



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Respuestas inclusivas en estudiantes con déficit
de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

AUTORA:

Auccapure Meza, Diana Maria (orcid.org/0009-0009-3768-0453)

ASESOR:

Dr. Cordova Ramirez, Edwin (orcid.org/0009-0002-0242-6286)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brecha y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2024

Dedicatoria

A mi madrina María Luisa, por sus valiosas enseñanzas y por creer siempre en mí. A mi madre, a mis amigos, por su apoyo incondicional y sabios consejos. Gracias a todas las personas que ponen su confianza en mí.

Agradecimiento

Expreso mi gratitud a Dios, por darme el don de la vida y la de enseñar a pequeños corazones. A los docentes, que participaron en esta investigación. Agradezco especialmente a mi asesor por su apoyo, y a la institución educativa por facilitar este estudio en la búsqueda de una educación más humana e inclusiva.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CORDOVA RAMIREZ EDWIN, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "Respuestas pedagógicas inclusivas en estudiantes con trastorno del déficit de atención e hiperactividad de una Institución inicial de Lima", cuyo autor es AUCCAPURE MEZA DIANA MARIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico II cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 03 de Setiembre del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CORDOVA RAMIREZ EDWIN DNI: 06638159 ORCID: 0009-0002-0242-6286	Firmado electrónicamente por: CCORDOVARA21 el 04-09-2024 10:53:17

Código documento Trilce: TRI - 0865539





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, AUCCAPURE MEZA DIANA MARIA estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "Respuestas pedagógicas inclusivas en estudiantes con trastorno del déficit de atención e hiperactividad de una Institución inicial de Lima", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
DIANA MARIA AUCCAPURE MEZA DNI: 09673549 ORCID: 0009-0009-3768-0453	Firmado electrónicamente por: DAUCCAPURE el 03-09-2024 11:33:20

Código documento Trilce: TRI - 0865537

ÍNDICE

	Páginas
Carátula	
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor.....	iv
Declaratoria de originalidad del autor.....	v
Índice.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	3
III. MÉTODO.....	12
3.1. Tipo y Enfoque, diseño o métodos.....	12
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización.....	12
3.3. Escenario de estudio.....	13
3.4. Participantes.....	13
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	14
3.6. Procedimiento.....	14
3.7. Rigor científico.....	15
3.8. Método de análisis de datos.....	15
3.9. Aspectos éticos.....	16
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	17
V. CONCLUSIONES.....	22
VI. RECOMENDACIONES.....	23
REFERENCIAS.....	24
ANEXOS	

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender cómo las respuestas inclusivas mejoran los aspectos cognitivos y socioemocionales de estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en una institución inicial, Lima. Se empleó un enfoque cualitativo de tipo aplicada y método fenomenológico. La población está formada por directora, psicólogo y dos profesores del nivel inicial. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como herramienta de recolección de datos.

Los resultados mostraron que la práctica de la atención sostenida mejoró significativamente los aspectos cognitivos, aumentando la atención y el compromiso de los estudiantes. Se ha demostrado que el entrenamiento en habilidades sociales es eficaz para mejorar las interacciones sociales y el comportamiento en el aula. Se han establecido vínculos entre las mejoras cognitivas y socioemocionales. Los hallazgos destacan la eficacia de las respuestas inclusivas para los estudiantes con TDAH, la importancia de un enfoque holístico de la educación inclusiva y la necesidad de una formación continua de los docentes en la práctica inclusiva. Sin embargo, también se observaron desafíos de implementación, como la necesidad de cambiar el pensamiento pedagógico y el acceso a recursos adicionales.

Palabras clave: Respuestas inclusivas, déficit de atención e hiperactividad, ejercicios de atención sostenida, habilidades sociales.

Abstract

This study aimed to understand how inclusive responses improve cognitive and socioemotional aspects of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in an early education institution in Lima. A qualitative approach with an applied type and phenomenological method was employed. The population comprised the principal, a psychologist, and two early education teachers. Semi-structured interviews were used as the data collection tool.

Results showed that sustained attention exercises significantly improved cognitive aspects, increasing students' attention and engagement. Social skills training proved effective in enhancing social interactions and classroom behavior. Links between cognitive and socioemotional improvements were established. The findings highlight the effectiveness of inclusive responses for students with ADHD, the importance of a holistic approach to inclusive education, and the need for continuous teacher training in inclusive practices. However, implementation challenges were also noted, such as the need for changes in pedagogical thinking and access to additional resources.

Keywords: Inclusive responses, attention deficit hyperactivity disorder, sustained attention exercises, social skills.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, según la Fundación INECO, el déficit de atención e hiperactividad conocido como trastorno es un padecimiento que alcanza el 4% de población en el mundo; la Organización Mundial de la Salud (OMS) nos brinda el mismo dato para este trastorno. De igual forma la prevalencia en Estados Unidos abarca un margen más amplio llegando a un 6% de su población.

Guerrero (2020) destaca que oficialmente en el año de 1994 es reconocido el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en ese momento se convirtió, en lo que llamamos reto, en diversas áreas como la medicina, psicología y pedagogía. Pérez (2018) manifiesta que, el trastorno radica en el origen de orden genético y tiene muchas probabilidades de ser heredado, teniendo sus inicios en la niñez hasta continuar en la edad mayor, convirtiéndose en un trastorno del neurodesarrollo.

Cada vez más estudiantes del nivel inicial están presentando esta alteración. Los niños con este trastorno suelen tener problemas de falta de atención, impulsividad e hiperactividad, lo que puede perjudicar su desempeño académico y sus interrelaciones sociales.

Almeida (2023) mencionó en su trabajo de investigación realizado en Ecuador que el objetivo principal fue desarrollar recomendaciones de aprendizaje para estudiantes de educación preescolar temprana e iniciar el progreso socioemocional de los infantes con el trastorno de hiperactividad y atención.

Según García y Briones (2023). Redactan que, gran mayoría diversos factores aparentemente normales como distracción, esfuerzo para concentrarse en una situación y el actuar impulsivamente; se pueden confundir con el TDAH. Los síntomas son más previstos a temprana edad entre los 3 y 6 años, el trastorno en particular es difícil de diagnosticar ya que los síntomas varían entre una y otra persona. En mayor frecuencia los maestros son aquellos primeros en evidenciar los síntomas, notando las dificultades cuando un niño tiene conflictos para seguir normas, además del aislamiento en el aula y ambientes recreativos.

Los infantes que refieren las condiciones de TDAH son muy diestros, sin embargo,

requieren moverse seguidamente, asociándose esto a un problema para prestar atención, en algunas ocasiones se vuelven violentos, revoltosos, destructivos y dispersos a su realidad. (Pineda, 2018). Piñón et al., (2019) indica que este trastorno suele mostrarse antes de los 12 años de edad, teniendo su comienzo en la primera niñez, siguiendo un patrón consistente de conductas ya mencionadas.

Latorre, Liesa y Vásquez (2020) afirmaron: Que se considera que el espacio que brinda la escuela, para los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad es uno de los que realza en importancia. Es importante mencionar que la escuela tiene una alta gama de capacidades como la planificación, control, coordinación y la constante evaluación de procedimientos ejecutivos, participación activa, intercambio social, enseñanza y aprendizaje. De igual modo los docentes deben situar de estrategias altamente pedagógicas que sean un soporte para los niños con el trastorno y de esta manera permitir su participación continuamente en el salón de clases, teniendo en cuenta los distintos requerimientos especiales o particularidades, y así recibir una alta calidad en educación.

Sánchez Laura (2020), nos dice, que Booth y Ainscow en el año 2000, introducen nuevos conceptos que relacionan el aprendizaje y participación de los niños, que se enfrentan en diversas barreras en esta relación. Lo que involucra el accionar de los educadores con relación a los estudiantes para sobrellevar, los desafíos académicos que se presentan en el aula. El ámbito sociopolítico, junto con las actitudes y prácticas predominantes, crean barreras que impiden las oportunidades de aprendizaje y participación de estos alumnos. La importancia de lo mencionado en forma contextual es que las condiciones puedan cambiarse para así mejorar la inclusión social de los alumnos tras haber recibido una educación completa.

En la investigación “Conocimientos y actitudes de los maestros de primaria frente al trastorno por déficit de atención e hiperactividad en tres escuelas públicas del distrito de Santiago de Surco en Lima” publicada por Rossel (2018), se obtuvieron resultados de 57 docentes muestras; solo el 4% de los profesores que estuvieron en la encuesta, poseen los conocimientos ineludibles, sin embargo, ninguno de ellos tiene la cuantificación adecuada de conocimientos sobre TDAH. Dando como

concluido el estudio donde habría una relación directa de este factor evaluado con el autoestima y aprendizaje de los escolares. También es significativo resaltar la iniciativa de los docentes en aprender sobre las condiciones de TDAH con el fin de optimar su ejercicio en el salón de clases.

De acuerdo con la Asociación Peruana de Déficit de Atención, no existen en el país investigaciones de prevalencia que proporcionen datos precisos sobre la cantidad de personas diagnosticadas con TDAH a escala nacional. Sin embargo, si consideramos las estadísticas globales, se estima que entre el 4% y el 12% de la población en edad escolar presenta este trastorno. Además, se calcula que aproximadamente dos tercios de estos casos continúan experimentando dificultades relacionadas con el TDAH en la edad adulta (Duda y Echegaray, 2018).

En el país, el Diario Oficial El Peruano se publicó la Ley N° 30956 - Ley de Protección a las Personas con trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, presentada por el Ministerio de Salud (MINSA), el cual tiene como objetivo introducir normas para generar conciencia e interés en las personas con el trastorno.

En la Institución Educativa Reina de la Paz, específicamente en el nivel inicial de 4 y 5 años se ha observado una prevalencia de 17% de estudiantes con este trastorno que requieren de una atención prioritaria, ya que muchos de los docentes no saben cómo trabajar con ellos.

En relación a lo anteriormente mencionado se expresa la siguiente complicación general ¿De qué manera las Respuestas inclusivas mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución educativa del nivel inicial de Lima? Y las preguntas específicas son: ¿De qué manera los ejercicios de atención sostenida mejoran el aspecto cognitivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución educativa del nivel inicial de Lima? ¿De qué manera el entrenamiento en habilidades sociales mejora el aspecto socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución educativa del nivel inicial de Lima?

Como objetivo general tenemos: Comprender que las respuestas inclusivas

mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución Educativa del nivel inicial de Lima. Como objetivos específicos: Conocer que la aplicación de ejercicios de atención sostenida mejora el aspecto cognitivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución Educativa del nivel inicial de Lima. Conocer que la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales mejora el aspecto socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución Educativa del nivel inicial de Lima.

En una institución educativa del nivel inicial se ha identificado estudiantes con la condición del trastorno del déficit de atención e hiperactividad, la cual dificulta que los niños se mantengan concentrados, se queden quietos y controlen el comportamiento impulsivo. Por lo tanto, los docentes de esta institución desconocen que estrategias pedagógicas usar para dar la atención debida y proporcionar una educación de calidad. En la actualidad, toda institución educativa debe contar con docentes formados en atención a la diversidad para acompañar los casos de escolares con trastorno del déficit de atención e hiperactividad. Es por ello, es de interés que los maestros cuenten con las estrategias, métodos y técnicas para atender a un grupo poblacional que tienen trastorno del déficit de atención e hiperactividad, en el argumento de la diversidad que poseen todas las instituciones educativas.

La presente pesquisa surge de la necesidad de conocer las estrategias pedagógicas, técnicas y métodos que, de acuerdo al cuadro de la política de educación inclusiva, el Ministerio de Educación confecciona y despliega planes de alineación continua para todos los horizontes educativos. sobre las intervenciones docentes en el aula, por lo tanto, cobra notabilidad dentro de un sistema educativo diverso, cuyas diligencias requieren ofrecer una educación que proporcione oportunidades a todos. Este estudio se propone implementar diversas actividades inherentes a las prácticas inclusivas. El objetivo es que estas actividades puedan ser adoptadas por otros centros educativos, los cuales podrían beneficiarse de las metodologías pedagógicas diseñadas para niños con TDAH. La intención es que estas estrategias tengan un impacto positivo y sean transferibles a otros contextos educativos, ampliando así su alcance y beneficios.

La investigación en este campo puede ayudar a crear estrategias pedagógicas específicas y efectivas para los niños con este trastorno, lo que facilitará el trabajo de los docentes y mejorará en el aspecto cognitivo de los estudiantes.

El enfoque cualitativo, a nivel investigación, observación directa, las entrevistas, el análisis de casos y los estudios de investigación cualitativa tiene valor metodológico, porque en investigaciones futuras nos ayudara comprender y abordar las necesidades educativas de los niños con el trastorno. La investigación es viable, porque se cuenta con los recursos necesarios para realizarla. En relación a la delimitación tenemos que el tema es Respuestas inclusivas en escolares con déficit de atención e hiperactividad de una Institución inicial de Lima; la línea de investigación presentada por la universidad es Educación y Calidad Educativa; las unidades de análisis son Respuestas inclusivas y estudiantes con déficit de atención e hiperactividad; la problemática es La no aplicación de Respuestas inclusivas en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad; la población de estudio son Estudiantes con trastorno del déficit de atención e hiperactividad; el lugar de estudio es una Institución educativa del nivel inicial de Lima; la investigación se dará en el primer semestre del año 2024 y tendrá una duración de 8 meses.

II. MARCO TEÓRICO

Las practicas inclusivas se fundamentan en una serie de conceptos, teorías y enfoques que abogan por la paridad de oportunidades, el acato a la heterogeneidad del alumnado y la implicación igualitaria de cada estudiante en el entorno educativo.

Según Bešiae, Paleczek, Krammer y Gasteiger (2017), es imprescindible diferenciar entre la educación integral y la educación inclusiva. Según los autores, la principal discordancia entre ambas es que, durante la educación integrada se prioriza que los estudiantes se acoplen al sistema escolar ya existente; en lugar de que el sistema se adopte a las escaseces particulares de ellos. Por otro lado, en la educación inclusiva se enfatiza que los educandos se adapten totalmente al sistema ya existente. Es cierto, que ambos modelos tienen como meta la inclusión, la educación inclusiva aboga por una transformación más interna y estructural, suscitando la igualdad de proporciones y la diversidad dentro del entorno escolar. Esta gracia es relevante para entender como acometer la diversidad en las instituciones y de qué manera podemos asegurar una educación equitativa para todos los educandos.

El contenido es más distinguido en estos últimos años. Serón et al. (2020) mencionan que se conoce en la actualidad una brecha existente en diversos países sobre las formulaciones y ejecuciones en la educación inclusiva. Sin embargo, las dificultades de aplicación en el día a día, vienen siendo el más grande de los retos. En lo mencionado la información que se maneja es, que es un habitudo las diversas diferencias entre las muchas naciones, en relación a la praxis durante la inclusión y el campo educativo. Y es necesario resaltar también que la cúspide de los ideales e intenciones de inclusión no se ve reflejada en las escuelas de estás naciones.

Lakkala & Thuneberg (2018) han señalado que, en los últimos diez años, los temas relacionados con la inclusión en la educación han recibido un aumento y reconocimiento constante en varios ámbitos internacionales y nacionales, especialmente en lo que respecta a las reformas escolares. Los temas relacionados con la inclusión educativa han ganado prominencia en los diarios de políticas a nivel internacional. Organismos como la UNESCO, la OCDE y otros han subrayado la

necesidad de promover sistemas educativos inclusivos que atiendan a la diversidad de los estudiantes. Además, varios países han incorporado principios inclusivos en sus marcos legales y políticas educativas, reconociendo la importancia de garantizar oportunidades educativas equitativas para todos.

Según el estudio de Choque (2022) realizado en la Universidad César Vallejo, titulado "Políticas inclusivas e inclusión educativa en docentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022", se recomienda que los líderes educativos fomenten y promuevan el desarrollo y la participación activa de toda la comunidad escolar en la implementación de políticas inclusivas. Esta estrategia, según el autor, conduciría a una inclusión educativa efectiva, donde la institución educativa acoge a todos sin distinción. Es importante señalar que la promoción y motivación por parte de los directores escolares son pasos fundamentales hacia una educación verdaderamente inclusiva y contextualizada. Esta implicación no solo fortalece el compromiso colectivo con la inclusión educativa, sino que también fomenta un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo dentro de la escuela.

Otra tesis que asume relevancia a esta investigación es la elaborada en la Universidad Pontificia Católica del Perú por Bárcenas (2021) con el tema "Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad de Lima Metropolitana", nos manifiesta que para el diseño de una política institucional que se especialice en la inclusión de escolares con diversidad funcional es prioritario saber en realidad determinar el número total de esta población, y sus rasgos distintivos relacionadas a esta. Esta información permitirá comprender la magnitud y las especificidades del desafío para poder atender sus necesidades de manera equitativa y delinear las acciones y los objetivos por alcanzar. Al igual que en la EBR, los desafíos también se presentan en la educación superior, reconocer la cantidad total de estudiantes con diversidad funcional en una institución educativa suministra una base sólida para las decisiones informadas. Esta información ayuda a los comprometidos de la política educativa de las instituciones escolares a comprender la escala del desafío y asignar recursos y apoyos de manera adecuada. Entender las características individuales de estos estudiantes, como el tipo y grado de diversidad funcional, sus necesidades educativas específicas y los recursos que pueden requerir, permite diseñar

estrategias y programas adaptados a estas particularidades.

Rana & Culbreath (2018) se concentraron en examinar las ideas y diagnósticos actuales del TDAH, así como las formas en que se implementan las estrategias educativas en el salón de clases. Recogieron datos de ambas variables y descubrieron que el comportamiento de los padres y maestros incluye lo cognitivo y el aprendizaje a través de métodos de aprendizaje. Al colaborar estrechamente, los padres pueden suministrar información valiosa sobre la conducta y las necesidades individuales del escolar en el hogar, lo que consigue ayudar a los maestros a apropiar las estrategias educativas para compensar esas escaseces de manera más efectiva en el aula.

En su investigación García (2020) buscó discutir el propósito del lazo afectivo entre las madres que trabajan y sus hijos con TDAH. Se recolectó información a través de entrevistas y se evidenció que las madres experimentan sentimientos de culpa y preocupación. Se llegó a la conclusión de que esta investigación proporciona información actual sobre una crianza adecuada para los niños con TDAH. Es de destacar la importancia de comprender las percepciones y diagnósticos actuales del TDAH, así como la implementación de estrategias educativas, junto con el papel crucial de la interacción entre padres y maestros para optimar el sumario educativo de los escolares con este trastorno.

El estudio de Serrano (2022), realizado en la Universidad César Vallejo, titulado "Programa De Estrategias Metodológicas Para Niños Con Déficit De Atención E Hiperactividad En Una Escuela De Guayaquil, Ecuador 2021", arroja una conclusión significativa. El investigador subraya la importancia de que los progenitores reconozcan la condición de TDAH en sus hijos cuando esta existe. Además, enfatiza que, una vez identificado el trastorno, es fundamental que las familias colaboren activamente con los educadores en la aplicación del programa de estrategias metodológicas diseñado. Esta cooperación entre el hogar y la escuela se presenta como un elemento clave para el éxito de las intervenciones educativas en niños con TDAH. Reconocer y aceptar el diagnóstico de TDAH en un niño es un paso crucial, y la colaboración entre padres y educadores es fundamental para implementar estrategias efectivas que apoyen al estudiante en el

entorno escolar y en el hogar.

De acuerdo al Ministerio de Educación (2012) la inclusión se concibe como un principio esencial que abarca a personas con discapacidad, así como a grupos sociales marginados, vulnerables y rechazados, con énfasis en las áreas rurales. Este principio no hace distinciones basadas en etnia, creencias religiosas, género o cualquier otro factor discriminatorio. El objetivo central de este enfoque es contribuir a la erradicación de la pobreza, combatir la exclusión social y reducir las disparidades en la sociedad. La inclusión, por tanto, se presenta como una estrategia integral para fomentar una sociedad más equitativa y justa.

Esta perspectiva inclusiva, según el Ministerio de Educación, refleja un compromiso hacia la equidad y la valoración de la heterogeneidad, lo que es fundamental para construir un sistema educativo más justo e inclusivo. De acuerdo al artículo 35, inciso 35.1 del Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, estipulo que los individuos que presentan alguna discapacidad poseen el derecho fundamental a una formación educativa de alto nivel, basada en principios de inclusión. Esta educación debe estar diseñada para atender tanto sus requerimientos específicos como para potenciar sus capacidades individuales. Todo esto se enmarca en un contexto que busca garantizar una auténtica equidad en el acceso a oportunidades educativas.

Este enfoque se alinea con los principios de equidad y justicia, reconociendo la importancia de eliminar barreras y asegurar que todos los individuos tengan acercamiento a una educación de calidad, lo que contribuye significativamente a una sociedad más inclusiva y equitativa

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso que fomenta la equidad y participación de todos los niños, independientemente de sus características. Este enfoque valora la diversidad, adaptándose a las necesidades de cada estudiante para crear un entorno educativo accesible y enriquecedor para todos. reconociendo sus diferencias y promoviendo la participación en la cultura, las comunidades y las sociedades. La UNESCO fomenta un entorno que valora la diversidad y busca que todos los estudiantes se integren plenamente en todos los aspectos de la vida

escolar y social.

Técnicas Inclusivas: La UNESCO (2017) manifiesta que: “La técnica inclusiva, se refiere al conjunto de procedimientos, recursos o estrategias que se aplican para mejorar la inclusión de los estudiantes en los establecimientos educativos con la finalidad de obtener un resultado apropiado” (p.98).

Estas técnicas se implementan con la finalidad de lograr resultados educativos apropiados y efectivos para cada alumno, sin importar sus particularidades, requerimientos o aptitudes personales. El énfasis está puesto en la utilización de métodos y estrategias que fomenten un entorno educativo más inclusivo, donde se reconozca y se atienda la diversidad de los estudiantes. La aplicación de estas técnicas tiene como propósito principal garantizar que todos los alumnos tengan acceso equitativo a oportunidades educativas que se adapten a sus necesidades particulares, contribuyendo así a un ambiente escolar más justo y eficiente. Las estrategias de inclusión ayudan al sistema educativo al reconocer el derecho universal a una formación de excelencia. Estas prácticas valoran y se adaptan a la diversidad de habilidades, necesidades pedagógicas, bagajes culturales, orígenes étnicos y condiciones físicas o cognitivas de los estudiantes. Al hacerlo, promueven un entorno de aprendizaje que respeta y celebra las diferencias individuales, fomentando así una educación más equitativa y comprensiva para todos.

De acuerdo con Jordan & Vergara (2020), el concepto de educación inclusiva rechaza cualquier forma de separación. Este enfoque no se limita a crear espacios aislados donde se agrupe a los alumnos con discapacidades. Por el contrario, su principio fundamental es que todas las instituciones educativas de un país deben adoptar un carácter inclusivo. Esto implica que las escuelas regulares deben estar preparadas para acoger y atender adecuadamente a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades específicas, fomentando así un ambiente educativo diverso e integrador. Se describe que la educación inclusiva rechaza la segregación y la idea de establecer lugares especiales o separados para estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas. En cambio, promueve la creación de entornos educativos inclusivos en todos los centros

escolares.

Enfoque de aula invertida: La definición metodología de Aula invertida o también llamado Flipped Classroom de acuerdo Arroyo (2018), El concepto de "Flipped Classroom", que se traduce como "aula invertida", hace referencia a una metodología educativa que transforma el enfoque tradicional de enseñanza. En este modelo, se invierte la estructura convencional de una clase, alterando la dinámica habitual del proceso de aprendizaje. Los autores nos definen que los estudiantes obtienen el contenido educativo, generalmente a través de videos u otros recursos, en su tiempo fuera del aula. Luego, durante la clase, se dedica tiempo a discusiones, actividades interactivas y resolución de problemas para reforzar y aplicar lo aprendido.

De acuerdo con Deng (2019), Bergman y Sams proponen que, para aplicar eficazmente este enfoque pedagógico, es necesario invertir los roles tradicionales del aula y el hogar. Bajo este modelo, las tareas que típicamente se realizaban en el salón de clases se trasladan al entorno doméstico del estudiante. En contrapartida, el tiempo en el aula se dedica a la participación activa de los alumnos en actividades diseñadas específicamente para reforzar y aplicar los conocimientos adquiridos en casa. En conclusión, se busca aprovechar el tiempo en clase para discusiones, resolución de problemas y actividades prácticas, optimizando la interacción entre estudiantes y profesores para un aprendizaje más profundo y aplicado.

Becerril & Nahón (2022) señalan que la metodología de aula invertida se distingue por la entrega de contenido, que normalmente se lleva a cabo a través de videos en línea creados por los instructores. antes del inicio de la clase, los estudiantes miran videos instructivos breves, lo que puede ser efectivo para comenzar a aprender. El uso de videos instructivos brinda a los alumnos la oportunidad de familiarizarse con el material antes de la sesión presencial, lo que puede facilitar un aprendizaje más significativo y participativo durante el tiempo en clase.

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) se brota como una innovadora aproximación pedagógica que busca materializar los ideales de la educación inclusiva (Sánchez, Díez, & Martín, 2016). Este enfoque adapta los principios del

diseño universal al ámbito educativo, con el propósito de crear un currículo que facilite el aprendizaje eficaz para todos los estudiantes, respetando sus diferencias individuales. El DUA propone el uso de herramientas didácticas modernas y tecnológicas para reemplazar métodos tradicionales menos flexibles, buscando así atender de manera más efectiva la diversidad del alumnado y sus variadas capacidades de aprendizaje (Rangel, 2017).

El autor destaca que el DUA es una estrategia que busca proporcionar una educación más inclusiva al adaptar el currículo y los recursos de manera flexible y creativa para tener en cuenta en las diversas necesidades de los estudiantes.

Ajustes curriculares y metodológicos: De acuerdo con Navarro (2016) expresa que, el ajuste curricular, cambio o adecuaciones de la oferta educativa sin prejuicios a las potenciales necesidades de cada estudiante. Básicamente, es lo que se ha realizado siempre; tener en cuenta las posibles limitaciones del estudiante en el momento de planificar la sesión de clase, teniendo en cuenta el proceso metodológico, contenido y las evaluaciones. La definición de adaptación curricular es amplia, partiendo de ello, podrías debatir sobre diferentes niveles de acomodación, es decir diversas formas de adaptar una planificación curricular. (Sánchez, Díez, & Martín, 2016)

Destaca que este enfoque implica considerar las limitaciones o características específicas de cada alumno al planear la metodología, los contenidos y la evaluación dentro del entorno educativo. El autor enfatiza que, en esencia, la adaptación curricular ha sido siempre una práctica común en la educación, donde se han tomado en cuenta las discrepancias individuales de los estudiantes al momento de enseñar y evaluar. Sin embargo, la adaptación curricular es un concepto amplio que abarca distintos niveles de ajustes o adaptaciones para compensar las necesidades de los estudiantes. Estos niveles de adaptación curricular pueden variar en términos cuantificación y el tipo de ajustes que se realizan en la enseñanza y la evaluación, con el objetivo de avalar que todos los alumnos tengan una senda equitativa a una educación de calidad. En resumen, la adaptación curricular es un proceso flexible y personalizado que reconoce la diversidad de los escolares y busca ajustar la enseñanza para maximizar las

oportunidades de aprendizaje de cada individuo. Sigua (2020)

El TDAH se posiciona como uno de los desórdenes neurológicos del desarrollo más frecuentes que ocurren en la infancia y persisten hasta la edad adulta. Según el DSM-IV, la prevalencia es del 3 al 7% en niños de edad escolar (Díez y Megallón 2020) Estas cifras resaltan la jerarquía de la localización temprana, el diagnóstico preciso y el tratamiento apropiado del TDAH para proporcionar intervenciones efectivas que contribuyan a optimizar el bienestar y las condiciones vitales de aquellos que lo padecen. Escofet et al. (2022)

Expertos como Rusell Barkley y Villar Orjales, entre otros, han identificado que los niños con TDAH enfrentan importantes desafíos en el ámbito social y emocional. Estas dificultades se manifiestan en su limitada capacidad para comprenderse a sí mismos, reconocer emociones propias y ajenas, e interpretar señales sociales. Como resultado, pueden experimentar rechazo social y aislamiento. Estas problemáticas están estrechamente relacionadas con déficits en su Inteligencia Emocional, particularmente en la regulación de emociones y afectos (Sigua, 2020).

De acuerdo con el DSM-IV, el TDAH también se determina por una impulsividad y/o hiperactividad excesivamente alta en comparación con lo normal para la edad y las condiciones psicoevolutivas. Los síntomas suelen aparecer en niños a partir de los 6 o 7 años, pero también pueden aparecer varios años antes (Ruiz et al. 2018). Los menores presentan desafíos para concentrarse y mantener su interés en una misma actividad, ya sea académica o lúdica. Es importante mencionar que se resaltan algunos aspectos claves del trastorno, incluyendo la presencia de impulsividad, hiperactividad y dificultades de atención que pueden impactar significativamente la vida diaria y el rendimiento académico de los niños afectados. Además, aluden a la variabilidad en cuanto al momento en que comienzan a manifestarse los indicadores del trastorno, esto sugiere que algunos individuos pueden presentar señales del trastorno desde etapas tempranas de su desarrollo. Escofet et al. (2022)

Por otra parte, Sigua (2020) dice que el TDAH es un trastorno mental que ocurre en el cerebro y comienza poco más o menos desde el nacimiento. Se puede emparejar a partir de los tres años. Al describir el TDAH como un problema mental

neurobiológico, se enfoca en la relación entre la marcha del cerebro y la presentación de los síntomas característicos de este trastorno. La mención de su posible origen desde el nacimiento sugiere que hay factores biológicos y neurobiológicos que podrían influir en el desarrollo y la aparición temprana de los síntomas del TDAH.

Hidalgo y Arteaga (2021) afirman que la falta de sueño circadiano está asociada con uno de los más dificultosos trastornos como es el TDHA, la dificultad para conciliar el sueño está referenciada en diversos datos que emiten una relación de lo menciona y personas con TDHA.

Escofet et al. (2022). La falta de inhibición del comportamiento social y emocional está incluida como una característica del TDHA. Se mantiene en vanguardia un modelo teórico, que relaciona el retraimiento con cuatro procesos cognitivos superiores que aparentan depender de esta para su ejecución: retención y manipulación de información a corto plazo, control de emociones y motivación, diálogo interno y capacidad de reestructuración mental. Proponen que un déficit en la capacidad de inhibición puede inquietar negativamente estas funciones, lo que a su vez trae como consecuencia síntomas y manifestaciones del TDHA, ejemplo; hiperactividad, falta de atención e impulsividad.

Mantinhago (2019). Las investigaciones del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos descubrieron en 2016 que el TDAH puede ser causado por genes y factores ambientales, como el consumo de cigarrillos, drogas y alcohol durante el embarazo.

III. MÉTODO

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

La presente investigación se fundamentó en el campo de la investigación educativa, concretamente en el campo de la pedagogía inclusiva y la atención a la diversidad. El tipo de esta investigación es aplicada y método fenomenológico. Este estudio se centra en la temática de la fenomenología, que para Gurdián-Fernández (2010) comienza con un análisis intuitivo de los objetos vistos en las evaluaciones cognitivas y trata de derivar de ello las características básicas de la experiencia y el contenido experimentado (p 11). Dicho de otro modo, se trata del estudio de los fenómenos que las personas perciben, experimentan y viven. Para Husserl (Álvarez-Gayou, 2009; Gurdián-Fernández, 2010), se caracteriza por centrarse en la experiencia individual en lugar de abordar los acontecimientos desde la perspectiva de un grupo o de la interacción humana.

La investigación es cualitativa, este enfoque nos permite profundizar en las experiencias, comprensiones y prácticas de participantes relevantes como maestros, administradores, estudiantes y padres. Hernández y Mendoza (2018). La investigación cualitativa proporcionó un marco sólido para analizar las respuestas de aprendizaje desde una perspectiva holística, teniendo en cuenta aspectos tanto académicos como socioemocionales. Además, permitió identificar prácticas efectivas, desafíos y áreas de mejora en la atención educativa de los alumnos con TDAH en un contexto específico

3.2 Categorías, Subcategorías y matriz de categorización

Las categorías de investigación son elementos clave del análisis cualitativo que actúan como constructos conceptuales que facilitan la organización e interpretación de los datos recopilados (Saldaña, 2021). En este estudio se creó una categoría principal denominada "Respuestas inclusivas y déficit de atención e hiperactividad", la cual cubre todas las dimensiones del fenómeno en estudio. Según Flick (2018), las subcategorías brindan mayor especificidad y profundidad

de análisis al desglosar los componentes o atributos de la categoría principal. Este estudio identificó cuatro subcategorías: ejercicios de atención sostenida, entrenamiento de habilidades sociales, aspecto cognitivo y aspecto socioafectivo.

Estas subcategorías nos permiten considerar de manera integral aspectos de una respuesta inclusiva para estudiantes con TDAH, teniendo en cuenta aspectos tanto cognitivos como socioemocionales (DuPaul y Langberg, 2022). El uso de esta estructura de clasificación ayuda a organizar sistemáticamente la información recopilada, permitiendo un análisis más riguroso y una comprensión más profunda del fenómeno en estudio (Braun y Clarke, 2021).

3.3 Escenario de estudio

Según Hernández y Mendoza (2018), nos señala que el contexto de investigación hace alusión al contexto o escenario en el que se desarrolla la

investigación, este puede ser una institución educativa, una comunidad, un área geográfica específica, una empresa, etc. Las descripciones del entorno de investigación suministran indagación sobre el entorno en el que se recopilan los datos y se lleva a cabo la investigación.

En tal sentido, el ámbito de investigación para este estudio se desarrolló en un centro escolar confesional católica que se encuentra ubicado en el distrito de San Isidro perteneciente a la UGEL 03. Este colegio sirvió como el entorno principal donde se llevó a cabo la investigación sobre las respuestas pedagógicas inclusivas para estudiantes con trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Este escenario incluye aspectos como una buena infraestructura escolar con 2 patios grandes y aulas acorde a la cantidad de estudiantes que albergan. La institución está liderada por la Promotora, directora, equipo jerárquico, administrativo y docentes del nivel inicial, primario, secundario. Las políticas institucionales relacionadas con la inserción y el soporte a la diversidad se encuentran en proceso.

La pesquisa se llevó a cabo en colaboración con la dirección escolar, profesores,

estudiantes y padres para obtener información sobre las respuestas de aprendizaje inclusivas en los estudiantes con TDAH.

Para la investigación se tomó las dos aulas del nivel inicial que tienen estudiantes con TDAH con edades comprendidas entre los 5 y 6 años de edad.

El nivel socio económico de los estudiantes es de media a alta, poseen buen nivel económico, sin embargo, se encuentra un 50% de parejas convivientes o familias separadas.

3.4 Participantes

Hernández y Mendoza, 2018 nos menciona "la selección cuidadosa de los participantes en un estudio es esencial para avalar la eficacia y la fiabilidad de los hallazgos. Los participantes no solo aportan datos, sino que también dan forma al proceso de investigación y afectan la interpretación de los resultados". En ese sentido, las personas involucradas que intervinieron en el estudio se encuentran: la directora del colegio con magister en mención en gestión educativa, una docente del nivel secundario con maestría en inclusión educativa con 3 años de experiencia y tiene contrato privado con la institución educativa. También participaron 2 docentes del nivel inicial, una de ellas se encuentra en calidad de nombrada y una en calidad de contrato privado. Una de ellas está llevando estudios de esmero a la diversidad e inclusión educativa.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Bryman, A. (2016) sostiene que la elección de las técnicas de recolección de datos adecuadas es fundamental para avalar la eficacia y la confiabilidad de los hallazgos obtenidos en el estudio.

Alegre (2022), nos menciona que las entrevistas son una herramienta valiosa en la investigación cualitativa, ya que aprueban una indagación profunda de las experiencias, percepciones y significados de los participantes.

El instrumento que se empleó para obtener información de la directora y docentes fue una guía de entrevista la cual nos proporcionará información sobre las estrategias de enseñanza, ajustes curriculares, métodos de enseñanza

diferenciados, manejo del comportamiento en el aula y otros aspectos que utilizan para compensar las necesidades de los estudiantes con TDAH.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

Se desarrollo a través de una guía de entrevista con la formulación de objetivos. Luego, antes de comenzar la entrevista, el entrevistador obtuvo el consentimiento informado, explicándole el propósito del estudio, la naturaleza de la entrevista y cómo se utilizarán los datos recopilados. La entrevista se realizó de manera individual y directa a la directora y docentes con la finalidad de analizar a cada entrevistado con el fenómeno del tema de investigación.

Antes de realizar las entrevistas, se coordinó con cada participante para establecer el momento, ubicación y día específicos. Cada sesión de entrevista se extendió por aproximadamente una hora. Los datos recopilados se organizaron en una tabla para facilitar su análisis posterior. Las preguntas y respuestas se dispusieron horizontalmente, y se implementó la técnica de triangulación metodológica para examinar los resultados. Posteriormente, estos hallazgos fueron sometidos a un proceso de análisis e interpretación, siguiendo el enfoque propuesto por Alegre (2022).

3.7 Rigor científico

El rigor científico es esencial para certificar la validez y seguridad de los resultados de la investigación nos refieren Hernández Sampieri & Mendoza (2018) es un principio fundamental de la investigación que requiere atención cuidadosa en cada paso del proceso, desde la formulación de las preguntas de la investigación hasta la interpretación de los resultados, para garantizar la calidad y confiabilidad de los resultados de la investigación.

Con el fin de abordar la problemática de estudio, se diseñó una guía de entrevista estructurada en torno a las categorías relevantes. Este instrumento se aplicó a los participantes seleccionados. Las respuestas obtenidas fueron transcritas fielmente, respetando la integridad de las declaraciones de los informantes. Durante todo el proceso, la investigadora mantuvo una postura objetiva y honesta.

El rigor científico es fundamental para asegurar que los resultados derivados en las pesquisas sean legítimos, confiables y precisos.

3.8 Método de análisis de la información

Se inició transcribiendo la grabación de audio de la entrevista. Se escuchó atentamente los archivos de audio y transcribió fielmente todo el contenido hablado en texto escrito. Después de transcribir todas las entrevistas, se procedió a analizar cada una de manera abierta, centrándose en las ideas principales y recurrentes expresadas por los colaboradores sobre sus experiencias con la educación inclusiva y los temas más destacados en sus respuestas.

Luego de ello, los códigos fueron agrupados en categorías más dilatadas para favorecer la integración de la pesquisa. Después se inspeccionaron las categorías con el fin de escoger las categorías más significativas y establecer la lógica y organización de los resultados. Para el análisis se usó el programa Excel. Finalmente, se explicaron los resultados del análisis. Esto implicó pensar en el significado y las implicaciones de los efectos identificados en relación con los

objetivos de la indagación. La interpretación de los resultados también incluyó sacar conclusiones e identificar áreas potenciales para futuras investigaciones.

3.9 Aspectos éticos

Un componente importante que se priorizó en la investigación es el consentimiento informado de las personas que intervienen en la indagación, que implicó que los participantes comprendan plenamente el propósito, los procedimientos antes de dar su consentimiento de forma voluntaria y consciente. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se evitó en todo momento el plagio y se tomó en cuenta el código de ética de la Universidad Cesar Vallejo sobre la no maleficencia, el respeto a la posesión intelectual, atribuirse la autoría de otros autores, etc. La investigación se condujo de manera honesta, transparente e integral para garantizar la precisión y confiabilidad de los datos recopilados y evitar el fraude, plagio o mala conducta científica. Esto implicó cumplir con los más altos estándares éticos y profesionales en todas las etapas

del proceso de investigación, desde la organización y el esbozo del estudio hasta la presentación y difusión de los resultados.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Objetivo general: Comprender que las respuestas inclusivas mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en una Institución Educativa del nivel inicial, Lima.

Los resultados alcanzados utilizando la matriz de triangulación brindan una visión integral de cómo las respuestas inclusivas pueden mejorar los aspectos cognitivos y socioemocionales de los estudiantes con TDAH en el nivel inicial. En el aspecto cognitivo, los estudios han encontrado que las respuestas inclusivas, especialmente los ejercicios de atención sostenida, tienen un efecto positivo en la capacidad de los estudiantes para concentrarse, completar tareas y participar activamente en el proceso de aprendizaje. Después de implementar estas estrategias, los profesores observaron mejoras en la atención, el enfoque y la voluntad de aprender en los estudiantes con TDAH. Esto es consistente con la definición de Ainscow y Messious (2021) de respuestas inclusivas como estrategias diseñadas para responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes.

En el aspecto socioafectivo, el entrenamiento en habilidades sociales, como parte de las respuestas inclusivas, mostró resultados favorables. Los docentes indicaron mejoras en la interacción social, la conducta en el aula y la integración de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en sus entornos sociales. Estas observaciones respaldaron la idea de que las respuestas inclusivas no solo abordan las necesidades académicas, sino también las socioemocionales de los estudiantes, como lo sugiere Barkley (2022) en su definición del TDAH como una condición que afecta el funcionamiento social y emocional.

Un hallazgo importante fue la interconexión entre los aspectos cognitivos y socioafectivos. Los docentes notaron que las mejoras en el aspecto cognitivo, como la capacidad de completar tareas y mantener la atención, llevaron a un aumento en la autoestima y la confianza de los estudiantes, lo que a su vez mejoró sus interacciones sociales. Esta observación reforzó la importancia de un enfoque holístico en la educación inclusiva, como lo proponen Latorre Cosculluela et al. (2020).

No obstante, también se identificaron desafíos en la implementación de estas respuestas inclusivas, como la necesidad de cambios en la mentalidad de los docentes, la consistencia en la aplicación de estrategias y la obtención de recursos adicionales. Estos desafíos resaltan la obligatoriedad de implementar prácticas inclusivas efectivas y la necesidad de un compromiso continuo de la comunidad educativa, como señala Choque (2022).

Objetivo específico 1: Conocer que la aplicación de ejercicios de atención sostenida mejora el aspecto cognitivo de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima.

Los resultados mostraron que los estudiantes con TDAH no presentaban problemas cognitivos significativos, sin embargo, sus principales dificultades eran la atención y la concentración. Esto concuerda con Barkley (Barkley, 2022), quien define el TDAH como un trastorno neuro diversos caracterizado por dificultades con la atención sostenida, el control de los impulsos y, en algunos casos, la hiperactividad. Los docentes entrevistados coincidieron en que la implementación de ejercicios de atención sostenida tendría un efecto positivo en los aspectos cognitivos de los estudiantes con TDAH. Se ha observado que estos ejercicios mejoran la capacidad de los estudiantes para completar tareas, mejorar la concentración y aumentar su deseo de aprender. Esto concuerda con Latorre Cosculluela et al. (2020) quienes enfatizaron la importancia de implementar estrategias específicas para satisfacer las necesidades de los estudiantes con TDAH en entornos educativos.

Entre los ejercicios sugeridos por los profesores para mantener la atención se mencionaron actividades recreativas y visuales tales como: juegos de memoria, comparaciones de imágenes y acertijos. Estas actividades corresponden al enfoque multisensorial de Escofet et al. (2022) recomiendan una gestión eficaz del TDAH en el aula. La implementación de estos ejercicios no sólo mejorará los aspectos cognitivos, sino que también incidirá positivamente en el estado emocional de los estudiantes. Los maestros indicaron que completar las tareas y mejorar las calificaciones aumentaría la autoestima y la confianza de los estudiantes. Esto apoya la idea de un enfoque holístico para el tratamiento del TDAH propuesto por Ayano et al. (año 2020).

Objetivo específico 2: Conocer que la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales mejora el aspecto socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima.

Los resultados mostraron que los estudiantes con TDAH enfrentan importantes problemas socioemocionales. Los profesores informaron que estos estudiantes a menudo eran excluidos o retirados de los grupos debido a su comportamiento impulsivo y dificultad para mantener el interés en las actividades del grupo. Esto es consistente con las observaciones de Sigua (2020), quien destacó las dificultades que los niños con TDAH pueden enfrentar en el ámbito social, especialmente con sus pares. Los profesores descubrieron que el entrenamiento en habilidades sociales era una estrategia prometedora para mejorar los aspectos socioemocionales de los estudiantes con TDAH. Mejoras esperadas en la interacción social, el comportamiento en el aula, la autoestima y la participación en grupo. Esto respalda el enfoque de Ainscow y Messiou (2021), que enfatiza la importancia de crear un entorno de aprendizaje que satisfaga las diversas necesidades de todos los estudiantes.

Entre las estrategias propuestas para el entrenamiento en habilidades sociales, se mencionaron el juego de roles, las dinámicas sociales y las técnicas de resolución de conflictos. Estas actividades se alinearon con las recomendaciones de Almeida (2023) para el desarrollo socioemocional de los niños con TDAH en la educación preescolar temprana.

Los docentes anticiparon que la implementación de estas estrategias resultaría en una mayor integración de los estudiantes con TDAH en sus grupos sociales, una mejor aceptación por parte de sus compañeros y un aumento en su capacidad para respetar normas y demostrar inteligencia interpersonal. Esto se alinea con los objetivos de la educación inclusiva descritos por la UNESCO (2017), que busca promover la participación de todos los estudiantes en la cultura y las comunidades escolares.

Sin embargo, los docentes también identificaron varios desafíos en la implementación de estas respuestas inclusivas. Entre ellos se mencionaron la

necesidad de un cambio de mentalidad en los docentes, la importancia de la consistencia en la aplicación de estrategias, la obtención de recursos adicionales y la necesidad de una colaboración sostenida entre todos los actores educativos. Estos desafíos reflejan las observaciones de Choque (2022) sobre la importancia del compromiso y la participación de toda la comunidad educativa en la implementación de políticas inclusivas.

En conclusión, los resultados de esta investigación respaldan la eficacia potencial de las respuestas inclusivas, específicamente los ejercicios de atención sostenida y el entrenamiento en habilidades sociales, para mejorar los aspectos cognitivos y socioafectivos de los estudiantes con TDAH en el nivel inicial. Sin embargo, también subrayan la necesidad de un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa y aborde los desafíos de implementación.

Como investigador, considero que estos resultados son válidos y relevantes para el contexto educativo peruano. El método cualitativo utilizado, que incluyó entrevistas a docentes y una matriz de triangulación, permitió obtener una visión profunda y contextualizada de las experiencias y perspectivas de los educadores que trabajan directamente con estudiantes con TDAH. Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este estudio, como el tamaño relativamente pequeño de la muestra y su enfoque en una sola institución educativa. Futuros estudios podrían beneficiarse de una muestra más amplia y diversa, así como de la inclusión de las perspectivas de los estudiantes y sus familias.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos proporcionan una base sólida para el desarrollo de estrategias inclusivas más efectivas para estudiantes con TDAH en el nivel inicial. Además, resaltan la importancia de la formación continua de los docentes en prácticas inclusivas y la necesidad de un mayor apoyo institucional para la implementación efectiva de estas estrategias.

V. CONCLUSIONES

1. Importancia de los ejercicios de atención sostenida

Los ejercicios de atención sostenida como parte de una respuesta inclusiva, tuvo un efecto positivo en los aspectos cognitivos de los estudiantes con TDAH. Las entrevistas con directora, docentes y psicólogo indicaron que tuvo una mejora en la capacidad de concentrarse, completar tareas y participar activamente en los estudios. Esto resalta la importancia de implementar estrategias específicas y adaptadas para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. La efectividad de estos ejercicios se manifiesta no sólo en los logros de aprendizaje, sino también en la autoevaluación y motivación de los estudiantes, conformando un valioso ciclo de aprendizaje y desarrollo personal. Como señala Latorre Cosculluela et al. (2020), estas intervenciones específicas pueden impactar significativamente la trayectoria educativa de los estudiantes con TDAH y brindarles las herramientas que necesitan para superar los desafíos asociados con su condición.

2. Habilidades socioemocionales

En términos de aspectos socioemocionales, el entrenamiento en habilidades sociales se considera una herramienta eficaz. Los maestros informaron mejoras en las interacciones sociales, el comportamiento en el aula y la integración social de los estudiantes con TDAH. Esto refuerza la idea de que las intervenciones integrales deben abordar no sólo las necesidades académicas de los estudiantes sino también sus necesidades socioemocionales. Las mejoras en estas áreas no sólo benefician a los estudiantes con TDAH, sino que también ayudan a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y armonioso para toda la clase. Sigua (2020) enfatizó la importancia de este enfoque holístico, afirmando que el desarrollo de habilidades sociales es fundamental para el éxito a largo plazo de los estudiantes con TDAH, tanto académicamente como en su vida personal y sus carreras futuras.

3. Compromiso docente

La investigación también identificó desafíos en la implementación de estas soluciones integrales, como la necesidad de cambiar la mentalidad de los

docentes, aplicar estrategias de manera consistente y obtener recursos adicionales. Estos desafíos resaltan la necesidad de un compromiso y apoyo institucional continuo para implementar prácticas inclusivas efectivas. Asimismo, es de vital importancia la formación continua de los docentes. Como señala Choque (2022), el éxito de las políticas de inclusión depende en gran medida de la preparación y el compromiso de los docentes. Esta formación debería centrarse no sólo en los métodos de enseñanza, sino también en aumentar la conciencia y la comprensión profunda de las necesidades de los estudiantes con TDAH. Un equipo de profesores dedicados y bien preparados es la piedra angular para crear un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo y eficaz para todos los estudiantes.

VI. RECOMENDACIONES

1. Liderazgo educativo para la Inclusión.

Para los responsables de instituciones educativas es importante implementar Programas de capacitación periódica a docentes en estrategias inclusivas para estudiantes con TDAH, enfatizando ejercicios de atención sostenida y entrenamiento en habilidades sociales que resultaron efectivos en este estudio (Latorre Coscolluela et al., 2020). Asimismo, promover una cultura escolar inclusiva que reconozca y valore la diversidad, incluido el alumnado con TDAH, y fomente la sensibilización entre todo el personal educativo (Booth & Ainscow, 2021).

2. Practicas Inclusivas por los docentes

Para los profesores del nivel inicial es necesario incorporar a su práctica diaria ejercicios de atención sostenida y actividades de desarrollo de habilidades sociales adecuadas para estudiantes con TDAH, como se muestra en este estudio (Sigua, 2020). y documentar la implementación y los resultados de estas estrategias en detalle para facilitar futuras investigaciones y mejoras en la práctica inclusiva (Escofet Soteras et al., 2022).

3. Apoyo de Psicopedagogía a las practicas docentes.

Para el psicólogo educativo es importante trabajar en estrecha colaboración con los profesores para desarrollar e implementar programas individualizados para estudiantes con TDAH basados en los hallazgos de este estudio sobre la relación entre los aspectos cognitivos y socioemocionales (Buckley, 2022). De la misma manera evaluar periódicamente el progreso de los estudiantes con TDAH en las áreas de atención sostenida y habilidades sociales utilizando herramientas validadas localmente apropiadas (Ayano et al., 2020).

4. Padres de familia comprometidos en las practicas inclusivas.

Los padres deben comprometerse a participar activamente en el proceso educativo de los niños con TDAH, fortaleciendo las estrategias de atención

sostenida en el hogar y las habilidades sociales implementadas en la escuela (García & Briones, 2023). Mantener una comunicación constante con docentes y psicólogos aseguran un enfoque coordinado de apoyo a los estudiantes (Almeida Cano, 2023).

REFERENCIAS

- Alegre, Á. (2022). Relevant aspects of techniques and instruments in qualitative research. *Población y Desarrollo*, 28(54), 93-100.
http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2076-054X2022005400093&script=sci_abstract&tlng=en
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Inclusive education: from focusing on individual learners to challenging inequalities. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Almeida Cano, Bessy Guadalupe. (2023). Desarrollo socio afectivo infantil: Una propuesta didáctica dirigida a niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
Repositorio Institucional.
<https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ee175eba-1e84-4e67-98a8-3767db74265e/content>
- Arroyo-González. M. J. (2018). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Ayano, G., Yohannes, K., & Abraha, M. (2020). Epidemiology of attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents in Africa: a systematic review and meta-analysis. *Annals of general psychiatry*, 19(1), 1- 10.
<https://annals-generalpsychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12991-020-00271-w>
- Ayón Roldan, R. & Ordoñez Villao C. (2023). Estrategia socioemocional en el control de las emociones en niños de 8 años con trastorno de déficit de atención con hiperactividad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, Paraguay. ISSN en línea: 2789-

3855, diciembre, 2023, Volumen IV, Número 6 p 365. DOI:
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1444>

Bárceñas Freyre, J. (2021). Política institucional inclusiva para personas con diversidad funcional en una universidad de Lima Metropolitana. [Tesis de Postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Repositorio Institucional.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19327/>

[B%c3%a1rcenas Freyre Pol%c3%a1tica institucional inclusiva1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19327/B%c3%a1rcenas_Freyre_Pol%c3%a1tica_institucional_inclusiva1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Beatriz Duda y Maya Echeagaray. (2018). Asociación Peruana de Déficit de Atención.

Biblioteca Nacional del Perú N: 2018-18918.

Becerril E. y Nahón A. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: una revisión sistemática. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 13, e1492.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1492

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. European Journal of Special Needs Education, 32(3), 329-345.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>

Bryman, A. (2016). Social Research Methods. Oxford University Press.

Choque Antonio, Carmen. (2022). Políticas inclusivas e inclusión educativa endocentes de primaria de tres instituciones públicas de Ica, 2022.

[Tesis de Postgrado, Universidad César Vallejo].

Repositorio Institucional.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96785/Choque_ACR-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Deng, F. (2019). Literature review of the flipped classroom. Theory and Practice

inLanguage Studies, 9(10), 1350-1356.

<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0910.14>

Díez Suárez A. y Magallón Recalde S. (2020). TDAH y otros problemas escolares. *ADOLESCERE • Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2020; VIII (1): 51-61.

<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCER E/vol8num1-2020/5%20Tema%20de%20revision%20-%20TDAH%20y%20otros%20problemas%20escolares.pdf>

Escofet Soteras C, Fernández Fernández MA, Torrents Fenoy C, Martín del Valle F, Ros Cervera G, Machado Casas IS. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). (2022). *Protoc diagn ter pediatr*. 2022;1:85-92.

<https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/09.pdf>

Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., & Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e429. doi:

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.784>

García (2020). Vínculo afectivo de madres trabajadoras e hijos con TDAH.

[Tesis de Pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].

Repositorio Institucional.

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/650444/Garcia_BJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García Santana Silvia Lilibeth y Briones Palacios Yita Maribel. (2023). Principales dificultades de aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Artículo Original. Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador.

<https://orcid.org/0000-0003-4153-0043>

Guerrero, R. (2020). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Océano.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Hidalgo S. & Arteaga M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con déficit de atención. Pol. Con. (Edición núm. 62) Vol. 6, No 10. DOI:
[10.23857/pc.v6i10.3185](https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3185)
- Lakkala, S., & Thuneberg, H. (2018). Teachers' perceptions of educational reform aimed at inclusion. Education in the North, 25(1-2), 295-319.
<https://bit.ly/3dDakYz>
- Latorre Coscolluela C., Liesa Orús M. & Vázquez Toledo S. Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica. Voces De La Educación, 5(10), p. 75-89.
<file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ExperienciasEducativasEInclusivasConAlumnadoConTDA-7508513.pdf>
- Leza Espligares, M. (2018). Propuesta de educación para la inclusión de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el aula ordinaria. [Tesis de Pregrado, Universidad Zaragoza]. Repositorio Institucional.
<https://zaquan.unizar.es/record/64747/files/TAZ-TFG-2017-4949.pdf>;
- Loayza-Maturrano, F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. Educare et Comunicare, 8(2), 56-66.
<https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/536>
- Martinhago F., Lavagnino N., Folguera G. & Caponi S. (2019). Factores de riesgo y bases genéticas: el caso del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. SALUD COLECTIVA. 2019;15:e1952. doi: 10.18294/sc.2019.1952.
<https://scielosp.org/pdf/scol/2019.v15/e1952/es>

Ministerio de Educación. (2012). Ley N° 28044. Ley General de Educación.

https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Navarro-Aburto, BA, Arriagada Puschel, IA, Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, CG (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. Revista Electrónica Educare, 20 (1), 1-18.

<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194143011015.pdf>

Pineda Santos, M. (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las escuelas de San Pedro Sula, 2016". [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud]. Repositorio Institucional.

<http://www.bvs.hn/TMVS/pdf/TMVS34/pdf/TMVS34.pdf>

Piñón, A., Carballido, E., Vasquez, E., Fernandez, S., & Gutierrez, S. (2019). Rendimiento Neuropsicológico de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Panamerican Journal of Neuropsychology, 13(1), 116-132.

<http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/360>

Rana, L., & Culbreath, Y. (2018). Culturally inclusive pedagogies. Paper presented at the New Zealand Association for Research in Education (NZARE) Conference, AUT South campus, Auckland.

<https://www.researchbank.ac.nz/items/7ab222bf-2464-4143-b489-0fb8aefe98be>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. Telos, 19(1), 81-102.

Rivas Tovar, Luis. (2016). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. México. Tercera Edición. ISBN: 970-93878-

6-3.

https://www.edumargen.org/docs/curso43-11/unid02/complem05_02.pdf

Rossel, M. (2018). Conocimientos y actitudes de los maestros de primaria frente al trastorno por déficit de atención e hiperactividad en tres escuelas públicas del distrito de Santiago de Surco en Lima. [Tesis de Pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya].

Repositorio Institucional.

https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1199/Rossel_M_tesis_pregrado_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz-Goikoetxea M, Cortese S, Aznarez-Sanado M, Magallón S, Zallo NA, Luis EO, et al. (2018). Risk of unintentional injuries in children and adolescents with ADHD and the impact of ADHD medications: a systematic review and meta-analysis. *Neurosci Biobehav Rev* 84 (2018), pp 63-71

<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.11.007>

Rusca-Jordán, Fiorella, & Cortez-Vergara, Carla. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156.

<https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>

Sánchez Dumez L. (2020). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, vol. 8, no. S1, pp. 234-243, 2020.

<https://core.ac.uk/download/pdf/478470221.pdf>

Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R. (2016). El Diseño Universal para atender a la diversidad en la educación. *Contextos Educativos*, 9, 121-131.

Serrano Galarza, V. (2022). Programa De Estrategias Metodológicas Para Niños Con Déficit De Atención E Hiperactividad En Una Escuela De Guayaquil, Ecuador 2021. [Tesis de Postgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94194/Serr>

[an o_GVM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

UNESCO (2017). Assistant Director - General for Education, 2010-2018 (Qian Tang) [writer of foreword] ISBN: 978-92-3-300076-6. Recopilación: 46 p., illus. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de categorización

Categoría de estudio	Definición Conceptual	Categoría	Sub categoría	Códigos
Respuestas inclusivas	El fin de las estrategias educativas en el ambiente que satisfaga las diversas necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la participación activa y el éxito académico para todos, independientemente de sus características o circunstancias personales" (Ainscow & Messou, 2021).	Respuestas inclusivas	Ejercicios de atención sostenida	R1
			Entrenamiento de habilidades sociales	R2
Estudiantes con déficit de atención e hiperactividad	Las condiciones neurodiversas se caracterizan por dificultades persistentes con la atención, el control de los impulsos y, en algunos casos, hiperactividad, que pueden afectar el funcionamiento académico, social y emocional de un individuo en una variedad de contextos" (Barkley, 2022).	Estudiantes con déficit de atención e hiperactividad	Aspecto cognitivo Aspecto socioafectivo	E1 E2

Anexo 2. Matriz de categorización apriorística

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Respuestas inclusivas en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima	La no aplicación de respuestas inclusivas en estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en una institución inicial, Lima.	¿De qué manera las Respuestas inclusivas mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima?	Comprender que las respuestas inclusivas mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima	O.E. 1	Respuestas inclusivas	Ejercicios de atención sostenida
				Conocer que la aplicación de ejercicios de atención sostenida mejora el aspecto cognitivo de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima		Entrenamiento en habilidades sociales
				O.E.2	Estudiantes con déficit de atención e hiperactividad	Aspecto cognitivo
				Conocer que la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales mejora el aspecto socioafectivo de los estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima.		Aspecto Socioafectivo

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos-Guía de entrevista

Título de tesis	Respuestas Inclusivas en Estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad en una Institución Inicial, Lima.
Lugar	Lima
Objetivo general	Comprender que las respuestas inclusivas mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima.
Entrevistado	
Fecha: Hora: Duración:	
Investigador responsable:	Mg. Diana Maria Auccapure Meza
Observaciones	Ninguna
<p>Preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describiría usted el aspecto cognitivo de los estudiantes con TDAH en esta institución educativa antes de implementar respuestas inclusivas? 2. ¿Qué cambios observaría en el aspecto cognitivo de los estudiantes con TDAH si se aplicaría ejercicios de atención sostenida? 3. ¿De qué manera cree usted que las respuestas inclusivas influyen en la capacidad cognitiva de los estudiantes con TDAH? 4. ¿Puede proporcionar ejemplos específicos de ejercicios de atención sostenida que podrían ser efectivos para mejorar el aspecto cognitivo de los estudiantes con TDAH? 5. ¿Cómo describiría usted el aspecto socioafectivo de los estudiantes con TDAH en esta institución educativa? 6. ¿Qué cambios observaría en el aspecto socioafectivo de los estudiantes con TDAH si se aplicaría el entrenamiento en habilidades sociales? 7. ¿De qué manera cree usted que las respuestas inclusivas influirían en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes con TDAH? 8. ¿Puede proporcionar ejemplos específicos de entrenamientos en habilidades sociales que podrían ser efectivos para mejorar el aspecto socioafectivo de los estudiantes con TDAH? 9. ¿Qué desafíos encontrarías si se aplicaran respuestas inclusivas para mejorar el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con TDAH? 	

Anexo 4

Consentimiento informado

Título de la Investigación: **Respuestas Inclusivas en Estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad en una Institución Inicial, Lima.**

Investigadora: **Diana Maria Auccapure Meza**

Propósito del estudio:

Le invitamos a participar a participar en la investigación titulada: **“Respuestas Inclusivas en Estudiantes con Déficit de Atención e Hiperactividad en una Institución Inicial, Lima”**, cuyo objetivo es comprender en qué medida las respuestas inclusivas mejoran el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una Institución inicial, Lima.

Esta investigación es desarrollada por la estudiante de pregrado de la Segunda Especialidad en Atención a la diversidad e inclusión Educativa, de la Universidad César Vallejo del campus Trujillo.

Esta investigación puede proporcionar información valiosa sobre cómo las respuestas inclusivas pueden impactar positivamente en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes don déficit de atención e hiperactividad.

Procedimiento

Sí usted desea participar en la investigación se realizará lo siguiente:

- Participará de una entrevista donde se recogerán algunas preguntas sobre la investigación.
- La entrevista tendrá un tiempo aproximado de 60 minutos y se realizará en la I.E. Las respuestas de la entrevista serán codificadas usando su número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación, puede

retirarse en cualquier momento.

Riesgo

NO se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en este estudio.

Se tomarán todas las medidas necesarias para proteger la confidencialidad de la información. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad, usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios

Los hallazgos de esta investigación se informarán a la institución. Asimismo, los resultados pueden contribuir a mejorar las prácticas educativas y el apoyo a los estudiantes con TDAH.

Confidencialidad

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecen bajo la custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas

Sí tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el investigador Diana María Auccapure Meza, email: dauccapure@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada

Nombre _____ y
apellidos: _____

Fecha _____ y
hora: _____

Firma: _____

Anexo 5: Matriz de Triangulación

CÓDIGOS	PREGUNTAS	DOCENTE 1 Dirección	DOCENTE 2 Psicólogo	DOCENTE 3 Docente de Educación Inicial	DOCENTE 4 Docente de Educación Inicial	COMPARACIÓN (SIMILITUDES Y DIFERENCIAS)	RESULTADO DEL ANÁLISIS
Categoría: Estudiantes con déficit de atención e hiperactividad. Subcategoría: aspecto cognitivo. Código: C 1	1. ¿Cómo describiría usted el aspecto cognitivo de los estudiantes con TDAH en esta institución educativa antes de implementar respuestas inclusivas?	Realmente yo siento que ellos no tienen mayor problema cognitivo al menos la mayoría su dificultad básicamente está en atención en la concentración de las actividades a realizar en el aula serán reflejadas en las calificaciones	Los estudiantes a nivel cognitivo se desempeñan bastante bien si es que tienen las herramientas necesarias, ellos llegan a entender comprender las instrucciones que se les da y cumplir con el desempeño que se les plantea en cada una de las unidades	Se complicaba el trabajo educativo debido a el desconocimiento en poder aplicar estrategias adecuadas para abordar las dificultades del estudiante y a la vez con todos en el aula	Los niños presentan dificultades para tener una atención sostenida y concentrarse en las actividades.	SIMILITUDES: Todos los docentes coinciden en que los estudiantes con TDAH no presentan problemas cognitivos significativos. Mencionan las dificultades de atención y concentración como el principal desafío. DIFERENCIAS: Docente 1: Enfoca en impacto en calificaciones. Docentes 2 y 3: Destacan importancia de herramientas y estrategias. Docente 4: Menciona solo capacidad cognitiva general.	Todos concuerdan que los estudiantes con TDAH no presentan problemas cognitivos, sino dificultades de atención y concentración. Necesidad de herramientas y estrategias específicas para apoyar el aprendizaje y mejorar la atención sostenida en el aula.
Categoría: Respuestas inclusivas Subcategoría: ejercicios de atención sostenida. Código: C 2	2. ¿Qué cambios observaría en el aspecto cognitivo de los estudiantes con TDAH si se aplicaría ejercicios de atención sostenida?	Creo que estos ejercicios ayudarían bastante les permitiría concluir las actividades propuestas en la clase permitiéndole sentirse satisfechos de sus logros y siendo esto mismo un estímulo para ellos y un refuerzo de que sí pueden lograr sus objetivos	Los cambios serían bastante significativos porque estaríamos ayudando a fortalecer algunas herramientas que ellos ya tienen con las que traen entonces tendríamos de repente un mejor desempeño académico un mejor nivel de atención concentración porque se va a aplicar justamente estas estrategias.	Los cambios serían visibles especialmente en el aspecto cognitivo ya que el estudiante tendría mayor atención concentración al realizar las actividades, mejor disposición, lo que conllevaría a que se sienta con mayor agrado de aprender en su aula.	Los niños podrán desarrollar mejor sus actividades y resolver conflictos de manera asertiva.	SIMILITUDES: coinciden en que los ejercicios de atención sostenida tendrían un impacto positivo en los estudiantes con TDAH, y mejoras en la atención y concentración. DIFERENCIAS: Docente 1: Finalización de tareas e impacto emocional. Docente 2: Fortalecimiento de habilidades y mejora académica. Docente 3: Disposición y agrado por aprender. Docente 4: Resolución asertiva	Beneficios en su rendimiento académico, habilidades sociales y estado emocional. Mejoras en la conclusión de tareas, concentración, disposición para aprender y resolución de conflictos.

<p>Categoría: Estudiantes con TDAH. Subcategoría: aspecto cognitivo. Código: C 3</p>	<p>3. ¿De qué manera cree usted que las respuestas inclusivas influyen en la capacidad cognitiva de los estudiantes con TDAH?</p>	<p>Definitivamente de manera positiva ellos serán conscientes de que su única barrera es superar su falta de concentración y atención y que puedan rendir satisfactoriamente como cualquier otro estudiante</p>	<p>Los ayuda porque son definitivamente nuevos instrumentos nuevas estrategias herramientas que les van a servir a cada uno de los estudiantes para poder desempeñarse en las diversas unidades en lo que van a ir aplicando a nivel académico.</p>	<p>A mí parecer Las respuestas inclusivas aplicadas a los estudiantes con tdah tienen un impacto en su capacidad cognitiva ya que facilita el que pueden acceder al aprendizaje y desarrollar sus habilidades.</p>	<p>Los niños podrán ser más flexibles y adaptarse a los tiempos de las clases.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos los docentes coinciden en el impacto positivo en la capacidad cognitiva de los estudiantes con TDAH. Superación de barreras y mejorar su desempeño académico. DIFERENCIAS: Docente 1: Autoconciencia de capacidades. Docentes 2 y 3: Adquisición de herramientas y acceso al aprendizaje. Docente 4: Flexibilidad y adaptación a tiempos de clase.</p>	<p>Todas coinciden que las respuestas inclusivas mejoran la capacidad cognitiva de estudiantes con TDAH al aumentar su autoconciencia, proporcionar herramientas de aprendizaje y fomentar la adaptabilidad. Superación de barreras de atención y mejora el desempeño académico.</p>
<p>Categoría: Respuestas inclusivas Subcategoría: ejercicios de atención sostenida. Código: C 2</p>	<p>4. ¿Puede proporcionar ejemplos específicos de ejercicios de atención sostenida que podrían ser efectivos para mejorar el aspecto cognitivo de los estudiantes con TDAH?</p>	<p>Bueno desde mi experiencia de quizás poca experiencia en esto sí aplicar lo que son juegos de memoria, pupiletras, encontrar diferencias que no solamente lo hacemos en el colegio también en los hogares, claro cosas más detalladas específicas de repente ya nos pueden dar alcance los psicólogos tanto internos como externos.</p>	<p>Se trabaja con los padres de familia para que ayuden a los niños a reconocer imágenes de su entorno, identificando características como colores o elementos presentes en su espacio. Además, actividades lúdicas como pupiletras para reconocer fonemas y grafemas, comparación de imágenes similares para encontrar diferencias, y ejercicios de sudoku adaptados para niños pequeños. También el uso de juegos de mesa como ludo o ajedrez. Todas estas actividades están diseñadas para promover una atención sostenida de manera divertida.</p>	<p>Ejercicios de percepción visual donde el estudiante debe seleccionar siluetas o sombras que corresponden a una imagen real esto estimula su atención sostenida, trabajos cooperativos que fomenten la interacción con sus pares y el apoyo mutuo entre ellos, esto le permitirá estar atento y dispuesto a desarrollar las actividades propuestas</p>	<p>Realizar rompecabezas, pupiletras, laberintos y coloreo.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos mencionan actividades lúdicas y visuales. Los pupiletras son citados por tres de los cuatro docentes (1, 2 y 4). Asimismo, ejercicios de encontrar diferencias o comparar imágenes. DIFERENCIAS: Docente 1: Enfatiza autoconciencia de capacidades. Docentes 2 y 3: Centrados en adquisición de herramientas y acceso al aprendizaje. Docente 4: Enfoca en flexibilidad y adaptabilidad a tiempos de clase.</p>	<p>Todos proponen ejercicios de atención, enfocándose en actividades lúdicas y visuales. Asimismo, actividades divertidas, participación de padres y uso del entorno del estudiante para mejorar la atención y habilidades cognitivas de manera integral.</p>

<p>Categoría: Estudiantes con TDAH. Subcategoría: aspecto socioafectivo. Código: C 4</p>	<p>5. ¿Cómo describiría usted el aspecto socioafectivo de los estudiantes con TDAH en esta institución educativa?</p>	<p>Bueno de todas maneras este aspecto se ve afectado debido a que es una característica de ellos molestar a los compañeros interrumpir las clases etc. por ello los compañeros se muestran fastidiados y muchas veces ellos son excluidos de sus grupos y juegos</p>	<p>Ese es el aspecto que más les cuesta mejorar a los estudiantes por el mismo hecho de que ellos tienen otro ritmo, en cuanto a sus intereses ellos pueden interesarse por una actividad por corto tiempo e inmediatamente van a buscar una nueva mientras que sus demás compañeros sí pueden permanecer en ella. Entonces eso genera muchas veces que los estudiantes estén apartados del grupo con el que ellos están estudiando eso influye en eso afectivo de los estudiantes con TDAH si se aplicaría el entrenamiento en habilidades sociales.</p>	<p>En la parte de socialización se muestran irritables, impulsivos y con poca tolerancia a los cambios, es por ello que hay que estar preparados como docentes para aplicar diversas estrategias que los ayuden a mejorar su socialización</p>	<p>Los niños tienen dificultades para socializar porque sus compañeros se han distanciado de ellos por sus actitudes.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos mencionan que estos estudiantes tienden a ser excluidos o apartados de sus grupos. También señalan que la impulsividad o la dificultad para mantener el interés, afectan negativamente sus relaciones sociales. DIFERENCIAS: Docente 1: Comportamiento molesto. Docente 2: Diferencia de ritmos e intereses. Docente 3: Irritabilidad y baja tolerancia. Docente 4: Distanciamiento por actitudes.</p>	<p>Los docentes coinciden que los estudiantes con TDAH enfrentan exclusión social, dificultades en relaciones interpersonales y comportamientos que afectan negativamente a sus compañeros. Necesidad de implementar estrategias e integración.</p>
<p>Categoría: Respuestas inclusivas Subcategoría: entrenamiento de habilidades sociales. Código: C 5</p>	<p>6. ¿Qué cambios observaría en el aspecto socioafectivo de los estudiantes con TDAH si se aplicaría el entrenamiento en habilidades sociales?</p>	<p>Al sentir ellos que pueden mejorar su atención y concentración por ende la mejora de su rendimiento académico yo creo que ellos van a lograr esa sensación de que se van a sentir más seguros confiados en sí mismos y por lo tanto su autoestima mejorará</p>	<p>Se observaría un gran manejo en cuanto al hecho de que los estudiantes con TDAH estarían más involucrados en las actividades con todo el grupo, permanecerán más tiempo en su grupo, habrá un mayor nivel de tolerancia, aprenderían también a observar cuáles son los intereses de sus compañeros y de repente por ahí coincidir y definitivamente a interactuar un poco más con su entorno.</p>	<p>Al aplicarse estrategias el estudiante demostraría mayor dominio de su conducta en el aula, mejora de su trato y por ende aceptación de sus compañeros del salón.</p>	<p>Los niños respetarían las normas y demostrarían inteligencia interpersonal.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos mencionan mejoras en la interacción social y la conducta en el aula. DIFERENCIAS: Docente 1: Autoestima y confianza. Docente 2: Participación grupal y tolerancia. Docente 3: Control conductual y aceptación. Docente 4: Respeto a normas e inteligencia interpersonal.</p>	<p>Mejoras en su interacción social, conducta en el aula, autoestima y participación grupal.</p>

<p>Categoría: Estudiantes con TDAH. Subcategoría: aspecto socioafectivo. Código: C 4</p>	<p>7. ¿De qué manera cree usted que las respuestas inclusivas influirán en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes con TDAH?</p>	<p>Bueno mejorarían las relaciones con sus compañeros, serían más aceptados e incluidos en los grupos.</p>	<p>Definitivamente van a ayudar muchísimo porque justamente estas estrategias primero que van a ser parte de todo el grupo o para todo el equipo que forma esta comunidad y va a ayudar a que los niños estén socializando, a que los niños compartan más actividades en conjunto y que definitivamente entre ellos puedan despertar intereses en común.</p>	<p>Ya que las respuestas educativas atienden las necesidades específicas de estos estudiantes combinadas con estrategias organizativas y metodológicas tendrían un impacto positivo en su desarrollo socioafectivo facilitándoles la interacción social la integración y el acompañamiento en este proceso educativo</p>	<p>Los niños se sentirán más integrados en sus grupo de amigos.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos mencionan una mejor integración y aceptación en sus grupos sociales. DIFERENCIAS: Docente 1: Relaciones y aceptación. Docente 2: Beneficios comunitarios e intereses comunes. Docente 3: Estrategias para interacción y acompañamiento. Docente 4: Integración con amigos.</p>	<p>Aumentan su aceptación e integración en grupos, socialización, participación en actividades conjuntas e interacción social.</p>
<p>Categoría: Respuestas inclusivas Subcategoría: entrenamiento de habilidades sociales. Código: C 5</p>	<p>8. ¿Puede proporcionar ejemplos específicos de entrenamientos en habilidades sociales que podrían ser efectivos para mejorar el aspecto socioafectivo de los estudiantes con TDAH?</p>	<p>Particularmente me parece que las dinámicas que se pueden llevar en las aulas son buen inicio pero para trabajarlo con todos los estudiantes Hay dinámicas específicas para el desarrollo de habilidades sociales seguir indicaciones, saber esperar su turno aceptar al otro con las diferencias que cada uno de ellos tiene etc. Pero actividades más específica con los estudiantes con TDAH considero que los psicólogos tanto internos como externos, nos pueden dar pautas más específicas para estos estudiantes.</p>	<p>Los que somos estamos relacionados a las personas que van a aplicar estas estrategias o estas respuestas inclusivas a que se comprometan con la aplicación de ellas que esto sea permanente, que sea constante, que no tengamos de repente la dificultad que hoy día lo hacemos y pasan dos días y después volvemos a hacerlo otra vez porque tres días ya no lo hicimos o dos días ya no lo hicimos. La constancia el hecho de aplicarlo de manera frecuente va a ayudar mucho. Entonces ese es el desafío que las personas que lleven a cabo estas estrategias Se comprometen realmente para realizarlo a lo largo del tiempo.</p>	<p>Entre algunos ejemplos puedo citar: juego de roles donde pueden ensayar habilidades expresando emociones resolviendo situaciones entre otros. Técnicas de resolución de conflictos enseñándoles métodos para afrontar y solucionar problemas de manera adecuada.</p>	<p>El juego de roles, dinámicas sociales.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos los docentes mencionan la importancia de actividades interactivas para mejorar las habilidades sociales. El juego de roles es mencionado por dos docentes (3 y 4). DIFERENCIAS: Docente 1: dinámicas grupales generales y consultar a psicólogos para estrategias específicas. Docente 2: compromiso de los docentes Docente 3: Proporciona ejemplos concretos, incluyendo técnicas de resolución de conflictos. Docente 4: menciona solo juego de roles y dinámicas sociales.</p>	<p>Proponen actividades interactivas, juego de roles y técnicas de resolución de conflictos. La importancia de la consistencia en la aplicación, el compromiso docente y la orientación de psicólogos para estrategias específicas.</p>

<p>Categoría: Estudiantes con TDAH. Subcategorías: aspecto cognitivo y socioafectivo. Código: C 6</p>	<p>9. ¿Qué desafíos encontrarías si se aplicaran respuestas inclusivas para mejorar el aspecto cognitivo y socioafectivo de los estudiantes con TDAH?</p>	<p>El primer desafío que se me viene a la mente es que tenemos que romper esquemas y paradigmas nosotros los docentes para abrirnos aceptar que debemos aplicar respuestas inclusivas en favor de todos estos estudiantes, no solo con TDAH sino también con otras diversidades, creo que todos los docentes debemos brindar disposición a trabajar de manera colaborativa con los psicólogos con los padres de familia y en las reuniones colegiada tener ese intercambio de experiencias que nos van a ayudar a mejorar.</p>	<p>Los desafíos están más relacionados a las personas que van a aplicar estas estrategias o respuestas inclusivas a que se comprometan con la aplicación de ellas que esto sea permanente, que sea constante, que no tengamos de repente la dificultad que hoy día lo hacemos y pasan dos días y después volvemos a hacerlo otra vez porque tres días ya no lo hicimos o dos días ya no lo hicimos. La constancia el hecho de aplicarlo de manera frecuente va a ayudar mucho. Entonces ese es el desafío que las personas que lleven a cabo estas estrategias se comprometen realmente para realizarlo a lo largo del tiempo.</p>	<p>Existen varios desafíos al intentar aplicar respuestas inclusivas en la mejora del aspecto cognitivo y socioafectivo ya que su implementación conlleva a desafíos que requieren esfuerzo tiempo adicional recursos extras y trabajo colaborativo por parte de toda la comunidad educativa</p>	<p>Los recursos, el tiempo, la formación docente, etc.</p>	<p>SIMILITUDES: Todos los docentes mencionan la necesidad de compromiso y esfuerzo adicional. DIFERENCIAS: Docente 1: Enfatiza el cambio de mentalidad en los docentes y la colaboración interdisciplinaria. Docente 2: Se centra en la consistencia y constancia en la aplicación de estrategias. Docente 3: La necesidad de recursos extras y trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa. Docente 4: Enumera recursos, tiempo y formación docente como desafíos principales.</p>	<p>Cambio de mentalidad docente. Consistencia en la aplicación de estrategias. Obtención de recursos adicionales. Colaboración entre todos los actores educativos. Compromiso sostenido.</p>
---	---	--	--	--	--	---	--