

**"Inclusión En La Institución Educativa Veinte De Julio De Acacias-Meta En La Población
Con TDAH, La Vida Después De La Escuela"**



Yeimi Yamile Abreo Castro

Fredy Alexander Beltrán Muñoz

Idalides de Carolina González Jayariyu

Trabajo de grado presentado para optar por el título de “Maestría en Pedagogías Críticas e
Intervención Socioeducativa”

Docente Asesor:

Mg. Yily Darley Pedraza Hernández

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Acacias-Meta.

Mayo 2026

Contenido

Resumen.....	5
Abstract	6
Introducción	7
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	11
1.1. Planteamiento del Problema	11
1.2 Objetivos	17
• Específicos:	17
1.3 Justificación	18
1.31 Impacto Social	19
1.3.2 Aporte académico	19
1.3.3 Relevancia Institucional.....	20
1.4 Marco Teórico	22
1.4.1 El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad desde una comprensión integral	22
1.4.2 Educación inclusiva, derechos humanos y responsabilidad institucional.....	26
1.4.3 Proyecto de vida, autorregulación y desarrollo socioemocional.....	29
1.4.4 Pedagogía crítica, justicia curricular e investigación-acción como marco interpretativo	33
Capítulo 2. Diseño Metodológico	38
2.1 Enfoque Metodológico:.....	39
2.1.1 Primera fase: Diagnóstico	39
2.1.2 Segunda fase: planificación del plan de acción.....	39
2.1.3 Tercera fase: acción/implementación	40
2.2 Contexto y Participantes.	42
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos	43
2.3.1 Diario de campo	44
2.3.2 Observación participante.....	45
2.3.3 Entrevista semiestructurada a padres o acudientes	45
2.3.4 Matriz de análisis documental.....	46
2.4 Plan de Acción:	47
Capítulo 3. Implementación y Reflexión	51
3.1 Desarrollo del Plan de Acción.....	51



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

3.1.1	Presentación general del proceso	51
3.1.2	Estrategia 1: Reconociéndome y aprendiendo a regularme	52
3.1.3	Estrategia 2: Aprendo desde mis intereses y habilidades	53
3.1.4	Estrategia 3: Construyendo mi proyecto de vida desde la escuela.....	54
3.1.5	Síntesis del proceso	55
3.2	Observaciones y Ajustes	56
3.3	Análisis de Datos	60
3.3.1	Método de Análisis	60
3.3.2	Triangulación de la Información.....	61
Capítulo 4.	Resultados y Discusión	63
4.1	Análisis por instrumento	63
Capítulo 5.	Conclusiones y Recomendaciones	73
5.1	Síntesis de Hallazgos	73
5.2	Propuestas de Mejora.....	76
5.3	Líneas Futuras de Investigación.....	77
Bibliografía		78
Anexos		84
Carpeta PC08	Share Point Drive PC 08.....	84



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Tablas

Tabla 1 Plan de acción.....	49
Tabla 2 Análisis documental manual de convivencia y PEI	63
Tabla 3 Análisis instrumento Observación participativa.....	64
Tabla 4 Análisis Instrumento Diarios de campo	66
Tabla 5 Análisis instrumento Entrevista semiestructurada a padres y acudientes	68
Tabla 6 Triangulación de Instrumentos	69

Resumen



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
CALLE 100 N° 100-100
BOGOTÁ

La presente investigación analiza la incidencia de las estrategias pedagógicas en la autorregulación, la participación y la construcción del proyecto de vida en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias (Meta) en educación básica primaria. El problema de investigación surge a partir de la brecha existente entre los lineamientos de educación inclusiva y su implementación efectiva en el aula, así como de la influencia de las dinámicas familiares en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes.

El objetivo general consistió en analizar cómo las estrategias pedagógicas, en articulación con la familia y el contexto institucional, inciden en los procesos de aprendizaje y proyección personal de estudiantes con TDAH en grados cuarto y quinto. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la metodología de investigación acción en el aula.

Se utilizaron cuatro instrumentos de recolección de información: diario de campo, observación participante, entrevista a padres de familia y matriz documental para el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Los resultados evidencian que la autorregulación y la participación mejoran cuando las estrategias pedagógicas incorporan estructura, flexibilidad, segmentación de tareas y conexión con los intereses de los estudiantes. Asimismo, se identificó que las pautas de crianza y la percepción familiar del TDAH inciden en el comportamiento, la autonomía y la proyección de vida de los estudiantes. Se concluye que la inclusión educativa requiere una articulación efectiva entre escuela, familia e institución, trascendiendo el cumplimiento normativo en prácticas pedagógicas contextualizadas y sostenibles.

Palabras Claves: Educación inclusiva – TDAH – Proyecto de vida, Acompañamiento Familiar, Estrategias pedagógicas



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Abstract

This study analyzes the impact of pedagogical strategies on self-regulation, participation, and the construction of life projects in students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias (Meta) at the primary education level. The research problem arises from the gap between inclusive education guidelines and their effective implementation in the classroom, as well as from the influence of family dynamics on the socioemotional and academic development of students.

The general objective was to analyze how pedagogical strategies, in coordination with the family and the institutional context, influence the learning processes and personal projection of students with ADHD in fourth and fifth grades. The research was carried out using a qualitative approach and classroom action research methodology.

Four data collection instruments were used: field diary, participant observation, interviews with parents/guardians, and a documentary matrix for the analysis of the Institutional Educational Project (PEI). The results show that self-regulation and participation improve when pedagogical strategies incorporate structure, flexibility, task segmentation, and connection with students' interests. Likewise, it was identified that parenting guidelines and family perceptions of ADHD significantly influence students' behavior, autonomy, and life projection. It is concluded that educational inclusion requires effective coordination between school, family, and institution, going beyond regulatory compliance to be realized through contextualized and sustainable pedagogical practices.

Keywords: Inclusive education – ADHD – Life project, Family Support, Pedagogical Strategies

Introducción



En la Institución Educativa Veinte de Julio (Acacías, Meta) se observa que varios estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) enfrentan dificultades significativas para acceder al aprendizaje; estos alumnos no cuentan con adaptaciones curriculares adecuadas ni estrategias pedagógicas diferenciales, lo que limita su progreso. Esto coincide con hallazgos López Ávila (2023) y Ordoñez Müller et al. (2023), quienes identifican barreras institucionales, falta de adaptaciones y pedagógicas prácticas no adaptadas, que impiden la plena inclusión de estudiantes con TDAH. En consecuencia, es crucial indagar cómo la escuela aborda o deja de abordar las necesidades de estos estudiantes, especialmente en relación con su proyecto de vida más allá de la escuela. Estudios recientes muestran que el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas y refuerzos positivos puede mejorar el aprendizaje de niños con TDAH, y que fortalecer la colaboración entre docentes, psicopedagogos y familias mejora la calidad de vida de estos estudiantes. Este fenómeno educativo la inclusión real de la población con TDAH en el ámbito escolar y su impacto en su trayectoria vital es el eje de la presente investigación.

Importancia y pertinencia: Abordar la inclusión de estudiantes con TDAH en Acacías es fundamental tanto por demandas sociales como educativas e institucionales actuales. La UNICEF advierte que en América Latina siete de cada diez niños con discapacidad no asisten a la escuela, lo que evidencia la urgencia de estrategias inclusivas. En el contexto educativo, la UNESCO ha subrayado que la educación inclusiva debe identificar y eliminar todas las barreras que impiden el acceso equitativo de los estudiantes. A nivel normativo colombiano, la Ley 2216 de 2022 promueve la educación inclusiva efectiva para



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

niños y jóvenes con trastornos del aprendizaje como el TDAH, estableciendo que la atención no debe ser exclusiva o separada sino orientada a la permanencia de todos en el aula regular mediante ajustes metodológicos apropiados. Esto refuerza el derecho de estos estudiantes a recibir apoyos que favorezcan su desempeño académico y social en condiciones de igualdad. Además, investigaciones recientes revelan que la escasa formación docente limita la inclusión: por ejemplo, el 75 % de los profesores encuestados en Ecuador no recibió capacitación específica sobre estrategias para el manejo del TDAH, lo cual dificulta la efectividad de la inclusión educativa. No obstante, se ha demostrado que metodologías activas (como la gamificación o los apoyos visuales) mejoran notablemente la atención y participación de alumnos con TDAH. Por todo lo anterior, la presente investigación es pertinente: responde a una necesidad social de garantizar el derecho a la educación de calidad para todos (en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y marcos internacionales), atiende vacíos educativos locales, y contribuye a las políticas institucionales vigentes (Ley 2216/2022).

Contextualización: El estudio se desarrolla en la Institución Educativa Veinte de Julio, ubicada en Acacías (Meta, Colombia). Esta institución atiende a estudiantes de primaria (por ejemplo, cuarto grado) de entornos urbano–rurales y proviene de un territorio históricamente afectado por el conflicto armado. Aunque el Proyecto Educativo Institucional enfatiza la justicia social y la atención a la diversidad, en la práctica enfrenta limitaciones de recurso humano y materiales adaptados. En este contexto, los niños con TDAH comparten el aula con compañeros regulares, lo que demanda ajustes en contenidos, enfoques y estrategias pedagógicas para asegurar su participación. En efecto, UNESCO señala que la inclusión educativa implica «un replanteamiento de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias»



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

bajo una visión democrática y accesible para todos los escolares. Más adelante se profundizarán detalles concretos del entorno escolar y comunitario; aquí basta mencionar que Acacías es un municipio de tradición agrícola y posconflicto, donde las condiciones socioculturales y económicas influyen en la manera como las familias conciben la educación y planifican su proyecto de vida.

Articulación con la Maestría: Esta investigación se alinea explícitamente con varias líneas de profundización de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. En primer lugar, se conecta con la línea de Pensamiento y pedagogías críticas, pues cuestiona las prácticas educativas tradicionales que excluyen a estudiantes con TDAH y propone enfoques pedagógicos transformadores. Al centrar la atención en la voz y el aprendizaje del alumnado con diversidad neurológica, se busca transformar la escuela hacia la equidad, tal como exige la UNESCO al promover la eliminación de barreras educativas. En segundo lugar, dialoga con la línea de Educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía, puesto que la inclusión escolar se aborda como un derecho humano fundamental. El Comité de la ONU sobre Discapacidad afirma que la educación inclusiva es un derecho inalienable de todos los estudiantes, y esta investigación defiende el ejercicio efectivo de ese derecho para los jóvenes con TDAH. De este modo, se fomenta su desarrollo integral y su capacidad para participar plenamente como ciudadanos. Finalmente, aunque de manera más implícita, el estudio tiene puntos de encuentro con Memorias y territorio, ya que reconoce las particularidades del territorio meta y las trayectorias de vida locales al analizar cómo afecta el contexto regional la inclusión educativa.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

Estructura del documento: El trabajo se organiza en cinco capítulos principales. El Capítulo 1 expone el planteamiento del problema (delimitación de la brecha entre política y práctica inclusiva) y el marco teórico (revisión de conceptos sobre TDAH e inclusión educativa). El Capítulo 2 detalla el diseño metodológico: enfoque de investigación-acción, población y muestra, y los instrumentos de recolección de datos (entrevistas, observación, diario de campo). El Capítulo 3 presenta la implementación del plan de acción pedagógico y las reflexiones del equipo sobre su desarrollo. El Capítulo 4 analiza los resultados obtenidos (según cada instrumento) y discute los hallazgos en relación con los objetivos. Finalmente, el Capítulo 5 incluye las conclusiones y recomendaciones, sintetizando los aportes de la investigación y proponiendo acciones para mejorar la inclusión de estudiantes con TDAH en el contexto institucional. Cada sección buscará ofrecer claridad al lector sobre la lógica del estudio y su contribución al fenómeno educativo planteado.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

1.1. Planteamiento del Problema

La educación contemporánea enfrenta desafíos constantes en la atención de poblaciones con necesidades de aprendizaje particulares, las cuales exigen respuestas pedagógicas diferenciadas, pertinentes y contextualizadas. En este escenario, los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) chocan con barreras que dificultan el aprendizaje cuando las escuelas mantienen estructuras curriculares rígidas, prácticas evaluativas inflexibles y escasos puentes de comunicación con las familias. La Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias-Meta no es la excepción. Sus dinámicas muestran avances en la sensibilización hacia la inclusión, pero también evidencian vacíos estructurales en la articulación entre currículo, familia, políticas educativas, formación docente y diseño de estrategias orientadas al proyecto de vida de esta población.

Se evidenció a través de observaciones en el diario de campo que cuando se dan varias instrucciones a los niños se pierde el hilo conductual por su hiperactividad motora (se distraen con facilidad, se levantan frecuentemente del puesto por consecuencia requieren más atención dentro del aula). En las entrevistas a padres se encontró que desconocen las normativas de apoyo a inclusión, los lineamientos que debe seguir la institución, infiriendo que perciben la ausencia de un área vocacional para sus hijos. Asimismo, en la observación pedagógica se evidencian patrones consistentes como evaluación tradicional sin diferenciación, escasos mecanismos de acompañamiento al proyecto de vida y poca coherencia entre las intenciones institucionales y las prácticas reales.

Esto coincide con lo descrito por (Ordoñez Müller et al., 2023) quienes, en su estudio sobre apoyo curricular a niños con TDAH, señalan que en algunos contextos escolares la institución espera que el estudiante se adapte al currículo y no que el currículo se adapte a la



neurodiversidad, lo cual genera brechas de aprendizaje, frustración emocional y procesos educativos intermitentes.

El TDAH, lejos de constituirse únicamente como una condición diagnóstica, se convierte en un mediador de la experiencia escolar. Los estudiantes observados en la institución muestran comportamientos característicos: posturas corporales inestables, búsqueda constante de movimiento, creatividad elevada, talento para lo visual o lo artístico, episodios de frustración ante demandas rígidas o prolongadas y comportamientos desafiantes vinculados a pautas de crianza o a desajustes entre las metodologías utilizadas y sus ritmos cognitivos. Estos comportamientos, descritos ampliamente por la literatura (Barkley, 2015; Muso Pilchisaca & Toala Alarcón, 2023), requieren intervenciones educativas precisas; sin embargo, las familias entrevistadas expresan que no conocen claramente cuáles estrategias utiliza la institución ni cómo pueden contribuir desde el hogar. Este vacío de información no solo afecta el proceso educativo, sino también la continuidad del desarrollo personal del estudiante más allá de su vida escolar.

La preocupación de los padres coincide con los postulados de (Muso Pilchisaca & Toala Alarcón, 2023, págs. 237-245), quienes destacan la importancia de la orientación familiar sobre el TDAH para garantizar coherencia entre escuela y hogar. La falta de capacitación a las familias provoca que estas enfrenten las dificultades educativas con intuición, improvisación o incluso culpa, al no comprender la naturaleza neuro-diversa de sus hijos. Las entrevistas de este estudio confirman que los padres no solo desconocen la normativa educativa colombiana como la (Ley 2216 de 2022, que *promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje*), sino también las estrategias pedagógicas que la institución afirma utilizar.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
CARRERA 9 # 51 - 11
BOGOTÁ

Este desconocimiento es crítico porque limita su capacidad para apoyar, acompañar y proyectar las trayectorias de vida de sus hijos. La ausencia de formación familiar repercute directamente en la consolidación de hábitos, rutinas académicas, habilidades socioemocionales y motivación escolar. Las familias, lejos de ser agentes complementarios, se convierten en actores desorientados que desean contribuir, pero no cuentan con herramientas suficientes.

Ley 2216 de 2022, establece que la educación inclusiva debe garantizar el desarrollo integral de niños y jóvenes con trastornos de aprendizaje. En particular, el Artículo 7 dispone que el Ministerio de Educación debe incorporar estrategias inclusivas en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todos los niveles. Esta norma direcciona la idea de incluir el acompañamiento de estudiantes con TDAH como parte del currículo y del PEI escolar, asegurando apoyos pedagógicos apropiados.

(López Ávila, 2023), señala que los proyectos de vida no son un producto final de la escolaridad, sino un proceso continuo que debe nutrirse desde los primeros grados con experiencias reales del entorno. Su propuesta de “ciudad educadora” destaca que cada espacio urbano puede convertirse en aula de aprendizaje que aporte al proyecto vital del estudiante. En sus palabras, la educación debe ayudar a cada alumno “a acompañarlo en la escritura de su propia vida, de trazar su propia historia”.

Freire (1970), resalta que, si los estudiantes egresan sin competencias para la autonomía o la autorregulación emocional, pierden capacidad de construir un proyecto de vida pleno y de participar críticamente en la sociedad. La falta de habilidades socioemocionales y laborales en egresados con TDAH puede verse como una “limitación para la construcción de su proyecto de vida”.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN BOGOTÁ

Los docentes reconocen el desafío, pero no cuentan con herramientas cognitivas, didácticas y emocionales para responder adecuadamente a situaciones como frustración repentina, baja tolerancia, desinterés, hiperactividad motora, impulsividad o comportamientos disruptivos. Según (Ordoñez Müller et al., 2023) de acuerdo con la observación los maestros optan por aplicar estrategias tradicionales que no corresponden a las particularidades neurocognitivas del TDAH, generando ambientes de estrés y desmotivación. Esto se evidencia en las observaciones, donde la niña tiende a desafiar instrucciones cuando las percibe como imposiciones; este comportamiento podría estar asociado tanto a una falta de estrategias diferenciadas por parte del docente como a pautas de crianza que requieren mayor articulación entre familia y escuela.

En coherencia con el marco normativo, la escuela tiene la obligación de garantizar ajustes razonables, flexibilización curricular, estrategias para la autorregulación emocional y acompañamiento para la elaboración del proyecto de vida. No obstante, en la institución observada se evidencia una implementación fragmentada: existen buenas intenciones, pero no una estructura formal basada en evidencia ni un currículo institucionalizado que responda a las particularidades de los estudiantes con TDAH. Esta ausencia genera no solo rezago académico, sino brechas profundas en la formación de la identidad, la autonomía y el sentido de propósito. Por tanto, el problema no es únicamente pedagógico; La relación con el problema investigativo es directa, es un problema social, institucional y humano, que reconozca la diversidad (incluyendo TDAH) donde se inicie la formación desde los primeros grados en la exploración de intereses y habilidades, facilitando la autonomía, la empleabilidad y la regulación emocional necesarias para una vida adulta plena.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Para responder a esta pregunta, es imprescindible reconocer que el proyecto de vida no surge espontáneamente; se construye mediante experiencias significativas, acompañamiento emocional, orientación vocacional, habilidades para la vida y reconocimiento de capacidades personales.

La problemática identificada en la Institución Educativa Veinte de Julio refleja las dificultades que aún enfrenta la inclusión educativa en Colombia, pese a los lineamientos establecidos por la Ley 2216 de 2022. Aunque la norma exige estrategias pedagógicas, acompañamiento psicosocial y formación docente, diversos estudios evidencian una amplia brecha entre la legislación y su aplicación en las escuelas. En contextos como Acacías-Meta persisten limitaciones en recursos especializados, infraestructura y capacitación continua para atender adecuadamente a estudiantes con TDAH. Como consecuencia, muchos de ellos enfrentan currículos y evaluaciones poco adaptados a sus necesidades, afectando su aprendizaje, desarrollo integral y proyecto de vida.

De igual manera, los estudios (Muso Pilchisaca & Toala Alarcón, 2023) resaltan que la familia constituye un eje fundamental para sostener los procesos educativos de estudiantes con TDAH, especialmente cuando la escuela carece de estrategias consolidadas de inclusión. Sin embargo, la información recolectada evidencia que las familias de la institución enfrentan dificultades relacionadas con jornadas laborales extensas, desconocimiento de las características del TDAH, baja comprensión de sus derechos educativos y escasas oportunidades de formación para acompañar a sus hijos. La falta de redes de apoyo genera sentimientos de frustración, miedo al fracaso escolar y preocupación por el futuro, cuando el sistema escolar no garantiza una educación inclusiva y proyectiva, reproduce desigualdades, limita la inserción laboral y perpetúa ciclos de vulnerabilidad.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
BOGOTÁ

En síntesis, el núcleo problémico de esta investigación se centra en la existencia de una brecha estructural entre el marco normativo de la educación inclusiva, las intencionalidades institucionales y las prácticas pedagógicas reales que orientan la formación de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias-Meta. Dicha brecha se manifiesta en la ausencia de una articulación efectiva entre diseño curricular, formación docente, orientación familiar y acompañamiento sistemático al proyecto de vida, lo que limita la comprensión integral de las necesidades educativas de esta población y debilita su tránsito hacia la vida adulta. En este contexto, el problema no radica únicamente en el rendimiento académico, sino en la dificultad del sistema educativo para reconocer, acompañar y proyectar las capacidades de los estudiantes con TDAH más allá de la escolaridad obligatoria, generando trayectorias formativas fragmentadas y futuros inciertos. Comprender cómo se configuran estas tensiones institucionales, pedagógicas y familiares constituye el eje central que orienta esta investigación.

Este conjunto de situaciones plantea preguntas esenciales: **¿Cómo se configuran los factores institucionales, pedagógicos y familiares que inciden en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH en la Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias-Meta?**

1.2 Objetivos

- **General:**

Analizar los factores institucionales, pedagógicos y familiares que inciden en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias-Meta, con el propósito de orientar prácticas educativas inclusivas que favorezcan su desarrollo integral.

- **Específicos:**

- ✓ Interpretar cómo la Institución Educativa Veinte de Julio aplica los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el Decreto 1421 de 2017 en relación con la atención educativa de estudiantes con TDAH
- ✓ Analizar las prácticas pedagógicas, curriculares y familiares que inciden en los procesos de aprendizaje, autorregulación y construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH en la institución
- ✓ Proponer estrategias pedagógicas inclusivas que fortalezcan el acompañamiento institucional, curricular y familiar en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH.

1.3 Justificación



La presente investigación se justifica a partir del problema identificado en la institución educativa, donde, existe una brecha entre las normas de inclusión educativa y las prácticas reales en el aula para estudiantes diagnosticados con TDAH, lo que impacta negativamente su rendimiento académico, motivación y autorregulación emocional. Como estudio de investigación-acción, el proyecto busca transformar el enfoque pedagógico institucional. Se analizarán y ajustarán prácticas pedagógicas y curriculares para entender su efecto en la permanencia escolar y en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes con TDAH. Se prevé que las estrategias didácticas adaptadas (gamificación, apoyos visuales, TIC, planes individualizados) que han demostrado mejorar la atención, la concentración y el rendimiento de alumnos con TDAH, generen cambios visibles: mayor permanencia escolar, motivación y autonomía de estos alumnos.

Este cambio transformador está en línea con los postulados críticos que señalan que una educación reflexiva y participativa fortalece la autonomía intelectual del estudiante. En última instancia, se espera que las aulas del colegio se conviertan en espacios más accesibles, motivadores y equitativos, lo que contribuirá a que todos los estudiantes desarrollen su proyecto de vida en un entorno verdaderamente inclusivo para su desarrollo integral. Así, la investigación busca orientaciones pedagógicas que cierran la brecha entre el marco normativo y la práctica diaria, contribuyendo a actualizar el enfoque pedagógico hacia la inclusión donde los estudiantes con diagnósticos desde básica primaria se han focalizados para favorecer su desarrollo integral.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

1.3.1 Impacto Social

El proyecto busca incidir socialmente en la comprensión de la educación inclusiva, donde se sustenta como un derecho y un principio de justicia social, ya que garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes implica reconocer la diversidad como una condición propia del sistema educativo y no como una excepción. Desde esta mirada ética y política, mantener un currículo rígido, homogéneo y centrado exclusivamente en el rendimiento académico estandarizado limita el derecho a aprender de los estudiantes con TDAH, quienes requieren ajustes pedagógicos acordes con sus ritmos, intereses y potencialidades. En segundo lugar, se reconocen las consecuencias de la exclusión educativa en los estudiantes con TDAH, las cuales se reflejan en dificultades en el desempeño escolar, baja autoestima, desmotivación, riesgo de fracaso o abandono escolar y limitaciones en la construcción de su proyecto de vida, al no contar con acompañamientos pedagógicos e institucionales que orienten su desarrollo integral. En tercer lugar, el aporte de esta investigación se orienta al fortalecimiento de oportunidades educativas y al acompañamiento en la construcción del proyecto de vida, mediante la reflexión sobre las prácticas curriculares y pedagógicas, el empoderamiento familiar y la articulación entre escuela, familia y comunidad, con el propósito de promover procesos formativos más flexibles, sostenibles e inclusivos desde la primera infancia, que favorezcan la autonomía, la participación y la posibilidad de que los estudiantes con TDAH se proyecten como sujetos capaces de tomar decisiones y construir futuros posibles.

1.3.2 Aporte académico

La investigación aporta a la problematización del PIAR como herramienta central de la educación inclusiva en Colombia siendo esta una estrategia pedagógica que facilita el proceso de aprendizaje llevando a los estudiantes al ritmo de su formación y adquisición de conocimiento



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
dinámicas reales

según su diagnóstico. Este estudio propone resignificar el PIAR, entendiéndolo como un medio para diversificar el currículo y no para reducir expectativas formativas y las dinámicas reales de las escuelas, aportando elementos para el diseño de políticas educativas más coherentes y contextualizadas.

Aunque el MEN lo concibe como un instrumento pedagógico para garantizar ajustes razonables, en algunas instituciones el PIAR se convierte en un documento técnico que fragmenta la experiencia educativa del estudiante y refuerza una lógica compensatoria.

El aporte académico radica en integrar tres dimensiones de manera conjunta como el TDAH en el contexto escolar, la educación inclusiva desde un enfoque pedagógico y la construcción del proyecto de vida desde edades temprana. La investigación se distancia de modelos asistencialistas o clínicos y se sitúa en una concepción pedagógica que reconoce a los estudiantes como seres capaces de crear una trayectoria escolar vital. De este modo, se amplía el campo de análisis de la educación inclusiva al incorporar la dimensión prospectiva del proyecto de vida como criterio de calidad educativa.

1.3.3 Relevancia Institucional

La investigación propone una transformación ética y pedagógica de la escuela, orientada a garantizar condiciones reales de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes con TDAH en la Institución Educativa Veinte de Julio en un proceso de reflexión crítica sobre sus prácticas inclusivas. Este proceso con lleva a una concientización de la planta docente frente a las particularidades, desafíos y potencialidades de esta población, promoviendo una revisión y fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incorpore de manera explícita enfoques inclusivos y estrategias pedagógicas diferenciadas. Asimismo, el fortalecimiento del vínculo escuela–familia, en coherencia con el PIAR y los lineamientos del MEN, permitirá



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

consolidar redes de apoyo más sólidas, acompañadas de procesos de seguimiento en las escuelas de padres, con el propósito de favorecer una comprensión más profunda de las dinámicas que enfrentan los estudiantes con TDAH y, en consecuencia, una intervención educativa más pertinente y articulada.

En este sentido, se proyectan cambios institucionales concretos orientados a la estructuración de mecanismos de formación vocacional que contribuyan a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, así como al fortalecimiento de estrategias inclusivas en el aula sin disminuir los niveles de exigencia académica. De igual manera, se pretende promover procesos de evaluación formativa que reconozcan los avances individuales, entendiendo el currículo como una herramienta de emancipación y construcción de sentido. Estos cambios permitirán avanzar hacia la consolidación de una cultura escolar que asuma la inclusión como un principio ético-político, centrado en la igualdad de oportunidades y en la realización plena de todos los estudiantes, posicionando a la institución como un espacio educativo más equitativo, consciente y comprometido con la diversidad.

1.4 Marco Teórico

1.4.1 El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad desde una comprensión integral

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se debe comprender desde una perspectiva integral que supere las explicaciones clínicas o neuropsicológicas, incorporando el análisis de los contextos educativos y de las prácticas pedagógicas en las que se desarrolla la experiencia escolar como procesos de formación, socialización y construcción de la identidad. Barkley (2015) señala que el TDAH se relaciona con dificultades en las funciones ejecutivas, especialmente en la autorregulación, la inhibición conductual y la capacidad para orientar la conducta hacia metas futuras, mientras que la American Psychiatric Association (APA, 2022) lo define como “un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo”. Estas aproximaciones clínicas son necesarias pero insuficientes; cuando se traducen a la práctica escolar evidencian la necesidad de adaptar demandas y condiciones del aula para que las limitaciones ejecutivas no se traduzcan en exclusión educativa (Barkley, 2015; Asociación Americana de Psiquiatría, 2022).

Estas definiciones reflejan limitaciones si no consideramos el contexto escolar: el desempeño académico requiere habilidades ejecutivas que permiten planificar, organizar y regular el comportamiento hacia objetivos educativos, pero los alumnos con TDAH suelen presentar déficits en componentes específicos de estas funciones (memoria de trabajo, inhibición de respuestas automáticas, flexibilidad cognitiva). En consecuencia, el éxito académico del estudiante depende también de las demandas del entorno educativo, la organización del aula y las oportunidades de participación que éste ofrezca.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Desde esta lectura crítica, las dificultades asociadas al TDAH dejan de ser 'problemas individuales' y se reclasifican como indicadores de, Freire (1970) y Giroux (1997) plantean que las dificultades en el aprendizaje no pueden atribuirse únicamente al individuo, sino que están arraigadas en las estructuras pedagógicas y concepciones de normalidad dominantes en la escuela. Desde esta perspectiva, reconocer la diversidad de estudiantes obliga a ofrecer respuestas educativas flexibles y respetuosas; efectivamente, “no existe un único perfil de estudiante, sino múltiples realidades que requieren respuestas pedagógicas flexibles y respetuosas”. En consecuencia, asumir una comprensión integral del TDAH implica orientar la acción pedagógica hacia el diseño de estrategias inclusivas que favorezcan la autonomía, la autorregulación y la construcción del proyecto de vida, entendiendo que la transformación de las prácticas docentes constituye una condición necesaria para garantizar trayectorias escolares más equitativas y formativamente significativas.

En la Institución Educativa Veinte de Julio, se han observado dificultades de aprendizaje por falta de adaptaciones metodológicas: docentes con escasa formación en TDAH y métodos pasivos restringen la participación de estos estudiantes; estudios realizados, coinciden en que implementar estrategias inclusivas como enseñanza cooperativa, rutinas visuales o Diseño Universal para el Aprendizaje, mejora la autonomía y el rendimiento de todos los alumnos. De ese modo, se posibilitan trayectorias escolares más equitativas y formativamente significativas, en las que cada estudiante pueda desarrollarse plenamente según sus capacidades.

1.4.1.1 Dificultades específicas de aprendizaje, currículo y barreras institucionales.

El TDAH como trastorno del neurodesarrollo involucra déficits en funciones ejecutivas y en los mecanismos de autorregulación, afectando el aprendizaje y la adaptación escolar. Desde una perspectiva neuropsicológica, (Barkley, Murphy, & Bauermeister, 2007), señalan que las



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
— COLOMBIA —

principales limitaciones se asocian con procesos cognitivos como la memoria de trabajo, la planificación y el control atencional, capacidades esenciales para organizar la conducta y mantener la atención en demandas académicas. De manera complementaria, la APA (2022) describe patrones persistentes de inatención, impulsividad y desorganización que interfieren con el rendimiento académico y la interacción social, especialmente ante tareas que requieren autonomía, seguimiento de instrucciones y control cognitivo progresivo. Interpretativamente, esto sugiere que las intervenciones eficaces deben combinar apoyo neuropsicológico con rediseños curriculares que reduzcan la carga ejecutiva demandada por las tareas. Estas características pueden traducirse en dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura y cálculo, sin embargo, Por el contrario, se trata de un efecto del deterioro de las funciones ejecutivas que sostienen la atención sostenida y la regulación conductual durante el aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica de la educación inclusiva, como afirma (Smith, 2022), las dificultades de los estudiantes con TDAH no están relacionadas con una falta de inteligencia, creatividad o recursos, sino a la ausencia de adaptaciones pedagógicas adecuadas. Presentar un currículo homogéneo, sin atender la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades de apoyo presentes en el aula, incrementa la exclusión pedagógica de los alumnos con TDAH. En este contexto, son necesarias estrategias pedagógicas inclusivas que articulen la flexibilización curricular con el fortalecimiento de las funciones ejecutivas (planificación, atención, autocontrol), el acompañamiento socioemocional y una evaluación formativa centrada en procesos; Asimismo, la evaluación formativa, al centrarse en el proceso y no solo en resultados, sustituye la medición aislada por una retroalimentación continua que orienta la mejora del estudiante. De este modo se mantiene la exigencia académica, pero se crea un entorno que



favorece la participación, la autonomía y la construcción progresiva del proyecto de vida de los estudiantes con TDAH.

1.4.1.2 Evolución del TDAH, adolescencia y riesgos psicosociales.

El diagnóstico del TDAH se considera clínico y evolutivo, por lo que sus rasgos pueden variar a lo largo del desarrollo. En la adolescencia tienden a intensificarse las dificultades relacionadas con la inhibición, la regulación emocional y las demandas sociales y académicas de esta etapa. Barkley (2015) destaca que el adolescente con TDAH puede enfrentar mayores retos para planificar a futuro, mantener esfuerzos prolongados y anticipar consecuencias, afectado por los contextos educativos y familiares. Por ello, los rasgos del TDAH en el adolescente deben entenderse en el marco del contexto, enfatizando que la intervención temprana puede modificar el curso educativo.

La evidencia indica que las intervenciones centradas en el entrenamiento de la autorregulación, la estructuración del entorno y la mediación adulta constituyen factores protectores significativos (Barkley, 2015; DuPaul & Stoner, 2014). La escuela tiene un papel activo en la construcción de la autorregulación, la consolidación de hábitos de estudio, el acompañamiento emocional y el trabajo colaborativo con la familia. Además, es fundamental facilitar el acceso a redes de apoyo y programas vocacionales progresivos. De este modo, el proyecto de vida puede configurarse como un proceso gradual, sostenido y mediado pedagógicamente. Estas estrategias pedagógicas tempranas y continuas ayudan a prevenir trayectorias interrumpidas: la investigación respalda que medidas como la planificación organizada, refuerzos positivos o metodologías activas mejoran el rendimiento y la participación de los estudiantes con TDAH. La evidencia que destaca factores protectores (p. ej.,



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
— DE PRINCIPAL BOGOTÁ —

entrenamiento en autorregulación) implica que la escuela puede modificar trayectorias de riesgo mediante prácticas continuas y contextualizadas, no solo mediante intervenciones.

1.4.2 Educación inclusiva, derechos humanos y responsabilidad institucional.

La educación inclusiva, fundamentada en el enfoque de derechos humanos, exige superar la visión tradicional de la integración donde el estudiante debe "encajar" en un molde preestablecido para consolidarse como una obligación ética, jurídica y pedagógica. Como señala la Organización de las Naciones Unidas (2006), la inclusión no es una concesión, sino un derecho que garantiza el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo. No obstante, para que este derecho sea efectivo, la UNESCO (2017) advierte que no basta con abrir las puertas del aula; se requiere una transformación profunda de las culturas y políticas escolares. Así, la inclusión debe interpretarse como transformación institucional y no como cumplimiento formal; En este contexto, autores como Ainscow (2001) y Booth y Ainscow (2011) sostienen que la responsabilidad institucional debe manifestarse en la reconfiguración del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta visión desplaza la rigidez administrativa para dar lugar a comunidades colaborativas donde la evaluación formativa se centra en el progreso humano y no solo en el cumplimiento de lineamientos.

En el escenario colombiano, aunque el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1618 de 2013 formalizan los ajustes razonables y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), existe un riesgo latente de caer en lo que Minow (1990) describe como la reproducción de la exclusión mediante lógicas burocráticas. Si el PIAR se entiende solo como un requisito documental, se corre el peligro de clasificar al estudiante en lugar de transformar su entorno. Por lo tanto, la verdadera responsabilidad institucional radica en lograr que el currículo se adapte al estudiante y no el estudiante al currículo. Esto implica transitar hacia una educación inclusiva y flexible, que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO TECNOLÓGICO

abandone la rigidez para abrazar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. Siguiendo a Stainback, W., & Stainback, S. (1999), la evaluación debe adquirir un carácter estratégico, valorando el potencial individual por encima de la homogeneidad.

Consecuentemente, la atención educativa de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la etapa de primaria no puede ser una tarea solitaria del docente de aula. Debe entenderse como la expresión máxima de una institución comprometida con la justicia social. Al flexibilizar el currículo, la escuela deja de ser un espacio de exclusión encubierta para convertirse en un entorno pedagógicamente transformador, donde cada ajuste no es una excepción, sino una manifestación de la equidad educativa.

1.4.2.1 Requerimientos institucionales, Decreto 1421 y tensiones en la práctica escolar.

El Decreto 1421 de 2017 establece los lineamientos para la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia, reconociendo la obligatoriedad de los ajustes razonables y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). No obstante, investigaciones en el contexto colombiano evidencian tensiones significativas en su implementación. Informes del (Ministerio de Educación Nacional., 2023) y estudios académicos (Beltrán-Villamizar et al., 2020;) señalan dificultades relacionadas con la apropiación pedagógica del decreto, la formación insuficiente del profesorado y la débil articulación entre PEI, currículo y evaluación formativa. En la práctica, el PIAR corre el riesgo de burocratizar la inclusión si no se articula pedagógicamente; por tanto, su valor depende de procesos colaborativos que vinculen familias, docentes y gestión (Ministerio de Educación Nacional, 2023; Beltrán-Villamizar et al., 2020).

Estas problemáticas, identificadas a nivel nacional, encuentran eco en el contexto de la Institución Educativa Veinte de Julio, donde el análisis del PEI y los hallazgos derivados de las



entrevistas a padres de familia evidencian que, si bien existe un reconocimiento discursivo de la educación inclusiva, aún persisten limitaciones en su concreción dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas.

Entre las principales tensiones identificadas se encuentran la sobrecarga administrativa del PIAR, la fragmentación entre orientación escolar y aula regular, y la limitada participación de las familias. Sin embargo, reducir el PIAR a un requisito normativo sería desconocer su potencial formativo. Experiencias institucionales en Colombia han demostrado que, cuando se construye colaborativamente con participación docente, familiar y directiva, puede convertirse en un instrumento pedagógico estratégico que orienta la planificación diferenciada, fortalece la evaluación formativa y promueve trayectorias educativas significativas.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad institucional implica avanzar hacia una articulación coherente entre el Decreto 1421, el PEI, los PIAR y el enfoque de proyecto de vida, especialmente en educación primaria. El desafío no radica únicamente en cumplir requerimientos legales, sino en resignificarlos como herramientas pedagógicas contextualizadas que potencien el desarrollo integral, fortalezcan la inclusión educativa y amplíen los horizontes de futuro de estos estudiantes dentro de la institución.

1.4.2.2 Diseño curricular flexible y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el CAST (2018), se fundamenta en la neurociencia cognitiva y reconoce la variabilidad como una característica inherente al aprendizaje humano. Este marco pedagógico busca anticipar y reducir las barreras curriculares, desplazando el foco del "déficit del estudiante" hacia el rediseño intencional de los entornos. En la presente investigación-acción, el DUA no solo se asume como teoría, sino como



el criterio de planificación transversal que da sustento a las tres estrategias del plan de acción diseñado para la Institución Educativa Veinte de Julio.

La aplicación del DUA en el contexto específico del aula se desarrollará a través de sus tres principios fundamentales. En primer lugar, proporcionar múltiples formas de representación (el "qué" del aprendizaje) es esencial para estudiantes con TDAH que requieren apoyos visuales y segmentación de la información (CAST, 2018).

En segundo lugar, proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje) permite que el estudiante demuestre su conocimiento a través de diversas modalidades. Estas herramientas permiten que los niños de cuarto y quinto grado proyecten sus intereses y metas sin las limitaciones de una evaluación rígida o exclusivamente escrita.

Finalmente, proporcionar múltiples formas de implicación (el "por qué" del aprendizaje) Interpretativamente, el DUA funciona como marco preventivo: reduce la necesidad de adaptaciones reactivas y favorece el acceso universal para mantener la motivación y el compromiso, aspectos frecuentemente afectados en el TDAH. Como señalan (Cortés Díaz et al., 2021), la articulación del DUA con acciones concretas de investigación-acción como la observación participante y los diarios de campo empleados en este proyecto garantiza una equidad curricular donde la diversidad de la Institución Educativa Veinte de Julio es el punto de partida para construir entornos pedagógicamente transformadores

1.4.3 Proyecto de vida, autorregulación y desarrollo socioemocional

Los estudios contemporáneos coinciden en señalar que los estudiantes con TDAH presentan mayores dificultades para proyectarse a largo plazo y sostener la motivación necesaria para alcanzar metas personales y académicas (Smith, 2022). Estas limitaciones se relacionan estrechamente con el desarrollo de las funciones ejecutivas y los procesos de autorregulación



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
pedagógica BOGOTÁ

emocional y cognitiva, los cuales no son innatos ni estáticos, sino que se construyen progresivamente mediante experiencias educativas significativas, mediación pedagógica intencionada y acompañamiento adulto constante. En este sentido, la escuela desempeña un papel fundamental en la generación de condiciones que favorezcan la construcción de metas, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía, especialmente en poblaciones que requieren apoyos diferenciados.

Desde una perspectiva pedagógica, el proyecto de vida se entiende como un proceso formativo y reflexivo mediante el cual el estudiante construye, resignifica y proyecta sus metas, aspiraciones y trayectorias en relación con su contexto personal, social y cultural. Este proceso trasciende la elección vocacional, al implicar la articulación entre identidad, valores, experiencias de aprendizaje y posibilidades del entorno. En esta línea, Sánchez y Ceballos (2023) señalan que el trabajo pedagógico orientado al proyecto de vida favorece la capacidad de los estudiantes para visualizar escenarios futuros, tomar decisiones responsables y fortalecer su sentido de propósito, incluso en contextos de vulnerabilidad. Así, el proyecto de vida se configura como un eje transversal de la formación integral, al integrar dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas del desarrollo humano. Vincular proyecto de vida y autorregulación implica reconocer que las habilidades ejecutivas son mediadoras de la proyección vital; por ello, las prácticas que fortalecen autorregulación contribuyen directamente a la capacidad de los estudiantes para imaginar y planificar futuros (Smith, 2022; Sánchez & Ceballos, 2023)."

En el caso de los estudiantes con TDAH, el fortalecimiento del proyecto de vida requiere estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación, la autoconciencia y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, Tafuri y Di Palma (2025) destacan la importancia de incorporar espacios sistemáticos de reflexión individual y colectiva en el aula, así



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

como estrategias que permitan a los estudiantes reconocer sus avances, comprender sus dificultades y valorar sus logros. Estas prácticas no solo contribuyen al desarrollo socioemocional, sino que también favorecen la construcción de una identidad académica positiva y la proyección de metas alcanzables. No obstante, su implementación demanda un enfoque pedagógico centrado en el acompañamiento, la mediación y el reconocimiento de las potencialidades del estudiante, superando perspectivas reduccionistas que limitan su desarrollo a partir del diagnóstico. En consecuencia, el proyecto de vida se consolida como una estrategia pedagógica clave para promover la inclusión, la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes con TDAH.

1.4.3.1 Familia, autorregulación y construcción del proyecto de vida.

La familia desempeña un papel central en el acompañamiento formativo de los estudiantes con TDAH. Investigaciones recientes evidencian que cuando los padres reciben orientación para organizar rutinas, acompañar tareas y reforzar logros, se favorecen procesos de autoestima, autonomía y compromiso escolar en los niños (Abad Mas et al., 2023). En esta línea, la corresponsabilidad entre familia y escuela se reconoce como un factor determinante para fortalecer la autorregulación y la continuidad de los aprendizajes (Bronfenbrenner, 1987). Asimismo, el MEN promueve espacios como la escuela de padres, concebidos como escenarios formativos que permiten brindar orientación a los acudientes sobre el acompañamiento pedagógico y socioemocional, favoreciendo la articulación entre el contexto familiar y el escolar en beneficio del desarrollo integral del estudiante. El papel familiar no es meramente complementario; en muchos contextos constituye el principal soporte práctico para la aplicación de estrategias escolares, por lo que la formación a padres debe diseñarse como componente integral de cualquier plan inclusivo (Abad Mas et al., 2023; Bronfenbrenner, 1987).



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

Desde esta perspectiva, el proyecto de vida trasciende el control de síntomas o el logro académico inmediato, al involucrar procesos de identificación de intereses, talentos y expectativas futuras. La literatura señala que según (Artigas Pallarés & Narbona García, 2011) la participación activa de la familia contribuye a sostener la motivación, fortalecer la autorregulación emocional y consolidar metas a largo plazo, especialmente en estudiantes con TDAH. En este sentido, la construcción del proyecto de vida se comprende como un proceso compartido, donde la interacción entre escuela y familia posibilita el desarrollo de habilidades socioemocionales, la toma de decisiones y la proyección personal, elementos fundamentales para un acompañamiento educativo inclusivo y continuo.

1.4.3.2 Proyecto de vida, autonomía y transición a la vida adulta.

En estudiantes con TDAH, el acompañamiento cobra mayor relevancia, pues sus trayectorias escolares suelen estar marcadas por la frustración, el señalamiento y la desmotivación, factores que inciden negativamente en la capacidad de proyectarse hacia el futuro.

McLaren (1984) enfatiza que la educación crítica debe empoderar a los sujetos para transformar sus condiciones; aplicado al TDAH, esto supone prácticas que reconozcan la agencia del estudiante y que incorporen su voz en la definición del currículo. Para este autor, la educación debe fomentar procesos pedagógicos los cuales permitan a los estudiantes comprender las relaciones de poder presentes en la construcción de una sociedad más justa, desarrollar pensamiento crítico y asumir un papel activo. Desde de esta perspectiva se busca formar sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la transformación social, capaces de proyectarse hacia el futuro y participar activamente en la construcción de comunidades más democráticas y solidarias.



1.4.4 Pedagogía crítica, justicia curricular e investigación-acción como marco interpretativo

El concepto de justicia curricular constituye un eje central en esta investigación, al cuestionar las lógicas de igualdad formal que tienden a homogenizar los procesos educativos sin reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes. Desde la perspectiva de Connell (2006), la justicia curricular implica una redistribución equitativa del conocimiento, donde los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación respondan a las necesidades reales de los sujetos y no a modelos estandarizados

Esta investigación-acción se articula con la pedagogía crítica como estrategia metodológica que permite intervenir la realidad educativa mientras se reflexiona sobre ella. Según Kemmis y McTaggart (1988), este enfoque promueve ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que favorecen la transformación de las prácticas desde el contexto mismo. En el caso de la Institución Educativa Veinte de Julio, esta articulación resulta clave, ya que las condiciones sociales y culturales de los estudiantes influyen directamente en sus trayectorias educativas y en la construcción de su proyecto de vida. En consecuencia, asumir la justicia curricular desde la pedagogía crítica y la investigación-acción implica reconocer que las estrategias inclusivas para estudiantes con TDAH no pueden diseñarse de manera descontextualizada, sino que deben responder a las realidades concretas del entorno escolar, evitando la reproducción de modelos pedagógicos ajenos y promoviendo prácticas educativas más justas, pertinentes y transformadoras.

La justicia curricular implica reconfigurar quién define la 'relevancia' del conocimiento; en el caso del TDAH, priorizar habilidades de autorregulación, evaluación formativa y modalidades expresivas es coherente con una justicia educativa redistributiva (Connell, 2006; Kemmis & McTaggart, 1988)



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
BOGOTÁ

1.4.4.1 Pedagogía crítica, investigación-acción y transformación social

La pedagogía crítica concibe la educación como un acto político y dialógico, proporcionando un marco epistemológico idóneo para interpelar las prácticas educativas dirigidas a estudiantes con diagnóstico de TDAH. Esta corriente, fundamentada en la Pedagogía del oprimido de Freire (1970), invita a cuestionar las estructuras rígidas del aula y el currículo homogéneo que suelen imponerse sobre la diversidad cognitiva. En lugar de asumir perspectivas clínicas que derivan en estrategias de control conductual y normalización, la pedagogía crítica se define como una concepción humanista que analiza el proceso formativo en su relación con el currículo, la institución y la profesión docente, enfatizando siempre su potencial transformador.

Freire (1970) describe la "educación bancaria" como un modelo de depósito de información que, aplicado a esta población, ignora sus formas particulares de procesar el conocimiento. Bajo esta lógica, el potencial creativo del estudiante se reduce a un "trastorno" que debe ser corregido. En respuesta, la investigación-acción (IA) se presenta como la ruta metodológica para transformar estas prácticas. Si bien la Investigación-Acción Participativa (IAP) de Fals Borda (1999) ofrece una base ética sobre la validación de las voces y el saber situado, para efectos de este estudio se asume una investigación-acción desde el aula permitiendo que las soluciones emergentes sean contextualmente pertinentes y sostenibles, porque integran la reflexión docente con la práctica cotidiana y legitiman saberes locales (Fals Borda, 1999; Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque permite situar al docente y al estudiante como sujetos epistémicos, capaces de construir un saber pedagógico inclusivo a partir de la reflexión sobre su propia praxis.

Bajo esta orientación, el diseño de estrategias pedagógicas trasciende la búsqueda de la normalización conductual para promover la participación auténtica. La investigación-acción



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

facilita la creación colectiva de un currículo flexible y multimodal, donde las herramientas de autorregulación no se impongan desde un manual clínico, sino que surjan del reconocimiento de la comunidad educativa.

En el contexto de la Institución Educativa Veinte de Julio de Acacias, Meta, esta perspectiva adquiere especial relevancia. Permite resignificar los requerimientos institucionales como oportunidades para fortalecer la inclusión y el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes con TDAH. Asimismo, contribuye a transformar el aula en un espacio pedagógico donde se promueve la equidad, la participación y la construcción de trayectorias educativas con sentido, en coherencia con los principios de justicia social que orientan la educación inclusiva.

1.4.4.2 La pedagogía crítica de Paulo Freire y la construcción del proyecto de vida.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, la enseñanza no puede limitarse a la transmisión de contenidos ni a la adaptación pasiva del estudiante a un sistema previamente definido. Freire, P. (1970/2021) sostiene que educar implica posibilitar que los sujetos lean críticamente su realidad, se reconozcan como protagonistas de su historia y construyan proyectos orientados a la transformación de su mundo. En este sentido, el proyecto de vida debería ser una categoría profundamente pedagógica y política, pues expresa la capacidad del sujeto para imaginar futuros posibles y actuar para hacerlos realidad. Teniendo en cuenta la expresión de Freire “la educación tiene la función principal de crear personas libres y autónomas” a través del diálogo y la acción transformadora en la comunidad educativa.

Para los estudiantes con TDAH, esta lectura resulta especialmente significativa. Cuando el sistema educativo reduce su experiencia escolar a la corrección de conductas o a la compensación de déficits, se les niega la posibilidad de reconocerse como sujetos capaces de proyectarse. Desde esta perspectiva, el proyecto de vida no puede ser entendido como un



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
DE COLOMBIA

ejercicio aislado de orientación vocacional en los últimos grados de escolaridad. Debe constituirse como un proceso transversal al currículo, que inicie desde los primeros años y se fortalezca progresivamente mediante experiencias educativas significativas.

1.4.4.3 Proyecto de vida y TDAH desde la pedagogía crítica en Colombia

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la justicia curricular, el proyecto de vida de los estudiantes, particularmente aquellos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en contextos de diversidad, deja de ser una construcción meramente individual para convertirse en un proceso profundamente mediado por las condiciones estructurales del sistema educativo. Autores como Díaz Posada (2021) han documentado cómo en Colombia la transición del modelo de "necesidades educativas especiales" hacia el "diseño universal para el aprendizaje" representa un cambio paradigmático que, aunque aún incipiente, reconoce que las barreras para el desarrollo de proyectos de vida no residen en los estudiantes, sino en un currículo homogeneizante que desconoce sus trayectorias y contextos. asimismo, Viloria Rivera (2022) advierte que la fragmentación de las políticas inclusivas en América Latina dificulta trayectorias educativas coherentes, lo que limita la posibilidad de que los jóvenes construyan trayectorias, afectando especialmente a jóvenes con TDAH cuyos comportamientos suelen interpretarse desde enfoques clínicos deficitarios, invisibilizando potencialidades como la creatividad y el pensamiento divergente que etiquetan sus comportamientos.

En coherencia con esta perspectiva crítica, la investigación acción se configura como un enfoque metodológico transformador que permite problematizar las injusticias curriculares y reconstruir colectivamente el proyecto de vida. Quintero Ayala (2020) destaca que los procesos participativos favorecen cambios en las representaciones docentes y en las prácticas pedagógicas que históricamente han estigmatizado la diferencia. A su vez, (López Ávila, 2023) plantea que el



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
HUMANISMO Y AUTONOMÍA

diseño curricular orientado al proyecto de vida debe articularse con la escuela como territorio de construcción identitaria, donde los jóvenes negocian sus aspiraciones y desarrollan autonomía.

En estudiantes con TDAH, este enfoque posibilita identificar barreras concretas como la rigidez evaluativa, exceso de instrucciones escritas o sanción de conductas motrices y transformarlas mediante estrategias flexibles que reconozcan la diversidad neurocognitiva.

Así, la articulación entre pedagogía crítica, investigación acción y justicia curricular permite comprender el proyecto de vida de estudiantes con TDAH como una construcción colectiva orientada a la transformación social. Un currículo flexible, con apoyos visuales, pausas activas, evaluación formativa y reconocimiento de intereses personales, no solo favorece a esta población, sino que democratiza el aprendizaje para todos.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

Capítulo 2. Diseño Metodológico

Este capítulo presento un enfoque y una metodología de investigación enmarcado desde investigación-acción. Se describen los participantes, los instrumentos y el procedimiento, el cual se desarrolló a través de las fases diagnóstico, plan de acción e implementación, observación y registro, reflexión crítica y devolución colectiva; las consideraciones éticas y el proceso de triangulación, con el fin de garantizar coherencia, rigor y validez en los resultados obtenidos.

Esta estrategia de investigación-acción la cual permitió delimitar y analizar de manera detallada un contexto particular; se utilizó en la población focalizada y en los participantes, facilitando la comprensión profunda de la situación estudiada; considerando el enfoque investigativo, se empleó instrumentos como el análisis de matriz del PEI de la Institución Educativa Veinte de Julio, diario de campo, los cuales nos permitió registrar de manera sistemática y reflexiva las situaciones observadas durante el desarrollo del plan de acción, guía de observación participante y apoyándonos de entrevistas semi-estructuradas con el cual se recogió las percepciones, experiencias y significados construidos por los padres o acudientes de los niños, en relación con los procesos educativos, el acompañamiento familiar y la construcción temprana del proyecto de vida.

Llevando a cabo estos instrumentos y la investigación se garantiza el respeto por los principios éticos de la investigación, asegurando el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de la información y el uso responsable de los datos recolectados.

2.1 Enfoque Metodológico:



La presente investigación se desarrolló desde la metodología de Investigación–acción, de acuerdo con los planteamientos de Elliott (2000), la cual se orienta a la comprensión y transformación de una realidad educativa específica mediante un proceso cíclico de reflexión sistemática sobre la práctica.

La Investigación–Acción se estructuró a partir de un ciclo continuo que integro las siguientes fases: diagnóstico, plan de acción, acción, observación y reflexión, permitiendo la toma de decisiones fundamentadas para el mejoramiento de la práctica educativa.

Para el desarrollo del estudio se llevará a cabo un solo ciclo de Investigación–acción con retroalimentación continua, el cual comprende las siguientes fases:

2.1.1 Primera fase: Diagnóstico

El estudio realizó un ciclo de investigación-acción con retroalimentación interna, en el que los hallazgos de observación y reflexión permitieron ajustar las estrategias pedagógicas durante su implementación. En esta fase se buscó comprender la situación inicial del contexto educativo e identificar necesidades y problemáticas. Haciendo uso de los instrumentos Matriz de análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) la cual permitió analizar los lineamientos, principios y orientaciones institucionales relacionados con la temática del estudio y entrevista semiestructurada aplicada a padres de familia donde se conocieron percepciones, experiencias y necesidades del contexto frente a la situación objeto de investigación.

2.1.2 Segunda fase: planificación del plan de acción



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
CALLE ARRIETA 100-1

En esta fase se realiza el análisis de la información diagnóstica obtenida mediante la matriz de análisis del PEI, la entrevista semiestructurada y la observación inicial. A partir de la sistematización de estos resultados, se diseñan las estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la construcción de identidad y el desarrollo emocional de los estudiantes.

La planificación contempla la estructuración de talleres reflexivos y actividades lúdico-formativas que permitan a los estudiantes explorar sus intereses, reconocer sus emociones y proyectar sus metas personales. Asimismo, se define un cronograma de intervención organizada en 8 sesiones tanto individuales como grupales por tiempos y objetivos específicos, garantizando coherencia y secuencialidad en el proceso.

De igual manera, se establecen indicadores de seguimiento y evaluación cualitativos que permiten valorar avances en la participación, expresión emocional, interacción grupal y construcción de proyecto personal. Estos indicadores orientan el monitoreo continuo y facilitan la toma de decisiones durante la implementación el cual serán anexados por el observador e investigador en el diario de campo.

2.1.3 Tercera fase: acción/implementación

En esta fase se ejecutan las estrategias previamente diseñadas. Se implementan los talleres reflexivos y las actividades lúdico-formativas en el aula, promoviendo espacios de diálogo, expresión artística y construcción colectiva de sentido.

Durante el proceso, se utiliza la guía de observación participante como instrumento de acompañamiento y registro sistemático del desarrollo de las acciones. Paralelamente, se aplica el diario de campo en cada sesión, consignando de manera organizada las actividades realizadas, situaciones relevantes, emociones observadas y primeras reflexiones del investigador.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
— DE EXPERIENCIA —

El investigador, más que un observador externo es un mediador y acompañante en el proceso favoreciendo la participación activa y la construcción significativa de la experiencia (Stake, 1995). Cada encuentro se registra con detalle, atendiendo no solo a los avances visibles, sino también a las emociones, silencios y gestos que revelan de la experiencia vivida por los estudiantes

2.1.4 Cuarta fase: Observación y registro

Durante la implementación se realiza la observación y el registro continuo del proceso mediante instrumentos como el diario de campo y la guía observación participante lo que permite recopilar información relevante sobre el desarrollo de la acción, teniendo en cuenta que el diario de campo presentará un registro continuo de observaciones, interacciones, dificultades y avances durante el proceso y la guía de observación participante facilita el registro estructurado de comportamientos, prácticas y dinámicas observadas en el contexto.

2.1.5 Quinta fase: Reflexión crítica y devolución colectiva.

Finalmente, se analizó los resultados obtenidos a partir de la información recolectada, reflexionando sobre los alcances, dificultades del proceso, lo que posibilitó realizar ajustes, retroalimentar la práctica educativa y las transformaciones que emergen de la experiencia, no como resultados cerrados, sino como aprendizajes compartidos. Siguiendo a Habermas (1987), la reflexión se asumirá como un acto comunicativo que busca la comprensión y la emancipación de los sujetos, generando conciencia sobre el poder de la educación para resignificar la vida.

La articulación de estos instrumentos permitió la triangulación de la información, fortaleciendo la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos en el marco del ciclo de Investigación-Acción

2.2 Contexto y Participantes.



El presente estudio se desarrolló en la Institución Educativa Veinte de Julio, establecimiento oficial ubicado en el municipio de Acacías, Meta. La institución cuenta con dos sedes (sede principal y sede Lilia Castro), ambas con jornada mañana y tarde, atendiendo aproximadamente a 2.000 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. El contexto sociocultural de la institución se caracteriza por la presencia de población estudiantil proveniente de familias migrantes y flotantes, lo que configura un entorno diverso, con retos asociados a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, inestabilidad familiar y limitaciones en el acceso a recursos educativos. En este escenario, la escuela cumple un papel fundamental como espacio de formación integral, acompañamiento y construcción de oportunidades para los estudiantes.

La investigación se desarrolló durante el año lectivo 2025 y el primer semestre de 2026, en el marco del proyecto de grado de la Maestría en Pedagogías Críticas. El estudio se centró en el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su relación con la atención educativa a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), específicamente en su potencial para fortalecer habilidades, intereses y la construcción temprana del proyecto de vida desde la educación primaria. En coherencia con el enfoque de investigación-acción, el proceso se desarrolló en el aula, articulando la reflexión pedagógica con la intervención educativa.

En relación con los participantes, la muestra final estuvo conformada por tres (3) estudiantes de básica primaria (dos de grado quinto, con edades entre 10 y 11 años, y uno de grado cuarto, de 9 años), diagnosticados con TDAH y con matrícula activa en la institución durante el año 2026. Aunque en el año 2025 se realizó un acercamiento inicial con cuatro



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
DE COLOMBIA

estudiantes, para efectos del proceso investigativo y la sistematización de resultados, se delimitó la participación a tres casos, lo cual garantiza mayor claridad metodológica. Los criterios de inclusión fueron: diagnóstico previo de TDAH, matrícula activa en la institución, permanencia escolar en el nivel de básica primaria y consentimiento informado por parte de los padres o acudientes. De manera complementaria, participaron seis docentes de aula regular, una docente orientadora, una docente de apoyo pedagógico y tres familias, seleccionados por su relación directa con los estudiantes objeto de estudio.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación garantizó en todo momento la confidencialidad, el anonimato y el uso responsable de la información suministrada por los participantes. Se contó con el consentimiento informado de los padres de familia y acudientes, así como con el asentimiento de los estudiantes, en coherencia con los principios éticos de la investigación educativa con menores de edad. Asimismo, se aseguró que la participación fuera voluntaria y que la información recolectada fuera utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

La investigación se desarrolló en el enfoque cualitativo y adoptó la investigación-acción como perspectiva metodológica, reconociendo que la realidad educativa no es un objeto estático de medición, sino una construcción social, histórica y simbólica producida por los sujetos en interacción (Denzin & Lincoln, 2018). Desde esta mirada, la producción de conocimiento se configura a partir de la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas, las experiencias de los actores y las transformaciones que emergen en el contexto escolar.

En coherencia con este enfoque, la recolección de la información se concibe como un proceso interpretativo y reflexivo, en el que la implicación del investigador, la voz de los participantes y el análisis del documento institucional resultan fundamentales para comprender el fenómeno educativo relacionado.

De acuerdo con los objetivos del estudio y con las fases propias de la investigación-acción, se seleccionaron cuatro instrumentos de recolección de información: diario de campo, observación participante, entrevista semiestructurada y matriz documental las cuales fueron evaluados y validados por el comité de investigación de la universidad de Santo tomas.

Con cada uno de estos instrumentos se tuvieron en cuenta categorías principales que nos dan un contexto integral del TDAH, educación inclusiva, responsabilidad institucional, proyecto de vida, autorregulación y desarrollo socioemocional; las cuales permitieron la triangulación de la información, la garantía de la coherencia entre el análisis del contexto, la reflexión pedagógica y la intervención crítica.

2.3.1 Diario de campo

El diario de campo tiene como objetivo, registrar de manera sistemática y reflexiva lo observado y las decisiones pedagógicas que emergen del proceso, durante el desarrollo del plan de acción; en los grados tercero a quinto de primaria de la Institución buscando dar respuesta al objetivo de proponer estrategias pedagógicas inclusivas que fortalezcan el acompañamiento institucional, curricular y familiar en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH.

. Este instrumento es diligenciado por los investigadores y se aplicó de forma continua durante las fases de diagnóstico, intervención y reflexión.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
que produce

El diario de campo se utilizó en cada sesión pedagógica, con una frecuencia periódica y su duración corresponde al tiempo de la actividad desarrollada. La información que produce es de carácter cualitativo-descriptivo y reflexivo, relacionada con la participación de los niños, las manifestaciones de autorregulación, las interacciones sociales, las emociones expresadas y las reacciones frente a las estrategias pedagógicas implementadas.

2.3.2 Observación participante

La observación participante tuvo como objetivo comprender las dinámicas pedagógicas del aula, que permitió registrar de manera situada las dinámicas pedagógicas del aula., teniendo en cuenta el objetivo específico que busco analizar las prácticas pedagógicas, curriculares y familiares que inciden en los procesos de aprendizaje, autorregulación y construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH en la institución manteniendo una actitud analítica, reflexiva y ética frente a la experiencia observada. Está se realizó de manera sistemática a lo largo de las sesiones pedagógicas, con una frecuencia periódica. Su duración correspondió al tiempo de cada actividad planificada. La información que produce es de tipo cualitativo, centrada en los procesos atencionales, la participación en las actividades, la interacción con pares y docentes, y las manifestaciones emocionales de los estudiantes.

El registro de la información se realizó a través de una guía de observación estructurada por categorías analíticas, complementada con notas de campo. El análisis se llevó a cabo mediante la organización de los registros en matrices categoriales y su triangulación con el diario de campo y las entrevistas.

2.3.3 Entrevista semiestructurada a padres o acudientes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

La entrevista semiestructurada tuvo como objetivo recoger las percepciones, experiencias y significados contruidos por los padres o acudientes de los niños con TDAH, en relación con los procesos educativos, el acompañamiento familiar y la construcción temprana del proyecto de vida. Este instrumento se aplicó a padres y acudientes durante la fase de intervención del plan de acción.

Las entrevistas se realizaron en una única sesión por participante, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. La información producida es de tipo cualitativo-narrativo, relacionada con la trayectoria escolar de los niños, las expectativas familiares, las estrategias de apoyo en el hogar y las percepciones sobre la educación inclusiva.

El registro se realizó mediante grabación de audio, previo consentimiento informado, y posterior transcripción textual. El análisis de la información se efectuó a través de codificación temática, identificando categorías comunes y divergentes, que posteriormente se triangulan con los registros del diario de campo y la observación participante.

2.3.4 Matriz de análisis documental

La matriz de análisis documental tuvo como objetivo analizar de manera sistemática el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución se orienta a identificar la coherencia del documento institucional, la educación inclusiva, la atención a estudiantes con TDAH y la construcción del proyecto de vida en la educación primaria. Es decir, se busco dar respuesta al objetivo de interpretar cómo la Institución Educativa Veinte de Julio aplica los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el Decreto 1421 de 2017 en relación con la atención educativa de estudiantes con TDAH



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Este instrumento se aplicó durante la fase diagnóstica del estudio y se utiliza una única vez. La información que produce es de tipo cualitativo-interpretativo, centrada en el análisis de categorías como inclusión educativa, ajustes curriculares, atención a la diversidad, participación familiar y proyecto de vida.

La matriz se estructuró a partir de preguntas guía y categorías previamente definidas, permitiendo la organización, comparación e interpretación de la información contenida en el PEI. El análisis se realizó mediante contrastación con los hallazgos empíricos obtenidos a través de los demás instrumentos, garantizando la triangulación de la información.

2.4 Plan de Acción:

El plan de acción del presente proyecto de grado se desarrolla desde el enfoque de investigación-acción, el cual permite comprender, intervenir y reflexionar de manera sistemática sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la educación básica primaria. Este plan se implementa exclusivamente en la Institución Educativa Veinte de Julio, y surge a partir del análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de las necesidades identificadas en el contexto escolar y de la intencionalidad de fortalecer procesos de autorregulación, participación familiar y construcción temprana del proyecto de vida.

Posteriormente, el plan de acción se desarrolla a partir de tres estrategias pedagógicas complementarias. La primera estrategia, “Reconociéndome y aprendiendo a regularme”, está orientada al fortalecimiento de la autorregulación cognitiva y socioemocional en niños de cuarto a quinto de primaria con TDAH. Durante su implementación, se aplican actividades lúdicas de



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

autoconocimiento, ejercicios guiados de atención, rutinas visuales y de temas de preferencias. En esta estrategia, el diario de campo y la observación participante permiten registrar la participación de los niños, el uso de estrategias de autorregulación y los cambios en la permanencia en las actividades escolares.

La segunda estrategia, “Construyendo sueños y metas desde la infancia”, se orienta al acompañamiento temprano del proyecto de vida, entendido como un proceso progresivo y acorde a la etapa evolutiva de los estudiantes de primaria. A través de actividades como dibujos, relatos, juegos de roles y líneas de vida sencillas, se promueve la expresión de intereses, gustos y aspiraciones. En esta fase, además del diario de campo y la observación participante, se emplean entrevistas semiestructuradas a los padres o cuidadores, con el fin de recoger percepciones sobre expectativas, sueños y formas de acompañamiento al desarrollo personal.

La tercera estrategia, “Familia y escuela acompañando el desarrollo”, está dirigida a padres y cuidadores de los niños de primaria con TDAH. Esta estrategia busca fortalecer la corresponsabilidad entre familia y escuela mediante espacios de orientación y diálogo sobre el TDAH desde un enfoque educativo e inclusivo. En esta fase, la entrevista se constituye en un instrumento clave para recoger las voces de las familias, mientras que el diario de campo permite sistematizar las reflexiones, compromisos y aprendizajes construidos de manera colectiva.

El plan de acción se desarrolla de forma progresiva entre los meses de febrero, marzo y abril de 2026, garantizado tiempos realistas para la implementación de las estrategias, el registro de información y el análisis reflexivo. El seguimiento del proceso se realizó mediante indicadores cualitativos observables, tales como la participación sostenida de los niños en las actividades, la evidencia del uso de estrategias básicas de autorregulación, la expresión verbal y gráfica de

intereses y metas, la mejora en la interacción con pares y la participación activa de las familias en los espacios formativos.



Finalmente, el plan de acción culmina con una fase de reflexión y devolución colectiva, propia de la investigación-acción. Esta fase incluye la socialización de los aprendizajes con la comunidad educativa de primaria y la entrega de un producto pedagógico concreto informe: dirigido a docentes y familias de la Institución Educativa Veinte de Julio. Este producto recoge orientaciones prácticas, recomendaciones pedagógicas y aportes derivados del análisis de los instrumentos de investigación, contribuyendo al fortalecimiento sostenible de la educación inclusiva en la institución.

Tabla 1 Plan de acción

Fase / Estrategia pedagógica	Propósito	Población	Actividades principales	Tiempo	Instrumentos	Indicadores de seguimiento
Fase 1. Análisis institucional del PEI	Analizar el PEI y las políticas de inclusión para orientar la intervención pedagógica con estudiantes con TDAH	Documentos institucionales y docentes	Lectura del PEI Análisis de normativas de inclusión Diligenciamiento de matriz de análisis Análisis comportamental	Febrero 2026 1 sesión presencial	Matriz de análisis Observación participante	Identificación de lineamientos inclusivos Reconocimiento de necesidades institucionales
Estrategia 1. Reconociéndome y aprendiendo a regularme	Fortalecer la autorregulación cognitiva y socioemocional de estudiantes con TDAH	Estudiantes de básica primaria con TDAH	Reconocimiento de estilos de aprendizaje Ejercicios guiados de atención Taller de robótica creativa con LEGO Uso de rutinas visuales Conversatorios reflexivos	Marzo 2026 3 sesiones presenciales Abril 2026 4 sesiones presenciales	Diario de campo Observación participante Guías impresas	Participación sostenida Uso de estrategias de autorregulación Mayor permanencia en tareas Expresión verbal de emociones



Estrategia 2. Construyendo sueños y metas desde la infancia	Acompañar la construcción inicial del proyecto de vida reconociendo intereses y habilidades	Estudiantes con TDAH y sus familias	Taller de intereses y talentos Expresión artística del proyecto de vida Línea de vida Exploración vocacional Diálogo sobre metas personales	Abril 2026 2 sesiones con estudiantes 1 sesión con familias 90 minutos	Diario de campo Entrevistas semiestructuradas	Verbalización de metas Identificación de fortalezas Claridad frente a intereses y aspiraciones
Estrategia 3. Familia y escuela acompañando el desarrollo	Fortalecer la corresponsabilidad familia - escuela en el acompañamiento del estudiante con TDAH	Padres y cuidadores	Taller formativo sobre TDAH Espacio de diálogo Entrevistas a familias Orientaciones prácticas	Abril 2026 2 sesión grupal 60 minutos	Entrevista semiestructurada	Participación familiar activa Comprensión del TDAH Compromisos de acompañamiento
Fase 4. Devolución colectiva	Socializar resultados y consolidar producto pedagógico institucional	Comunidad educativa	Socialización de resultados Entrega de informe pedagógico Retroalimentación colectiva	Mayo 2026 Semanas	Informe pedagógico Registro de retroalimentación	Uso del material entregado Aportes cualitativos de la comunidad

Nota 1 Tiempos de ejecución del plan de acción

Capítulo 3. Implementación y Reflexión



3.1 Desarrollo del Plan de Acción

3.1.1 Presentación general del proceso

La intervención se desarrolló durante 8 semanas, en el contexto de la básica primaria (grados cuarto y quinto) de la Institución Educativa Veinte de Julio. Participaron tres estudiantes con diagnóstico de TDAH (niño 1, niño 2 y niño 3), sus docentes de aula, la docente orientadora y las familias, quienes acompañaron el proceso mediante seguimiento y retroalimentación constante.

Se implementaron tres estrategias pedagógicas: Reconociéndome y aprendiendo a regularme, Aprendo desde mis intereses y habilidades y Construyendo mi proyecto de vida desde la escuela. El proceso inició con la fase diagnóstica a través de la observación participante y el diario de campo, lo que permitió identificar patrones de comportamiento, intereses y dificultades en los estudiantes. Posteriormente, se dio paso a la implementación de las estrategias en diferentes áreas del conocimiento (ciencias naturales, español y educación física), articulando actividades prácticas, lúdicas y reflexivas.

Durante el desarrollo se presentaron dificultades operativas relevantes, como la interrupción de clases por actividades institucionales y disposiciones de la Secretaría de Educación, lo que generó reprogramaciones y limitó la continuidad de algunas sesiones. Adicionalmente, la inasistencia de los estudiantes en momentos clave afectó la aplicación de instrumentos. Estas situaciones exigieron ajustes metodológicos constantes, como la flexibilización de tiempos, la adaptación de actividades y la reorganización del cronograma, lo



cual permitió mantener la coherencia del proceso investigativo en un contexto educativo real y dinámico.

3.1.2 Estrategia 1: Reconociéndome y aprendiendo a regularme

El propósito de esta estrategia fue fortalecer la autorregulación emocional, conductual y atencional en los estudiantes, entendida como la capacidad de reconocer y gestionar sus propias acciones dentro del entorno escolar

¿Qué se hizo exactamente?

En esta estrategia se implementaron rutinas estructuradas al inicio de las clases, ejercicios de respiración consciente, pausas activas y establecimiento de normas claras visibles en el aula. Se trabajó mediante indicaciones cortas, fragmentación de actividades y acompañamiento cercano del docente. También se utilizaron recordatorios verbales y señales visuales para reforzar el seguimiento de instrucciones.

¿Cómo reaccionaron los estudiantes?

El (niño 2) mostró dificultad para sostener la atención más allá de 10 a 15 minutos, levantándose constantemente de su puesto y buscando la atención del docente. El (niño 3) presentó dificultades para seguir instrucciones, especialmente en actividades físicas, aunque evidenció agrado y motivación. El (niño 1), por su parte, logró mantenerse más enfocado y seguir las indicaciones con mayor autonomía.

¿Qué situaciones llamaron la atención?

Se observó que la autorregulación no se lograba únicamente con la explicación de normas, sino que requería acompañamiento constante.

Durante la actividad, el (niño 2) se levantaba de su puesto con cualquier excusa y tomaba objetos sin permiso, buscando atención inmediata del docente. Se observó que el (niño 3), a



pesar de las demostraciones visuales, no lograba seguir la secuencia de los ejercicios y requería apoyo de sus compañeros.

Estas situaciones evidenciaron la necesidad de ajustar las estrategias hacia mayor estructura y acompañamiento individual.

3.1.3 Estrategia 2: Aprendo desde mis intereses y habilidades

Esta estrategia tuvo como propósito vincular los intereses personales de los estudiantes con los procesos de aprendizaje, reconociendo que la motivación es un factor determinante en la permanencia y participación en las actividades escolares.

¿Qué se hizo exactamente?

Se diseñaron actividades pedagógicas que integraban los intereses de los estudiantes, como el uso del dibujo, el idioma inglés, el trabajo experimental en laboratorio y la creación de historietas. En ciencias naturales, se realizó una práctica en laboratorio sobre la célula utilizando microscopios, y en español se elaboraron historietas con libertad en el estilo de dibujo y uso de diálogos en inglés.

¿Cómo reaccionaron los estudiantes?

El (niño 1) mostró alta motivación, participación activa y capacidad de explicar a sus compañeros lo aprendido. El (niño 2) manifestó interés inicial, pero presentó dificultades para regular su comportamiento, lo que afectó la realización de la actividad. En algunos casos, esto generó conflictos con sus compañeros. El (niño 3) no participó directamente en esta actividad, pero en otras evidenció mayor disposición cuando las tareas eran prácticas.

¿Qué situaciones llamaron la atención?

Se evidenció que el interés no siempre se traduce en aprendizaje efectivo sin acompañamiento pedagógico.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Durante la actividad de laboratorio, el (niño 1) observó con atención y explicó a sus compañeros la diferencia entre célula animal y vegetal. Se observó que el (niño 2) no permitía que otros compañeros utilizaran el microscopio, desplazándose constantemente entre los puestos y sin realizar el dibujo solicitado. Durante la elaboración de la historieta, el (niño 2) discutía con sus compañeros, insistiendo en que su forma de trabajo era la correcta y dificultando el trabajo en equipo.

Estas situaciones llevaron a ajustar la estrategia, incorporando mayor estructura en la participación y asignación de roles.

3.1.4 Estrategia 3: Construyendo mi proyecto de vida desde la escuela

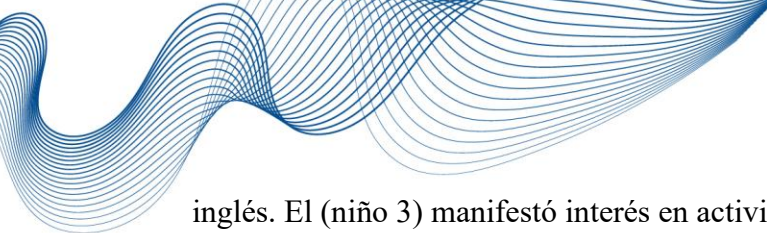
El propósito de esta estrategia fue iniciar la construcción del proyecto de vida desde la educación primaria, reconociendo los intereses, habilidades y proyecciones futuras de los estudiantes como elementos fundamentales del proceso formativo.

¿Qué se hizo exactamente?

Se promovieron espacios de diálogo y actividades reflexivas para identificar intereses, habilidades y aspiraciones de los estudiantes. Se diseñaron ejercicios que conectaran el aprendizaje con su vida cotidiana, como actividades prácticas en Educación Física y propuestas relacionadas con sus intereses personales, incluyendo habilidades funcionales como aprender a hacer nudos.

¿Cómo reaccionaron los estudiantes?

El (niño 1) evidenció claridad en sus intereses y habilidades, mostrando iniciativa y capacidad de proyectarse. (El niño 2) presentó dificultades para sostener procesos reflexivos, aunque mostró mayor participación cuando las actividades se relacionaban con el dibujo o el



inglés. El (niño 3) manifestó interés en actividades relacionadas con el campo y los animales, mostrando mayor motivación en tareas prácticas.

¿Qué situaciones llamaron la atención?

Se evidenció que la conexión entre aprendizaje e intereses personales favorece la participación, pero requiere orientación constante.

Durante la actividad, el (niño 3) manifestó que le gustaría trabajar en el campo y con animales, mostrando entusiasmo en las actividades físicas. Se observó que el (niño 2) participaba con mayor interés cuando podía dibujar, pero no lograba finalizar las actividades sin acompañamiento. El (niño 1), al finalizar las tareas, explicaba a otros compañeros y colaboraba en sus trabajos, evidenciando habilidades de liderazgo.

Estas situaciones permitieron reconocer que el proyecto de vida debe construirse desde experiencias significativas y contextualizadas, especialmente en estudiantes con TDAH.

3.1.5 Síntesis del proceso

El desarrollo de la intervención permitió evidenciar que las prácticas pedagógicas deben ser flexibles, contextualizadas y centradas en el estudiante. Las principales dificultades se relacionaron con la autorregulación, el trabajo en equipo y las limitaciones institucionales en la continuidad del proceso; sin embargo, se lograron avances significativos cuando se incorporaron los intereses de los estudiantes.

Las interrupciones derivadas de actividades institucionales y la inasistencia de los estudiantes reflejan las condiciones reales del contexto educativo, lo que reafirma la importancia de diseñar procesos investigativos con capacidad de adaptación. En este sentido, la intervención no solo permitió recoger información, sino también transformar la práctica docente,

evidenciando que la inclusión educativa se construye desde la reflexión constante y la respuesta a las necesidades reales del aula.



3.2 Observaciones y Ajustes

El desarrollo de la intervención evidenció que la investigación-acción no es un proceso lineal, sino dinámico y situado. A partir de la interacción pedagógica con el (niño 1), el (niño 2) y el (niño 3), emergieron diversas dificultades que permitieron comprender de manera más profunda las realidades del aula. En este sentido, cada situación problemática se constituyó en un insumo para la reflexión y la toma de decisiones, reconociendo que el proceso exigía ajustes constantes para responder a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

3.2.1 Dificultades surgidas durante la implementación

Una de las principales dificultades identificadas fue la limitada autorregulación y atención sostenida, especialmente en el caso del (niño 2) y el (niño 3). Durante las actividades, se observó que el (niño 2) no lograba permanecer en su puesto por tiempos prolongados, interrumpía constantemente las dinámicas del aula y presentaba comportamientos desafiantes frente a la norma. Esta situación fue relevante, ya que afectaba tanto su proceso de aprendizaje como la dinámica grupal, generando distracciones en sus compañeros y dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas.

En contraste, el (niño 1) mostró mayores niveles de atención y participación; sin embargo, surgió una dificultad distinta: la tendencia a finalizar rápidamente las actividades y dispersarse hacia otros grupos, lo que, aunque evidenciaba iniciativa y habilidades sociales, afectaba su permanencia en la tarea asignada y la dinámica de su equipo. Esta situación fue



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ

relevante porque mostró que incluso los estudiantes con mayor autorregulación requieren orientación para fortalecer la permanencia, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo.

Otra dificultad significativa fue el trabajo colaborativo. El (niño 2) presentó resistencia a la participación de sus compañeros, generando conflictos y dificultando el desarrollo de las actividades grupales. Por su parte, el (niño 1) asumía roles de liderazgo, pero en ocasiones tendía a centralizar las tareas o a intervenir en otros grupos, lo que requería regulación el (niño 3) evidenció dificultades en el seguimiento de instrucciones y coordinación motora, particularmente en actividades Físicas. A pesar de las explicaciones y demostraciones realizadas por el docente, requería apoyo constante para comprender y ejecutar las tareas

Asimismo, se identificaron dificultades en la articulación entre intereses y producción académica. Aunque los tres estudiantes mostraron intereses claros: tecnológicos en el (niño 1), artísticos en el (niño 2) y prácticos en el (niño 3), no siempre lograban traducirlos en productos concretos. Mientras el (niño 1) sí lograba canalizar sus intereses en explicaciones y participación activa, el (niño 2) no lograba finalizar las actividades y el (niño 3) requería acompañamiento constante.

Finalmente, se presentaron dificultades institucionales y familiares desiguales. Las interrupciones por actividades externas afectaron la continuidad del proceso, y la inasistencia de los estudiantes limitó la aplicación de instrumentos. En el ámbito familiar, el (niño 1) contaba con un entorno que reforzaba positivamente su proceso, el (niño 3) tenía acompañamiento constante, mientras que el (niño 2) evidenciaba permisividad que influían en el comportamiento escolar, lo que influía en su comportamiento escolar. Estas situaciones resaltan la importancia de fortalecer la corresponsabilidad entre familia y escuela.

3.2.2 Ajustes realizados en el proceso



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
BOGOTÁ

Frente a las dificultades identificadas, se implementaron ajustes diferenciados para cada estudiante. En el caso del (niño 2), se decidió fragmentar las actividades, incorporar pausas activas y reforzar positivamente los logros inmediatos, lo que permitió mejorar progresivamente su permanencia en las tareas.

En el caso del (niño 1), el ajuste se centró en fortalecer la permanencia en la tarea y el trabajo colaborativo, estableciendo límites claros sobre su participación en otros grupos y promoviendo la finalización completa de sus responsabilidades antes de apoyar a otros. Este ajuste permitió canalizar su liderazgo de manera más estructurada y coherente con los objetivos de la actividad.

Respecto al (niño 3), se implementaron instrucciones más claras, segmentadas y acompañadas de apoyo visual, así como el modelado cercano por parte del docente. Además, se promovió el apoyo entre pares, permitiendo que los compañeros reforzaran las indicaciones. Este ajuste favoreció una mayor participación, aunque evidenció que el proceso requiere continuidad.

Para mejorar el trabajo en equipo, se implementó la asignación de roles dentro de los grupos, normas claras de participación y seguimiento docente más cercano. En el caso del (niño 2), en situaciones específicas se permitió el trabajo individual como medida transitoria, mientras se fortalecían sus habilidades sociales. En el (niño 1), se orientó el liderazgo hacia la colaboración organizada, y en el (niño 3) se promovió la participación guiada.

En relación con los intereses, se realizaron ajustes en las actividades para integrarlos de manera más intencionada. Esto permitió que el (niño 1) fortaleciera su participación activa, el (niño 2) incrementara su motivación cuando las tareas se relacionaban con el dibujo y el inglés, y el (niño 3) mostrara mayor disposición en actividades prácticas vinculadas a su contexto.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Frente a las dificultades institucionales, se adoptó una flexibilización del cronograma, priorizando actividades clave y ajustando la aplicación de instrumentos. Asimismo, se fortaleció la comunicación con las familias, buscando coherencia entre el acompañamiento escolar y el hogar, especialmente en el caso del (niño 2).

3.2.3 Reflexión sobre la flexibilidad del proceso

El análisis de las dificultades y los ajustes realizados evidencia que la intervención se caracterizó por su flexibilidad y capacidad de adaptación, reconociendo que no existe una única estrategia efectiva para todos los estudiantes. La experiencia con el (niño 1), el (niño 2) y el (niño 3) permitió comprender la necesidad de tomar decisiones pedagógicas diferenciadas, ajustadas a las particularidades de cada caso y a las dinámicas propias del aula.

En este sentido, el (niño 1) mostró que incluso los estudiantes con mayores niveles de desempeño requieren orientación para fortalecer la permanencia en la tarea y el trabajo colaborativo. El (niño 2) evidenció la importancia de estructurar las actividades, brindar acompañamiento constante y aplicar mediaciones pedagógicas que favorezcan la autorregulación. Por su parte, el (niño 3) puso de manifiesto la necesidad de implementar estrategias concretas, visuales y prácticas que faciliten la comprensión y promuevan la autonomía en el aprendizaje.

Asimismo, el proceso permitió reconocer la complejidad del contexto educativo, en el cual convergen factores individuales, familiares e institucionales que inciden directamente en el desarrollo de las estrategias pedagógicas. Las dificultades identificadas en estos niveles evidenciaron que la intervención no depende únicamente del docente, sino de condiciones externas que requieren ser consideradas. En este escenario, la flexibilidad se consolidó como un elemento esencial para ajustar el proceso y responder de manera pertinente a las demandas del



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

entorno. En conclusión, la experiencia fortaleció una práctica pedagógica reflexiva, en la que el docente asume un papel activo en la transformación de su quehacer. Esto implica comprender la inclusión educativa como un proceso dinámico, sustentado en la adaptación continua, la lectura del contexto y la atención a las necesidades reales de los estudiantes.

3.3 Análisis de Datos

El procedimiento analítico descrito se fundamenta en la metodología de análisis cualitativo ampliamente reconocida (categorización temática, codificación abierta y análisis de contenido), así como en las recomendaciones de triangulación de datos para garantizar la validez del estudio. Todos los aspectos señalados se aplicaron considerando la lógica de la investigación-acción y el enfoque crítico del estudio

3.3.1 Método de Análisis

Para analizar la información cualitativa recolectada (diarios de campo, registros de observación participante, entrevistas semiestructuradas y documentos institucionales), se adoptó un enfoque inductivo e interpretativo. En primera instancia se realizó codificación abierta de los datos: cada fragmento significativo de texto (por ejemplo, anécdotas, fragmentos de entrevistas, observaciones puntuales) se descompuso en unidades menores y se etiquetó con códigos descriptivos como (“dificultad concentración”, “estrategias de apoyo”, “ajustes curriculares”). Esta estrategia de codificación, inspirada en la Teoría Fundamentada, (Strauss & Corbin, 2002) implica fragmentar los datos y asignar a cada fragmento un código, para luego agrupar esos códigos en categorías.

En una segunda etapa, los códigos emergentes se agruparon en categorías o núcleos temáticos más amplios como (“Barreras de aprendizaje”, “Recursos inclusivos”, “Participación familiar”), de modo que reflejaran los ejes analíticos centrales del estudio. Según Flick (2004), la



categorización transforma los conceptos detectados en categorías, estableciendo las relaciones jerárquicas entre ellos.

En conjunto, este proceso inductivo de codificación y agrupamiento permitió resumir y estructurar los datos cualitativos, construyendo un marco interpretativo coherente con las prácticas observadas. Como señalan Miles y Huberman (1994), el análisis cualitativo contempla fases de reducción (filtrado y simplificación de datos), visualización (organización en matrices o esquemas) e interpretación de los hallazgos.

En este sentido, se revisaron los textos para validar los códigos y refinar las categorías temáticas, asegurando que cada categoría estuviera respaldada por múltiples evidencias en los datos. Este procedimiento fue compartido con el asesor para contrastar interpretaciones, incrementando así la fiabilidad interna del análisis.

3.3.2 Triangulación de la Información

Para fortalecer la credibilidad y validez de los resultados, se aplicó triangulación de datos y métodos. Es decir, los hallazgos se confrontaron con la información procedente de diversas fuentes (instrumentos y actores) para identificar convergencias y discrepancias. De acuerdo con la literatura metodológica, la triangulación es “una estrategia metodológica esencial para reforzar la validez, confiabilidad y credibilidad de los hallazgos”.

En concordancia con Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015), esta práctica ofrece “un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados”.

En la práctica, la triangulación se llevó a cabo de la siguiente manera:



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
pedagogías

Contraste de observación y testimonios familiares: Se comparó lo observado directamente en el aula (notas y registros del diario de campo durante las sesiones pedagógicas) con las perspectivas expresadas en las entrevistas semiestructuradas a las familias de los estudiantes. Esto permitió verificar si las dificultades o logros vistos en clase coincidían con lo reportado por los padres, enriqueciendo la interpretación de los datos.

Comparación del PEI versus la práctica real: Se confrontó la información oficial (por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional o PEI) con las prácticas educativas implementadas. De este modo se identificó hasta qué punto las estrategias planeadas se llevaban a cabo realmente en el aula, resaltando posibles brechas entre teoría y praxis.

Cruce de fuentes instrumentales: Se integraron los códigos obtenidos de los diarios de campo con los surgidos en la observación participante y en las entrevistas. Por ejemplo, un tema emergente identificado en las notas de observación (como “uso de apoyos visuales”) se revisó frente a los relatos de alumnos y profesores, así como la documentación, para confirmar su alcance y significado en diferentes contextos.

La conjunción de estas comparaciones posibilitó validar las categorías temáticas desde múltiples ángulos. Cuando diferentes fuentes apuntaron a un mismo patrón (por ejemplo, una barrera institucional señalada por el directorio, avalada en las entrevistas familiares y evidenciada en el aula), se reforzó la solidez de ese hallazgo. De forma contraria, las discrepancias detectadas se analizaron críticamente para generar nuevas preguntas de investigación. En conjunto, esta triangulación de datos e instrumentos contribuyó a un análisis riguroso y holístico, consistente con la perspectiva de pedagogía crítica, al considerar la diversidad de voces y prácticas implicadas en el problema estudiado.

Capítulo 4. Resultados y Discusión



4.1 Análisis por instrumento

El primer objetivo es “Interpretar cómo la Institución Educativa Veinte de Julio aplica los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el Decreto 1421 de 2017 en relación con la atención educativa de estudiantes con TDAH” y para alcanzar el mismo se aplicó:

1. Análisis documental (Manual de Convivencia y PEI)

- Examinar cómo la normativa escolar aborda el TDAH

Tabla 2 Análisis documental manual de convivencia y PEI

Categoría de Análisis	Subcategoría	Teoría	Realidad	Interpretación
Educación inclusiva, derechos humanos y responsabilidad institucional.	Marco normativo e institucional (MEN, Decreto 1421, Ley 2216).	El Decreto 1421 de 2017 establece que la inclusión es un proceso permanente que reconoce la diversidad de características, intereses y posibilidades de aprendizaje. Asimismo, la Ley 2216 de 2022 obliga a las instituciones a garantizar la educación inclusiva y efectiva para personas con trastornos de aprendizaje como el TDAH, exigiendo protocolos de detección y atención temprana.	El análisis al PEI revela una adhesión formal a la normativa nacional. Se menciona la inclusión como principio institucional, pero existe una ausencia de protocolos específicos para el TDAH. El Manual de Convivencia aún conserva un lenguaje centrado en la normalización de la conducta, donde los síntomas del TDAH (impulsividad) suelen tipificarse como faltas disciplinarias sin el debido proceso de ajuste razonable [Análisis al PEI.docx].	La realidad institucional consensua con la norma en lo discursivo, pero la refuta en lo operativo. Se identifica un patrón de "inclusión de papel": la institución reconoce el derecho, pero no ha transformado sus manuales para proteger al estudiante con TDAH de la sanción punitiva. Esta tensión dialéctica confirma lo que Skliar (2017) denomina "la inclusión como una forma de exclusión", donde se permite el ingreso del estudiante al sistema, pero se le juzga con una vara de normalidad que ignora su neurodiversidad.
	Diseño curricular flexible y Diseño Universal para	El DUA (Rose y Meyer, 2002) propone que el currículo debe ser diseñado desde el inicio para atender la	El PEI presenta un diseño curricular mayoritariamente estandarizado. Aunque se mencionan los PIAR (Planes Individuales de	Esta realidad refuta la esencia del DUA. Al no existir una directriz clara sobre cómo flexibilizar el currículo para el TDAH, el docente queda en un vacío pedagógico donde la inclusión depende de su



	el Aprendizaje.	diversidad, eliminando barreras mediante múltiples formas de representación, acción y expresión. La flexibilidad curricular, según el MEN (2017), implica adaptar los objetivos y criterios de evaluación para que el estudiante con TDAH no sea penalizado por sus dificultades ejecutivas.	Ajustes Razonables) como una herramienta legal, en la práctica documental no se detallan los mecanismos de flexibilización para las evaluaciones o los tiempos de entrega. Se observa una tendencia a evaluar "resultados" uniformes por encima de "procesos" singulares	"buena voluntad" de una política institucional. El patrón recurrente es la inmediatez evaluativa, lo cual violenta el derecho a la educación de calidad. Como sostiene Ainscow (2015), la inclusión real exige que la escuela cambie para el niño, y no que el niño se "ajuste" a una estructura inamovible para ser considerado exitoso.
--	-----------------	--	--	---

Nota 2 Fuente, elaboración propia

2. Observación participativa

- Identificar comportamientos, interacciones y dinámicas que revelen factores del TDH.
- Categorías: El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad desde una comprensión integral

Tabla 3 Análisis instrumento Observación participativa

Categoría de Análisis	Subcategoría	Teoría	Realidad	Interpretación
-----------------------	--------------	--------	----------	----------------



El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad desde una comprensión integral	Dificultades específicas de aprendizaje, currículo y barreras institucionales.	El TDAH se asocia a dificultades en funciones ejecutivas como atención sostenida, control inhibitorio y planificación (Barkley, 2015; APA, 2022). Desde la educación inclusiva, estas dificultades no se explican únicamente desde el déficit individual, sino desde barreras pedagógicas y curriculares (Freire, 1970; Ainscow, 2001). Un currículo homogéneo limita la participación y genera exclusión.	Se evidencian dificultades recurrentes en la atención sostenida (periodos cortos de concentración), conductas impulsivas (levantarse, interrumpir, tomar objetos sin permiso) y bajo seguimiento de normas. Se observan conflictos en el trabajo colaborativo y ausencia de estrategias pedagógicas diferenciadas (roles, apoyos visuales, fragmentación de tareas). Las actividades no se articulan con los intereses del estudiante, afectando su motivación y producción académica.	Los hallazgos muestran que las dificultades no son aisladas, sino resultado de un desajuste entre el currículo y las características del estudiante con TDAH; aunque, como plantea Barkley (2015), estas son propias de la condición, se agravan por prácticas pedagógicas no adaptadas, configurando, en línea con Ainscow (2001), una barrera institucional. Asimismo, la débil articulación entre currículo, intereses del estudiante y acompañamiento formativo limita la motivación, el aprendizaje significativo y la autorregulación, dificultando que el estudiante proyecte sus capacidades en experiencias académicas con sentido para su proyecto de vida.
	Evolución del TDAH, adolescencia y riesgos psicosociales.	El TDAH es un trastorno evolutivo que afecta la autorregulación, la planificación y la proyección a futuro (Barkley, 2015). La autorregulación se construye mediante mediación pedagógica y acompañamiento (DuPaul & Stoner, 2014). Sin apoyo, pueden surgir dificultades socioemocionales, baja autoestima y	Se evidencian dificultades en la regulación emocional, baja tolerancia a la frustración y conflictos interpersonales. El estudiante depende constantemente del docente para sostener la actividad. Se presenta aislamiento progresivo (compañeros lo ignoran) y los intereses personales (anime,	Los hallazgos muestran que la falta de mediación pedagógica adecuada genera dificultades de interacción, aislamiento y frustración, que, aunque asociadas a déficits en funciones ejecutivas, se agravan por la ausencia de estrategias que favorezcan la autorregulación. Así, se evidencia que prácticas pedagógicas poco adaptadas limitan la participación y la construcción del proyecto de vida, lo que, en línea con Freire (1970), refleja una educación que no



		riesgo de exclusión escolar	inglés, robótica, actividades físicas) no son canalizados pedagógicamente	reconoce al estudiante como sujeto activo. Además, la buena articulación entre currículo e intereses incide negativamente en el aprendizaje, la autorregulación y la proyección futura.
--	--	-----------------------------	---	---

Nota 3 Fuente, elaboración propia

3. Diarios de campo

- Reconstruir experiencias de aplicación de actividades lúdicas.

Tabla 4 Análisis Instrumento Diarios de campo

Categoría de Análisis	Subcategoría	Teoría	Realidad	Interpretación
El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad desde una comprensión integral	Dificultades específicas de aprendizaje, currículo y barreras institucionales.	Según Barkley (2011), el TDAH se define esencialmente como un déficit en la inhibición conductual que afecta las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, autorregulación afectiva y reconstitución. Desde una perspectiva pedagógica, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) en el Decreto 1421, señala que las barreras no están en el estudiante, sino en un currículo que no ofrece múltiples formas de acción y expresión.	Estudiante 1: Presenta "hiperfoco" en detalles minuciosos, lo que ralentiza su ritmo respecto al grupo. Estudiante 2: Muestra resistencia activa, llegada tarde y actitud desafiante ante la tarea académica. Estudiante 3: Evidencia dificultades en coordinación fina (corte), mirada dispersa y tristeza ante la incapacidad de ejecutar tareas manuales autónomamente.	La realidad observada consolida la teoría de Barkley sobre la disfunción ejecutiva, pero interpela la visión puramente clínica. Mientras que la teoría predice la desatención, la realidad muestra que el Estudiante 1 usa el hiperfoco como estrategia compensatoria. Sin embargo, el Estudiante 3 revela una barrera institucional: cuando el currículo exige "coordinación fina" como único medio de éxito, el estudiante experimenta una "minusvalía social" que genera tristeza. Esto concuerda con la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970), donde el estudiante se siente incapaz ante una estructura que no reconoce su singularidad.
	Evolución del TDAH, adolescencia y riesgos psicosociales.	Artigas Pallarés y Narbona (2011) sostienen que la autorregulación emocional es el	Se observa que el Estudiante 1 logra autorregularse al decidir llevar el trabajo a casa para no destruirlo. El	La interpretación de estos hechos sugiere que la autorregulación no es una capacidad fija, sino una construcción relacional.



		componente más disruptivo del TDAH. Esta dificultad no es una falta de voluntad, sino una alteración en la gestión de los afectos que impacta la persistencia en las tareas. Al respecto, Barkley (2012) complementa esta visión al definir el TDAH como un trastorno del "rendimiento" y no del "conocimiento", donde el síntoma nuclear es la ceguera temporal. Es aquí donde la mediación docente adquiere una dimensión ética y transformadora. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la mediación actúa como el "andamiaje" socio-cognitivo que permite al estudiante transitar por su Zona de Desarrollo Próximo.	Estudiante 2 busca refugio en el "descanso" como única zona de bienestar. El Estudiante 3 deambula por el aula buscando apoyo de pares, reflejando una dependencia que afecta su autonomía	El Estudiante 1 muestra un avance en la autorregulación afectiva", validando la teoría de que entornos flexibles permiten el control de impulsos. No obstante, el caso del Estudiante 2 refuta la idea de que la conducta desafiante es falta de disciplina; es, más bien, un mecanismo de defensa ante un entorno que no le ofrece un "proyecto de vida" atractivo o alcanzable en el corto plazo. La mediación docente observada es un intento de "andamiaje", pero se requiere una transición del "hacer por el niño" a un diseño que potencie su agencia (Bandura, 2006).
--	--	---	---	--

Nota 4 Fuente, elaboración propia

El tercer objetivo es “Proponer estrategias pedagógicas inclusivas que fortalezcan el acompañamiento institucional, curricular y familiar en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH” y para alcanzar el mismo se aplicó:

4. Entrevista semiestructurada a padres y acudientes

- Comprender las percepciones y necesidades de las familias
- Códigos orientados a *estrategias y transformación educativa*.



Tabla 5 Análisis instrumento Entrevista semiestructurada a padres y acudientes

Categoría de Análisis	Subcategoría	Teoría	Realidad	Interpretación
Proponer estrategias pedagógicas inclusivas que fortalezcan el acompañamiento institucional, curricular y familiar en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH	Familia, autorregulación y construcción del proyecto de vida.	Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano se ve afectado por la interrelación de los entornos inmediatos. En el TDAH, Artigas Pallarés y Narbona (2011) enfatizan que la familia es el primer regulador externo. Sin un ambiente familiar estructurado y predecible, el niño no logra internalizar las pautas de autocontrol necesarias para proyectarse a largo plazo.	Los padres manifiestan una "lucha diaria" con las rutinas. El acudiente del Niño 1 señala la importancia del apoyo especializado, mientras que en el caso del Niño 3, se percibe una profunda tristeza y sensación de impotencia ante la falta de habilidades manuales del niño, lo que genera un clima de frustración compartida en el hogar.	La realidad consolida la teoría de Bronfenbrenner sobre la influencia del mesosistema (escuela-familia). Se observa que la baja autorregulación del niño "contagia" el clima emocional familiar. La interpretación crítica sugiere que la familia no solo necesita pautas de manejo conductual, sino un acompañamiento emocional que transforme la tristeza en acción pedagógica. No se puede construir un proyecto de vida si la base emocional del hogar está anclada en la pérdida de expectativas.
	Autonomía y transición a la vida después de la escuela	Barkley (2012) describe la "miopía del futuro" en el TDAH, donde el sujeto vive en un presente perpetuo. La transición a la vida adulta requiere que el entorno (familia y escuela) actúe como una "función ejecutiva externa" que anticipe y estructure el porvenir. Vygotsky (1978) define esto como el andamiaje necesario para alcanzar la autonomía funcional.	Existe un patrón recurrente de temor: "¿Qué será de él cuando yo no esté?". Los padres del Niño 2 expresan preocupación por la independencia laboral. En las tres entrevistas, el proyecto de vida se percibe como un ideal borroso, amenazado por las dificultades actuales de aprendizaje y comportamiento.	La interpretación refuta la idea de que la transición a la vida adulta es un proceso natural. En estos estudiantes, es una construcción artificial que requiere mediación. El patrón identificado es la "ansiedad prospectiva" de los padres. La teoría de Barkley se confirma en la falta de planes concretos de los niños, pero la realidad añade que la escuela debe "alfabetizar" a la familia en cómo fomentar micro autonomías cotidianas (aseo, tareas, decisiones) como peldaños hacia el proyecto de vida profesional.

Nota 5 Fuente, Elaboración propia

4.2 Análisis e Interpretación

Tabla 6 Triangulación de Instrumentos

Categoría	Subcategoría	Instrumento		Análisis Final
		Observación Participante	Análisis Al PEI	
Educación inclusiva, derechos humanos y responsabilidad institucional.	Marco normativo e institucional (MEN, Decreto 1421, Ley 2216).	Los hallazgos evidencian que las dificultades no son aisladas, sino resultado de un desajuste entre el currículo y las características del estudiante con TDAH; aunque, como plantea Barkley (2015), estas son propias de la condición, se agravan por prácticas pedagógicas no adaptadas, configurando, en línea con Ainscow (2001), una barrera institucional. Asimismo, la débil articulación entre currículo, intereses del estudiante y acompañamiento formativo limita la motivación, el aprendizaje significativo y la autorregulación, dificultando que el estudiante proyecte sus capacidades en experiencias académicas con sentido para su proyecto de vida	La realidad institucional consensa con la norma en lo discursivo, pero la refuta en lo operativo. Se identifica un patrón de "inclusión de papel": la institución reconoce el derecho, pero no ha transformado sus manuales para proteger al estudiante con TDAH de la sanción punitiva. Esta tensión dialéctica confirma lo que Skliar (2017) denomina "la inclusión como una forma de exclusión", donde se permite el ingreso del estudiante al sistema, pero se le juzga con una vara de normalidad que ignora su neurodiversidad.	En esta fase de triangulación entre los diferentes instrumentos que se usaron por cada objetivo, categoría y subcategoría se llegó a la conclusión donde se evidencia que el TDAH no puede entenderse únicamente como una condición individual, sino como el resultado de la interacción entre el estudiante, el currículo, la institución y la familia. Los diferentes instrumentos coinciden en que las dificultades de aprendizaje se intensifican por prácticas pedagógicas rígidas y una limitada implementación de la educación inclusiva. Asimismo, se identifican tensiones entre el discurso normativo y la realidad escolar,
	Diseño curricular flexible y Diseño Universal para el Aprendizaje	Se evidencian dificultades en la regulación emocional, baja tolerancia a la frustración y conflictos interpersonales. El estudiante depende constantemente del docente para sostener la actividad. Se presenta aislamiento progresivo (compañeros lo ignoran) y los intereses personales (anime, inglés, robótica, actividades físicas) no son canalizados pedagógicamente.	Esta realidad refuta la esencia del DUA. Al no existir una directriz clara sobre cómo flexibilizar el currículo para el TDAH, el docente queda en un vacío pedagógico donde la inclusión depende de su "buena voluntad" y no de una política institucional. El patrón recurrente es la rigidez evaluativa, lo cual violenta el derecho a la educación de calidad. Como sostiene Ainscow (2015), la inclusión real exige que la escuela cambie para el niño, y no que el niño se "ajuste" a una estructura inamovible para ser considerado exitoso	
Categoría	Subcategoría	Instrumento		
		Diarios De Campo		

VIGILADA MINEDUCACIÓN JUNIES 1704



El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad desde una comprensión integral	Dificultades específicas de aprendizaje, currículo y barreras institucionales.	La realidad observada consolida la teoría de Bandura sobre la disfunción ejecutiva, pero interpe... puramente clínica. Mientras que la teoría de Bronfenbrenner, la realidad muestra que el Estudiante 1 usa el hiperfoco como estrategia compensatoria. Sin embargo, el Estudiante 3 revela una barrera institucional: cuando el currículo exige "coordinación fina" como único medio de éxito, el estudiante experimenta una "minusvalía social" que genera tristeza. Esto concuerda con la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970), donde el estudiante se siente incapaz ante una estructura que no reconoce su singularidad	donde persisten barreras que afectan el desarrollo académico y socioemocional. En síntesis, se concluye la necesidad de transformar las prácticas educativas hacia un enfoque flexible, inclusivo y contextualizado que responda a la diversidad
	* Evolución del TDAH, adolescencia y riesgos psicosociales.	La interpretación de estos hechos sugiere que la autorregulación no es una capacidad fija, sino una construcción relacional. El Estudiante 1 demuestra un avance en la "autorregulación afectiva", validando la teoría de que entornos flexibles permiten el control de impulsos. No obstante, el caso del Estudiante 2 refuta la idea de que la conducta desafiante es falta de disciplina; es, más bien, un mecanismo de defensa ante un entorno que no le ofrece un "proyecto de vida" atractivo o alcanzable en el corto plazo. La mediación docente observada es un intento de "andamiaje", pero se requiere una transición del "hacer por el niño" a un diseño que potencie su agencia (Bandura, 2006).	
Categoría	Subcategoría	Instrumento	
		Entrevista Semiestructurada	
Proponer estrategias pedagógicas inclusivas que fortalezcan el acompañamiento institucional, curricular y familiar en la construcción del proyecto de vida de estudiantes con TDAH	Familia, autorregulación y construcción del proyecto de vida.	La realidad consolida la teoría de Bronfenbrenner sobre la influencia del mesosistema (escuela-familia). Se observa que la baja autorregulación del niño "contagia" el clima emocional familiar. La interpretación crítica sugiere que la familia no solo necesita pautas de manejo conductual, sino un acompañamiento emocional que transforme la tristeza en acción pedagógica. No se puede construir un proyecto de vida si la base emocional del hogar está anclada en la pérdida de expectativas	
	Autonomía y transición a la vida después de la escuela	La interpretación refuta la idea de que la transición a la vida adulta es un proceso natural. En estos estudiantes, es una construcción artificial que requiere mediación. El patrón identificado es la "ansiedad prospectiva" de los padres. La teoría de Barkley se confirma en la falta de planes concretos de los niños, pero la realidad añade que la escuela debe "alfabetizar" a la familia en cómo fomentar micro autonomías cotidianas (aseo, tareas, decisiones) como peldaños hacia el proyecto de vida profesional.	

Nota 6 Fuente Elaboración propia

En este apartado de análisis e interpretación en el cual se tuvieron en cuenta los objetivos y las diferentes categorizaciones y subcategorizaciones de acuerdo a cada instrumento aplicado para llegar al proceso de triangulación de la información, a partir de la observación participante, los diarios de campo, el análisis del PEI y la entrevista semiestructurada, permite



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

construir una comprensión integral del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el contexto educativo, trascendiendo una mirada reduccionista centrada únicamente en el déficit individual.

En primer lugar, los hallazgos evidencian una coincidencia significativa entre los distintos instrumentos en relación con las dificultades de aprendizaje. Tanto la observación como los diarios de campo muestran que estas dificultades no son exclusivamente inherentes al estudiante, sino que emergen de la interacción con un currículo rígido y poco contextualizado. Este análisis se articula con lo planteado por Barkley (2015), quien explica las dificultades en funciones ejecutivas propias del TDAH; sin embargo, la triangulación amplía esta comprensión al evidenciar que dichas dificultades se intensifican en contextos educativos que no implementan ajustes razonables, configurándose así barreras institucionales, como lo propone Ainscow (2001).

Asimismo, se identifica una tensión entre el discurso institucional y la práctica pedagógica real. El análisis del PEI y la normativa (Decreto 1421, Ley 2216) evidencian un reconocimiento formal de la educación inclusiva; no obstante, la observación y las entrevistas reflejan que en la práctica persisten dinámicas de exclusión, especialmente a través de evaluaciones estandarizadas y prácticas poco flexibles. Esta contradicción confirma la noción de “inclusión de papel”, en la que, aunque el estudiante accede al sistema educativo, no se garantizan las condiciones para su participación y aprendizaje efectivo. En este sentido, se reafirma la perspectiva crítica de Skliar (2017), quien advierte que la inclusión puede convertirse en una forma sutil de exclusión cuando no transforma las estructuras educativas.

Por otra parte, la triangulación permite reconocer elementos que no emergen en la teoría de manera explícita, como el uso del hiperfoco observado en algunos estudiantes como estrategia



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
DE COLOMBIA

compensatoria. Este hallazgo, registrado en los diarios de campo, cuestiona la visión homogénea del TDAH y resalta la necesidad de comprender la diversidad dentro de la misma condición. De igual forma, se evidencia cómo ciertas exigencias curriculares, como la coordinación fina, pueden generar experiencias de frustración y baja autoestima, lo cual se vincula con la perspectiva de Freire (1970), al situar al estudiante en una posición de desventaja frente a un sistema que no reconoce su singularidad.

En relación con la dimensión socioemocional y el proyecto de vida, los resultados triangulados evidencian que la autorregulación no solo es un desafío individual, sino un fenómeno relacional que involucra a la familia y la escuela. Las entrevistas y observaciones coinciden en señalar que las dificultades del estudiante impactan el clima emocional familiar, generando ansiedad, frustración y, en algunos casos, pérdida de expectativas. Este hallazgo se articula con la teoría ecológica de Bronfenbrenner, al evidenciar la influencia del mesosistema en el desarrollo del niño. No obstante, la triangulación aporta una mirada crítica al señalar que la familia requiere no solo orientación conductual, sino un acompañamiento emocional que le permita resignificar la experiencia y proyectar un futuro posible.

En cuanto a la construcción del proyecto de vida, se identificó una ausencia de estrategias institucionales sistemáticas que orienten la transición hacia la vida adulta en estudiantes con TDAH. La información recogida muestra que este proceso no ocurre de manera espontánea, sino que requiere mediaciones intencionadas tanto desde la escuela como desde la familia. La ansiedad prospectiva de los padres y la falta de claridad en los estudiantes evidencian la necesidad de fortalecer procesos de autonomía progresiva, lo cual confirma parcialmente los planteamientos de Barkley, pero amplía la discusión al situar esta responsabilidad también en el ámbito educativo.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones



5.1 Síntesis de Hallazgos

La presente investigación permitió analizar cómo las estrategias pedagógicas, articuladas con la familia y el contexto institucional, influyen en la autorregulación, la participación y la construcción del proyecto de vida en estudiantes con características asociadas al TDAH de cuarto y quinto de primaria de la Institución Educativa Veinte de Julio. Los hallazgos obtenidos mediante el diario de campo, la observación participante permitió evidenciar que los estudiantes respondían de manera más positiva cuando las actividades incluían instrucciones claras, apoyos visuales, tiempos organizados y estrategias relacionadas con sus intereses personales. Las entrevistas a padres y la matriz documental evidencian que el proceso educativo de esta población no depende únicamente de su diagnóstico clínico, sino de la interacción entre factores pedagógicos, familiares e institucionales.

Uno de los principales hallazgos evidencia que la autorregulación mejora significativamente cuando las estrategias pedagógicas incorporan estructura, acompañamiento constante, segmentación de tareas y actividades conectadas con los intereses de los estudiantes. Durante la intervención se observó que los estudiantes lograban permanecer más tiempo en las actividades cuando existían apoyos visuales, instrucciones claras y tiempos organizados. Esto confirma los planteamientos de Barkley (2015), quien sostiene que el TDAH implica dificultades en las funciones ejecutivas y la regulación conductual orientada a metas, más que una simple dificultad de atención.

Asimismo, los resultados demostraron que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una herramienta pertinente para responder a la diversidad del aula. La



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS

flexibilización de actividades, el uso de diferentes formas de representación y la incorporación de intereses particulares favorecieron la motivación y participación de los estudiantes locales. En especial, se identificó que actividades relacionadas con el dibujo, el inglés, la exploración científica y las experiencias prácticas despertaban mayores niveles de concentración y permanencia en las tareas. Desde la neuroeducación, esto se explica porque el cerebro aprende mejor cuando existen emociones positivas, motivación y conexión significativa con la experiencia de aprendizaje.

Otro hallazgo relevante se relaciona con la influencia de las dinámicas familiares. las entrevistas semiestructuradas permitieron concluir que las pautas de crianza y el acompañamiento familiar tienen una incidencia directa en el comportamiento, la autonomía y la adaptación escolar de los estudiantes. Observando que los estudiantes cuyos contextos familiares presentaban límites claros, acompañamiento y seguimiento constante mostraban mayores niveles de adaptación escolar y disposición hacia el aprendizaje. Por el contrario, en contextos de permisividad y baja regulación familiar se evidenciaron mayores dificultades comportamentales, impulsividad y baja tolerancia a la frustración. Estos resultados se relacionan con los planteamientos de Baumrind (1991), quien explica cómo los estilos parentales permisivos pueden afectar el desarrollo del autocontrol y la regulación emocional.

En relación con el análisis institucional, la matriz documental permitió identificar una tensión entre el discurso inclusivo presente en el PEI y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Aunque la institución reconoce la educación inclusiva desde el plano normativo, aún persisten metodologías tradicionales y homogéneas que dificultan la atención efectiva a la diversidad. Esto coincide con investigaciones nacionales sobre el Decreto 1421 de 2017, las



cuales evidencian que muchas veces la inclusión se limita al cumplimiento documental sin transformar realmente las prácticas educativas.

De igual manera, el estudio permitió comprender que el proyecto de vida no debe entenderse únicamente como una orientación vocacional para grados superiores, sino como un proceso pedagógico que puede iniciarse desde la primaria. Durante la intervención, los estudiantes lograron expresar intereses, talentos y aspiraciones personales cuando las actividades se relacionaban con sus motivaciones y habilidades. Este hallazgo resulta especialmente importante, ya que evidencia que el fortalecimiento del proyecto de vida favorece la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia escolar.

Otro aspecto significativo fue la importancia de la investigación-acción como herramienta de transformación pedagógica. El proceso evidenció que las estrategias no podían mantenerse rígidas, sino que debían ajustarse continuamente según las necesidades emergentes del aula. Situaciones como la inasistencia de estudiantes, actividades institucionales, interrupciones académicas y dificultades en la aplicación de instrumentos obligaron a replantear tiempos, instrucciones y dinámicas. Lejos de representar un obstáculo, estas situaciones fortalecieron el carácter reflexivo de la investigación.

Finalmente, la investigación permitió reconocer el valor de la investigación-acción como estrategia de transformación pedagógica y reflexión docente. El proceso evidenció la necesidad de adaptar continuamente las estrategias según las dinámicas reales del contexto escolar, fortaleciendo la capacidad de análisis, flexibilidad y toma de decisiones pedagógicas. Más allá de los resultados obtenidos, el principal aporte de la investigación radica en demostrar que la inclusión educativa requiere procesos permanentes de reflexión, ajuste y compromiso

institucional para garantizar una educación más equitativa, humana y centrada en las necesidades de los estudiantes.



5.2 Propuestas de Mejora

A partir de los hallazgos obtenidos, se proponen diversas acciones orientadas al fortalecimiento de la educación inclusiva en la Institución Educativa Veinte de Julio, especialmente en relación con estudiantes con características asociadas al TDAH.

En primer lugar, se recomienda fortalecer los procesos de formación docente en temas relacionados con TDAH, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), neuroeducación y estrategias de autorregulación. Aunque los docentes muestran disposición hacia la inclusión, se identificó la necesidad de ampliar herramientas pedagógicas que permitan responder de manera más efectiva a la diversidad cognitiva del aula. La capacitación continua favorecería la implementación de metodologías activas, flexibles y centradas en el estudiante.

En segundo lugar, se propone incorporar el DUA como enfoque transversal dentro de la planeación curricular institucional. Esto implica diversificar las formas de enseñanza, flexibilizar tiempos y permitir múltiples maneras de demostrar el aprendizaje. El DUA no debe asumirse como una estrategia aislada, sino como una transformación integral del currículo orientada a reducir barreras de aprendizaje.

También se recomienda fortalecer el trabajo articulado con las familias mediante escuelas de padres, talleres formativos y espacios de orientación sobre pautas de crianza, límites y acompañamiento emocional. Los resultados evidenciaron que la familia constituye un factor determinante en la autorregulación y adaptación escolar de los estudiantes. Por ello, es fundamental promover procesos de corresponsabilidad educativa entre hogar y escuela.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
DE CALDAS Y META

Otra propuesta consiste en incorporar el proyecto de vida desde la educación primaria mediante actividades pedagógicas relacionadas con intereses, talentos, habilidades y metas personales. Esto permitiría fortalecer la motivación, la autoestima y el sentido de pertenencia escolar, especialmente en estudiantes que históricamente han sido reducidos a su diagnóstico.

Asimismo, se recomienda fortalecer la articulación entre el PEI, los PIAR y las prácticas de aula. La inclusión no debe limitarse a documentos institucionales, sino traducirse en acciones pedagógicas concretas. En este sentido, resulta necesario promover procesos de seguimiento, evaluación formativa y ajustes razonables contextualizados.

Desde el área de orientación escolar, se sugiere implementar rutas de acompañamiento interdisciplinario que permitan identificar tempranamente necesidades emocionales, sociales y pedagógicas. Esto facilitaría procesos preventivos y no únicamente correctivos.

Finalmente, se propone promover metodologías activas y experienciales, especialmente en ciencias, arte, educación física y tecnología, ya que durante la intervención se evidenció que los estudiantes con TDAH responden favorablemente a actividades prácticas, dinámicas y vinculadas con la exploración.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

La presente investigación abre nuevas posibilidades de análisis relacionadas con el TDAH, la educación inclusiva y el proyecto de vida en contextos escolares.

En primer lugar, sería pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar cómo evolucionan los procesos de autorregulación, adaptación escolar y construcción del proyecto de vida en estudiantes con TDAH a lo largo de su trayectoria educativa. Esto permitiría identificar el impacto de las estrategias pedagógicas en etapas posteriores de formación.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
COLOMBIA

Asimismo, se considera importante profundizar en investigaciones relacionadas con la influencia de las pautas de crianza y los estilos parentales en el desarrollo socioemocional académico de estudiantes con TDAH. Los hallazgos de este estudio evidenciaron que las dinámicas familiares constituyen un factor determinante que merece mayor exploración desde enfoques interdisciplinarios.

Otra línea de investigación relevante se relaciona con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en instituciones educativas rurales y urbanas. Resulta necesario analizar cómo este enfoque puede adaptarse a diferentes contextos y qué impacto tiene sobre la participación y permanencia escolar.

También sería valioso investigar el papel de la neuroeducación en el diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con necesidades educativas diversas. Esto permitiría comprender con mayor profundidad cómo factores como emoción, motivación y experiencia influyen en el aprendizaje.

Finalmente, futuras investigaciones podrían explorar la relación entre proyecto de vida, inclusión educativa y transición hacia la educación media y superior, especialmente en estudiantes con diagnósticos asociados al neurodesarrollo. Esto contribuiría a fortalecer procesos de orientación vocacional y acompañamiento integral desde edades tempranas.

Bibliografía

Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología Del Desarrollo Humano. (Piados, Ed.) Barcelona.

Obtenido de <https://dn721605.ca.archive.org/0/items/bronfenbrenner-u.-la-ecologia-del-desarrollo->

humano/Bronfenbrenner,U.%20La%20ecologi%CC%81a%20del%20desarrollo%20humano.pdf



López Ávila, D. A. (2023). Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media. 28(2), 228-239. doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.20973>

Abad Mas, L., Moreno Madrid, P., Valls Monzó, A., Martínez Borondo,, R., Ibáñez Orrico, A., Mengodbalbas, P., . . . Bonnasserre, M. (2023). Percepción De La Ansiedad Y De Las Dificultades De Aprendizaje Según Los Criterios De La Familia Y De Los Profesores De Niños Con Trastorno Por Déficit De Atención E Hiperactividad. 2(83). (M. (. Aires), Ed.) Valencia., España: Centro de Desarrollo Cognitivo CEDECO Red Cenit. Valencia. España. Obtenido de https://www.scielo.org/ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802023000300017&lng=es&tlng=es.

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). LATRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 47. (Revista de Medios y Educación, Ed.) Sevilla, España. doi:<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. MADRID: Narcea, S.A. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=HeNdneZpHC4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (quinta ed.). medica panamericana. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0Bwm2HQHfHsSYQ2x1MG1pRHINQVE/view?resourcekey=0-32-1m1PQiELP5lIRBtVaOA>



Artigas Pallarés, j., & Narbona Garcia, J. (2011). *Transtornos de Neurodesarrollo*. (Viguera, Ed.)
Barcelona.

Bandura, A. (2006). *Hacia una psicología de la agencia humana. Perspectivas sobre la ciencia psicológica*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011>

Barkley, R. A. (2015). *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Manual para el diagnóstico y el tratamiento* (cuarta ed.). (R. A. Barkley, Ed.)

Barkley, R., Murphy, K., & Bauermeister, J. (2007). *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Un Manual de Trabajo Clínico* (2° ed.). (Publicaciones Guilford, Ed.)
Ediciones Paidós.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.

<https://doi.org/10.1177/0272431691111004>

Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos*. Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83439194004.pdf>

Beltran Villamizar, Martinez Fuentes, & Vargas Beltran. (2020). *Scielo*. (R. e. educadores, Ed.)
doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guia para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (tercera ed.). (C. f. Education, Ed.)
Obtenido de <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi/page/81/mode/2up>

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia Social*. (tercera). (M. S. Ediciones, Ed.) Madrid, España.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ

Cortes Diaz, M., Ferreira Villa, C., & Arias Gago, A. (2021). *Scielo Brasil*. (Revista Brasileira de Educação Especial, Ed.) doi:<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27n0065>

Decreto 1421 de 2017. (s.f.). *EVA - Gestor Normativo*. (EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Editor, & MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL,, Productor)

Obtenido de

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040

Diaz Posada, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *18*(2). (Juridicas, Ed.) Colombia.

DuPaul, G., & Stoner, G. (2014). *TDAH en las escuelas: Estrategias de evaluación e intervención* (2° ed.). New York: The Guilford Press.

Elliott, j. (1991). Investigación -accion para el cambio educativo. Gran Bretaña: Milton Keynes [Inglaterra]; Filadelfia: Open University Press. Obtenido de <https://archive.org/details/actionresearchfo0000elli/page/n5/mode/2up>

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la investigación acción participativa. Tercer Mundo Editores.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. (Morata S.L, Ed.) Madrid, España. Obtenido de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

FREIRE, P. (1970). PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1jmnnMOrZyLXRD6yBI73vBW_EruZyq4z3/view

- Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (S. Paidós Ibérica, Ed.) Barcelona. Obtenido de https://www.academia.edu/37530494/Los_Profesores_como_Intelectuales_Giroux
- Ley 1618 de 2013. (s.f.). *EVA - Gestor Normativo*. (Congreso de Colombia, Ed.) Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52081
- Ley 2216 de 2022. (s.f.). *EVA - Gestor Normativo*. (Congreso de Colombia, Editor, & Ministerio de Educación Nacional , Productor) Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=188289
- Lopez Avila, D. A. (2023). Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media. 28(2). (Enunciación, Ed.) Obtenido de <https://doi.org/10.14483/22486798.20973>
- McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Boston: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://historiadelracismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/mclaren.peter-mclaren-blanquitud-1.pdf>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). Análisis de datos cualitativos: Un manual ampliado. (Sage Publications, Ed.) Londres.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Lineamientos para la educación inclusiva*. MEN.
- Minow, M. (1990). *Marcando la diferencia: inclusión, exclusión y el derecho estadounidense* (reimpresa, revisada ed.). (Harvard University Press, Ed.)
- Muso Pilchisaca, C. Y., & Toala Alarcón, M. D. (2023). *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*. (S. d. Conocimiento, Ed.) doi: 10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.237-245

Ordoñez Muller, D. L., Villamizar Ardila, A., & Carrero Angarita, A. (2023). *Hojas Y Hablas*.

Obtenido de <https://revistas.unimonserate.edu.co/hojasyhablas/article/view/421>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. (E. y. Ciencia, Ed.)

Boyaca, Colombia. doi:DOI:10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Skliar, C. (2017). *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (3), 21–31. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i3.508>

Sánchez López, Y. P., & Ceballos Mejía, V. Y. (2023). Proyecto de vida con sentido en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa La Armonía (Colombia). 7(2). (R.

C. Cereb, Ed.) doi: 10.5281/zenodo.11249843

Smith, D. F. (2022). *UNIVERSITY OF PITTSBURGH*. (U. o. Theses, Ed.) Obtenido de

<https://www.proquest.com/openview/75d81820153562e90f6af357e5f10c4a/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. MADRID: Narcea S.A Ediciones. Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Stake, R. (1995). The Art of Case Study Research. London: SAGE publications. Obtenido de

https://books.google.com.co/books?id=ApGdBx76b9kC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
CENTRO ACADÉMICO DE BOGOTÁ

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_summar&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tafari, D., & Di Palma, D. (2025). (V. i. fisiológica, Ed.)
doi:<https://doi.org/10.3390/educsci15010078>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.pdf>
- Universal design for learning guidelines. (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En CAST. Obtenido de https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- Viloria Rivera, M. A. (2022). Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial. (E. y. pedagogía, Ed.) Córdoba, Colombia. Obtenido de <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>

Anexos

Carpeta PC08 Share Point Drive [PC 08](#)

Maestría en Pedagogía Críticas e Intervención Social Socioeducativa

[AVAL ASESOR](#)

Anexo 1: [Formato de acompañamiento..docx](#)



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Anexo 2 : [CARTA CRAI.docx](#)

Anexo 3: [FORMATO VALORACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO.pdf](#)

DOCUMENTO Y ANEXOS

Anexo 1: [Análisis al PEI.docx](#)

Anexo 2: [ENTREVISTA FAMILIA Estudiante 1.docx](#)

Anexo 3 [ENTREVISTA FAMILIA Estudiante 2.docx](#)

Anexo 4: [ENTREVISTA FAMILIA Estudiante 3.docx](#)

Anexo 5: [FORMATO Y VALIDACIÓN DIARIO DE CAMPO \(1\)-----.docx](#)

Anexo 6: [FORMATO Y VALIDACIÓN DIARIO DE CAMPO \(Taller 2\).docx](#)

Anexo 7 [FORMATO Y VALIDACIÓN DIARIO DE CAMPO 3.docx](#)

Anexo 8: [FORMATO Y VALIDACIÓN GUIA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 11 de marzo.docx](#)

Anexo 9: [FORMATO Y VALIDACIÓN GUIA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 25 de febrero.docx](#)

Anexo 10: [FORMATO Y VALIDACIÓN GUIA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 26 de marzo \(1\).docx](#)

Anexo 11: [FORMATO Y VALIDACIÓN GUIA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE viernes 13 de marzo.docx](#)

HOJAS DE VIDA ESTUDIANTES

Anexo 1: [Formato hoja de vida - Abreo Yeimi.pdf](#)

Anexo 2 [Formato hoja de vida - Calidad González Jayariyu Idalides.doc](#)

Anexo 3 [Formato hoja de vida - FREDY BELTRAN MUÑOZ.pdf](#)

INSTRUMENTOS -VALIDACIÓN - CONSENTIMIENTOS

Anexo 1: [Consentimiento .pdf](#) - Participantes

Anexo 2: [Consentimiento Rector .pdf](#)

Anexo 3: [FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENCUESTA - ENTREVISTA FAMILIA.pdf](#)

Anexo 4: [FORMATO Y VALIDACIÓN DIARIO DE CAMPO \(1\).pdf](#)

Anexo 5: [FORMATO Y VALIDACIÓN GUIA DE OBSERVACIÓN](#)

[PARTICIPANTE.pdf](#)

Anexo 6: [FORMATO Y VALIDACIÓN GUÍA DE REVISIÓN DOCUMENTAL.pdf](#)

JURADO LECTOR Y OYENTE

Anexo1 :[Rubrica Simposio Internacional de Investigación y Profundización en Estudios Pedagógicos y Sociales.pdf](#)

[Anexo 2: PONENCIA SIMPOSIO FINAL.pdf](#)