.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=38494

Díaz y Martínez (2021). *Revisión de estrategias de intervención cognitivo- conductuales en el tratamiento de los niños y niñas con diagnóstico de TDAH.*

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/8245/1/DDMEPCEPNA150.pdf>

Estévez y Guerrero (2015). *Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula.* Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Universidad de Granada

Estévez y León (2015). Revista nacional e internacional de educación inclusiva. ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 8, Número 3

Estévez y León. (2015). *Inclusión educativa del alumnado con TDAH. Estrategias didácticas generales y organizativas de aula.* Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Volumen 8. Número 3. Pp. 89-106.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446540>

- Evans, S., Owens, J. y Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 527-551
- Fantova (2018). *Construyendo la intervención social building social intervention*. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, Vol. 39(2), pp. 81-88
- Federación Mundial de TDAH (2019). *La Federación Mundial de TDAH guía* [recurso electrónico] / Editores, Rohde... [et al.]. Artmed, ISBN 978-85-8271-578-9
- Formenti, S. (2016). *Enseñar y aprender: Siete reflexiones para educar con propósito*. Editorial Lugar.
- Foro Mundial sobre la Educación de (2015). *Resultados. Conferencia: Unesco. Consejo Ejecutivo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa
- Froehlich et al., 2007. *Prevalence, recognition, and treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a national sample of US children*. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161 (2007), pp. 857-864
- Gallifa (2015). *Propuesta de intervención. Tratamiento del TDAH en la Educación Primaria*. Trabajo fin de grado para optar al título de Maestro de Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja
- García Marín, G. M. (2010). *El TDAH en el alumnado de Educación Primaria*. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 71, 67-79.
- Gatica (2016). *Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP*. Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. USACH y Universidad Santo Tomás. *Revista de Políticas Públicas*, 2016, vol. 3 (junio), 105-119.
- Goldstein, K. (1942). *After-effects of brain injuries in War*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Gómez, J (2010). *Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano*. <https://www.colombialider.orf/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf>.
- Gonzales y Jaraiz, (2013). *La intervención social. Una mirada desde esquemas de complejidad*. Fundacion Dialnet.

- González, I. (2011). *Propuesta para la organización de un centro escolar de la forma más adecuada para atender alumnado con TDAH*, Revista Digital La Gaveta. N°17.
- Gradaïlle, R. y Caride, J. (2016). *Accessibility in the realities of everyday life: social pedagogy in the construction of the right to inclusive education*. Education policy analysis archives. 24 (91), 1-19.
- Grau, C y Fernández, M. (2008) *La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española*. Revista Iberoamericana de Educación Vol. 46, Nº. Extra 3
- Guarango Z, (2015) *Adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales – intelectuales, de los niños y niñas de la escuela de educación básica “El Dorado”, en la provincia de Pastaza durante el año lectivo 2014-2015*. Tesis de grado previo a la obtención de título de licenciatura en educación básica. Universidad Regional Autónoma de Los Andes “UNIANDES”
- Herrero (2010), J. y otros. *Trastornos Generalizados del Desarrollo. Atención Educativa*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo
- Hoffman, H. (1865). *Die Geschichte vom Zappel-Philipp*. En H. Hoffman (Ed.), *Der Struwwelpeter*. Germany: Pestalozzi-Verlag. (Citado en Barkley, 2006).
- Hohman, L.B. (1922). *Postencephalitic behavior disorders in children*. Johns Hopkins Hospital Bulletin, 380, 372-376
- <http://adahpo.org/wp-content/uploads/2013/07/PDF-Revista-Enfoques-Educativos>.
- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>.
- Jarque, F.; Tárraga, M. y Miranda, C. (2014). *Teachers' knowledge, misconceptions, and lacks concerning Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Psicothema. 19(4), 585-590
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad.
- Jordán y Cortes (2020). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica*. Revista de Neuro-Psiquiatría
- Latorre-Coscolluela y Liesa-Orús (2018). *Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH*. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

- Ley 12 de 1991. *Convención internacional sobre los derechos del niño.*
https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf
- Ley 115 de 1994. Ley General de la educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 361 de 1997. Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1538 del 2005 y adicionada en la ley 1287 de 2009.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- Ley 715 del año 2001. *Reconocimiento de carácter oficial según a la resolución 16034 del 27 de noviembre del año 2002.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Ley orgánica de Educación (LOE) en mayo del 2006, en el Título II. Equidad en la educación. <https://www.e-torredebabel.com/leyes/LOE/LOE-Titulo-II-Equidad-educacion.htm>.
- López, J. (2016) *Estudio descriptivo del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): perfil psicoeducativo y comorbilidad en los diferentes subtipos*, tesis doctoral. Repositorio de la Universidad de Murcia Digitum. Pp. 259.
<http://hdl.handle.net/10201/48105>
- López, M; Jacobo. A.; Fernández-Jaén, Fernández, A. y Carretié, L. (2009): *Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras*. Escritos de Psicología, Vol. 3, nº 2, pp. 17-29.
- Madaan, V.; Kinnan S.; Daughton, J. y Kratochvil, C. (2006). *Innovations and recent trends in the treatment of ADHD*. Revista Neurotherapeutics. Vol. 6 (9).
- Majewicz-Hefley A. y Carlson J. (2007). *A meta-analysis of combined treatments for children diagnosed with ADHD*. *J Attention Disorders*. N° 10:239-250.
- Medina. (2013). *Aprendizaje en autoinstrucciones*. Revista Jameos. N°59.
- Méndez, Moreno y Ripa C. (2006). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. (2ª ed.). editorial Narcea.
- Ministerio de Educación Nacional. (27 de agosto de 2017). *Decreto 1421 de 2017*. Colombia

- Ministerio de Educación Superior (2015). *Derecho a la educación inclusiva de jóvenes o niños hiperactivos o con déficit de atención*.
- Miranda, A., Colomer, C., Berenguer, C., Roselló, R., y Roselló, B. (2016). *Substance use in young adults with ADHD: Comorbidity and symptoms of inattention and hyperactivity/impulsivity*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 157–165.
- Molina, B.G., Hinshaw, S.P., Swanson, J.M., Arnold, L., Eugene M.D., Vitiello, B., et al. (2009). *The MTA at 8 years: Prospective follow-up of children treated for combined-type ADHD in a multisite study*. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 484- 500
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón: Universitat Jaume
- Navarro, Villamizar y Carrascal (2020). *Tesis de Grado. Estrategia Pedagógica para atender los casos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en los estudiantes de Básica Primaria del Centro Educativo Rural El Sul, Sede La Aguada del municipio del Carmen Norte de Santander*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Organización Mundial de la Salud.(2003) *Clasificación Internacional de Enfermedades décima revisión (CIE-10) Volumen 2*. Edición
- Orjales, I. (2007). *El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones*. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*,
- Patío V (2019). *Balance Social*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2518>
- Pelham, W., Burrows-MacLean, L., Gnagy, E.M., Fabiano, G.A., Coles, E.K., Tresco, K. Hoffman, M.T. (2005). *Transdermal methylphenidate, behavioral and combined treatment for children with ADHD*. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 2, pp.111-126.
- Proyecto de ley 216 de 2009 cámara. Revista V/LEX
- Proyecto Educativo Institucional institución educativa Francisco Luis Valderrama Valderrama 2019 pag 35, distrito de Turbo.

- Rabadán, J; Hernández, E y Parra, J. (2017). *Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la Comunidad Autónoma de la región de Murcia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Educación XX1, vol. 20, núm. 1,
- Rodríguez Tamayo (2019) *La Resolución de Problemas Matemáticos en Alumnos con Tdah. Propuesta de una Estrategia Metodológica*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Trabajo Fin de Máster. Universitario de Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid.
- Rovezzi, G. (2009). *Baja Visión y Estimulación Visual*
- Rubio, F. (2009). “*Principios de Normalización, Integración e Inclusión*”. *Innovación y experiencias educativas*. Libro de Educacion Especial.
- Saborit, C. (2012), *Adaptación curricular*. Colección: Educación. Núm. Serie: 6
- Sarto, M. y Venegas. M. (2009). *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca.
- Stainback y Stainback. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Vol.8. N° 11, Narcea
- Stainback, S. (2004). *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*”. Narcea
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Still, G.F. (1902). *Some abnormal psychical conditions in children: a coulstonian lectures*. Lancet, 1, 1008-1012.
- Strauss y Lehtinen, (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. New York, NY: Grune & Stratton
- Strauss y Werner, (1942). *Disorder of conceptual thinking in the brain-injured child*. Journal of Nervous and Mental Disease, 96, 153-172.
- Téllez, M. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: diagnóstico, evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.
- Thapar A, Cooper M, Eyre O, Langley K. Practitioner Review (2013) *¿What have we learnt about the causes of ADHD?* J Child Psychol Psychiatry. 2013; 54(1):3–16
- UNESCO. (2005). *Temario abierto sobre educación inclusiva*, Tema 5. Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC. UNESCO/OREALC (2015). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC.

Valda, Suñagua, Coaquira (2018). *Estrategias de intervención para niños y niñas con TDAH en edad escolar*. Revista de Investigación Psicológica N°20. Versión On-line ISSN 2223-3032

Valencia, Díaz y Romero (2014). *Reflexión por la inclusión educativa en niños con capacidades especiales. Caso: Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*. Título de la Colección: Investigación Educativa y Políticas Públicas.

Vélez-Álvarez C, Vidarte Claros JA. (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una prolema a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. Rev Salud Pública.

Vicuña y Henao (2003), *Confirmación de la alta prevalencia del trastorno por déficit de atención en una comunidad colombiana*. Revista de Neurología N° 32(03):217