

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Maestría en Psicología con Mención en Evaluación e Intervención Psicoeducativa

Tipo de titulación:

Artículo profesional de alto nivel

Título:

Análisis del proceso de inclusión de estudiantes que presentan TDAH en Educación General
Básica Superior.

Nombre del maestrante:

Edison Fernando Moya Moya

Nombre del Tutor:

Magister Carlos Jiménez

Nota del autor corresponsal: La correspondencia sobre este trabajo se lo dirija a Edison
Moya, correo: edyfern@hotmail.com

Quito, 2024

Resumen

La inclusión educativa implica un modelo de educación que busca, desde un enfoque colaborativo, orientar a los integrantes de una institución educativa a ver la diversidad como una oportunidad de desarrollo comunitario. Para lograr la inclusión en el caso de los estudiantes con trastorno del déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) que por sus características cognitivas y comportamentales pueden tener dificultades en su proceso de aprendizaje. En este trabajo investigativo se usa el Índice de Inclusión, propuesto por la UNESCO, como instrumento que facilita analizar el proceso inclusivo de una institución; ya que permite, desde las fases que lo componen: dimensiones, obtener el apoyo necesario para que las instituciones puedan construir comunidades escolares colaborativas. Este estudio tiene como objetivo analizar los procesos de educación inclusiva con respecto a los alumnos que presentan el trastorno de TDAH, enfocado en la Educación General Básica Superior, de una institución educativa de la ciudad de Riobamba; cuyas variables de estudio son inclusión educativa y TDAH. En la institución en este subnivel existen 6 estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, de entre ellos 2 estudiantes tienen TDAH; de tal manera que se procede a revisar y analizar la documentación, que utiliza la institución para dar respuesta educativa a este grupo de estudiantes, utilizando las dimensiones del Índice de Inclusión. Como resultado se descubre que la institución educativa, en sus políticas institucionales, se esfuerza por crear un entorno libre, democrático, equitativo, entre otros, hasta lograr con sus estrategias metodológicas orientadas hacia la respuesta curricular manifestar la dinámica de la inclusión educativa del alumno con TDAH, para que pueda alcanzar los aprendizajes requeridos. Sin embargo, las pocas acciones realizadas para los estudiantes con TDAH no cuentan en su totalidad con la inclusión educativa, desde un enfoque colaborativo, que genere un aprendizaje cooperativo entre compañeros como un elemento que facilita las competencias sociales de este grupo; y, que también, disminuye las dificultades de aprendizaje.

Palabras claves: inclusión educativa, estudiantes con TDAH, cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva.

Abstract

Educational inclusion entails an education model that, from a collaborative approach, aims to guide members of an educational institution to perceive diversity as an opportunity for community development. To achieve inclusión for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), who, due to their cognitive and behavioral characteristics, may face challenges in their learning process. In this research, the Inclusion Index proposed by UNESCO is utilized as a tool to facilitate the analysis of the inclusive process within an institution. This index, with its components: dimensions, enables the necessary support for institutions to build collaborative school communities. The study's objective is to analyze inclusive education processes concerning students with ADHD, focusing on Upper Basic General Education, in an educational institution in the city of Riobamba. The study variables are educational inclusion and ADHD. In this sublevel of the institution, there are six students with learning difficulties, including two with ADHD. Consequently, an examination and analysis of the documentation used by the institution to provide an educational response to this group of students are carried out, utilizing the dimensions of the Inclusion Index. The results reveal that the educational institution, through its institutional policies, endeavors to create an environment that is free, democratic, and equitable, among other qualities. Through methodological strategies directed towards curricular response, the institution demonstrates the dynamics of educational inclusion for students with ADHD, enabling them to achieve the required learning outcomes. However, the limited actions undertaken for students with ADHD do not entirely embody educational inclusion from a collaborative approach, fostering cooperative learning among peers as elements to enhance the social competencies of this group and alleviate learning difficulties.

Keywords: educational inclusion, students with ADHD, inclusive culture, inclusive policy, and inclusive practice.

Introducción

En la sociedad de este siglo los estudiantes, en su gran mayoría, deben transitar por el campo del saber de forma obligatoria, regido por un sistema educativo, orientado por un Estado para poder avanzar en sus aspiraciones de alcanzar un rol de identidad y servicio a su comunidad.

Desde esta realidad, en nuestro país, los padres de familia se preocupan para que sus hijos accedan a una educación de calidad, hacen grandes esfuerzos por reunir todos los requisitos solicitados por las instituciones educativas y poder matricularlos para acceder, permanecer y egresar de la educación gratuita del Estado. Existen también, padres de familia con mayor poder adquisitivo que envían a sus hijos hacia una educación particular. En ese acontecer natural de matricularse en una institución educativa, una vez inmersos en este ámbito hay muchos niños/as con dificultades: atencionales, problemas conductuales, entre otros, que rompen con lo cotidiano de cada día y pueden generar, a lo largo de su presencia educativa, una tensión que afecta la relación con sus pares y sus profesores. A estos estudiantes se les considera que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE); en esta clasificación se incluye a los estudiantes que presentan trastornos de comportamiento no asociados a la discapacidad como lo es: Trastornos de Conducta y los de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).

La presente investigación se enfoca en el estudio del grupo de Educación General Básica Superior que corresponde a octavo, noveno y décimo grado, que están entre las edades de 12 a 14 años (Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Ecuador, 2015). En ellos se da grandes cambios que acarrea la etapa de la preadolescencia dentro del desarrollo humano, en este grupo también se encuentran los estudiantes que tienen TDAH, los cuales si no son abordados adecuadamente en la parte educativa podrían elevar el nivel de frustración personal; e incluso, llevarlos hacia una deserción escolar o conductas de riesgo (Rusca-Jordán, & Cortez-Vergara, 2020; Pazmiño, et al, 2021).

Antes de pertenecer a una institución educativa hay muchos niños con diferentes signos y síntomas dependiendo de la etiología con dificultades en el aprendizaje. Los padres de familia de este grupo poblacional se han visto en la necesidad de buscar un diagnóstico respectivo para tratar de ayudarles. Ante esta realidad de vulnerabilidad muchos países se han preocupado, a lo largo del tiempo, por defender los derechos de estos niños/as ofreciéndoles una equiparación de oportunidades en el ámbito escolar. Esta disertación toma como base la declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre la igualdad en la dignidad de las personas y su derecho a la educación que permite generar un cambio en la mentalidad, consolidando la educación a lo largo de los años, especialmente en la educación inclusiva, hasta establecerla como uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en la agenda de la Educación 2030 (UNESCO, 2020; Ochoa, 2021; United Nations, 2023).

Nuestro país no será la excepción en la lucha por los derechos humanos, especialmente de este grupo vulnerable. Desde la Constitución del 2008 se irá sentando las bases para que se termine en el sistema educativo la discriminación, las desigualdades garantizando la defensa de los derechos y la inclusión de los mismos. Así, el Estado ecuatoriano ha logrado enfocarse y ofrecer un marco que regula y propicia una educación inclusiva con la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) en su Capítulo II de los Derechos de las personas con Discapacidad, en su Sección 3 de la Educación, impulsando con ello la participación de todos los actores sociales; con el fin de prevenir y favorecer la creación de una equiparación de oportunidades dentro del sistema educativo. Finalmente, el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), en el Acuerdo 295-13, Art. 13, acoge a la educación inclusiva como una "responsabilidad y vocación" de toda institución educativa ordinaria.

A pesar de estos grandes esfuerzos gubernamentales, aún se sigue notando en la práctica institucional; e incluso, en el área docente serias dificultades en la aplicación de las normativas a la hora del acceso, permanencia y culminación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en nuestro caso, aquellos no asociados a la discapacidad, estudiantes que tienen TDAH, especialmente en la provincia de Chimborazo. Debido a que se ha observado que los padres de familia que tienen hijos con TDAH no cuentan con una respuesta clara en las instituciones educativas, pues las instituciones no tienen un proceso de inclusión que acoja a estos niños, aceptándoles en muchos de los casos a estos estudiantes como un favor que se les hace. Aunque, la normativa se encuentre vigente, aún le falta al Estado lograr hacer efectivo la inclusión educativa. Pues, todavía hay mucho que hacer para superar las barreras que dificultan el acceso a la educación regular, y esto, es más notorio en los sectores rurales. Por ello, podemos expresar que en nuestro país no se cuenta con un modelo de proceso inclusivo eficiente que facilite la matriculación de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad. De todas formas, no debemos claudicar en esta lucha; y por eso, en este trabajo se analiza los lineamientos para una educación inclusiva tanto a nivel nacional como internacional. Ya que, es relevante seguir sugiriendo y promoviendo la construcción de un modelo para los procesos de inclusión. Para este trabajo se toma como línea de investigación; lo que se establece en la PUCE (2022): 07: Educación, comunicación, culturas, sociedad y valores. Sublínea de investigación: educación, cultura, sociedad y valores.

La justificación de la presente investigación se encuentra fundamentada en la misma Constitución del Ecuador (2008) que en su Art. 26, considera a la educación como un derecho de los individuos; y es el mismo Estado el garante de la igualdad e inclusión social. De esta manera, se está asegurando la oportunidad de que los niños/as, adolescentes adquieran el acceso, la permanencia y culminación de sus estudios. Y se insiste en nuestra Constitución, en su Art. 27, que el acceso a la educación sea universal y sin discriminación (Fonseca, et al, 2020; Ochoa, 2021).

Además, en el Acuerdo 295-13, del Ministerio de Educación (2013), se declara a la educación inclusiva como "responsabilidad y vocación de todos los establecimientos de educación escolarizada ordinaria" (p. 6) y se fijan los objetivos de esta educación inclusiva, Art. 12, como lo expone la tabla No 1.

Tabla No 1

Objetivos de educación inclusiva

Objetivos	Categoría
Fomentar en la cultura el respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad. La convivencia armónica y la práctica del diálogo y resolución de conflictos.	Cultura.
Formar ciudadanos autónomos, independientes, capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral.	Barreras: accesos, didácticas, recursos humanos y geográficos.
Formar ciudadanos autónomos, independientes, capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral.	Autonomía.

Nota: Elaboración en base al Acuerdo 295-3 del Ministerio de educación del Ecuador, 2013.

Con los objetivos de una educación inclusiva, que se ha categorizado, se tendrá más atenta la mirada a lo que obstaculiza la inclusión sobre las diferencias individuales sean estas: física, cognitiva o conductual. Así, se abrirá el camino para avanzar a la inclusión educativa efectiva, especialmente para los estudiantes con alguna necesidad educativa asociada o no a la discapacidad, para lograr su plena participación y culminación en el ámbito educativo. Además, el Estado a través del Ministerio de Educación refiriéndose a los docentes ha seguido implementando estrategias de formación y capacitación, bastaría con revisar su sitio web, para alcanzar este propósito. También, no se puede dudar de que existen centros educativos especializados para estudiantes con NEE, pero estos centros en la sociedad aún poseen una connotación negativa que marca una tendencia hacia la exclusión social (Herrán, et al, 2018; Sánchez, 2019).

Se justifica este trabajo al proponer el uso de un proceso de educación basada en la UNESCO y el Índice de Inclusión educativa. Este instrumento se utiliza como parte de un proceso para desarrollar una educación inclusiva en la que se debe identificar y reducir al máximo las barreras para el aprendizaje que pueden suscitarse en la interacción con sus pares y sus contextos: profesores, políticas, institución, entre otros. En este instrumento se sustituye a la denominación de necesidades educativas especiales por la de "barreras para el aprendizaje". Este proceso le permite a la institución darse cuenta de sus dificultades, proponer y sostener el cambio de acuerdo a las necesidades que han aparecido. Como fases de este proceso hay tres dimensiones interrelacionadas: culturas, políticas y prácticas para hablar de escuelas inclusivas (Booth, & Ainscow, 2000; Quiroz, & Almeida, 2016).

Como antecedentes al tema de la inclusión educativa de estudiantes con TDAH existen investigaciones como la de los autores Estévez-Estévez, B., & León-Guerrero, M., que publican en la Revista nacional e internacional de educación inclusiva en el año del 2015, una investigación de inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas del aula, el objetivo de esta investigación es establecer el desarrollo académico del alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y manifiestan que estos estudiantes ven mermadas sus características cognitivas y comportamentales, las que se expresan mediante la limitación en su desarrollo académico; también para estos autores existen estrategias didácticas y organizativas. Desde el punto de vista de López, & Pastor, 2019, se puede contar con varias investigaciones sobre las limitaciones de los niños/as con TDAH basadas en la impulsividad emocional y en las dificultades de autocontrol emocional que afectan seriamente sus relaciones sociales y su ajuste escolar, manifestados en comportamientos molestos nada agradables para los compañeros, profesores y los padres (Latorre-Coscolluela, et al, 2018; Rusca-Jordán, & Cortez-Vergara, 2020; Fonseca, et al, 2020). Otras investigaciones ofrecen una guía para padres y maestros respecto a estos hijos y alumnos que tienen TDAH como son: Guerrero, 2020; Tchang, et al, 2020.

Existen normativas internacionales y nacionales que aseguran la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque de manera general y no específica para trabajar el TDAH. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, en el Art. 26, se afirma que "toda persona tiene derecho a la educación" (United Nations, 2023). Con estos derechos a la educación para todo individuo se plantará la semilla de la inclusión; situación que se verá reflejada en la declaración de los Derechos del Retrasado Mental; y, en 1975 los Derechos de los Impedidos. Con el fin de ayudar hacer realidad estos derechos las Naciones Unidas contó con varios encuentros a lo largo del tiempo como la celebrada en 1990 con Declaración Mundial de Jomtien. La celebrada en 1994 con la Declaración de Salamanca y el marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. La efectuada el 2008 con la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La del 2015 con el Foro Mundial sobre la Educación con la generación de la agenda del 2030, entre otros (Casado, 2012; UNESCO, 2016; Ochoa, 2021).

Desde este marco de derechos universales y de encuentros internacionales en pro de la educación, cada gobierno se encontraba interpelado a implementar una normativa que garantice los derechos humanos, especialmente el de la educación. Así, en el Ecuador en el año de 1945 se expedirá el "Reglamento General de Educación Especial". En el 2006, mediante el Ministerio de Educación y el Plan Decenal de Educación 2006-2015, la reforma educativa se va haciendo imperiosa. Para ello se sentarán las bases en la Constitución del 2008, donde la educación se convertirá en ese espacio que debe generar las condiciones de igualdad, e inclusión social que permitan el desarrollo de cada individuo. Así, en el 2011 surgirá esta reforma educativa mediante la nueva ley de educación, la "Ley Orgánica de Educación Intercultural" (LOEI) que en su Art. 228, identifica a los alumnos con trastornos por déficit de atención e hiperactividad dentro de las dificultades específicas del aprendizaje. También se creará la "Ley Orgánica de Discapacidades" en el año 2012 para garantizar todo lo concerniente a una atención centralizada y particularizada ante las discapacidades (Franco, 2015; UNESCO, 2014; Ochoa, 2021; Pazmiño, et al, 2021).

Además, se tendrá que considerar los enfoques que se posee en materia inclusiva para superar toda barrera conceptual. Tradicionalmente, ha surgido un enfoque de integración de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, buscando de cierta manera homogeneizar el nivel educativo centrándose en los estudiantes con dificultades de aprendizaje en base a un diagnóstico y ubicándoles en un programa específico; ello generó algunas actitudes que buscaban ajustar a los alumnos con NEE al sistema educativo regular, y no a modificar el sistema educativo. Hoy se considera un enfoque colaborativo, inclusivo que supera una integración, optando por mejorar el sistema educativo centrado en los procesos educativos y de inclusión para que estos estudiantes realmente gocen de sus derechos y se sientan verdaderamente acogidos por sus pares y los demás miembros del sistema educativo, independientemente de sus características o necesidades educativas (UNESCO, 2010; Burgos, 2013; Herrán, et al, 2018; Fonseca, et al, 2020).

Este trabajo académico tiene una fundamentación teórica específica en la inclusión de los estudiantes con TDAH, cuyos criterios diagnósticos, según el DSM-V, y que aparecen en la tabla No 2 son:

Tabla No 2

Criterios diagnósticos del TDAH.

Criterio diagnóstico	Síntomas
1. Inatención	<ul style="list-style-type: none"> • Falla en prestar atención a detalles con descuido y errores en sus tareas escolares o actividades • Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas • Parece no escuchar cuando se le habla directamente • No sigue instrucciones y no termina sus tareas escolares • Tiene dificultad para organizar tareas y actividades. • Evita, disgusta o poco entusiasta en tareas de esfuerzo mental sostenido. • Pierde cosas necesarias para tareas o actividades. • Se distrae fácilmente con estímulos externos.
2. Hiperactividad	<ul style="list-style-type: none"> • Juega o se golpea con las manos o pies y se retuerce en el asiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se levanta en situaciones donde se debería estar sentado. • Corretea o trepa en situaciones que no son adecuadas. • Incapaz de jugar u ocuparse en actividades recreativas. • Anda atareado como que un motor lo impulsase. • Habla excesivamente.
3. Impulsividad	<ul style="list-style-type: none"> • Responden innecesariamente o antes de que se termine la pregunta. • Les es difícil esperar su turno. • Interrumpen o se inmiscuyen con otros.

Nota: Elaboración en base al APA, 2014.

Estos síntomas que tienden los estudiantes con TDAH les afectan en su proceso de aprendizaje, llevándolos a tener rendimientos por debajo de lo que les correspondería. Estos síntomas no solo afectan su funcionamiento académico; sino también, familiar y social produciendo en ellos un escaso ajuste psicológico, académico y comunitario (Latorre-Coscolluela, et al, 2018).

Además, si se tiene en cuenta que estos síntomas pueden continuar o camuflarse por nuevas estrategias adquiridas en el transcurrir de los años como haber aprendido a estar tranquilos en ciertas circunstancias sociales, ellos pueden verse inmersos en la cotidianidad de la asistencia y avanzar en los cursos sin que se les brinde las mejores condiciones para que su aprendizaje y desarrollo social sea óptimo; afectándose así, su posterior autonomía (Marchesi, & Hernández, 2019; Guerrero, 2020, Tchang, et al, 2020)

Refiriéndonos a las causas el "TDAH tiene un origen biológico y varios factores etiológicos genéticos y ambientales" (Rusca-Jordán, & Cortez-Vergara, 2020, p. 149). Según Tchang, et al, 2020 "estudios epidemiológicos establecen prevalencias en torno al 6-10% en los escolares entre 4 y 17 años" (p. 30). Respecto a la neurobiología del TDAH existen varios avances con estudios de neuroimágenes. En estos hallazgos se asocia al TDAH a una alteración de la estructura, de la funcionalidad y de la comunicación interneuronal entre diferentes zonas cerebrales que manifiestan los diferentes dominios cognitivos afectados como la autorregulación, la atención y percepción del tiempo. Estas evidencias apuntan a un retraso en la maduración cerebral; y así, se puede comprender su inmadurez en la activación funcional (Guerrero, 2020; Tchang, et al, 2020; Rusca-Jordán, & Cortez-Vergara, 2020).

En el Ecuador el sistema nacional de educación se estructura en tres niveles: Inicial, Básica y el Bachillerato. El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro subniveles. 1) Preparatoria para el primer grado de Educación General Básica ofrecido a estudiantes de 5 años de edad. 2) Básica para el 2o, 3o y 4o grados de este nivel ofrecido a estudiantes con edades de 6 a 8 años. 3) Básica Media para 5o, 6o y 7o grados de Educación General Básica otorgado a estudiantes con edades de 9 a 11 años. 4) Básica Superior para 8o, 9o y 10o grados de Educación General Básica facilitado a estudiantes con edades de 12 a 14 años (Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa, 2015)

Debido a esta estructura, hay que considerar a los alumnos de Educación General Básica Superior que por sus edades se encontrarían en la etapa de la preadolescencia. Desde el punto de vista de los aportes de la teoría del Desarrollo Cognitivo, propuesto por Piaget, en esta etapa ellos comienzan a desarrollar el pensamiento operacional formal, etapa caracterizada por analizar las cosas con razonamientos hipotéticos-deductivos; con una alta capacidad para resolver problemas; y, el uso del pensamiento abstracto (Molina, 2020). Este desarrollo cognitivo puede verse afectado por las características cognitivas y comportamentales que tienen los alumnos con TDAH, manifestadas en los criterios diagnósticos del DSM-V como

son: la inatención, la hiperactividad e impulsividad que si no son abordados adecuadamente; es decir, sin un tratamiento e intervención psicoeducativa dificulta significativamente su proceso de aprendizaje (Guerrero, 2020; Rusca-Jordán, & Cortez-Vergara, 2020; Pazmiño, et al, 2021).

Con referente a los procesos de inclusión de este grupo de alumnos, con TDAH, en nuestro país no se cuenta con un modelo inclusivo, pero si con avances en materia normativa y pautas inclusivas desde el Ministerio de educación. En esta investigación se hará referencia a lo que establece la UNESCO, sobre el Índice de Inclusión. Este Índice es un instrumento que está estructurado en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas, que nos servirán para trabajarlas en las instituciones y hacerlas inclusivas. Con respecto a la dimensión de culturas inclusivas, se menciona sobre la creación de una comunidad educativa que sea acogedora, ofrezca seguridad, sea participativa, valore la individualidad, fomente valores inclusivos y que todos los miembros de la institución los asimilen. Refiriéndose a las políticas inclusivas se busca asegurar que la inclusión atraviese todas las políticas de la institución para mejorar el aprendizaje y la participación. Ambas dimensiones suscitarían un conjunto de ejercicios o acciones denominadas como prácticas inclusivas. Estas dimensiones deberán ser adaptadas por la institución a las dificultades que presentan los alumnos con TDAH para lograr la inclusión efectiva (Booth, & Ainscow, 2000; Quiroz, & Almeida, 2016).

Estos fundamentos teóricos sustentan científicamente la investigación realizada, y así, explicar científicamente la realidad buscando aplicarla para encontrar la verdad de lo que se anhela y lo que se está haciendo en relación a la inclusión de alumnos con TDAH en el subnivel de Educación General Básica Superior, en particular en la institución educativa de este estudio.

El objetivo general del estudio es analizar los procesos de educación inclusiva con respecto a los alumnos que presentan el trastorno de TDAH, enfocado en la Educación Básica Superior, desde una institución educativa de la ciudad de Riobamba. Para lograr alcanzar este objetivo se señalan tres objetivos específicos: Entender los enfoques conceptuales en materia inclusiva para alumnos con TDAH en Educación Básica Superior. Conocer los procesos de inclusión educativa para estudiantes con TDAH en la Educación Básica Superior efectuadas en una institución educativa. Identificar los avances en educación inclusiva, desde las dimensiones del Índice de inclusión, dadas a nivel internacional y nacional, junto a las realizadas por la institución educativa. La finalidad de esta investigación es dar un aporte para el proceso de inclusión educativa.

Se establecen unas consideraciones éticas que mantienen la confidencialidad de la información otorgada por la institución educativa. El uso de estos datos es solo con fines investigativos, y con el análisis de la información no se amenaza la integridad institucional. Se evita algún juicio de valor y considera los avances en el proceso inclusivo de la institución, para proponer posibles sugerencias, a fin de que pueda mantenerse con pie firme en ese caminar. Este trabajo una vez finalizado, lo presentaremos únicamente a la autoridad de la institución que nos ha permitido realizarlo.

Método

Diseño

La investigación es de tipo descriptivo, ya que se pretende efectuar un proceso de análisis. Tiene un enfoque cualitativo para comprender los significados del accionar humano e institucional, mediante la recolección de la documentación, registros, informes, entre otros (Hernández, et al, 2010), que la institución tiene para dar respuesta a los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje mediante la inclusión educativa. Además, se hace una revisión sistemática de los documentos, minimizando el riesgo de sesgo, mediante el método PRISMA, que informa con detalle los resultados de las revisiones bibliográficas digitales e

impresas hechas sobre el tema de nuestra investigación para ofrecer una evidencia de los hallazgos (Page, M., et al, 2021).

Participantes

Esta investigación no requiere de la participación directa del personal de la institución. Sólo se recoge la documentación que realizan para un proceso de inclusión educativa ofrecida por medio del profesional del DECE. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la provincia de Chimborazo, en el cantón Riobamba, ciudad Riobamba, cuenta con 2230 estudiantes y una planta docente de 70 integrantes. En el conversatorio mantenido con el responsable del subnivel de Educación General Básica Superior, se nos manifiesta que el número de estudiantes es de 120, con 4 paralelos, 4 docentes encargados para cada grado de este subnivel, sus clases son impartidas por un profesional en cada materia correspondiente al nivel educativo. En este subnivel existen 6 estudiantes que tienen problemas de aprendizaje; de entre ellos 2 estudiantes tienen TDAH. La institución educativa para dar respuesta a estos estudiantes lo hace a través del Departamento de Consejería Estudiantil, por medio de cuatro actitudes: presencia, familiaridad, acogida y preventividad.

También, para la construcción del fundamento teórico y del estado del arte, la documentación se la obtuvo mediante consulta en las principales bases de datos: Google académico, Google, Scopus y Bibliotecas digitales: UNESCO, PUCE. El criterio de inclusión de los estudios analizados se basó en búsquedas relacionadas sobre el tema de este trabajo: Artículos de educación inclusiva; de procesos inclusivos; de políticas, cultura y prácticas inclusivas; legislación del Ecuador, educación inclusiva en el Ministerio de educación. Los años que cubrió la investigación fueron del 2010 al 2022. Otro criterio fue acudir a las fuentes citadas por otros autores.

Como criterio de exclusión se optó por trabajar solo con el idioma español. Rechazando información de páginas web que no tenían autores, ni referencias bibliográficas. Y documentos que nos manifestaban información sobre otros trastornos.

Técnicas e instrumentos

Se usa la investigación bibliográfica como técnica cualitativa. Esta técnica permite realizar una investigación profunda del tema: "proceso de inclusión en alumnos con TDAH" en las bases de datos como Google Académico, Bibliotecas digitales, entre otras, tanto a nivel internacional como nacional. Además, la técnica cualitativa es recomendable escogerla, según Hernández, et al, 2010 "cuando el tema del estudio ha sido poco explotado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico" (p. 364). De esta manera, se aborda al grupo de estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, en particular los estudiantes con TDAH, en la institución educativa de nuestra investigación mediante la información de varios documentos, cartas, informes, notificaciones, entre otros, de su actividad escolar cotidiana para conocer sus vivencias y sus experiencias.

El instrumento para analizar el proceso de inclusión educativa es el Índice de Inclusión, propuesto por la UNESCO. Este instrumento es un conjunto de materiales que apoyan a las instituciones para que puedan construir comunidades escolares colaborativas. Las fases del Índice de Inclusión constan de tres Dimensiones: cultura, política y práctica de una educación inclusiva; cada Dimensión tiene dos secciones con propias actividades. Cada sección posee indicadores, a modo de aspiraciones, aplicables por medio de preguntas que permiten medir lo que tiene la institución. Así:

En la Dimensión de crear Cultura inclusiva se refiere a la creación de una comunidad educativa que sea acogedora, sea participativa, valore la individualidad, fomente valores inclusivos y que todos los miembros de la institución los asimilen; en esta Dimensión se escribe

los valores que posea la institución educativa. Las secciones son: construir una comunidad y establecer valores inclusivos.

La Dimensión elaborar Política inclusiva busca asegurar que la inclusión atraviese todas las políticas de la institución para mejorar el aprendizaje y la participación; esta Dimensión se fija en todas las actividades que realiza la institución educativa para promover respuestas ante la diversidad. Las secciones son: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo de atención a la diversidad.

La Dimensión desarrollar Práctica inclusiva se revela en las actividades del aula y extracurriculares; en esta Dimensión se describe el conjunto de ejercicios o acciones que reflejan tanto la cultura como la política inclusiva. Las secciones son: organizar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos (Booth, & Ainscow, 2000; Quiroz, & Almeida, 2016).

El documento base del presente trabajo para su operativización, sistematización de datos y análisis, es el denominado "Prioridades del Desarrollo. Hoja Resumen" (Booth, & Ainscow, 2000, p.103) donde se indica en síntesis las fases, dimensiones, del Instrumento Índice de Inclusión.

Procedimiento

Este trabajo se ha planificado desde un plan de investigación que fue aprobado. Luego se accede a analizar la herramienta "Índice de inclusión", propuesto por la UNESCO, que permite descubrir las dimensiones que una institución educativa debe poseer para lograr una inclusión efectiva y usarla como instrumento orientador en la recolección, sistematización de la información obtenida tanto a nivel internacional como nacional. Con el permiso correspondiente de la autoridad de la institución educativa, se recogió la información que se complementa con un conversatorio que se tiene con la autoridad y el responsable de la Educación General Básica Superior; luego se sistematiza la documentación utilizando la "Hoja de prioridades del Desarrollo. Hoja de Resumen" propuesta por el Índice de inclusión, donde se cuenta con las dimensiones: cultura, política y práctica inclusiva, teniendo en cuenta las consideraciones éticas al respecto; para poder presentar los resultados. Finalmente, se realiza el análisis en base a las dimensiones: políticas, cultura y prácticas inclusivas a nivel internacional, nacional e institucional. Todo este trabajo que se realiza establece conclusiones y recomendaciones en ese caminar hacia una educación inclusiva efectiva.

Para este trabajo en su parte del estado del arte y fundamentación teórica se realizó una búsqueda en diferentes fuentes digitales como: Google académico, Scopus, entre otros, desde septiembre del 2023 hasta noviembre del 2023. Las frases de búsqueda más utilizada en la base de datos fueron las siguientes: "procesos de inclusión para el TDAH en el ámbito educativo"; "alumnos con necesidades educativas en el sistema educativo ecuatoriano"; "la inclusión para alumnos en el nivel de educación general básica superior con TDAH"; "educación inclusiva en el ministerio de educación del ecuador". Además, se utilizaron operadores booleanos (y, o) que nos permitieron acceder a más publicaciones.

Resultados

Con el documento base "Prioridades de desarrollo. Hoja de resumen" (Booth, & Ainscow, 2000, p. 113) del instrumento Índice de Inclusión se divisa la necesidad de abordar las tres dimensiones para hablar de centros inclusivos. La 1o referida a "Cultura inclusiva" se menciona sobre la generación de una comunidad educativa que sea acogedora, sea participativa, valore la individualidad y fomente valores inclusivos. Refiriéndose a 2o "Política inclusiva" se debe asegurar que la inclusión atraviese todas las políticas de la institución para mejorar el aprendizaje y la participación. El 3o "Práctica inclusiva" que refleja el conjunto de las anteriores dimensiones manifestadas en ejercicios o acciones dirigidas a toda la comunidad. Con esto buscaremos estructurar los resultados conseguidos en un primer punto a nivel

internacional, en un segundo punto a nivel nacional; y finalmente, lo correspondiente a la revisión de los documentos de la institución en un tercer punto. En cada punto de estos resultados abarcaremos las dimensiones en forma conjunta; ya que, según Gutiérrez, citado por Muevecela, & Avecillas 2020, “no se dan de forma aislada en la organización, sino que se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura de la organización requieren a su vez de políticas que orientan la formulación de las prácticas” (p. 8).

Cultura, política y prácticas inclusivas a nivel internacional

Para hablar de escuelas inclusivas se revisa, desde las dimensiones propuestas por el Índice de Inclusión, algunos documentos generados en los encuentros realizados a nivel internacional por el movimiento de Educación para Todos y la UNESCO. A efectos de este trabajo se analiza algunas de estas declaraciones, sin pretender con ello, exponer toda su riqueza.

En 1990 se celebró la Declaración Mundial de Jomtien (Casado, 2012; Hernández, N., 2016; UNESCO, 2020; Ochoa, 2021) que propone:

Cultura inclusiva se manifiesta en la educación a todos los niños/as y adolescentes, respetando las costumbres y tradiciones de su comunidad. Se debe generar programas de acogida a todas las características y necesidades de los estudiantes. La Declaración no sólo se orienta a las instituciones educativas; sino también, incita a que se involucre toda la sociedad para que pueda participar en la identificación de las barreras al acceso educativo

Política inclusiva se revela al asegurar el acceso a la educación con una política inclusiva global que impulsa a la superación de toda barrera institucional o sistema tradicional de enseñanza, abordando el currículo, para mejorar el ámbito educativo y desarrollar sistemas educativos inclusivos.

Práctica inclusiva se muestra al motivar desde la identificación de las barreras al acceso educativo, descubiertas por toda la sociedad, la capacidad de superarlas con los propios recursos.

En el año de 1994 se celebró la "Declaración de Salamanca y el marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales" (UNESCO, 1994) la que establece:

Cultura inclusiva se expresa al insistir en que todos los niveles educativos busquen la integración teniendo en cuenta las diferencias individuales y circunstanciales de los estudiantes en la búsqueda de lograr su autonomía. En el numeral 2 de esta Declaración se orienta a reconocer como principio rector en todos los ámbitos escolares la integración educativa para combatir las actitudes discriminatorias, desde unas comunidades de acogida, y lograr la educación para todos. Actitudes que buscan la equiparación de oportunidades

Política inclusiva se muestra al reafirmar el derecho a la educación, especialmente a las personas con discapacidad, impulsando a los estados a garantizarla, con políticas de educación en todos los niveles, coordinando con todas las autoridades educativas y de salud y de asistencia social, procurando a que las familias sean consultadas sobre la manera de la educación ante las necesidades y circunstancias de sus hijos.

Práctica inclusiva que se presenta en el marco de acción de esta conferencia al proporcionar algunas consideraciones para incluir a los NEE en planes educativos. Consideraciones como la generación de sistemas más flexibles y adaptables a las necesidades, con una pedagogía centrada en sus necesidades, fijándose más en sus potencialidades, impulsando a que "todos los niños deben aprender juntos..., una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación de sus comunidades" (p. 11-12), evitando de ser posible las clases especiales fuera de las clases ordinarias, y contando con el apoyo de profesionales especializados (UNESCO, 1994; Casado, 2012; Marchesi, & Hernández, 2019; Ochoa, 2021).

En el 2008 se celebró la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación con el tema “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, conclusiones y recomendaciones” (UNESCO, 2008) que permite entender:

Cultura inclusiva se revela al recomendar a los Estados a mirar la inclusión como un “proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y las comunidades” (p. 3-4). Incitando a la promoción de culturas adaptables a los niños como fuente del aprendizaje efectivo, motivando la participación de los niños, familias y sociedad como fundamento de esa construcción de la cultura inclusiva.

Política inclusiva se muestra al insistir en mejorar las políticas y reformas educativas sobre la inclusión con mecanismos de seguimiento sobre la equidad y la evaluación de dichas políticas; también la correspondiente selección y formación de los docentes. Continuó esta Conferencia motivando a la investigación innovadora de procesos pedagógicos y de aprendizaje, para desarrollar programas de atención y educación que promuevan la inclusión; con el fin, de facilitar las oportunidades de educación no formales, con su respectivo reconocimiento, y poder reducir el analfabetismo.

Práctica inclusiva se descubre cuando se pide dar a los docentes todas las facilidades "dotándoles de las capacidades y materiales necesarios para enseñar a las distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos” (p. 5) (UNESCO, 2008; Casado, 2012; Ochoa, 2021).

En ese año, 2008, se celebró la V Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica en Colombia, cuyo tema “Educación Especial e Inclusión Educativa” (UNESCO, 2010) que permite construir:

Cultura inclusiva se reconoce cuando se señala como protagonistas de la inclusión a todo el sistema educativo y a sus miembros; sin excluir a toda la sociedad. De esta forma, “la inclusión es un elemento transversal en la toma de decisiones” (p.132). Además, en este encuentro se preocuparon por brindar estrategias para el trabajo en conjunto de los diferentes profesionales encargados de las áreas de formación y de educación especial del ministerio.

Política inclusiva se revela en la insistencia en la formación de los docentes con apoyo de otros profesionales hacia la educación inclusiva. Se ofrece las políticas de equidad e intersectoriales para abordar las condiciones que crean la exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos; aclarando los enfoques conceptuales de integración e inclusión y reconociendo las brechas entre lo normativo “letra muerta” y las prácticas inclusivas.

Práctica inclusiva se muestra cuando otorgan diferentes materiales de formación docente; y facilitando la traducción al español del Índice de Inclusión, instrumento orientador del presente trabajo investigativo. (UNESCO, 2010).

En el año del 2015 se realizó el Foro Mundial sobre la Educación, "Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción" (UNESCO, 2016) documento que propone:

Cultura inclusiva se revela en la acogida de la nueva visión de la educación, la de una concepción humanista de la misma, para garantizar la inclusión, la dignidad. Documento que motiva el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes inclusivas para permitir la generación de entornos sanos, acogedores desde una educación de calidad.

Política inclusiva se expresa en la búsqueda del acceso de la educación para todos porque esta es un derecho, una obligación. Esta educación debe ser de calidad, equitativa y garantizada desde todo marco jurídico, pues a cada gobierno le corresponde aplicarla por medio del sistema educativo. Para cumplir con este compromiso se proponen desarrollar sistemas de educación más inclusivos que rechacen toda forma de exclusión, dando respuestas más adecuadas con capacidad de adaptación ante las necesidades de los alumnos. Además, se busca dar toda la garantía a los docentes, con la debida formación, contratación, y apoyo de sistemas.

Práctica inclusiva se manifiesta cuando otorgan recursos eficientes a los docentes para que ellos puedan acceder a los recursos tecnológicos en su labor de enseñanza (UNESCO, 2016; Hernández, N., 2016; UNESCO, 2020).

Cultura, política y prácticas inclusivas a nivel nacional

En Ecuador, con la declaración de Salamanca en 1994, se impulsa el desarrollo de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales que se haría notorio en el "Reglamento General de Educación Especial" de 1995, en que se considera "la personalidad, aptitudes y capacidades de estos estudiantes, en miras a promover su desarrollo hasta el máximo de sus posibilidades y a disminuir el fracaso escolar" (Pazmiño, et al, 2021, p. 39).

En el 2006 en el Ecuador se realizó, desde una consulta popular, el "Plan decenal de Educación del Ecuador 2006-2015" (Ministerio de Educación, 2007) documento que establece:

La Cultura, Política inclusiva que se manifiestan en base a las 7 políticas estatales orientadas a la educación y al sistema educativo. Así, se nos muestra en la Tabla No 3:

Tabla No 3

Dimensiones del Plan Decenal

Políticas del plan decenal	Dimensiones
Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.	
Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.	
Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.	Política inclusiva.
Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.	
Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones educativas.	
Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.	
Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.	Cultura inclusiva.

Nota: Elaboración basada en el Ministerio de Educación del Ecuador, 2007.

Práctica inclusiva se expresa, desde el punto de vista del Ministerio de Educación, 2014, que para lograr las políticas del plan decenal se utilizaron varios programas de disminución de barreras, algunas fueron parte de la práctica inclusiva como: la entrega de material gratuito, alimentación escolar.

En el año del 2011 se expedirá la "Ley Orgánica de Educación Intercultural" (Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa, 2015) que permite organizar:

Cultura inclusiva se muestra en las regulaciones, Art. 90, dadas para elaborar el Código de Convivencia. En estas regulaciones, se propicia el desarrollo de valores, de respeto a lo diferente, a la dignidad, a la fama, a la identidad cultural de cada individuo y grupo social. Se insiste en la igualdad en medio de la diversidad promoviéndose la cultura de la paz y la convivencia basada en valores, derechos. Orienta una integración que rechace todo forma de discriminación y exclusión.

Política inclusiva se expresa en el enfoque intercultural de la educación que busca estructurar el sistema educativo en niveles de gestión (Título II, Capítulo II). Busca la

obligatoriedad del currículo nacional, pero se mantiene abierto a la complementación cultural específica (Capítulo III). Gestiona la presencia del Departamento de Consejería Estudiantil (Sección V) unido a una red interinstitucional con varios ministerios y organismos estatales (Art. 61); y faculta la creación del Código de Convivencia (Capítulo V). También, en el Art. 47, se pide a la autoridad educativa nacional vigilar para que las “necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación” (p. 48). Este documento identifica a las personas con necesidades educativas especiales asociada o no asociadas a la discapacidad, considerando a los alumnos con trastornos por déficit de atención e hiperactividad, para insistir en la inclusión por medio de la escolarización ordinaria o una institución especializada contando con el apoyo de los profesionales especializados en esa participación.

Práctica inclusiva se encuentra en las facilidades de promoción a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. En el Art. 230, se plantea la flexibilización y adaptación de los estándares de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante (Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa, 2015; Pazmiño, et al, 2021; Ochoa, 2021).

Un documento valioso para la práctica inclusiva de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, especialmente para alumnos con TDAH es la "Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva" (Ministerio de Educación, 2013). En esta Guía en su Unidad 1, se abordará todo el tema de las adaptaciones curriculares teniendo primero presente la dificultad y una evaluación para buscar las soluciones escolares pertinentes con el apoyo del DECE. Esta adaptación curricular debe contar con los principios: "Flexibles...Basadas en el estudiante...Contextuales...Realistas...Cooperativas...Participativas" (p. 14). Estas adaptaciones se las puede aplicar en el “Centro educativo...Aula...Individuo” (p. 16). Estas adaptaciones serán en tres grados y según su duración. En la Unidad III se referirá a las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, identificando al TDAH, para proponer apoyos como: notar si se ha comprendido la tarea; trabajar con los padres, el DECE u otro profesional para definir reglas de forma precisa y el uso adecuado del tiempo; el uso de técnicas como tiempo fuera, acuerdos con las conductuales deseadas e indeseadas, autoinstrucciones, entre otros.

También, en esta Guía se instruye para proceder a realizar estas adaptaciones curriculares individuales con "Documento Individual de Adaptación Curricular" (DIAC). Este instrumento se lo presenta junto a una Matriz, adaptada a nuestro contexto, otorgando incluso una pauta de procedimiento. Otro instrumento que se encuentra es "La Planificación de Aula" para desarrollar las unidades, junto con un procedimiento y una matriz, entre otros.

Cultura, políticas y prácticas inclusivas a nivel institucional.

De la institución educativa, ubicada en la ciudad de Riobamba, que ha facilitado los documentos utilizados a nivel general pero particularmente en el subnivel de Educación General Básica Superior como respuesta educativa, especialmente a estudiantes con TDAH, se revisa con las dimensiones del Índice de Inclusión lo siguiente:

Crear Cultura inclusiva, para el Índice de Inclusión, se refiere a la capacidad de crear una comunidad educativa acogedora, segura y estimulante en que cada alumno se vea valorado por sí mismo. En la institución educativa esta cultura inclusiva se manifiesta por medio del “Código de Convivencia 2020-2025” (Anexo 2) donde se fomenta la participación de toda la comunidad educativa al centrar su accionar en el ser humano conocido como estudiante, independiente de sus características: físicas, cognitivas, culturales, de discapacidad, entre otras. Institución que busca activamente el ejercicio de los derechos y obligaciones de sus integrantes, respetando la diversidad fomentando la cultura de la paz. Busca también la participación activa

de los padres de familia o representante legal, mediante un proceso de orientación, para que puedan involucrarse en el desarrollo inclusivo de sus hijos, como consta en el documento de "Convocatoria Reunión", cuyo tema fue "Socialización de Informe de UDAI del estudiante V. M. M. J." (Anexo 3).

Elaborar Política inclusiva, para el Índice de inclusión, busca asegurar que la inclusión atraviese todas las políticas de la institución para mejorar el aprendizaje y la participación. Esta política inclusiva se expresa en el "Código de Convivencia 2020-2025", mediante:

- La educación para el cambio que propicia un cambio de actitud desde la libertad a todos sus miembros.
- Libertad para que todos sus miembros actúen desde su decisión y autonomía.
- El interés superior del niño y adolescente garantizando el ejercicio efectivo de sus derechos.
- El enfoque de derechos donde los docentes conocen los derechos y respeto a las diversidades en un marco de libertad, dignidad y equidad social.
- Educación para la democracia donde la institución hace diversas actividades en los espacios democráticos del ejercicio de los derechos humanos promoviendo una cultura de paz.
- Equidad e inclusión que reconoce y valora los derechos humanos respetando sus individualidades, cumpliendo y haciendo cumplir a todos los actores educativos, asegurando así la permanencia y culminación en el sistema educativo.

Dentro de la política inclusiva que realiza la institución educativa en el "Informe General" con el tema "Informe de cumplimiento de taller NEE dictado a los docentes de Educación Básica Superior y Bachillerato Unificado" (Anexo 4) se fomenta las actividades de formación de los docentes en los diferentes niveles. Donde el DECE y el Tutor estarían asesorando y acompañando la atención a los NEE. Se nos hace notorio también, que el encargado de preparar esta actividad dirige su informe a otra autoridad; con ello, se nos permite vislumbrar, con cierta claridad meridiana, la organización jerárquica de la institución, y su respectiva participación. Para constatar la presencia de los docentes en estas actividades se nos ofrece el "Registro de asistencia" (Anexo 5); con el fin, de reconocer la importancia de generar consciencia de estar preparados y de sentirse parte de un equipo de trabajo que está pendiente de las diferentes necesidades educativas.

Parte de la política inclusiva de la institución educativa se comprueba con el "Informe de evaluación psicopedagógica" (anexo 6) una clara interrelación con otras instancias gubernamentales del sistema educativo como la Distrital, por medio de la Unidad de apoyo a la inclusión (UDAI), aunque esta actitud no cuenta con un protocolo de actuación escrito.

Desarrollar Práctica inclusiva, para el Índice de Inclusión, es toda acción en el aula y extracurricular que promueve la participación de todos los alumnos, integrando los apoyos y la enseñanza buscando vencer las barreras. La Práctica inclusiva institucional se manifiesta al considerar a cada estudiante con NEE con su nombre, nivel de educación, el diagnóstico, el grado de adaptación curricular y las estrategias metodológicas a ser implementadas para ellos como se lo puede constatar en el "Informe de estudiantes con NEE asociadas y no asociadas a la discapacidad" (anexo 7). Este es el apoyo que da el DECE a los docentes de los estudiantes con necesidades educativas especiales, particularmente con TDAH, para que puedan tener en cuenta las consideraciones necesarias al realizar las adaptaciones curriculares, y facilitándoles también, los respectivos apoyos al momento de abordarlos en su tarea de enseñanza. La institución educativa que, en el subnivel de Educación General Básica Superior, tiene 2 alumnos con TDAH, cuenta con este tipo de apoyo psicopedagógico.

Todas estas política, cultura y práctica inclusivas realizadas en la institución educativa de nuestro análisis permiten reconocer el serio esfuerzo institucional para lograr una educación inclusiva, especialmente en el subnivel de Educación General Básica Superior en favor de los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular en los estudiantes con TDAH. Desde sus políticas institucionales se busca la creación de un ambiente libre, democrático,

equitativo, inclusivo, entre otros, hasta las estrategias metodológicas orientadas hacia la adaptación curricular, en compañía de sus docentes revelan la dinámica de la integración e inclusión del alumno con TDAH, ayudándole a alcanzar los aprendizajes requeridos y a avanzar hacia su autonomía en beneficio personal y social.

Discusión

De la investigación realizada podemos destacar, desde la perspectiva internacional, nacional e institucional, conceptos que coinciden con el marco teórico propuesto; así, por ejemplo, la integración educativa que busca la presencia de los alumnos con NEE, especialmente los alumnos con TDAH en las instituciones regulares. La conceptualización expresada en la normativa internacional explica con claridad lo que es la integración educativa, es el paso que históricamente se daba para que los estudiantes con necesidades educativas especiales con discapacidad pasen de las escuelas especiales a las regulares, donde es el alumno el que tiene que adaptarse a la institución regular; este concepto, resultado de la investigación se observa en la institución educativa, donde se sigue considerando la educación del alumno desde lo que no puede hacer.

Resultado del informe del estudio realizado en el Reino Unido a las escuela especiales de ese país, que es conocido como Informe Warnock 1978, se cambia la denominación de los estudiantes que tienen discapacidad a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, lo que revoluciona la educación, pues el concepto se refiere a que todos los estudiantes independientemente de su condición en este caso por discapacidad, tienen necesidades educativas para acceder a los aprendizajes; por lo tanto en la institución educativa no se observa que se trabaje en los apoyos que le permitan equiparar las oportunidades para que al igual que todos los estudiantes lleguen a alcanzar los aprendizajes.

El estudio permite visualizar el camino propuesto por la UNESCO, a través del Índice de Inclusión, para llegar a la inclusión educativa, concepto que debe entenderse como un derecho de los alumnos con discapacidad o sin ella para acceder a la educación, donde la institución educativa debe dar respuesta a estos alumnos proporcionándoles todos los recursos necesarios para una educación de calidad, lo que beneficia tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales no asociados a la discapacidad (aquellos que requieren apoyos transitorios) como a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (aquellos que requieren apoyos especializados). Estos conceptos al ser revisados en la práctica institucional no se los maneja con claridad. Por lo que se confunde la atención educativa de esta población estudiantil.

La UNESCO. Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile) en el año 2000, propone el Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, documento que se lo toma como base para el análisis del proceso de inclusión educativa institucional, en él se propone una serie de estrategias para que la escuela como institución avance hacia la inclusión, en base a las dimensiones: cultura, política y práctica inclusiva.

En la institución educativa se observa estas dimensiones no en su plenitud como lo manifiesta el Índice, pero si cuentan con una marcada tendencia a la generación de los mismos. Así, la cultura inclusiva de la institución se evidencia en su Código de Convivencia al fomentar los valores como: respeto, libertad, inclusión, democracia, derechos, entre otros, para generar la cultura de la paz que involucra a todos los actores de la comunidad educativa. En esta generación de entornos saludables se cuenta con los padres de familia, así, se anima la participación de los mismos. Desde el punto de vista de Hernández, 2016, se debe insistir en la necesidad de crear entornos de aprendizaje sanos, seguros, de apoyo para hablar de inclusión.

La política inclusiva que se manifiesta en la institución surge de las políticas educativas institucionales mediante su Código de convivencia donde se establecen varias políticas

institucionales como la educación para el cambio, interés por los niños y adolescentes, enfoque de derechos, entre otros. La institución educativa también centra su política inclusiva en la capacitación de los docentes frente a las necesidades educativas de sus alumnos, y mediante la relación interinstitucional con el Distrito (UDAI) para la derivación, diagnóstico y orientación de los alumnos con NEE con o sin discapacidad, especialmente con TDAH. Con ello se busca apoyar y equiparar las condiciones de estos alumnos con el resto del grupo de clase en el ámbito del aprendizaje. Así, la institución educativa acoge las normativas internacionales y nacionales en torno a las políticas educativas al integrar en sus espacios a estos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad y respetar su derecho a la educación.

La práctica inclusiva de la institución educativa se revela en el apoyo y seguimiento del DECE, quienes facilitan a los docentes todos los elementos que deben considerar en cada alumno que presenta una necesidad educativa especial asociada o no a la discapacidad, en especial a los alumnos que tienen TDAH, al momento de realizar sus adaptaciones curriculares, y sus respectivos apoyos psicopedagógicos. Sin embargo, para lograr una inclusión efectiva se requiere de "medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene un valor y encierra un potencial y debe ser respetada" (UNESCO, 2020, p. 11).

Para abarcar la diversidad institucional y generar un sentido de pertenencia por parte del alumno, como se manifestó en este trabajo, se debe superar un enfoque de integración en la institución educativa, y buscar un enfoque más colaborativo. La institución educativa al no contar con este enfoque colaborativo necesita trabajar en este aprendizaje cooperativo para generar un trabajo conjunto desde objetivos comunes; y así, facilitar la empatía y el respeto a la diversidad en el grupo de clase (Latorre-Coscolluela, et al, 2018). Con ello, se estaría educando desde una realidad inclusiva a los estudiantes para permitirnos aspirar o promover sociedades que viven desde la diversidad como parte del diario convivir (UNESCO, 2020). Desde esta situación podremos entender que la educación inclusiva, que involucra a los compañeros de clase, utiliza una metodología que hace de las instituciones ser espacios de verdadera participación y acogida a la diversidad.

Para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales con TDAH en el nivel de Educación General Básica Superior, se plantea en esta investigación que se debe tener en cuenta varias consideraciones como, por ejemplo, los criterios diagnósticos del DSM-V que son: la inatención, hiperactividad e impulsividad que pueden afectar su proceso de aprendizaje y sus interacciones con sus pares y maestros. Así, se nota que la conceptualización de inclusión educativa no coincide con lo que la institución educativa maneja a diario al no contar con acciones que faciliten la inclusión de este grupo de estudiantes con TDAH. Necesitándose unas estrategias metodológicas que puedan ser medibles por los profesionales para poder divisar si nos dirigimos hacia el objetivo de unas interacciones más saludables (Latorre-Coscolluela, et al, 2018). Desde el punto de vista de Rusca-Jordán, & Cortez-Vergara, 2020, en la búsqueda de mejorar las competencias sociales hay que lograr una participación activa por parte del alumno, de los profesores y de los padres de familia sobre el tratamiento psicológico, para ello es necesario programas de entrenamiento para padres, enfocado en el TDAH, a fin de otorgar información en la que ellos puedan responder asertivamente ante las conductas adecuadas e inadecuadas, mediante el uso de economía de fichas, del tiempo fuera, de reportes escolares diarios, entre otras. Si se trabaja adecuadamente en mejorar las competencias sociales de los alumnos con TDAH, se estaría trabajando sobre las dificultades en su proceso de aprendizaje que el enfoque colaborativo lo puede alcanzar, obteniéndose de esta manera, una inclusión más efectiva y el fortalecimiento de los valores en sus compañeros.

En este trabajo de investigación se hizo un análisis exhaustivo de los procesos inclusivos de los estudiantes con TDAH, en el subnivel de Educación General Básica Superior,

en la institución educativa de la ciudad de Riobamba, para lograrlo se ha cumplido con los objetivos planteados.

Como conclusión se comprende que en la institución educativa existen niños con TDAH, que están siendo atendidos, pero sin dar respuesta a sus necesidades específicas, debido a que existen falencias en la conceptualización de inclusión educativa que requiere superar un enfoque de integración educativa.

La institución educativa conoce de manera teórica el Índice de Inclusión, pero les ha resultado complejo ponerlo en práctica. Así, la institución educativa cuenta con política y cultura inclusiva que garantizan la acogida, el respeto, libertad, valores, entre otras, pero necesita reflejar en acciones lo que la cultura y política institucional proyecta. Esta falencia en la práctica inclusiva se evidencia en las mínimas acciones direccionadas a los alumnos con TDAH.

El proceso de inclusión educativa ha evolucionado desde las primeras declaraciones sobre el tema que se ha realizado; sin embargo, en la institución educativa existe un mediano empoderamiento para aplicar los procesos que se establecen en las normas internacionales y nacionales.

Finalmente, se entiende que la educación inclusiva es clave para transformar la sociedad desde los valores que genera una cultura inclusiva, donde todos somos acogidos con el mismo valor y consideración, para lograrlo se requieren actividades que dinamicen la participación y colaboración de todos los actores de una institución educativa y de la sociedad.

Se recomienda establecer criterios inclusivos direccionados a los niños con TDAH, a fin de poder acoger y atender a las necesidades de este grupo de estudiantes y de posibles candidatos que quieran ser parte de la institución educativa.

Se debe en la institución educativa implementar las guías de trabajo u orientaciones inclusivas que van dirigidas a los estudiantes con TDAH, ofrecidas por la UNESCO y el ministerio de educación del Ecuador.

La institución educativa requiere de un autoanálisis de su proceso inclusivo para evaluar, corregir y generar actitudes y aprendizajes más cooperativos.

En el sistema educativo nacional para que la diversidad se convierta en una oportunidad educacional se recomienda analizar los planes y los incipientes procesos inclusivos, desde las dimensiones de inclusión educativa propuesto por el Índice de Inclusión.

El alcance de esta investigación indica de forma teórica y práctica los procesos inclusivos; descubriendo que la institución educativa, que nos ha facilitado la documentación, trata de seguir los lineamientos pedidos por el Ministerio para alumnos con NEE y fomenta políticas institucionales que favorece la cultura de paz. Con referente a las limitaciones, se descubre incipientes investigaciones de los procesos inclusivos para alumnos con TDAH. Refiriéndose a las implicaciones de esta investigación se ofrece una mayor comprensión de la necesidad de una educación inclusiva para superar un enfoque de integración; y así, impulsar las futuras investigaciones sobre esta temática.

Bibliografía

- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing. E.E.U.U.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Burgos, B. (2013). *Inducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Quito-Ecuador.
- Casado, R. (2012). Educación Inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, v. 5, n. 2, pp. 141-154. ISSN 1889-4208.
- Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. (2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General*. Quito: Ministerio de Educación.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Estévez-Estévez, B., & León-Guerrero, M. (2015). Introducción Educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas del aula. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), p. 89-106.
- Franco, P. (2015.) Reforma Educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares, Observatorio Economía. *Latinoamericana*. Ecuador.
<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2015/reforma-educativa.html>
- Fonseca, S., Requeiro, R., & Valdés, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la Educación Básica Ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (5), p. 438-444.

- Guerrero, R. (2020). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. Una guía para padres y maestros. Editorial Océano de México.
- Herrán, A., Ruiz, A., & Lara-Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, v. 16, n. 24. <https://doi.org/10.14516/fde.516>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Mc-Graw Hill/Interamericana Editores, S. A.
- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la declaración de Incheon Educación 2030. "Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* v.9, n.2, p. 18-36. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/48/44>
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Revista internacional de investigación en Educación*. 10 (21), 137-152. Doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eatt
- Ley Orgánica de Discapacidades [LODDIS]. (2012). *Suplemento de Registro Oficial No. 796*. Quito. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/LEY_ORGANICA_DE_DISCAPACIDADES.pdf
- López, I., & Pastor, S. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revista Brasil*, v. 25, n. 1, Ed. Esp. Bauru, p. 175-188.
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), p. 45-56. <http://doi.org/10.19136/pd.a31n74.4095>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Acuerdo 0295-13*. Quito.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Ecuador. Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos*. UNESCO Biblioteca Digital.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230027?posInSet=48&queryId=4c59b09b-342f-4661-9f61-f043e12517f5>

Molina, X. 2020. Etapa de operaciones formales: qué es y cuáles son sus características. *Portal Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/etapa-operaciones-formales>

Muevecela, L., & AVECILLAS, J. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el index for inclusion. *Educación en Contexto*, v. VI, n. Especial.
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/132/251>

Ochoa, E. (2021). Educación Inclusiva en Ecuador: una mirada a través del índice for inclusión. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, p.243-260. Editorial Saberes del conocimiento. DOI: 10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.243-260

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades educativas especiales*. UNESDOC Biblioteca Digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=cdbc0d01-65f7-4396-a77a-e57ddafb5f25

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO].

(2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, conclusiones y recomendaciones de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación*.

UNESDOC

Biblioteca

Digital.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629_spa?posInSet=5&queryId=e1ba0f29-9ca7-4c23-810e-d1786ec10c95

Organización de la Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO].

(2010). *V Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, Cartagena de Indias, Colombia, 27 al 31 de octubre de

2008.

UNESDOC

Biblioteca

Digital.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188907?posInSet=5&queryId=0e7917b0-0512-4db8-900d-e94888d5faf5>

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO].

(2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

UNESDOC

Biblioteca

Digital.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_spa?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-548a952f-1fc7-449a-a7d7-ac33facfaa58

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO].

(2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESDOC Biblioteca Digital.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Page, M., Mother, D., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Aki, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ...MacKenzie, J.

(2021). *Explicación y elaboración de PRISMA 2020: orientación actualizada y ejemplos para informar revisiones sistemáticas*. BMJ 2021;372:n160. Doi: 10.1136/bmj.n160

Pazmiño, G., Ormaza, P., Rivadeneira, K., Castellanos, D., Turriaga, M., Bastidas, M., Mosquera, E., Crespo, A. (2021). *Inclusión escolar en el Ecuador: reflexiones desde la educación y la psicología*. Universidad Internacional SEK. Ecuador.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2022). *Lineamientos de Titulación*. PUCE. Quito

Quiroz, L. B., & Almeida, J. I. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el index for inclusion. *Educación en Contexto*, v. VI, n. Especial. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/132/251>

Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista Neurosiquiatra* 83(03), p. 148-156. DOI: 10.20453/rnp.v83i3.3739.

Sánchez, P. (2019). La Educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y Desafíos. *Lección Magistral Leída en el Acto Académico de Santo Tomás Aquino*. Universidad de Murcia.

Depósito Legal: MU 71-2019.
<http://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf>

Tchang, A., Falco de la Cierva, D., & Pérez, J. (2020). *Todo lo que necesita saber sobre el TDAH en la etapa de aprendizaje: Introducción al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Wolters Kluwer. España.

<http://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/128920?=1>

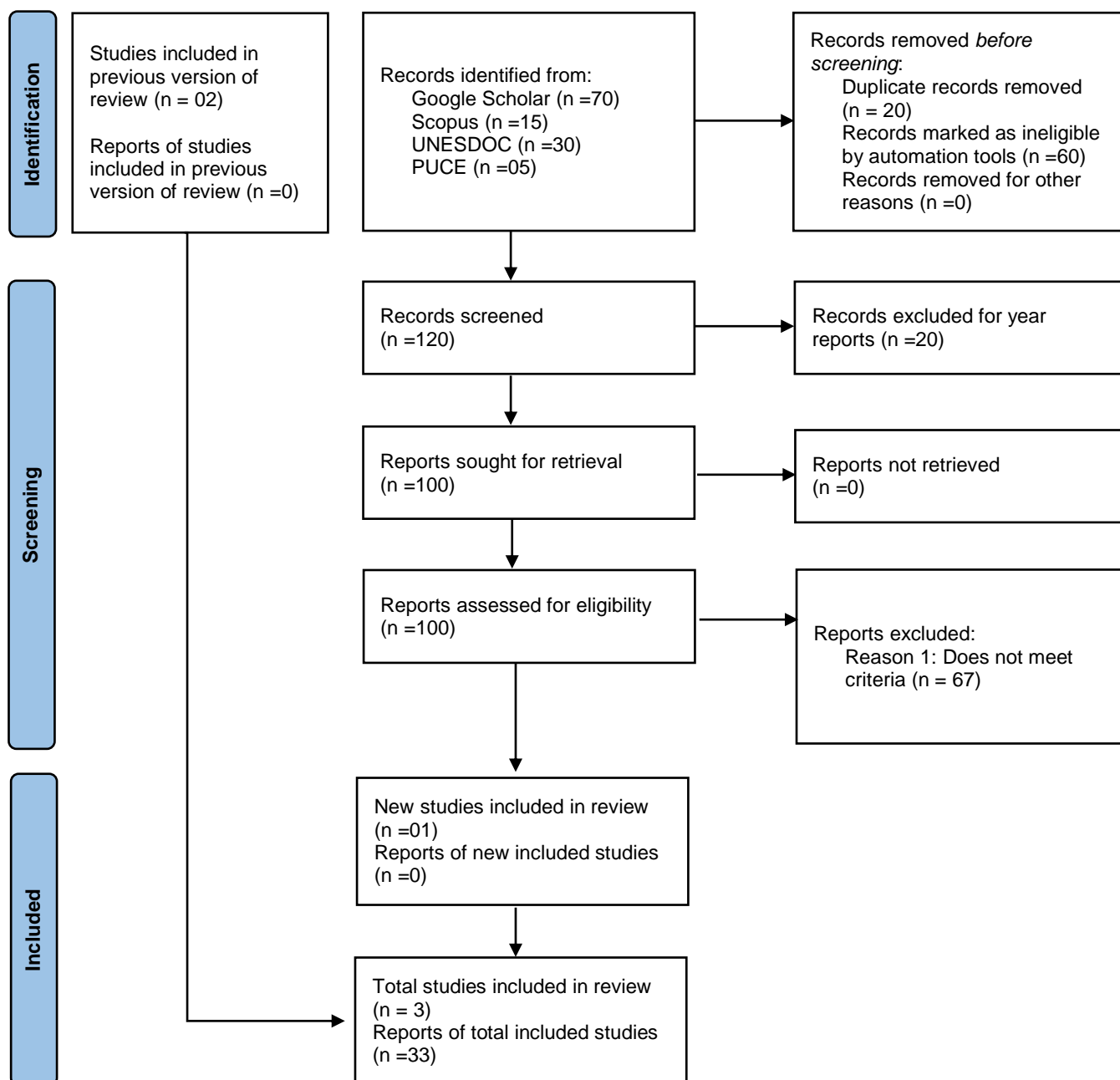
United Nations. (2023). *Universal Declarations of Human Rights – Spanish* (Español). United Nations Department of Public Information, NY. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/spanish>

Anexos

Anexo 1

Ilustración 1

Diagrama de flujo de Prisma 2020

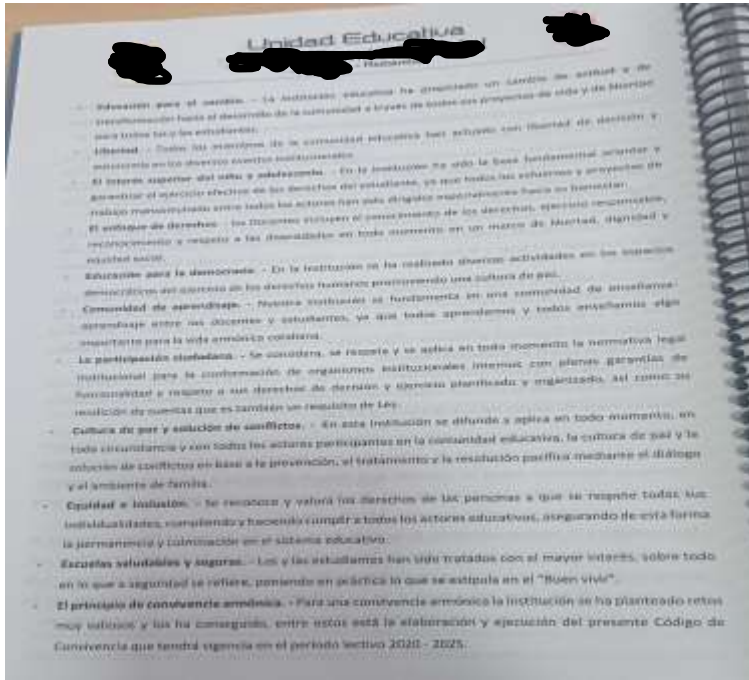


Nota: Elaboración en base a los datos investigados y el Diagrama de Flujo de Page, M., et al., 2021.

Anexo 2

Ilustración 2

Código de Convivencia



Anexo 3

Ilustración 3

Socialización de informe de UDAI

Gobierno del Ecuador
GUILLERMO LASSO PRESIDENTE

DISTRITO BAHÍA CLAYTON - BAHAMBA

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA | Número de informe: [REDACTED]
Fecha elaboración del informe: 17/03/2025

I.- Datos Informativos

Nombre y Apellido: [REDACTED]

Fecha y Lugar de nacimiento: 29/09/2006 | Edad: 16 años 7 meses

C.C.: [REDACTED] | Carné de discapacidad: No Afecta (NA) | Tipo de discapacidad: (NA)

Institución Educativa: [REDACTED] | Nivel educativo: 2do BGU

Dirección Domiciliar: Ecuador 25-13 y Hamaraku

Teléfono: [REDACTED]

Nombre de la madre: No Refiere | Ocupación: NR | Edad: NR

Nombre del padre: [REDACTED] | Ocupación: Ing. Civil | Edad: 57 años

Representante legal: [REDACTED] | Número de cédula: [REDACTED]

Fecha de la evaluación: 08/03/2025

Remite: ODEC Institucional

Motivo de la evaluación: Bajo rendimiento escolar / no presenta deberes no trabajos / informe neuropsicológico 2014 con diagnóstico de TDAH y Ansiedad Moderada.

2.- Anamnesis: Se revisaron antecedentes presentados del estudiante, evaluando que vive solo con su padre desde los 2 años.
Peso al nacer: No Refiere (NR). Talla: (NR). Perímetro Cefálico: (NR). Llamado al nacer: (NR). Control del cuello: (NR). Biliarras: (NR). Habilidad: (NR). Se sentó: (NR). Gateó: (NR). Bipedestación: (NR). Caminó: (NR). Destinado: (NR). Control de esfínteres: (NR).
Detallar el estado de salud del o la estudiante: sergio sónicas.
Antecedentes Patológicos Familiares APF: NR.

3.- Tipo de familia: Llamó vive con el padre

4.- Datos relevantes del contexto escolar: Ingreso a la escolaridad en los niveles normales desde los 7 años presentando dificultades de atención y concentración, su escritura y lecturas son lentas, le ha pasado, acude a un MSP para que realice una valoración. Diagnóstico de TDAH Y Ansiedad Moderada.
En la actualidad presenta un bajo rendimiento en 7 materias, no presenta trabajos ni deberes, poco interés y actitud para cumplir los deberes, si presenta deberes son copiados.

5.- Areas evaluadas, medidas e instrumentos:

Anexo 6

Ilustración 6

Informe de Evaluación Psicopedagógica

Unidad Educativa
CONVOCATORIA REUNION DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL "DECE"

1. DATOS DE IDENTIFICACION	
NOMBRE DEL AREA:	DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL "DECE"
TEMAS A TRATAR:	Socialización de Informe UDAI del estudiante V.M.M.J
LUGAR Y MEDIO:	Institución Educativa - Biblioteca
FECHA:	18 de octubre de 2023
HORA:	12:30 p.m.

2. ORDEN DEL DIA	
1.	Saludo y bienvenida.
2.	Oración.
3.	Constitución del cóctel.
4.	Socialización del informe UDAI de la estudiante V.M.M.J por parte de la Msc. Sandra Falconi.
5.	Asuntos Varios.

3. NOMINA DE CONVOCADOS	
Msc. [Redacted]	Vicerectora
Msc. [Redacted]	Docente de Lengua y Literatura
Msc. [Redacted]	Docente de Matemática
Msc. [Redacted]	Docente de Química
L. Cdo. [Redacted]	Docente de Educación para la Ciudadanía
Msc. [Redacted]	Docente de ECA
Msc. [Redacted]	Docente de Historia
Msc. [Redacted]	Docente de Inglés
L. Cdo. [Redacted]	Docente de Emprendimiento y Gestión
Msc. [Redacted]	Docente de Filosofía
L. Cdo. [Redacted]	Docente de Religión
Msc. [Redacted]	Docente de Robótica
L. Cdo. [Redacted]	Docente de Educación Física
Msc. [Redacted]	Docente de Biología
Msc. [Redacted]	Docente tutor
L. Cdo. [Redacted]	Docente de Física
Sra. [Redacted]	Representante Legal
Msc. Sandra Falconi	UDAI Distrito

4. OBSERVACIONES	
[Redacted]	

5. RESOLUCIONES ANTERIORES

Anexo 7

Ilustración 7

Informe de estudiantes con NEE

Unidad Educativa
DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL
INFORME DE ESTUDIANTES CON NEE ASOCIADAS Y NO ASOCIADAS A UNA ENFERMEDAD
AÑO LECTIVO 2023 - 2024
ESTUDIANTES CON NEE ASOCIADAS O NO ASOCIADAS A UNA DISCAPACIDAD

APellidos y Nombres	NIVE	ENFERMEDAD	GRADO DE ADAPTACION CURRICULAR	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
[Redacted]	5to Básico "A"	Hiperactividad	Grado 2	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar estable y cómodo dentro del aula. Siempre delante y cerca del profesor para no distraerse. • Dar información personalizada y concreta. Corregir el error en el momento para mantener la atención y captar, escribir en la mano. Usar palabras clave para ayudar y modificar el medio de enseñanza. • Incorporar la participación en clase. Usar de experiencias prácticas para el aprendizaje. • Motivar al estudiante a través de actividades atractivas. Por ejemplo, a través que realizar la redacción de un texto. • Diversidad de materiales. La realización de la redacción de un texto con otros roles, usando diferentes materiales como libros, ordenador, pizarra, videos, etcétera. • Comunicación bidireccional y regular con los padres del niño para tener un seguimiento de la conducta, cambios y ajuste en las estrategias de trabajo.
[Redacted]	5to Básico "A"	TDAH - Trastorno de Déficit de Atención	Grado 1	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar al estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje. • Realizar el aprendizaje como un descubrimiento. • Ofrecer el contenido de forma visual. • Utilizar la TIC. • Realizar el trabajo en grupo. • Recrearse en el aula durante las actividades. • Asignar la comprensión de la lectura. • Contar la comprensión de las actividades realizadas. • Ofrecer actividades en el aula y proponer alternativas. • Motivar. • Ayudar a la integración en la dinámica del grupo.
[Redacted]	5to Básico "A"	[Redacted]	Grado 2	[Redacted]
[Redacted]	5to Básico "A"	Trastorno de Aprendizaje	Grado 1 y 2	[Redacted]