

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Maestría en Psicología con Mención en Evaluación e Intervención Psicoeducativa

**Análisis del proceso inclusivo de estudiantes con TDAH, en una institución educativa de
la ciudad Manta**

**Analysis of the inclusive process of students with ADHD, in an educational institution of
the city of Manta**

Nombre del Maestrante:

Emily Priscilla Arreaga Hurtado

emilyarreagahurtado@gmail.com

Allisson Isabella Cantos Rodríguez

allissoncantosr@gmail.com

Nombre del Tutor

Magister Carlos Jiménez Zapata

cjimenez627@puce.edu.ec

^{1,2}Pontificia Universidad Católica del Ecuador,

Nota del autor corresponsal:

La correspondencia relacionada con este artículo debe ser dirigida a Emily Arreaga, Ciudad Celeste La Marina Mz4-V23, Guayaquil, correo: emilyarreagahurtado@gmail.com o Allisson Cantos, Ciudadela El Pacífico, calle P5, Manta, correo: allissoncantosr@gmail.com

Resumen

La inclusión educativa es de suma importancia para que todos los niños-niñas independientemente de sus diferencias puedan acceder a los aprendizajes. El presente estudio tiene como objetivo analizar los procesos de inclusión educativa para estudiantes que presentan TDAH en una institución educativa de la ciudad de Manta, las variables son inclusión educativa y TDAH. Se toma como referencia de inclusión el modelo teórico de inclusión educativa: Índice de Inclusión publicado por UNESCO, que se ha constituido en una obra esencial para los procesos de cambio que lleven a una mayor inclusión en las instituciones educativas. Se realizó una revisión bibliográfica, para ello se utilizó herramientas digitales usando investigaciones de Google Académico, donde se seleccionó documentos en español o inglés relevantes con la temática de TDAH e inclusión. Para la selección y síntesis de la información se utilizó un cuestionario con los criterios de inclusión establecidos por las investigadoras, además, se revisó y analizó la documentación que reposa en la institución sobre las acciones que esta realiza para crear cultura, políticas y prácticas que permitan la inclusión de estudiantes con TDAH. Como resultado se obtiene que la institución educativa si realiza acciones para ser una institución inclusiva, sin embargo, estas no se hallan especificadas con claridad en los documentos institucionales, por lo que es necesario que se establezca estrategias para registrar en la planificación estratégica institucional las acciones concretas para crear una cultura, política y práctica inclusiva que refleje que los estudiantes con TDAH sean atendidos con calidez y calidad.

Palabras clave: Cultura inclusiva, educación inclusiva, políticas inclusivas, práctica inclusiva, TDAH

Abstract

Educational inclusion is of utmost importance so that all children, regardless of their differences, can have access to learning. The present study aims to analyze the processes of educational inclusion for students with ADHD in an educational institution in the city of Manta, the variables are educational inclusion and ADHD. The theoretical model of educational inclusion is taken as a reference for inclusion: Index for Inclusion published by UNESCO, which has become an essential work for the processes of change that lead to greater inclusion in educational institutions. A bibliographic review was carried out using digital tools and Google Scholar research, where documents in Spanish or English relevant to the topic of ADHD and inclusion were selected. For the selection and synthesis of the information, a questionnaire was used with the inclusion criteria established by the researchers, in addition, the documentation that rests in the institution was reviewed and analyzed on the actions that it performs to create culture, policies and practices that allow the inclusion of students with ADHD. As a result, it is obtained that the educational institution does perform actions to be an inclusive institution, however, these are not clearly specified in the institutional documents, so it is necessary to establish strategies to record in the institutional strategic planning the concrete actions to create a culture, policy and inclusive practice that reflects that student with ADHD are served with warmth and quality.

Keywords: ADHD, inclusive culture, inclusive education, inclusive policies, inclusive practices

Introducción

La educación inclusiva debe ser vista como un modelo de Educación para Todos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema educativo que debe responder a las necesidades de todos. Las Metas de Desarrollo del Milenio propuestas por la UNESCO, hacen referencia a que la universalización de la educación se convierta en uno de los objetivos deseados por la mayoría de los países del mundo (Organización Educación Inclusiva, 2016).

Se identifica que la situación problema en los países de Latino América y del Caribe es educar a niños/as y jóvenes con discapacidad, según la Organización Educación Inclusiva (2016), solamente una pequeña proporción de niños/as con necesidades educativas tienen facilidades para acceder a la educación. Son 240 millones de niños/as con discapacidad en el mundo con un 49% más de probabilidad de no haber asistido nunca a la escuela (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021). Actualmente son pocos los estudiantes con la oportunidad de acudir a una institución educativa regular y esta situación se agrava, aún más, en los sectores rurales. Para apoyar a las escuelas en la educación inclusiva, la UNESCO plantea el Índice de Inclusión, sin embargo, tanto a nivel global no existen procesos específicos para la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en las instituciones educativas regulares.

A nivel ecuatoriano, el Ministerio de Educación o Mineduc (2013) en el Acuerdo Ministerial 0295-13 se plantea la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular. En la guía de Estrategias Pedagógicas del Mineduc (2011) se propone diversas formas de atención de esta población en las escuelas regulares, sin embargo, no se puede evidenciar que las instituciones educativas en el Ecuador y específicamente en Manta se apliquen los postulados normativos. Es por disposición legal administrativa en el Ecuador, que se debe recibir a estudiantes con necesidades educativas

especiales asociadas a la discapacidad en este caso niñas/os que tienen TDAH, pero se lo hace desde el parecer de cada institución. Ante esta problemática, la investigación que se propone permite realizar un análisis de los procesos de inclusión propuestos a nivel internacional y nacional con los procesos de inclusión que realiza la institución para sacar conclusiones y proponer recomendaciones que mejoren la calidad de la educación inclusiva en el sistema educativo ecuatoriano.

La justificación social para la elaboración de la presente investigación está dada por la normativa establecida para la inclusión educativa en el Ecuador, que buscan garantizar que se ofrezcan oportunidades para que todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), logren el acceso, la permanencia y culminación de la educación. La Asamblea Nacional Constituyente (2008) en la Constitución Política del Ecuador en el Art. 26 afirma que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (p.27). Reconoce la obligación del Estado de velar por el acceso a las mismas oportunidades educativas para todos. De igual manera, en el Art. 28 se expone la garantía del acceso universal y sin discriminación a todos en la educación (pp. 27-28).

La justificación teórica que sustenta este estudio se da desde el planteamiento que realiza la UNESCO en el “Índice de inclusión” de Booth et al. (2000) donde se plantean las dimensiones que deben tener las escuelas inclusivas: culturas, políticas y prácticas inclusivas (p.19). Una cultura inclusiva es la comunidad educativa y los valores inclusivos que se crean, se trata de “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, de igual manera, al desarrollo de valores inclusivos; igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza, alegría, siendo éstos la base de las actividades educativas y tienen que ser compartidos por todo el personal de la escuela” (p. 61). Las políticas inclusivas deben tener un enfoque de derechos, evitando toda acción discriminatoria, que garantice el acceso,

permanencia y egreso de todos sus estudiantes, las políticas permiten asegurar la inclusión para mejorar el aprendizaje, es el apoyo para que todas las actividades que realiza la institución aumenten la capacidad para dar respuesta educativa a la diversidad de alumnado. Las prácticas inclusivas son concebidas como el ejercicio o acciones educativas que son el reflejo tanto de la cultura como de las políticas inclusivas (p. 61). Estas dimensiones deben estar conectadas entre sí para que la aplicación de la inclusión sea efectiva.

Las dimensiones deben ajustarse a la discapacidad, se entiende a la discapacidad como, “barreras a la participación del alumnado con deficiencia o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (p. 24). Y de forma específica de los estudiantes que tienen TDAH, que se trata del patrón persistente de inatención y/o hiperactividad que no permite el funcionamiento regular (Asociación Americana de Psicología [APA], 2014, pp. 34-35). Este trastorno sin tratamiento o intervención psicoeducativa impide el correcto proceso de aprendizaje, por ello es importante que estas dimensiones sean adaptadas a lo que el alumno necesita.

Este estudio es significativo porque le da una estructura y reconoce los múltiples factores implicados en la creación de la institución educativa inclusiva, es posible realizar la investigación porque cuenta con experiencias anteriores y registradas, con el permiso de las autoridades de la institución, así como la voluntad de las investigadoras. Además, la investigación tiene un corte cualitativo, de revisión teórica y análisis documental, para ir construyendo comparaciones entre lo que hace la institución y lo que se propone a nivel internacional y nacional para que la inclusión sea exitosa utilizando las dimensiones mencionadas.

La motivación personal para el desarrollo de este estudio es proponer estrategias teóricas/prácticas para hacer efectivo el derecho de todos para acceder a la educación, en

especial los NNA con TDAH, es por esto, que, como investigadoras queremos, basadas desde la realidad, exponer procesos de inclusión que sean efectivos. Se usa la línea de investigación de la PUCE (2020): 02, Salud y grupos vulnerables. Sublínea de investigación: Inclusión social.

Existen antecedentes sobre la inclusión educativa, que indican que se trata de un proceso constante donde se busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, como una antesala a la participación social (Ainscow, 2003; Barrio de la Puente, 2008) y para evitar la exclusión social (Echeita-Sarrionandia & Sandoval-Mena, 2002). Y de este proceso hay ciertos parámetros para poder crear un centro de educación inclusivo ya sean dimensiones o puntos claves (Booth et al., 2000; Marchesi & Hernández, 2019) e incluso tipos de barreras de aprendizaje que hay que eliminar (Covarrubias-Pizarro, 2019). En cuanto a los procesos de inclusión educativa específicamente del TDAH, hay investigaciones en las cuales se menciona la inclusión de esta población, como, los estudios de estrategias didácticas para la inclusión del alumnado con TDAH (Estévez- Estévez & León-Guerrero, 2015; Guerrero-López & Pérez-Galán, 2011) y de posturas de docentes frente a la inclusión como factor determinante para la inclusión (Jesús-Zequera & Fuentes-Alvares, 2020; Clavijo-Castillo & Bautista-Cerro, 2021). La presente investigación es novedosa porque permite identificar los procesos inclusivos por medio de un recorrido internacional, nacional e institucional de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, de forma general y específico del TDAH.

Como fundamentación teórica, los estudiantes con TDAH se encuentran en riesgo de exclusión como exponen Guerrero-López y Pérez-Galán (2011) debido a la cantidad de sanciones que acumulan que los pueden orillar a la deserción escolar (p. 42) y esto se debe a la sintomatología persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad (APA, 2014, p.33). Aunque, también, se debe a las construcciones históricas acerca del TDAH, que considera al sujeto fuera de lo normal (Ramos-Galarza, 2016, p. 229) y esto se expresa en las prácticas discursivas que ponen a los individuos en una posición limitante, como un ser incapaz de

autorregular su comportamiento (p. 244). Esto se puede leer igualmente, como que los centros educativos tienen muchas acciones inclusivas por emprender para garantizar que los estudiantes con TDAH accedan al pleno aprendizaje. Como menciona Ainscow (2003) “la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados” (p. 13). Sobre la inclusión Barrio de la Puente (2008) explica que permite un enfoque diferente para resolver las dificultades en las instituciones educativas. Se orienta a reconocer y mitigar las barreras del aprendizaje, y potenciar los recursos para el apoyo de los integrantes de la comunidad educativa (p. 14). Además, Ramírez-Valbuena (2017) afirma que la inclusión es un proceso que responde a la diversidad de necesidades a través de las prácticas inclusivas, lo cual implica cambios en la estructura (pp. 214-215).

A las Necesidades Educativas Especiales (NEE) actualmente se las conoce como Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP). Se realiza este cambio porque se afirma que no se trata de adaptar al niño/a al centro educativo, sino que hay que modificar el centro educativo para que la experiencia y aprendizaje del niño/a sea adecuada (Booth et al., 2000). Para emprender el proceso de inclusión es necesario detectar las barreras y eliminarlas, permitiendo acceder a una educación de calidad. Ya sea con flexibilidad de horario para que el niño/a, pueda ir a sesiones psicopedagógicas en otro centro o realizando adaptaciones curriculares. Estas barreras se refieren a “prácticas concretas, que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación” (Covarrubias-Pizarro, 2019, p. 138), este autor, además, realiza una propuesta de delimitación de barreras del aprendizaje basadas en otras propuestas y en el “índice de inclusión”, sugiere 3 tipos de barreras: culturales, políticas y prácticas (pp. 146-147).

Tabla 1

Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación

Barreras		
Culturales	Políticas	Prácticas
Se trata de ideas que determinan la forma de actuar, de los actores que rodean a la persona.	Se refiere a la normatividad y legislación que comanda la institución, tanto en su cumplimiento como en la necesidad de implementación.	Accesibilidad: en tanto que la infraestructura impida el acceso y participación. Didácticas: Obstáculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a la metodología, currículo, vinculación con las familias, etc.
Actitudinales	Ideológicas	

Nota. Adaptado de: Covarrubias-Pizarro (2019)

El autor, identifica que hay barreras que son transversales, que pueden presentarse en todos los entornos o actores con los que interactúa el estudiante, y específicas que se presentan en un contexto o con un actor en particular (p. 149), atribuyendo un papel sustancial para conseguir la inclusión exitosa a las relaciones de cooperación con la familia y la institución, la escuela y el aula (Barrio de la Puente, 2008; Ainscow, 2003, Marchesi & Hernández, 2019) tanto de forma general como para los casos de TDAH (Pérez-Galán, Leiva-Olivencia & Guerrero-López, 2014; Guerrero-López & Pérez-Galán, 2011). Se puede observar que la inclusión es un proceso en constante cambio, con varias dimensiones, que permitan eliminar las barreras del aprendizaje y sus tipos. Y, aunque, la escuela es la encargada de volverse un centro inclusivo, debe trabajar en conjunto y en varias dimensiones para ser inclusiva.

El objetivo general del estudio es analizar los procesos de inclusión educativa para estudiantes que presentan TDAH en una institución educativa de la ciudad de Manta. Y para cumplir este objetivo general, se plantean tres objetivos específicos: conceptualizar los procesos de inclusión educativa para estudiantes con TDAH en instituciones regulares, determinar los procesos de inclusión de los estudiantes con TDAH que se llevan a cabo en una institución educativa y, por último, comparar los procesos de inclusión educativa entre lo que

refiere las dimensiones a nivel nacional e internacional y lo que se realiza en la institución educativa.

Se establecen unas consideraciones éticas que asegura la confidencialidad de la información que proporciona la institución. Dicha información será utilizada solo con fines científicos, por ello las investigadoras se comprometen a ser objetivas en el proceso de análisis de los datos, para así no amenazar la integridad de la institución educativa. No se emitirá ningún juicio de valor que perjudique a la institución y su comunidad, se resaltarán las potencialidades que se observen para dar respuesta a las demandas sociales de la inclusión educativa. La información se presentará al final, únicamente a la autoridad del establecimiento.

Método

Diseño

La investigación tiene un enfoque cualitativo, se refiere a “una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 9). Es de tipo descriptivo, lo que significa que se busca especificar procesos que se someten a un análisis (p. 92). Así poder ahondar en los procesos inclusivos que se realizan para garantizar la inclusión de todos. Se empleará para la revisión sistemática y minimizar el riesgo de sesgo, el método PRISMA, en el que se utiliza aspectos conceptuales y metodológicos (Urrutia & Bonfill, 2010, p. 508), que busca documentar de forma transparente la revisión (Page et al., 2021, p. 790).

Participantes

En la institución no se trabajó con el personal, sino que se recupera los documentos que avalen los procesos de inclusión educativa. Además de utilizar los siguientes criterios para la investigación bibliográfica: Artículos de inclusión educativa, de procesos de inclusión, cultura, políticas y prácticas inclusivas, y experiencias exitosas de inclusión educativa, en general y/o del TDAH; artículos de revistas indexadas, conferencias que consten en Google Académico,

documentos legislativos del Ecuador, documentos del Ministerio de Educación del Ecuador, libros, Biblioteca Digital UNESCO, documentos en español o inglés,

Como criterios de exclusión: No se incluye otro tipo de discapacidad que no sea el TDAH. No se añaden los datos que provengan de páginas web y blogs que no tengan autores, fechas ni un sustento teórico claro. Artículos en otro idioma que no sea español o inglés. También se prescindió de datos que no fueran coherentes ni relevantes con la temática.

Técnicas

Para el análisis sobre el proceso de inclusión educativa se realiza una investigación bibliográfica, que, según Montagud (2020) se trata de “una técnica cualitativa que se encarga de explorar todo aquello que se haya escrito acerca de un determinado tema o problema”. De esta forma realizar una revisión teórica de las fuentes para un abordaje amplio y completo que permita establecer los procesos necesarios para la inclusión.

Se recoge la documentación sobre los diferentes procesos de inclusión a nivel institucional, según Hernández-Sampieri et al. (2014) indica que los documentos le sirven al investigador para conocer las vivencias o situaciones en su funcionamiento cotidiano (p. 415). Los que sirven de evidencia o son el reflejo de los postulados internacionales y nacionales de los procesos que se llevan en inclusión.

Procedimiento

Se procede de acuerdo al plan de investigación aprobado, se revisa el texto “Índice de inclusión” como base para establecer parámetros básicos que una institución educativa debe tener para la inclusión, para posteriormente usar esas dimensiones como guía para la recolección y sistematización de la bibliografía y documentos institucionales sobre la inclusión de estudiantes con TDAH, se complementa la revisión bibliográfica accediendo a las diferentes plataformas digitales para consultar contenidos sobre el tema. Se consiguió los permisos de las autoridades de la institución para poder levantar los datos de los documentos de los procesos

inclusivos en general y del TDAH teniendo en cuenta las consideraciones éticas, para sistematizarlo en el apartado de resultados. Finalmente se realiza un análisis de las dimensiones a nivel internacional, nacional e institucional, para llegar a conclusiones, recomendaciones y reconocer qué procesos se realizan o que deberían implementarse con la finalidad de aportar en la mejora de la inclusión educativa.

La búsqueda inicial fue realizada desde octubre del 2022 hasta diciembre del 2022 utilizando la plataforma Google Académico y Google, empleando los siguientes términos “inclusión educativa TDAH”, “educación inclusiva TDAH”, “procesos de inclusión educativa”, “procesos de inclusión educativa TDAH”, “políticas de inclusión educativa”, “cultura inclusiva en educación”, “prácticas inclusivas en educación”. No se utilizó ningún filtro ni límite. Y se hicieron búsquedas específicas en cuanto a la normativa legal en el Ecuador, se consultó la biblioteca digital de la UNESCO. Se elaboró un cuestionario de evaluación que oriente la búsqueda y selección de las fuentes acorde a los criterios de inclusión y exclusión. Para extraer la información de los documentos las dos investigadoras leyeron y analizaron los datos para ir recuperando la información relevante y coherente con la investigación.

Para la operativización de la investigación, sistematización y análisis se usa como referencia el cuestionario del “Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” propuesto por la UNESCO, denominado “Prioridades de desarrollo. Hoja de resumen” (Booth et al., 2000, p. 111). Donde ofrece secciones o dimensiones para crear las escuelas inclusivas, las dimensiones son: culturales, políticas y prácticas.

Resultados

Hay dimensiones y secciones para crear centros educativos inclusivos. En cuanto a la dimensión A, denominada “Crear Culturas Inclusivas”, que busca crear nuevos valores e

ideales que sean el fundamento de la institución. La dimensión B “Elaborar Políticas Inclusivas” debe garantizar políticas que apoyen al aprendizaje de todos. Por último, la dimensión C “Desarrollar Prácticas Inclusivas”, es el reflejo de la cultura y políticas que tendrá como respuesta acciones que promuevan la participación de todos (Booth et al., 2000, p.111). En base a estas dimensiones se estructuran los resultados obtenidos: en el primer apartado investigaciones a nivel internacional, en el segundo apartado a nivel nacional y un tercer apartado de la revisión de documentos institucionales.

Nivel internacional

- **Cultura inclusiva**

La cultura inclusiva es fundamental para la creación de escuelas inclusivas: sus procesos buscan implementar valores e ideales inclusivos como el respeto, la cooperación, empatía, compromiso, en la cultura actual. Plancarte-Cansino (2017) reconoce que para llegar a la cultura inclusiva en la educación los países deben implementar escenarios donde se vivencia en la cotidianidad los valores como la comunicación y colaboración, sin embargo, esto será un proceso singular por las condiciones de cada país (pp. 222-223). Esto beneficia a los sistemas de educación, ya que como mencionan Ainscow y Miles (2008) estos sistemas implican varios procesos sociales relacionados con múltiples escenarios como factores económicos, políticos, valores y convicciones culturales (p. 38). Por ejemplo, proponen Latorre-Coculluela et al. (2020) que como parte de las experiencias inclusivas en el aula es necesario el trabajo de las relaciones entre pares en el caso de los niños con TDAH para evitar las actitudes de exclusión como las concepciones negativas que aparecen en los pares debido a las diferencias (pp. 82-84). Y, aunque, es un proceso en el que se viene trabajando años, aún faltan acciones por emprender; situación a la que las instituciones están dispuestas. Mateus-Cifuentes et al. (2017) afirman que, la incongruencia entre la sensación de ser una cultura

educativa inclusiva y las barreras que aún existen, se implementó acciones para intervenir en las problemáticas (pp. 188-189).

Marchesi y Hernández (2019) destacan cinco claves para avanzar a la inclusión (p. 47). El primero son los acuerdos políticos y sociales, el segundo es la ampliación y la equidad de la educación infantil que implica la participación de múltiples actores para que todos puedan acceder a la educación con condiciones dignas de aprendizaje (pp. 48-49). El tercero es el fortalecimiento de las competencias de la profesión docente ya que, con sus aptitudes, la sensibilidad a las necesidades de los estudiantes y su compromiso con la inclusión es el principal actor para el éxito de la inclusión (p. 50). El cuarto es el valor de la cultura, señala el peso que tiene la cultura en el sujeto, usando los mapas de significado, que son aquellos con los que se relacionan (p. 52). El quinto, cambios en las actitudes sociales y educativas, en especial de los docentes y a las familias que con sus prácticas cotidianas promueven actitudes en los niños (pp. 53-54). Echeita-Sarrionandia y Duk-Homad (2008) resaltan la necesidad del trabajo colaborativo y en red como un medio estratégico para el éxito del proceso de inclusión educativa, mencionan algunos factores como el trabajo de la relación de pares, colaboración entre centros, entre profesores, etc. (p. 7).

La importancia del rol de los docentes y la relevancia que tiene la orientación con la familia y comunidad son puntos que se han demostrado en la intervención con TDAH avances notables en cuanto a sus habilidades sociales, aprendizaje, entre otras (Jiménez-García et al., 2016, p.10). En cuanto a los docentes en el informe de seguimiento de la Educación en el mundo, la UNESCO (2020) plantea “la enseñanza inclusiva requiere que los profesores reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad” (p. 1). Para que la inclusión educativa pueda prevalecer en el sistema es necesario que los entes directos en comunicación y enseñanza con los infantes estén preparados y reciban los recursos necesarios.

La UNESCO (2020) también afirma que para que los docentes estén a la altura del desafío se necesita tanto la capacitación como el apoyo y condiciones apropiadas de trabajo (p. 1). Los valores fundamentales que se proponen: apoyar a todos los alumnos, trabajar con otros, valorar la diversidad de los alumnos y comprometerse con el desarrollo profesional (p.2). Latorre-Coscolluela et al. (2020) expresan que es necesaria la capacitación de los docentes para poder intervenir en mejorar las relaciones entre pares y la inclusión educativa (p. 83).

Para que el proceso de inclusión sea completo es necesaria una mirada integral abarcando el ambiente familiar y social. UNICEF (2014) menciona la creación de una cultura de colaboración que significa involucrar en la educación inclusiva a la familia y comunidad (p. 8). La colaboración con los padres tiene beneficios tanto para el niño como para el proceso inclusivo educativo. UNICEF (2014) propone que aumentan la interacción, volviéndose más receptivos y sensibles, y los docentes adquieren comprensión de la dinámica familiar (p. 8). Soto-Calderón (2003) también explica que es necesario el trabajo con las familias para comunicar una cultura de valores (pp. 2-3) y Guerrero-López y Pérez-Galán (2011) resaltan que tanto la familia como la comunidad educativa son las encargadas de inculcar valores básicos para la búsqueda de su nueva identidad (p. 48).

- **Políticas inclusivas**

Las políticas se vuelven vitales porque es la garantía de que se cumplan acciones educativas inclusivas y permite velar por aquellas normativas que faltan implementarse. Además, permiten guiar el proceso para la creación de políticas institucionales que atiendan las necesidades de esta (Agurto et al., 2013, p. 24).

Tabla 2

Normativas internacionales

Políticas internacionales	
Declaración de Salamanca	de Diversos países se unen para dar una respuesta de inclusión para todos, la UNESCO (1994) afirma que las políticas educativas deben tener en cuenta las diferencias individuales y situacionales de cada uno (p. 18).

	Se hace una propuesta a los gobiernos de dar más políticas y presupuestos al sistema educativo, fomentar la participación de las familias y realizar cambios sistemáticos en los programas de formación del profesional de la educación (pp. IX – X)
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo	Es un documento que promueve el apoyo a grupos que luchan por los derechos de las personas con discapacidad y a las personas que padecen alguna condición. En el Artículo 24 que es enfocado en educación menciona que se debe velar que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a la educación, esto significa facilitar el acceso y hacer ajustes razonables como capacitando a los profesionales (UNESCO, 2008, p. 8)
Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes	Cuenta con un apartado de educación inclusiva donde explica la necesidad de formular políticas educativas, diseñar modalidades educativas diversificadas, promoción de educación intercultural y la importancia de un proceso sostenido con las familias (UNESCO, 2000, p. 39).
Educación en la diversidad	En unión con varios Ministerios de diferentes países y asesoría de la UNESCO, se crean planes de acción para generar un aula inclusiva tomando en cuenta la formación docente, la participación de los pares y la familia. El Ministerio de Educación del Brasil (2005) refiere que la educación especial es un conjunto de servicios orientados a la mejor de condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos (p. 155).
La Agenda 2030 y los Objetivos Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe	La UNESCO (2019) plantean en el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible, garantizar para todos una educación inclusiva de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (p. 27).

Nota. Elaboración basada en la recopilación de diversas fuentes acerca de las normativas inclusivas internacionales.

Algunos ejemplos de cómo las políticas influyen en el marco de inclusión: en México con la implementación de políticas se empieza a vislumbrar un camino a largo plazo que lleve a la inclusión educativa por las políticas estructurales de calidad y la agresividad en políticas de rehabilitación y construcción de nuevas escuelas (Arzate-Salgado, 2015, p.131). En Uruguay con todas las políticas aún no se logra implementar buenas estrategias para la continuidad en trayectorias educativas y posteriormente en la inserción laboral (Viera & Zeballos, 2014, p255).

- Práctica Inclusiva

Se refiere a implementar modelos que permitan a todos los alumnos aprender juntos y se propone dos características fundamentales: la primera es trabajar con grupos heterogéneos y la segunda contar con los recursos para potenciar el aprendizaje y la participación (Muntaner-Guasp et al., 2016, p. 46). En España se propone la Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva que tiene como objetivo dar herramientas que mejoren el aprendizaje para todos (Solla-Salvador, 2013). Sanahuja-Ribés et al. (2022) presenta un estudio con tres experiencias exitosas de prácticas inclusivas donde se concluye 11 factores para avanzar a la educación inclusiva, entre ellos, participación activa en el contexto escolar por parte de los alumnos, docentes, familia, comunidad, etc., los principios del diseño universal para el aprendizaje o DUA, flexibilización de tiempos y espacios, tecnologías, el uso del arte como vehículo del aprendizaje, trabajo por el bienestar emocional y pertenencia del grupo (p. 32).

Las prácticas pueden ser reflejadas en instrumentos como el DUA que buscan eliminar las barreras del aprendizaje y atender lo que necesita cada niño, desde la planificación o malla curricular. Sánchez y Díez (2013) recupera que el DUA se basa en tres principios: proporcionar múltiples formas de representación, proporcionar múltiples formas de acción y expresión, y proporcionar múltiples formas de participación (p. 6). Reconociendo la diversidad de estudiantes que hay en las aulas, hallar como impulsar el potencial y llevarlo a cabo de forma sistemática. Esta herramienta pretende “la planificación curricular basada en los principios de accesibilidad y diseño para todos beneficia a la mayoría de los estudiantes, incluyendo a todos aquellos que por distintos motivos se han visto excluidos en el pasado” (p. 9).

Nivel nacional

- Cultura inclusiva

Ecuador empezó su camino a la inclusión hace muchos años atrás, este proceso data de 1940, ya en la Constitución de ese entonces en su Art. 27 indicaba que la educación debía ser para todos (p. 12). Desde entonces se han dado varias transformaciones, como en el 2011 se

aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que garantiza la inclusión que todos entren en los establecimientos educativos (p. 16), estas transformaciones culturales siguen latentes.

Apunta en la escuela a modificar prejuicios o modelos mentales con los que los docentes y padres de familia han crecido y reproducen en las prácticas de formación con los infantes, para empoderar los pensamientos y acciones siendo la clave de un clima favorable reflejo de los valores (Lasso, 2015, p.24). De esta forma evitar la exclusión a través del diálogo. Hay mucha diversidad en el ámbito educativo, no solo personas con discapacidad, sino niños que aprenden de diferentes formas que el resto, y el sistema debe responder a todos por igual. El Mineduc (2011) afirma que hay que “responder a sus necesidades educativas, rompiendo con las barreras que se presenten en el proceso, a través de un trabajo en conjunto que garantice su participación educativa, como antesala de la inclusión social” (p. 18).

Hay que abandonar la lógica de la homogeneidad para usar la heterogeneidad, atender el conjunto de individualidades de cada NNA, favoreciendo el acceso y alcance de mayores logros de aprendizaje (p. 22). Este cambio debe ser ejercido por las autoridades, directores, docentes, en especial en estos últimos que son quienes tienen contacto directo con los estudiantes. En cuanto a la docencia, Lasso (2015) menciona que los docentes tienen que reflexionar sobre su práctica y sobre el currículo (p. 25). Para Perelló (2011) el educador para favorecer el clima inclusivo debe tener tres actitudes: autenticidad, aceptación y comprensión (p. 158), a través de ellas pueda beneficiar las relaciones diarias dentro del entorno educativo; ya sea docente con estudiante donde, por ejemplo, se evite usar etiquetas o en la relación entre pares donde se vea, que todos sean incluidos en la hora de juego. Rodríguez et al. (2017) atribuyen una especial función a los docentes como ente activo para la orientación de padres en función preventiva, desarrollo y atención a la diversidad, pero que no cuenta con la competencia necesaria para esta gestión (p. 19). En cuanto al trabajo de cooperación familiar

y de comunidad, el Mineduc (2011) explica que hay que crear redes de apoyo con la familia para garantizar una relación participativa en los aspectos educativos y funcionales (p. 21).

- **Políticas inclusivas**

En Ecuador hay políticas públicas acerca de la educación inclusiva. En la Constitución de la República, en su sección de derechos de educación asegura que todos puedan acceder al sistema educativo (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008). Así mismo, en su sección de derechos de grupos de atención prioritaria, sección sexta de personas con discapacidad en el Art. 47, menciona que el Estado debe garantizar equiparar oportunidades para las personas con discapacidad y en el Art. 49 que las familias recibirán capacitaciones periódicas para mejorar la calidad de vida de estas personas (pp. 24-26). En el Título VII del régimen del buen vivir, en el Art. 343 menciona que el sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades que posibiliten el aprendizaje (p. 168). En el Art. 349 se garantiza al personal docente estabilidad, actualización y formación continua (p. 169).

La LOEI de la Asamblea Nacional República del Ecuador (2021) en el capítulo sexto Art. 51 declara que el Estado ecuatoriano debe garantizar la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos y eliminar las barreras de su aprendizaje (p. 45), además se añade en el Art. 52 que debe haber una unidad especializada para la atención de estudiantes en situación de discapacidad y que deben contar con al menos uno o dos docentes de apoyo a la inclusión, y de la implementación del centro de recursos psicopedagógicos (pp. 46-47). En el Código de la niñez y adolescencia del Congreso Nacional (2009) exponen el Art. 37 el acceso a educación de calidad (p. 12). La Ley Orgánica de Discapacidades de la Asamblea Nacional República del Ecuador (2012) en la sección tercera de la educación, en el Art. 27 menciona el derecho a la educación y el Art. 28 la educación inclusiva, donde se debe implementar las medidas pertinentes para su educación (p. 11). En cuanto a acuerdos ministeriales está el acuerdo 0295-13 en el Art. 12 refiere que los objetivos de la inclusión educativa son: fomentar

una cultura de respeto, eliminar las barreras del aprendizaje y formar ciudadanos autónomos (pp. 5-6) y el acuerdo 25-A-2020 busca regular y garantizar el acceso, permanencia, promoción y culminación de la educación de personas en condición de vulnerabilidad (Mineduc, 2020, p. 2).

- **Práctica inclusiva**

Frente a estos cambios han surgido algunos manuales para ser guía y respuesta en la práctica inclusiva. Esta el “Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil [DECE]” propuesto por el Mineduc (2016) donde indica que el DECE debe estar conformado por un profesional cada 450 estudiantes, para este equipo se considera el primer y segundo profesional encargado en el área psicoeducativa y de apoyo a la inclusión, mientras el tercer profesional será del área social (p. 18). En la “Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva” el Mineduc (2013) indica que las adaptaciones curriculares son modificaciones de las condiciones de acceso y de los elementos del currículo, va a constar de 5 principios que son: flexibles, basadas en el estudiante, contextuales, reales y cooperación docente (p.11).

En este manual al TDAH se lo ubica dentro de las NEE no asociadas a la discapacidad en trastornos de comportamiento (p. 37). Y tiene 3 tipos de adaptaciones que serán de acceso al currículo, metodológicas y evaluativas (pp. 49-50). Introduce el Documento Individual de Adaptación Curricular o DIAC, como instrumento de registro que recopila los datos generales y específicos del estudiante, sus NEE y competencia curricular para a partir de esto elaborar adaptaciones curriculares necesarias y sirva de base para futuras adaptaciones (p. 56). Además, presentan la planificación de aula (p. 63) y el plan de acompañamiento que sintetiza la información recuperada del DIAC y la planificación del aula para que oriente al docente como aplicar las adaptaciones (p. 66). También el DUA adaptado por el Mineduc (2020) explica que para los procesos de inclusión de la diversidad es importante el rol del docente, quien debe ser

capaz de gestionar y organizar su aula, favorecer el desarrollo social y emocional, trabajar en equipo con otros profesionales y con las familias (p. 6).

Nivel institucional

Se revisan los documentos que se utilizan en una institución educativa de la ciudad de Manta para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, en este caso los estudiantes con TDAH en la institución y lograr la plena inclusión.

- **Cultura inclusiva**

En la institución educativa se han realizado diferentes actividades para crear una cultura inclusiva, aunque no con la intencionalidad para crear una cultura inclusiva. Para ello se observa las siguientes acciones: La comunidad referente a la inculcación de valores inclusivos, dentro del cronograma del año lectivo no tiene fechas puntuales que manejen talleres; sin embargo, la institución ha realizado a medida que los consideren necesarios. Se observa en el anexo 3, que son exposiciones que hablan de la inclusión o de temáticas específicas como autismo, mas no se observó alguna de TDAH. Se observa que esta organización corresponde a las autoridades del plantel, además de que este mismo es el encargado de organizar comisiones entre profesores para trabajar cultura inclusiva. Estos programas han sido realizados tanto para docentes como para padres de familia, lo que indica que la institución busca generalizar la práctica de los valores inclusivos de la institución en el hogar para que se fortalezca el proceso de inclusión, que se reproduzcan las expresiones no discriminatorias para referirse a los niños que tienen discapacidad.

- **Políticas inclusivas**

Para alcanzar la inclusión educativa la institución cuenta con el Código de Convivencia Institucional, anexo 4, el cual rige a partir de lo que el Mineduc dispone. Hay literales que hablan sobre inclusión:

- Derechos de los estudiantes: Recibir una educación integral e inclusiva, así como protección y guía por parte de las autoridades y educadores del plantel.
- Obligaciones de los estudiantes: Participar activamente de su educación, fomentada en el aprendizaje integral apoyando la inclusión de quienes tienen necesidades especiales o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender.
- Acuerdos y compromisos de los estudiantes: se destaca el respeto a la diversidad, en donde se habla de que la institución considera importante saber sobre las diferentes necesidades educativas que pueden existir en los miembros de la comunidad escolar.
- Acuerdos y compromisos padres, madres y/o representantes legales: la institución considera importante saber sobre las diferentes necesidades educativas que pueden existir en los miembros de la comunidad escolar.
- Acuerdos y compromisos autoridades: promover el respeto basado en la igualdad y justicia mediante proyectos integrales.

Además, las autoridades institucionales han establecido políticas que toda la comunidad educativa debe cumplirlas. La institución, tiene flexibilidad cuando el estudiante tiene terapias fuera de la institución en horarios de clases, en estos casos, modifican el horario de clases del estudiante, esto no ha sido aplicado en estudiantes con TDAH, no manejan un formato formal de cartas solo se comunica mediante correo como se ve en el anexo 5. Los padres de familia no firman ningún documento con la institución en caso de que haya un diagnóstico de por medio. Se manejan un documento en caso de que el estudiante necesite un tutor sombra, esta hoja de compromiso forma parte de la carpeta del estudiante, esto ha ocurrido de forma general como en casos de TDAH.

- Práctica inclusiva

La institución educativa cuenta con 665 estudiantes en total y tienen un listado en donde están todas y todos los estudiantes de la institución educativa que tienen necesidades educativas especiales, los cuales son 18, detallado en el anexo 6. Se manejan con el DIAC para hacer las respectivas adaptaciones en caso de ser necesario. La información que se recauda en dicho informe, entre otros datos, son: las áreas/materias que necesitan de adaptaciones curriculares, los profesionales implicados en la realización del documento de adaptación curricular, síntesis de la información contenida en el informe psicopedagógico, adaptaciones de acceso al currículo, el grado y por último el ente y tiempo de la adaptación curricular, esto describiendo todas las debilidades y fortalezas para trabajar a lo largo del año lectivo en las materias que sea necesario, anexo 7.

No hay una ruta escrita del protocolo que sigue la institución educativa cuando hay una sospecha de un diagnóstico, sin embargo, hay correos electrónicos que son enviados a los docentes cuando hay un diagnóstico presuntivo o ya valorizado y sus debidas correcciones. Dicho informe, anexo 8, es hecho por un profesional externo a la institución educativa. La carpeta que tiene el estudiante con necesidades educativas especiales cuenta con el diagnóstico que se le realizó de forma externa al menor, actas de reuniones en donde se observa que hay reuniones con tutores de apoyo, personal del DECE, representantes de los menores, directora de la institución o docentes, ver anexo 9. En donde se habla de los refuerzos que los estudiantes podrían llegar a tener, sobre los primeros criterios que se han visto para hablar de un posible diagnóstico y del acompañamiento que lleva el niño dentro y fuera de la institución.

La Unidad Educativa dispone de un informe final de cada año lectivo elaborado por la tutora del curso en donde se detallan los datos del desarrollo de las adaptaciones que se realizaron. En el anexo 10 se ve un ejemplo de un caso de TDAH. Así mismo, al finalizar cada año, se hacen reuniones de pase de información con docentes, personal del DECE, inspección y dirección, en donde se dan parámetros o indicadores de cada estudiante, anexo 11.

Discusión

La cultura inclusiva se trata de los valores, actitudes e ideales inclusivos que deben ser practicados de forma cotidiana en la vida de todos los sujetos (Booth et al., 2000; Covarrubias-Pizarro, 2019; Lasso, 2015), así comprender que la inclusión debe ser una realidad. También la implementación de esta cultura no será la misma en un país que en otro, que un colegio privado que un colegio público, es decir que, el proceso debe estar adaptado a las necesidades predominantes que presente el contexto. Se entiende que la cultura no es un proceso aislado, que se mantiene solo dentro del contexto educativo, sino que involucra y debe trascender en todos los ámbitos. Así mismo intervienen diferentes actores como funcionarios, entidades públicas y otros centros educativos (Ainscow & Miles, 2008). De lo observado en la institución educativa se puede inferir que de forma indirecta han trabajado sobre las distintas formas que proponen los autores antes mencionados para crear cultura inclusiva, se toma en cuenta esto permitiendo a los NNA tener flexibilidad de horario según la necesidad de asistir a otros centros para recibir tratamiento o si necesitan de maestras sombras. Sin embargo, se debe fortalecer el trabajo en la estructura de este proceso. Por ejemplo, implementar un cronograma de actividades para crear un ambiente inclusivo a más de según la necesidad.

Para promover y practicar estos valores son necesarias varias acciones: el trabajo con los pares para evitar las actitudes de exclusión, reforzar las políticas públicas, reforzar la formación de los profesionales de educación y capacitarlos constantemente, el cambio de valores, ideas y actitudes frente a personas con alguna discapacidad, entre otras (Marchesi & Hernández, 2019; Soto-Calderón, 2003). A partir de las mencionadas, se enfoca en las acciones pertinentes a nivel cultural y útiles en los casos de TDAH (Guerrero-López & Pérez-Galán, 2011; Jiménez-García et al., 2016).

Los docentes son los principales entes o mediadores entre el aprendizaje y el sujeto, y las relaciones de pares (Latorres-Coculluela et al., 2020; Perelló, 2011) además de jugar un rol

importante en la recepción y comunicación de la situación actual del niño en torno al aprendizaje. Por ello, será importante que la formación de estos profesionales tenga enfoques más profundos en temáticas inclusión, además de la actualización teórica constante como sustento para su práctica en el proceso de inclusión. Esto permite gestionar al docente de mejor manera la clase que está impartiendo, modificar actitudes propias, del sujeto con discapacidad o de los pares, reconocer en el individuo un ser lleno de habilidades y capacidades diferentes y enriquecedoras para la clase.

Involucrar a la familia es fundamental para favorecer los entornos inclusivos en la familia y lo social (Rodríguez-Álava et al., 2017). De esta manera se los involucra activamente en estos procesos y no solo contribuyen para su propio beneficio, sino que se vuelven actores participativos en temas de inclusión. Al estar inmersos en esta cultura, inculcan a sus hijos los valores inclusivos que a su vez aportan significativamente a esta cultura.

La construcción de la cultura inclusiva permite que los NNA disfruten de un espacio sin prejuicios que supongan malestar o limitaciones, esto lo pueden aprender a través de los adultos de su vida como los docentes o padres y replicar en todos sus ambientes. La institución toma en cuenta estas características y se encarga de brindar talleres y capacitaciones según lo amerite el caso tanto para docentes como para padres. Y aunque las temáticas que abordan son variadas no se contó con ningún registro de capacitaciones acerca del TDAH, siendo esto un punto que hay que reforzar para atender las necesidades de todos.

Las políticas inclusivas internacionales y nacionales están referidas a crear las condiciones que respete y cumpla la educación para todos, es decir que sea de calidad y que todos puedan acceder, que garantice la igualdad de condiciones, dar apertura a ampliar los presupuestos, involucrar a los actores como directores, docentes, familias, etc., en el proceso para promover la inclusión. Las acciones realizadas en la institución educativa están acordes a las normativas internacionales y nacionales. Es a través de las políticas públicas que se avanza

a las políticas institucionales que velan por la inclusión de los NNA (Agurto et al., 2013; Echeita-Sarrionandia & Duk-Homad, 2008). En la institución manejan su código de convivencia donde resaltan el respeto a la diversidad, compromiso y colaboración con los padres y docentes o autoridades, además del trabajo a nivel social sobre la relación entre pares.

La práctica inclusiva es el resultado de la cultura y las políticas que se refiere a las acciones inclusivas. Estas acciones por tanto están determinadas por el contexto (Muntaner-Guasp et al., 2016; Solla-Salvador, 2013). y algunos puntos en común que se puede recuperar es el uso de manuales como guías en el trabajo inclusivo (Sánchez & Díez, 2013; Mineduc, 2020). Tanto a nivel internacional como nacional se usa el DUA, mismo que la institución necesita implementar. A nivel nacional también se maneja el DIAC, de la misma forma la institución utiliza este formato para las adaptaciones. Además, en los manuales a nivel nacional se puede encontrar adaptaciones dirigidas para los casos de NNA con TDAH. También se puede evidenciar en las propuestas de capacitación a docentes, familia y flexibilización de horarios, como se mencionó antes, adicional los seguimientos que hace el DECE para brindar el soporte necesario.

A modo de conclusión se han analizado los procesos de inclusión que se llevan a cabo a nivel internacional, nacional e institucional de forma general y específicamente del TDAH para así lograr comprender la forma en la que funcionan estos procesos, de qué forma benefician y que falta aún de implementar. La cultura inclusiva se refiere al establecimiento de valores e ideales basados en respeto y diversidad que permitan a su vez el cambio de actitudes y acciones. En la institución pese a gozar de buenas prácticas culturales de manera general, no se evidencia acciones específicas y direccionadas para el TDAH. En cuanto a las políticas avalan los procesos y otorgan la debida atención para eliminar las barreras del aprendizaje, de tal forma que permite a los NNA acceder a una educación de calidad. Dentro de la institución se cuenta con políticas que permiten garantizar el bienestar, el respeto, la

educación e inclusión de todos. Para futuras investigaciones es necesario plantearse si hay que implementar políticas específicas para el TDAH, ya que permitiría volverla más visible y atendida. En la práctica se deben reflejar los valores de la cultura inclusiva y las políticas. Es en esta práctica inclusiva donde se pone en marcha con acciones generales y específicas la inclusión. Así mismo la institución utiliza manuales propuestos por el Mineduc, aunque aún falta implementar el DUA, regirse con los mandatos de este ministerio les permite mantenerse actualizados. A lo largo del estudio se mencionó varias investigaciones donde se refleja acciones específicas como las adaptaciones curriculares para los NNA con TDAH, que sirven en estos casos, aunque no existe material específico y amplio para estos casos. La institución educativa cuenta con las tres dimensiones, aún hay puntos que faltan por implementar, pero el principal es integrar de forma estructurada el uso de las dimensiones culturales, políticas y prácticas inclusivas.

Las recomendaciones: promulgar y practicar los valores inclusivos, hacerlos parte del día a día, así los NNA con TDAH y otras condiciones pueden sentirse parte de un entorno seguro que les permita aprender y socializar. Implementar talleres y capacitaciones para padres, docentes y autoridades sobre el TDAH y la inclusión educativa del mismo. Utilizar las políticas públicas para crear políticas institucionales que permitan el crecimiento social y educativo de los NNA. Innovar con acciones inclusivas, utilizando el arte y las nuevas tecnologías, que permitan el desarrollo de diferentes habilidades de los NNA con TDAH. Implementar el DUA en las instituciones para garantizar que las barreras del aprendizaje serán mitigadas desde el inicio permitiendo a los NNA una educación accesible y de calidad. Por último, se sugiere utilizar este estudio para investigar interrogantes como: ¿Son necesarias las políticas específicas para el TDAH?, ¿Ecuador posee una cultura inclusiva?, ¿Qué hace falta para que Ecuador tenga más prácticas inclusivas a nivel educativo, social y laboral?

El alcance de esta investigación es la base teórica y práctica de los procesos inclusivos. Además, conociendo que a nivel institucional el tipo de documentación está basada en lo que propone el Mineduc y por tanto este debe estar en constante actualización y promoción. En cuanto a limitaciones, se detectó la falta de investigaciones específicas del TDAH con el tema de procesos inclusivos, en cuanto a los procesos de revisión el margen de error que se produce al revisar extensa cantidad de artículos. En cuanto a las implicaciones que tendrá esta investigación será ser base para futuras investigaciones o abrir puertas para indagar más en el tema de TDAH e inclusión.

Bibliografía

- Agurto, N., Núñez, N., & Villar, Y. (2013). Políticas educativas para la implementación de la inclusión educativa. *Educación y Territorio*, 3(2), 15-29.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17-44.
- Arzate-Salgado, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134.
- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la república del Ecuador*. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- Clavijo-Castillo, R., & Bautista-Cerro, M. J. (2021). Percepción de los docentes sobre las culturas institucionales, políticas y prácticas inclusivas. Estudio de caso de la Universidad de Cuenca-Ecuador. *Maskana*, 12(2), 34-46. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.02.05>
- Congreso Nacional. (2009). *Código de la Niñez y Adolescencia*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/TRANSP-CODIGO_DE_LA_NINEZ_Y_ADOLESCENCIA.pdf
- Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (págs. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Echeita-Sarrionandia, G., & Duk-Homad, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita-Sarrionandia, G., & Sandoval-Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*(327), 31-48.
- Estévez-Estévez, B., & León-Guerrero, M. J. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 89-106.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/lac/media/7446/file>

- Guerrero-López, J. F., & Pérez-Galán, R. (2011). El alumnado con TDAH (hiperactividad) como colectivo en riesgo de exclusión social: propuestas de acción y de mejora. *Ruedes*, 1(2), 37-59.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc-Graw Hill.
- Jesús-Zequera, L. A., & Fuentes-Alvares, M. T. (2020). Percepción de los profesores hacia la inclusión educativa de estudiantes con TDAH. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 49-58. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.4095>
- Jiménez-García, A., Miño-Valdés, J., Rodríguez-Cervera, C., Duarte-Bréard, M., & González-Rodríguez, E. (2016). Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-13.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula*(14), 24-25.
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S. (2020). Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica. *Voces de la Educación*, 5(10), 75 - 89.
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Mateus-Cifuentes, L., Vallejo-Moreno, D., Obando-Posada, D., & Fonseca-Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2011). *Estrategias Pedagógicas para atender a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular*.

- https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2011). *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. Editorial Ecuador.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2013). *Acuerdo 0295-13*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2013). *Guía de trabajo. Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva*. Manthra Comunicación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020). *Acuerdo Ministerial 25-A-2020*. https://www.unicef.org/ecuador/sites/unicef.org.ecuador/files/2021-04/Diptico_Acuerdo25A.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020). *Pasa la Voz. Diseño Universal de aprendizaje: Una respuesta a la diversidad*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Brasil. (2005). *Educación en la diversidad*. UNESCO.
- Montagud, N. (2020). *Los 12 tipos de técnicas de investigación: características y funciones*. <https://psicologiaymente.com/cultura/tipos-tecnicas-investigacion>
- Muntaner-Guasp, J., Roselló-Ramón, M., & De La Iglesia-Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

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

(2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal: Dakar.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura [UNESCO].

(2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Santiago: Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

Organización Educación Inclusiva. (2016). *Como Modelo para la Educación para Todos*.

<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., . . . Moher, D.

(2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Elsevier España*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Perelló, J. (2011). La educación centrada en la persona del educando. *Alteridad*, 6(2), 157-160.

Pérez-Galán, R., Leiva-Olivencia, J. J., & Guerrero-López, F. (2014). Acciones educativas de éxito con alumnado con (TDA-H) en una escuela inclusiva: una visión global. *Ruedes*, 3(5), 12-26.

Plancarte-Cansino, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

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

- Ramírez-Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Ramos-Galarza, C. (2016). La cara oculta del TDAH. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 226-253. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100011
- Rodríguez-Álava, L. A., Durán-Pico, U. C., Solórzano Gómez, C. D., & Farfan-Velásquez, A. N. (2017). La orientación educativa familiar en la educación inclusiva en Ecuador a través de la gestión profesoral. *Revista electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(2), 16-20.
- Sanahuja-Ribés, A., Borri-Anadon, C., & de Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie8914993>
- Sánchez, S., & Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez, & L. Torrego, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (págs. 1-14). Wolters Kluwer.
- Solla-Salvador, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.
- Soto-Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1), 1-16.
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Elsevier*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260.

Anexos

Anexo 1

Tabla 3

Artículos incluidos en la revisión

Título	Autores	Año	Nombre de revista o tipo de documento y plataforma de búsqueda	Descripción
Políticas educativas para la implementación de la inclusión educativa	Agurto, N., Núñez, N., & Villar, Y.	2013	Educación y Territorio – Google Académico	Creación de políticas educativas para implementar la inclusión educativa en instituciones educativas de Perú, reconociendo que pese a contar con políticas internacionales como nacionales, se necesita de lineamientos específicos
Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?	Ainscow, M., & Miles, S.	2008	Perspectivas	Plantea que para la educación inclusiva es necesario una colaboración intra e interescolar recopilan investigaciones en contextos económicamente desarrollados y una única experiencia de la UNESCO de países del sur
Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia.	Arzate-Salgado, J.	2015	Revista de Paz y Conflictos – Google Académico	Análisis de la política educativa de secundaria y media superior en relación con temas de inclusión educativa que tiene como resultado que a pesar de las numerosas acciones e inversión debido a la incongruencia de algunos factores la idea de escuela inclusiva no logró darse.
Constitución de la república del Ecuador	Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador	2008	Google	Leyes del Ecuador

Ley Orgánica de Discapacidades	Asamblea Nacional República del Ecuador	2012	Google	Normativas de Ecuador
Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural	Asamblea Nacional República del Ecuador	2021	Google	Normativas de Ecuador
Índice de inclusión	Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L.	2000	Libro-Google Académico	Conjunto de materiales para ayudar a las escuelas a avanzar a la inclusión.
Código de la Niñez y Adolescencia	Congreso Nacional	2009	Google	Normativas del Ecuador
Inclusión Educativa	Echeita-Sarrionandia, G., & Duk-Homad, C.	2008	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Recupera varios estudios donde se proponen las condiciones o acciones para llegar a una escuela para todos
Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva.	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	2014	Libro-Google Académico	Plantea la importancia del trabajo con las familias y comunidades en el proceso de inclusión educativa
El alumnado con TDAH (hiperactividad) como colectivo en riesgo de exclusión social: propuestas de acción y de mejora	Guerrero-López, J. F., & Pérez-Galán, R.	2011	Ruedes-Google Académico	Pone en evidencia las habilidades con las que cuentan los niños con TDAH y da propuestas para mejorar el trabajo con estos estudiantes para evitar la deserción escolar y después la exclusión social
Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH.	Jiménez-García, A., Miño-Valdés, J., Rodríguez-Cervera, C., Duarte-	2016	Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades – Google Académico	Plantea utilizar las diferentes potencialidades de varios factores que intervienen en el proceso de educación para satisfacer las necesidades de los estudiantes con TDAH

	Bréard, M., & González-Rodríguez, E.			
Cultura inclusiva en la escuela	Lasso, M.	2015	Revista Para el Aula-Google	Revisión del concepto de cultura inclusiva y del marco legal ecuatoriano
Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica	Latorre-Cosculluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S.	2020	Voces de la Educación-Google Académico	Se revisa el modelo de hacer el aula socialmente inclusiva y la mediación entre los pares
Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica	Marchesi, A., & Hernández, L.	2019	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva – Google Académico	Presenta los principales desafíos para avanzar a la inclusión y propone cinco prioridades
Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar	Mateus-Cifuentes, L., Vallejo-Moreno, D., Obando-Posada, D., & Fonseca-Durán, L	2017	Avances en Psicología Latinoamericana – Google Académico	Utilizando el índice de inclusión se identificó las percepciones sobre la cultura y prácticas en una comunidad educativa
Módulo I: Educación Inclusiva y Especial.	Ministerio de Educación	2011	Libro - Google	Explica qué es la educación inclusiva
Acuerdo 0295-13.	Ministerio de Educación	2013	Normativa - Google	Normativa
Guía de trabajo. Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva.	Ministerio de Educación	2013	Libro - Google	Propuestas de adaptaciones educativas
Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil	Ministerio de Educación	2016	Libro-Google	Explicación del funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil
Acuerdo Ministerial 25-A-2020	Ministerio de Educación	2020	Normativa-Google	Normativa

Pasa la Voz. Diseño Universal de aprendizaje: Una respuesta a la diversidad	Ministerio de Educación	2020	Libro-Google	Explicación del DUA y ejemplos de aplicación
Educación en la diversidad	Ministerio de Educación del Brasil	2005	Libro-Google	Agrupación de reformas educativas para mejorar la calidad educativa y equidad
Buenas prácticas en educación inclusiva.	Muntaner-Guasp, J., Roselló-Ramón, M., & De La Iglesia-Mayol, B.	2016	Educatio Siglo XXI	Análisis de las buenas prácticas inclusivas que deben potenciarse para que se dé la escuela inclusiva.
Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales	UNESCO	1994	Libro-Google Académico	Normativa sobre el acceso y calidad de la educación en casos de necesidades educativas especiales
Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes	UNESCO	2000	Libro-UNESCO Biblioteca Digital	Normativa para la educación para todos
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	UNESCO	2008	Libro-UNESCO Biblioteca Digital	Normativa para la inclusión de las personas con discapacidad
La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible	UNESCO	2019	Libro-UNESCO Biblioteca Digital	Visión para transformar la realidad económica, social y ambiental en 15 años
Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos	UNESCO	2020	Libro-UNESCO Biblioteca Digital	Revela la importancia de que los docentes estén preparados para enseñar a todos.

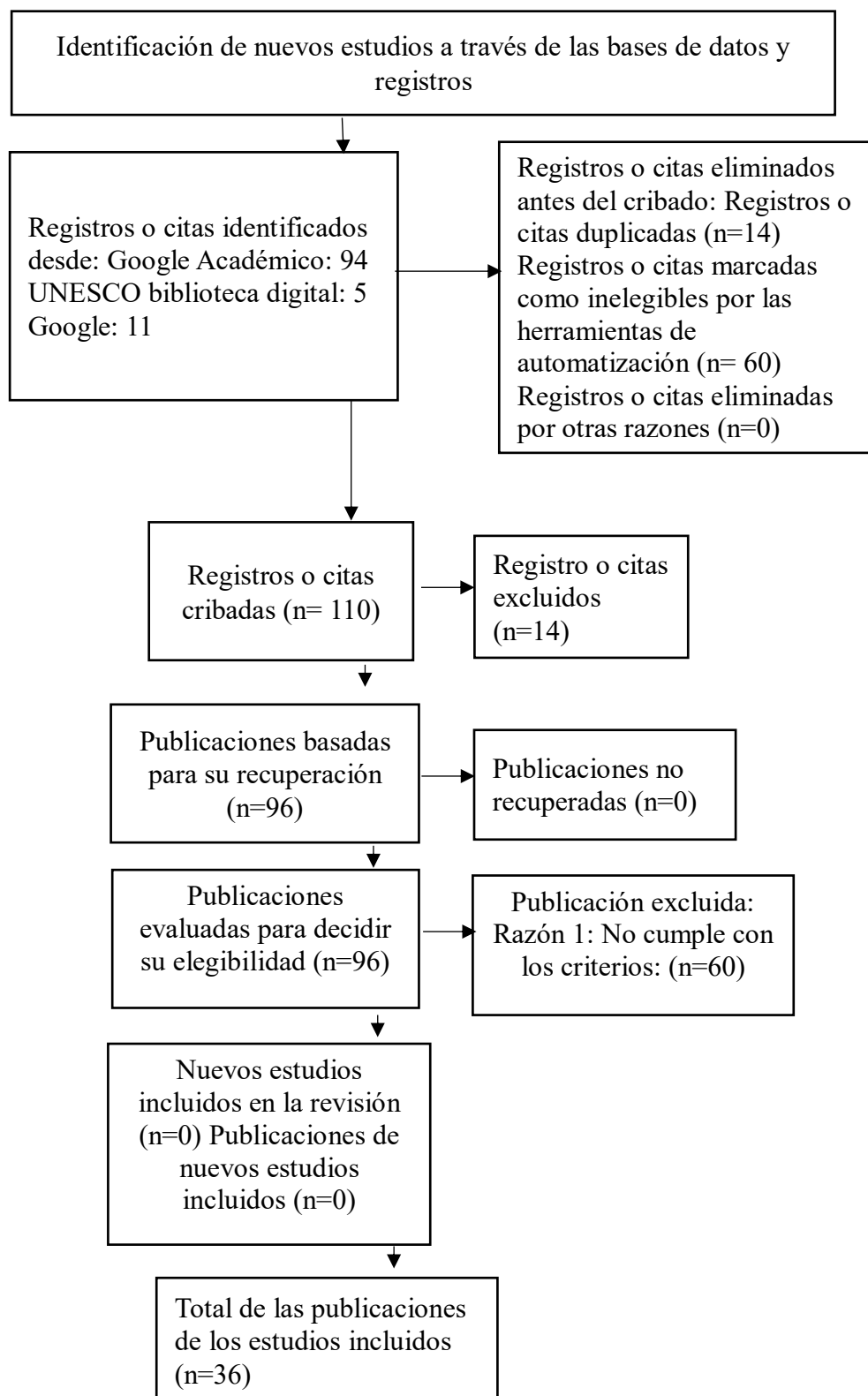
La educación centrada en la persona del educando	Perelló, J.	2011	Alteridad – Google Académico	Explica el modelo educativo y la necesidad de algunas cualidades en los docentes
Inclusión educativa y cultura inclusiva.	Plancarte-Cansino, P.	2017	Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva – Google Académico	Revisión del concepto de cultura inclusiva como punto principal para llegar a ser escuelas inclusivas
La orientación educativa familiar en la educación inclusiva en Ecuador a través de la gestión profesoral.	Rodríguez-Álava, L. A., Durán-Pico, U. C., Solórzano Gómez, C. D., & Farfan-Velásquez, A. N.	2017	Revista electrónica Cooperación Universidad Sociedad- Google Académico	Estudia la influencia de gestión docente en la orientación educativa en las familias en la educación inclusiva
Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales	Sanahuja-Ribés, A., Borri-Anadon, C., & de Angelis, C.	2022	Revista Iberoamericana de Educación – Google Académico	Exponen tres experiencias exitosas de inclusión en el contexto educativo que integra diferentes características para lograrlo
La educación inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal para el Aprendizaje.	Sánchez, S., & Díez, E.	2013	Libro-Google Académico	Explica qué es el DUA y sus características
Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva	Solla-Salvador, C.	2013	Libro - Google	Expone estrategias para la educación inclusiva
La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad.	Soto-Calderón, R.	2003	Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" – Google Académico	Relata los procesos que se necesitan involucrar en la inclusión para que sea efectiva

Nota. Elaboración con los estudios utilizados en los resultados

Anexo 2

Ilustración 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020



Nota. Elaboración con los datos de la investigación usando el modelo de diagrama de flujo de Paige et al. (2021)

Anexo 3

Ilustración 2

Talleres

Estimados Padres de Familia,

Reciban un cordial saludo y esperando que este mail los encuentre bien, deseamos compartir con ustedes que se llevó a cabo un Taller sobre "Inclusión y Discapacidad" a cargo de la Directora Beatriz Meneses Olea junto al DECE Anita Bailon, con el objetivo de promover la empatía y el respeto para todas las personas. Queremos una vez más trabajar en equipo como comunidad educativa por lo que consideramos importante conversar con sus representantes sobre lo que aprendieron y cómo se sintieron con el taller, ya que es importante siempre mantenernos informados de lo que pasa con nuestros pequeños.

Esperando cualquier comentario de lo que conversen con sus niños y niñas, quedamos a la espera.

Estimada Alexandra,

Adjunto la presentación de PPT elaborada por el DECE que podrá servir como base para la conversación/reflexión de cada Tutor con su grupo de estudiantes la próxima semana durante la hora de valores sobre el tema de La Inclusión y la Diversidad (a propósito del día internacional de las Personas con Discapacidad que será el 3 de noviembre).

También comparto parte de la información enviada por el MINEDUC al respecto como apoyo para esas clases.

Adicionalmente habíamos planteado que en las clases de Cultura Física se desarrollen juegos de Integración durante la próxima semana y solicitar a los maestros que compartan las fotos de las actividades realizadas para tener la evidencia de lo hecho.

Saludos,

Anexo 4

Ilustración 3

Código de convivencia

CÓDIGO DE CONVIVENCIA INSTITUCIONAL

EL HONORABLE CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNIDAD EDUCATIVA

CONSIDERANDO

Que una vez transcurridos dos años de vigencia del **CÓDIGO DE CONVIVENCIA**, tiempo en el cuál la comunidad ha evolucionado y crecido en número, así como los ecosistemas escolares presentan nuevos desafíos y ambientes de desempeño. Se hace evidente la necesidad de llevar a cabo una actualización del código a fin de que se convierta en una herramienta más funcional acorde con los nuevos escenarios de desarrollo y desenvolvimiento de las actividades docentes en calidad total, la excelencia educativa, así como la convivencia armónica entre el profesorado, las autoridades del plantel, padres y madres de familia, estudiantes, personal administrativo y de mantenimiento, acorde con la LOEI y su Reglamento, Código de la Niñez y Adolescencia, y el Código del Trabajo.

En uso de sus atribuciones legales,

RESUELVE

**EXPEDIR PARA SU REGISTRO EN EL DISTRITO 13D02 DE MANTA
LA SIGUIENTE ACTUALIZACIÓN DEL CÓDIGO DE CONVIVENCIA**

Anexo 5

Ilustración 4

Flexibilización de horario

Estimada representante

Cómo se mencionó en la reunión del día de ayer, se consideró reducir la jornada de clases de Dian de tal forma que su horario de salida sea a las 13h00, después de haber acabado su receso y normalización.

Saludos

Romina [REDACTED]
Psicopedagoga

Anexo 6

Ilustración 3

Estudiantes con necesidades especiales

LISTA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

<i>APELLIDOS Y NOMBRES</i>	<i>TIPO DE DISCAPACIDAD</i>	<i>TIPO DE NEE NO ASOCIADA A UNA DISCAPACIDAD</i>	<i>AÑO BÁSICO</i>	<i>PARALELO</i>
	Física + Intelectual (Síndrome De Down)		1° EGB	
		Trastorno Oposicional Desafiante	2° EGB	
		TDA	3° EGB	
Espectro Autista		TDAH	3° EGB	
			4° EGB	
Espectro Autista			4° EGB	
		Dotación Superior	4° EGB	
		TDA	5° EGB	
		Trastorno de la lectoescritura	5° EGB	
Espectro Autista			5° EGB	
		Dificultad en la expresión escrita	6° EGB	
		TDAH	6° EGB	
Intelectual (Dandy Walker)			7° EGB	
Espectro Autista			7° EGB	
		TDAH	8° EGB	
Espectro Autista			8° EGB	
Intelectual (Floating Harbor)			1° BGU	
		TDAH	1° BGU	

Anexo 8

Ilustración 5

Informe

Estimados docentes

Adjunto parte del informe neuropsicológico realizado al estudiante Mathías Moscoso de 6to Guayaquanes, en donde consta su diagnóstico presuntivo y recomendaciones dentro de la institución, así como los tipos de adaptaciones a realizarse de acuerdo a las características de cada materia.

Cualquier inquietud favor de comunicármelo.

Saludos

Psicopedagoga

Anexo 9

Ilustración 6

Acta de reunión

ACTA DE REUNION CON TUTORA DE APOYO
PERIODO LECTIVO 2022-2023
FECHA: Jueves 01 de septiembre 2022

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: [REDACTED] CURSO: 4to Laureles
NOMBRE DE LA TUTORA DE APOYO: [REDACTED]

MOTIVO DE REUNIÓN:

- Lengua y literatura: repetir solo las sílabas para formar las palabras.
- Matemáticas: participar en clase, realizar las ejercicios y recordar las cosas.
- Si surge se tratan las temáticas clave al exposit.

RECOMENDACIONES:

- Si surge: actividades básicas en inglés para una mayor comprensión en las exposiciones: apoyarse con videos y gráficos.

ACTA DE REUNION CON TUTORA DE APOYO
PERIODO LECTIVO 2022-2023
FECHA: Jueves 11 de agosto 2022

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: [REDACTED] CURSO: 4to Laureles
NOMBRE DE LA TUTORA DE APOYO: [REDACTED]

MOTIVO DE REUNIÓN:

- Lengua y lit: escribir por sí solo, partiendo palabras compuestas y descomponer la misma: sílabas: tregla / Hombres (por los)
- Matemáticas: dibujar sus problemas.
- Inglés: participación por parte de la profesora, la cuenta según el ritmo de la tarea.
- Si surge durante una lista de preparación para el momento de hacer el examen.

RECOMENDACIONES:

- Hablar con claridad de inglés y Si surge sobre del Hombres al idioma.

ACTA DE REUNION CON TUTORA DE APOYO
PERIODO LECTIVO 2022-2023
FECHA: Jueves 20 de julio 2022

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: [REDACTED] CURSO: 4to Laureles
NOMBRE DE LA TUTORA DE APOYO: [REDACTED]

MOTIVO DE REUNIÓN:

- Matemáticas: llevar el mismo contenido que el resto del curso.
- Lengua y literatura: dictado silábico, no separados, revisar en escrito en de A, B y P, G.
- Estudios Sociales e Inglés: el mismo contenido, en inglés y los otros de facultad de modo a que se entienda el idioma (lectura y escritura).
- Si surge aprender nuevas palabras fuera de contexto y las repite todo el día.

RECOMENDACIONES:

- Substituir recursos del contenido del la pericial.
- Utilizar audios para reforzar la lectura.
- Trabajar un abecedario en inglés y practicar el sonido y relación con gráficos.

ACTA DE REUNION CON TUTORA DE APOYO
PERIODO LECTIVO 2022-2023
FECHA: Jueves 16 de junio 2022

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: [REDACTED] CURSO: 4to Laureles
NOMBRE DE LA TUTORA DE APOYO: [REDACTED]

MOTIVO DE REUNIÓN:

- Revisión quincenal.
- Comprometimiento: la asignatura se le debe recordar las semanas.
- Avance en escritura, letra por letra y por sílabas (analiza sonidos) le cuenta las sílabas trépas; le abre el índice porque aparece en la clase, cuenta el mis.
- Lengua y lit: separación de sílabas; Matemáticas: practicar secuencia de números, le cuenta la escritura de números, realiza sumas y restas.
- Si surge la cuenta al idioma, Estudios Sociales: llevar el mismo contenido en problema.

RECOMENDACIONES:

- Trabajar con imágenes en las clases de inglés.

Anexo 10

Ilustración 7

Informe final

Manta domingo, 21 de diciembre de 2020

Informe general de 3er grado Cedros.]

3er grado Cedros es un grupo conformado por 19 estudiantes, en su mayoría son unos niños amables, colaboradores y respetuosos.

Como su tutora puedo manifestar que durante este II quimestre se trabajó con todas las actividades y clases programadas dentro de la planificación, abarcando en su totalidad los objetivos y proyectos planteados. Se continúa con las mismas normas disciplinarias y técnicas de trabajo. Es importante mencionar que se mantuvo y se mantiene en constante comunicación con los padres de familia, a través de correos, mensajes de wasap, y con la presidenta de grado.

Con respecto a los estudiantes:

Se trabajó con ella de una manera personalizada, monitoreando, incentivando y motivando cada clase, teniendo paciencia y ayudándole a resolver inquietudes en las actividades dadas, manteniendo los mismos temas y actividades programadas para el resto del grupo.

Se le establecieron las normas disciplinarias en varias ocasiones y se procedió a conversar con la representante, quien apoyo en las medidas a tomar si continuaba con la misma actitud. (No trabajar en clase y salir de la sin dar autorización – programar unos minutos extras para trabajar con él)

Trabaja con mejor disposición, ya no apaga las cámaras y pide permiso para levantarse o ausentarse de clases por unos momentos.

Se le nota que requiere ayuda en casa, puesto que en ciertas ocasiones no tiene a la mano los instrumentos para trabajar, se conversó con la representante quien manifestó que ayudaría en la organización y pendientes del estudiante, puesto que estaba enferma y no había estado al pendiente de las actividades y poyo en casa.

En ciertas ocasiones se le llamo la atención puesto que no quería encender la cámara, alegando que tenía problemas con el internet, pero al momento de solicitar conversar con el representante, puesto que era muy seguido, se le puso al tanto de este inconveniente dado a que era en la mayoría de las áreas, y el padre de familia se comprometió a conversar con el niño, así como ponerse al día con las actividades y materiales que este necesita para el desarrollo de la clase.

De igual forma se le informó al departamento del DECE sobre los avances de Rafaela, En conclusión, se cumplió con toda la planificación pautada para este II quimestre.

No se posee índice académico menor a 7, por lo cual no se requiere de reforzamientos académicos.

Tutora de 3er grado Cedros

Rafaela Fernández, de 7 años de edad, es un niña amable, colaboradora y respetuosa con sus compañeros y docente. En ciertas ocasiones se le facilita comunicarse con sus compañeros o docente, así como participar en clase en los temas vistos. En ciertos casos se distrae con facilidad, haciendo alusiones a temas de conversación que no son los de la clase por lo que se le dificultaba la agilidad para la culminación a tiempo en las actividades hechas en clase y las copias de los temas desde el pizarrón, por lo cual se hace necesario el monitoreo constante para alcanzar el objetivo planteado.

Se hace necesaria la ayuda personalizada por parte del docente o ayuda de su representante para las instrucciones que debe seguir al realizar una actividad.

Con respecto a el área de lengua, conoce las sílabas simples y compuestas, así como inversas, señala el sujeto, verbo y predicado en las oraciones. Señala el sinónimo y antónimo de las palabras dadas, al igual que en ciertas ocasiones la conjugación de los verbos en presente, pasado y futuro, textos instructivos y que es una noticia, así como sus partes.

En cuanto al área de matemática, suma y resta hasta las centenas correctamente sin llevar, ejecuta patrones descendentes y ascendentes dándole el patrón a seguir, ubica el signo mayor o menor que, perímetros, dobles y triples, desconoce la tabla del 2 directamente (suele entenderlo por doble y sumar dos veces).

Con el área de ciencias naturales y estudios sociales, se le orienta en la formulación de las preguntas, para que esta pueda responder correctamente.

Diferencia ciertos recursos naturales, reconoce la importancia del agua, que es y por qué es importante el ciclo del agua, al igual que las adaptaciones de los seres vivos según el ambiente donde habita.

Identifica, diferencia y asemeja las regiones del Ecuador, así como algunas provincias.

Mantiene noción del tiempo (día, semana, mes año), en ciertas ocasiones participa en los temas de la clase, haciendo alusión a alguna experiencia de la vida cotidiana.

Es importante recalcar que al inicio del año escolar se le dificultaba la copia de las clases, dejando en blanco las páginas de sus cuadernos, ya con ayuda del representante y con el constante monitoreo culmina a tiempo sus actividades.

Participa gustosamente en la realización de actividades como manualidades o realización de proyectos escolares.

Anexo 11

Ilustración 8

Reunión de pase de información

Estimados Docentes de Séptimo grado año lectivo 2021 y docentes de Octavo grado 2022,

Se les convoca a una reunión el día de mañana miércoles 21 de abril a las 08:30, en el auditorio principal, para realizar el respectivo **pase de información**.

Favor revisar previamente en el drive la **información** compartida.

Atentamente,