



Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde” ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Camila Vanessa Moyón García

ASESOR

Pdh. Yasvily Mendéz Paz

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Moyón-García, Camila (2026). Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde” ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

El presente estudio se enfoca en reforzar el campo científico relacionado con la inclusión académica de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad por medio del aprendizaje cooperativo, para así reducir la exclusión, con el objetivo de proponer una estrategia educativa de Jigsaw orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con el trastorno en una Academia Militar. Se plantea como hipótesis que la implementación de una estrategia educativa para estudiantes de primaria con TDAH, que incluya la cooperación entre docentes y la participación de todos los estudiantes, permitirá aumentar el grado de inclusión académica de estos estudiantes durante el 2023- 2025. Utilizando un enfoque mixto explicativo se utiliza una escala Likert hacia 30 docentes y un taller denominado “Aprendemos juntos” hacia 50 niños en etapa de primaria, 46 sin el trastorno y 4 con TDAH para la obtención de datos. Los resultados evidencian la importancia de la formación de los docentes ante esta estrategia y la respuesta de los niños ante su ejecución. Por lo tanto, se establece una propuesta de transformación por medio de talleres formativos que permite la vivencia directa con la estrategia. Las conclusiones señalan el cumplimiento de todos los objetivos planteados en el estudio y la importancia de la participación activa de todos los estudiantes y docentes. Se recomienda adaptaciones curriculares por parte de los docentes y tutorías entre pares para estudiantes.

Palabras clave: *Aprendizaje cooperativo, Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, Inclusión Académica, Estrategia educativa “Jigsaw”*

Abstract.

This study focuses on strengthening the scientific field related to the academic inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) through cooperative learning, thereby reducing exclusion. The objective is to propose a Jigsaw educational strategy oriented towards the use of cooperative learning as an active methodology to increase the level of academic inclusion of elementary school students with ADHD at a military academy. The hypothesis is that implementing an educational strategy for elementary school students with ADHD, which includes cooperation among teachers and the participation of all students, will increase the level of academic inclusion of these students between 2023 and 2025. Using a mixed-methods approach, a Likert scale was administered to 30 teachers, and a workshop called "Learning Together" was conducted with 50 elementary school children (46 without ADHD and 4 with ADHD) to collect data. The results demonstrate the importance of teacher training for this strategy and the children's positive response to its implementation. Therefore, a transformation proposal is established through training workshops that allow for direct experience with the strategy. The conclusions indicate the fulfillment of all the objectives set out in the study and the importance of the active participation of all students and teachers. Curricular adaptations by teachers and peer tutoring for students are recommended.

Keywords: *Cooperative learning, Attention deficit hyperactivity disorder, Academic inclusion, Jigsaw educational strategy*

Agradecimientos.

En primer lugar, agradezco a Dios que me permitió cumplir con mi meta de alcanzar un doctorado a mis 27 años facilitando mi crecimiento profesional como personal.

Expreso mi mayor agradecimiento al magister Freddy Baño por brindarme la oportunidad de realizar el presente estudio doctoral en la Academia Militar, recibiendo un gran apoyo para cumplir este sueño.

A mi tutora la doctora Yasvily Méndez Paz por su orientación constante en estos tres años, sus retroalimentaciones enriquecieron en cada etapa del desarrollo del proyecto de investigación.

A mis queridos padres al ser un pilar fundamental al brindar un soporte emocional en el desarrollo del presente estudio, sin ustedes este logro no podría desarrollarse de manera óptima.

A los expertos/as que me brindaron información relevante y valiosa para modificar los instrumentos desarrollados en la presente investigación.

Finalmente, agradezco a las personas que participaron de manera voluntaria como los docentes y estudiantes de primaria que me brindaron información de una problemática en un contexto real lo que me facilitó en el desarrollo de un estudio contextualizado.

Dedicatorias.

Dedico este trabajo a mi querida madre Nancy Inés García Gaviláñez por ser un ejemplo de amor, paciencia y dedicación.

A mi adorado padre, Luis Xavier Moyón Barragán por brindarme aprendizajes que perdurarán en mi corazón.

A mi estimado hermano, Andrés Xavier Moyón García por enseñarme el camino que deseo seguir en mi vida.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.....	14
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.....	17
1.2. Planteamiento del problema.	19
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).....	23
1.4. Justificación.....	23
1.5. Objeto de estudio.....	25
1.6. Campo de acción.....	25
1.7. Objetivos.....	25
1.7.1. Objetivo General.....	26
1.7.2. Objetivos específicos.....	26
1.8. Hipótesis.....	26
1.9. Alcance temático.....	27
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.....	28
CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.....	29
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).....	29
2.2. Marco Teórico.....	41
2.3. Marco Conceptual.....	80
2.4. Marco Contextual.....	90
2.5. Marco Legal y Normativo.....	93
CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.....	104
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.....	104
3.2. Diseño metodológico.....	109
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.....	109

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	112
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.....	113
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	116
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	118
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.....	121
3.3.2. Procesamiento de la información.....	126
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	128
3.5. Redacción de resultados y discusión.	153
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	156
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	156
4.2. Descripción de la propuesta de transformación.	159
4.3. Objetivos de la propuesta.....	159
4.4. Actividades, fases y/o etapas.	160
4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.....	172
4.6. Resultados.....	177
4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	182
CONCLUSIONES	197
RECOMENDACIONES.....	200
BIBLIOGRAFÍA	202
ANEXOS.....	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ilustración de la unidad educativa particular Academia Militar General “Miguel Iturralde”, ubicada al sur de Quito.....	91
Figura 2 Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS).....	110
Figura 3 Confiabilidad de Cronbach.....	122
Figura 4 Fórmula del Coeficiente de Competencia Experta.....	183

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

Gráfica 1 Dimensión 1: Implementación.....	128
Gráfica 2 Dimensión 2: Participación escolar.....	131
Gráfica 3 Dimensión 3: Perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH.....	134
Gráfica 4 Dimensión 4: Impacto en la inclusión.....	137
Gráfica 5 Dimensión 5: Apoyo recibido.....	140
Gráfica 6 Dimensión 6: Involucración escolar.....	143
Gráfica 7 Dimensión 7: Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH.....	145

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1 Principios pedagógicos de Jigsaw.....	46
Tabla 2 Componentes clave para la utilización de Jigsaw en entornos académicos.....	49
Tabla 3 Elementos de la teoría del aprendizaje cooperativo.....	51
Tabla 4 Principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo.....	54
Tabla 5 Características de las metodologías activas en contraste con las metodologías tradicionales.....	59
Tabla 6 Elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky.....	65
Tabla 7 Barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes con TDAH.....	71
Tabla 8 Elementos de la inclusión académica.....	75
Tabla 9 Elementos para la inclusión académica efectiva.....	77
Tabla 10 Cronograma Fase cuantitativa.....	119
Tabla 11 Cronograma fase cualitativa.....	120
Tabla 12 Cronograma interpretación de los resultados.....	121
Tabla 13 Cronograma tentativo de la operatividad de las fases.....	162
Tabla 14 Taller A.....	163
Tabla 15 Taller B.....	168
Tabla 16 Recursos para el funcionamiento.....	172
Tabla 17 Materiales.....	174
Tabla 18 Recursos técnicos.....	176
Tabla 19 Coeficiente de conocimiento Kc en selección de expertos.....	183
Tabla 20 Elementos de evaluación por parte de los expertos.....	185
Tabla 21 Respuestas de expertos con codificación.....	187
Tabla 22 Categorías temáticas.....	189
Tabla 23 Realización de afirmaciones para la segunda ronda del método Delphi.....	190
Tabla 24 Análisis de los resultados de los expertos en el programa SPSS.....	192

INTRODUCCIÓN

En Ecuador, los procesos inclusivos son elementos importantes para el desarrollo integral de todos los estudiantes debido a que impulsan el desarrollo de habilidades que generan los cimientos de una sociedad justa y equitativa hacia alumnos que padecen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad. De esta manera, la utilización de estrategias educativas como Jigsaw es relevante para garantizar que la inclusión se realiza de manera óptima generando nuevos conocimientos en docentes y estudiantes que les ayuden a enfrentar los retos de la sociedad. Por lo que el presente estudio permite reforzar el campo científico acerca de la estrategia educativa y su vinculación directa ante la inclusión académica enfocándose en un panorama general de la inclusión a nivel internacional, nacional y avanzando a un entorno educativo particular. Por lo que, se encuentra asociada a la cuarta línea de investigación que se enfoca en la Innovación educativa y perspectivas tecnológicas debido a que permite la optimización de una plena inclusión académica como en fortalecer el bagaje de conocimientos de los involucrados

Exponentes como Jakavonytė-Staškuvienė (2021), Wibawa, (2023) y Siman (2023), reconocen que la estrategia educativa “Jigsaw” orientada en el aprendizaje cooperativo es una excelente herramienta que permite generar la reflexión, habilidades comunicativas y la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos contribuyendo en reducir los prejuicios hacia lo diferente. Es decir, La contribución que genera esta estrategia permite que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje activo que involucra a los estudiantes y profesores para aprender nuevos temas o reforzar los conocimientos previos mejorando la inclusión, los estudios recientes como diversas investigaciones relacionadas son parte del marco teórico que se presenta en la investigación.

Por otro lado, la investigación se organiza en cuatro capítulos; Capítulo I. Proyección de la investigación, dialoga la cuarta línea de investigación como el ámbito de investigación a través de exponentes actualizados. Se establece la problemática en el contexto de la Academia Militar “General Miguel Iturralde” como la exclusión educativa de niños con TDAH, a través de índices estadísticos de manera global y nacional. Se desarrolla la pregunta de investigación, la justificación, el objeto de estudio, campo de acción especificando el alcance temporal como

espacial que tomará a cabo la investigación, se plantea el objetivo general, específicos y una hipótesis.

Mientras que el Capítulo II. Fundamentos teóricos ejecuta una revisión del estado del arte con el marco histórico y actual de la temática, se efectúa el marco teórico, el marco conceptual, y un marco legal y normativo que abordan la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, el Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación se realiza la operacionalización de variables, la elaboración de matriz de consistencia científica, se establece el diseño metodológico de una investigación explicativa-propositiva con la definición los instrumentos de obtención de datos que son escala Likert; y taller que se realizan para la concreción de la problemática en la unidad educativa. Se determina la muestra como los criterios de selección, la aplicación de los instrumentos para realizar el procesamiento de la información. Para finalizar esta sección se realiza una redacción de los resultados obtenidos y su discusión.

Además, el Capítulo IV: Propuesta de transformación se establece una fundamentación de la propuesta de transformación basado en los escritos de trabajos previos que ahonden los elementos centrales que permitan su ejecución en contextos educativos formales. Se ejecuta la estructura de la propuesta de transformación por fases una valoración que permita ser aplicada en distintos contextos con la finalidad de aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes con TDAH.

Para finalizar las conclusiones aborda las principales los hallazgos encontrados estableciendo el cumplimiento de los objetivos del estudio, se coloca las recomendaciones necesarias para las futuras líneas de investigación. Además, se investiga se estipula la bibliografía recolectada para la realización del proyecto como los anexos.

CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.

En la actualidad, varias investigaciones han evidenciado el aumento de niños que poseen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en los centros educativos. Tal como se detalla en la investigación efectuada por Reza-Suárez et al. (2018), en el contexto ecuatoriano el 7.3% de niños poseen este trastorno lo que indica un incremento de niños que lo padecen. De igual manera, los exponentes Gómez-Gutiérrez y Solís-Pérez (2021) explican que el incremento de niños/as que padecen este tipo de trastorno suelen presentar conductas disruptivas en el establecimiento de educación, lo que afecta en la ejecución de tareas y en su interacción con su grupo de pares.

Cabe mencionar que, dentro del marco académico, los niños que cuentan con este trastorno suelen ser estigmatizados por su grupo de compañeros como los “niños problemas”, lo que afecta de manera significativa su inclusión dentro de su grupo de pares e impacta en su correcto desarrollo integral. Mena (2017), establece que los niños con esta patología resultan ser molestos para sus compañeros debido a que ellos los interrumpen en el momento de realizar una actividad. En este sentido, Latorre-Coscolluela et al. (2020) enfatiza en la importancia que representan las interacciones educativas mediante el aprendizaje cooperativo en el ámbito académico para reducir las percepciones negativas que pueden presentar su grupo de compañeros hacia los niños con TDAH. Por tal motivo, es recomendable que la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito-Ecuador, implementa metodologías innovadoras, como el aprendizaje cooperativo, para incidir en el proceso de inclusión académica de niños y niñas que padecen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), lo cual permite ayudar en su desarrollo integral como seres humanos.

Existen distintas investigaciones de autores que anteceden a la temática, como de los exponentes Gómez-Gutiérrez y Solís-Pérez (2021), los cuales establecen que el aprendizaje cooperativo presenta beneficios en los estudiantes que padecen necesidades educativas especiales, como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Dentro de los beneficios, estos autores resaltan la mejora en el rendimiento académico e interacción social con sus compañeros, incidiendo de manera positiva en la inclusión académica dentro del grupo de pares y su desarrollo integral (Gómez-Gutiérrez y Solís-Pérez, 2021). En esta misma línea, autores como Perlado-

Lamo et al. (2019), enfatizan en que la ejecución del aprendizaje cooperativo facilita el proceso de inclusión académica de alumnos con TDAH dentro del aula.

La utilización del aprendizaje cooperativo como medio para la inclusión académica de los estudiantes con la patología de TDAH impacta de forma positiva en el desarrollo integral de todos los agentes y en la motivación por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto se puede evidenciar en la investigación efectuada por Gómez-Gutiérrez y Solís-Pérez (2021), los cuales emplearon una población de 90 integrantes, 60 maestros y 28 alumnos con el trastorno, cuyos resultados demostraron que el 87,1% de los docentes al utilizar este tipo de aprendizaje en sus alumnos aprecian un incremento en la motivación, mientras que un 86,7% de estudiantes afirman que por medio del aprendizaje cooperativo ha existido una mejora en el rendimiento académico y un 66% de la misma población enfatizan que se respetan entre los mismos estudiantes.

La investigación efectuada por los autores González-Alba et al. (2021), con una población de 176 estudiantes con alguna necesidad educativa especial como es el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y 13 maestros de Málaga, los investigadores guiaron a los docentes a que utilicen estrategias del aprendizaje cooperativo en su marco educativo durante el año 2019. Los resultados evidenciaron que a través de este aprendizaje se ha mejorado la inclusión académica de alumnos con TDAH, así como los niveles de motivación durante el proceso de educación (González-Alba et al., 2021). De igual manera, Flores-Tena et al. (2020) realizaron una investigación empleando un cuestionario hacia un grupo de 120 alumnos de unidades educativas públicas de primaria, en el cual realizaron preguntas relacionadas con la identificación del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), cuyos resultados de la última escala detallaron que el 53% de alumnos con el trastorno presentan un mejor desempeño cuando utilizan el aprendizaje cooperativo en la malla curricular, además se demostró que este tipo de aprendizaje ayuda al proceso de inclusión de estos alumnos con sus compañeros.

Asimismo, como antecedentes se puede mencionar a los autores Perlado et al. (2021), los cuales realizaron una investigación cualitativa donde valoraron la utilización del aprendizaje cooperativo en la mejora de habilidades sociales y para la inclusión académica de alumnos con necesidades educativas especiales, tales como el TDAH. Mediante una muestra de 176 maestros con un posgrado en aprendizaje cooperativo, 3964 alumnos que padecen o no necesidades

educativas especiales y la aplicación de esta herramienta en la malla curricular, se obtuvieron como resultados que existe un proceso de inclusión educativa implementando este recurso. La tesis doctoral propuesta por Vélez-Calvo (2017), demuestra que la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, como el TDAH son silenciadas por tradiciones de una antigua cultura escolar, por lo que representa un desafío actual del sistema académico ecuatoriano.

En esa misma línea, la tesis efectuada por López-Marí (2020) establece la importancia de generar procesos de inclusión educativa en niños de primaria con TDAH, implementando metodologías activas como el aprendizaje cooperativo. El proyecto doctoral de Carmona-Sáez (2022) refiere la importancia de la inclusión educativa de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) para combatir la exclusión académica de esta población en centros educativos. De igual manera, la investigación doctoral de Acebes de Pablo (2020) enfatiza en que los niños con esta patología pueden realizar actividades cooperativas para su correcta inclusión.

El contexto en que se enmarca la investigación es la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito-Ecuador, una institución educativa que maneja procesos de inclusión educativa con la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en estudiantes con necesidades educativas especiales como es el TDAH. En el diagnóstico inicial realizado como parte de la verificación de la existencia del problema científico en el contexto de estudio, en una entrevista con la psicóloga de la institución ella comenta que en la institución se maneja una metodología basada en proyectos que permite realizar trabajos entre compañeros y fomentar un aprendizaje significativo; sin embargo, después de la ejecución del DUA a partir del 2022, la principal problemática es la falta de participación de todos los estudiantes para la generación de la inclusión debido a las concepciones hacia los alumnos con TDAH y la falta de información del trastorno, lo que ha provocado una segregación hacia estos estudiantes teniendo como resultado una afectación en el desarrollo integral de los implicados.

Por otra parte, se enfatiza en la necesidad del establecimiento de una estrategia educativa que se enfoque en el incentivo de la cooperación entre compañeros para mejorar el grado de inclusión académica de estudiantes con TDAH, de tal forma que los futuros aprendientes puedan desarrollar competencias que les permitan ser respetuosos ante lo distinto. De igual manera, es necesario enfatizar en que los procesos de inclusión educativa que necesitan los estudiantes con

el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) dentro de la institución, permiten fomentar los cimientos para una sociedad justa y equitativa ante lo diferente, ya que ayudan a establecer la empatía hacia los demás. Si no se realizan de manera adecuada en la unidad educativa, se genera una falta en la calidad académica y una necesidad que debe ser resuelta para el beneficio de todos.

Una revisión exhaustiva sobre los antecedentes del tema permite afirmar que a través de la utilización del aprendizaje cooperativo se logra transformar la realidad que evidencian los estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), logrando su inclusión académica dentro de su grupo de pares. Además, se demuestra la importancia de realizar una investigación doctoral que permita plantear una propuesta efectiva para mejorar el proceso de inclusión académica de estos estudiantes, la cual impacte, de manera indirecta, en el desarrollo integral de los implicados en el aprendizaje. Ello representa una necesidad para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La temática propuesta se encuentra relacionada con la cuarta línea de investigación denominada “Innovación educativa y perspectivas tecnológicas”, ya que por medio de la metodología innovadora del aprendizaje cooperativo se pretende aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Autores como García Cuevas y Hernández de la Torre (2016) citado en Hervada et al. (2022), establecen que el aprendizaje cooperativo es una metodología innovadora que permite cambiar las metodologías pedagógicas en las unidades educativas, utilizando un enfoque constructivista para la construcción del conocimiento mediante la atención a las diferencias individuales, como en la inclusión educativa. En esa misma línea, Juárez-Pulido et al. (2019) comentan que este tipo de aprendizaje se enfoca en la agrupación de grupos de trabajo para la ejecución de tareas, lo que facilita la obtención de capacidades necesarias para afrontar los retos de la sociedad. Asimismo, Gómez-Gutiérrez y Solís-Pérez (2021) establecen que este tipo de aprendizaje presenta beneficios

para niños que padecen este trastorno, permitiendo un incremento en el rendimiento académico e inclusión académica.

En relación con las perspectivas tecnológicas, la temática permite aprovechar la utilización de herramientas tecnológicas para generar los procesos de inclusión del TDAH, orientados en un aprendizaje cooperativo para lograr la innovación. Exponentes como Carvalho y Bittar (2010) citado en Guimarães et al. (2022), establecen que las nuevas perspectivas asociadas a la tecnología se relacionan con proyectos educativos que permiten mejorar la adquisición de conocimientos por medio de imágenes, videos, recursos, documentos electrónicos y búsqueda de contenido. Además, autores como López y García (2011) citado en Herrada y Baños (2018), establecen que para generar una escuela inclusiva se tiene que utilizar recursos educativos, tales como libros virtuales, los cuales permiten desarrollar una escuela inclusiva a través del aprendizaje cooperativo. García-Pajares (2019) enfatiza en la ejecución de tecnologías de la información con una orientación en el aprendizaje cooperativo para lograr un aula inclusiva. Por lo tanto, la relación de la línea de investigación de Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) con la temática seleccionada se fundamenta mediante el uso de la innovación educativa y las perspectivas tecnológicas, facilitando un adecuado proceso de inclusión de niños con TDAH que permite mejorar su calidad de vida y de todos los implicados en este proceso.

Esta cuarta línea de investigación hace referencia a la inclusión dentro del ámbito de estudio, siendo un fundamento en el trabajo de investigación que se efectúa por medio de la realización de actividades cooperativas, lo cual permite modificar la realidad y mejorar el desarrollo integral de los implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, logrando formar a futuros aprendientes que respeten las diferencias individuales. Exponentes como Perlado-Lamo et al. (2019) establecen que el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta que permite lograr un proceso de inclusión de estudiantes con TDAH. Jiménez-García et al. (2016) citado en Latorre-Coscolluela et al. (2018), explican que constituye un reto el uso de la herramienta cooperativa que integre a la comunidad educativa; sin embargo, es una de las mejores respuestas académicas que permiten la inclusión académica de alumnos con TDAH. Solís-García et al. (2022), establecen que para el logro de la inclusión en la diversidad del aula se debe orientar la metodología del aprendizaje cooperativo.

El ámbito temático que se encuentra enfocado en esta investigación se relaciona con los aspectos de: estrategia educativa, aprendizaje cooperativo, inclusión académica y los niños de primaria que padecen el TDAH, los mismos que se encuentran vinculados para mejorar el desarrollo integral de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por medio del establecimiento de la estrategia educativa Jigsaw, orientada en la utilización del aprendizaje cooperativo, se crean propuestas inclusivas para los niños de primaria que padecen el TDAH, permitiendo guiar a futuros trabajos que deseen expandir esta línea de investigación, ayudando a las personas interesadas a conocer esta metodología activa como herramienta primordial para la inclusión.

1.2. Planteamiento del problema.

La unidad educativa Academia Militar “General Miguel Iturralde” fomenta los procesos de inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales como es el TDAH; sin embargo, se denota como principal problemática la falta de participación activa de todos los alumnos en los procesos de inclusión. Entre sus principales causas, se encuentran: las concepciones hacia los estudiantes con este trastorno, la falta de cooperación de los alumnos en las actividades de clase, la falta de información acerca del trastorno y la limitación de conocimientos relacionados con adecuados procesos de inclusión educativa. Todo ello genera como consecuencias: la exclusión de estudiantes con este trastorno en el proceso de aprendizaje, afectaciones en el desarrollo integral de todos los implicados, limitaciones en la promoción de competencias que les permitan ser respetuoso ante lo distinto, afectaciones en el desarrollo de la empatía en los procesos de inclusión académica y limitaciones en las habilidades sociales de los participantes, lo cual impacta en la calidad de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

El estado actual de la problemática se encuentra orientada por el desarrollo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el establecimiento, lo que ha facilitado el proceso de aprendizaje. No obstante, se necesita la ejecución de una estrategia educativa que se encuentre encaminada a fomentar la participación y cooperación entre compañeros para aumentar la inclusión educativa de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el contexto educativo, pues el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH es de vital relevancia para toda

institución, ya que ayuda a generar los cimientos de una sociedad justa ante esta población. Autores como Gómez-Gutiérrez y Solís-Pérez (2021) enfatizan en que el aprendizaje cooperativo genera beneficios en todos los estudiantes, independientemente si presentan una condición como el TDAH, permitiendo una mejora en el rendimiento educativo y en el establecimiento de relaciones sociales entre el grupo de pares.

A nivel mundial, en el 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha establecido que el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una de las patologías más comunes, determinando que impacta del 5 al 8% en niños, principalmente en varones, y perdura hasta la edad adulta. En el 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, reconoce la exclusión presente en los sistemas educativos luego de la pandemia COVID-19, estimando que el 40% de países con ingresos medianos a bajos no adoptan medidas para incluir a estudiantes, mientras que durante el 2018 en 43 regiones con ingresos medios a altos un tercio de maestros han establecido que no ajustan su enseñanza a las diferencias culturales de cada individuo. Esto se debe a que el 25% de docentes de 48 establecimientos académicos han planteado que necesitan una formación a nivel profesional para enseñar a los estudiantes, principalmente a los que padecen necesidades educativas especiales, lo que afecta su proceso de inclusión educativa. Ello denota que una de las causas por la que se ve afectada la inclusión educativa es el desconocimiento de la misma (Hunt, 2020, citado en UNESCO, 2020), por lo que una recomendación a realizar es la formación de los docentes para todo tipo de alumnos, evitar las “etiquetas”, aprender de los compañeros para reducir los prejuicios y mejorar las prácticas educativas con el entendimiento de una verdadera educación inclusiva que permita potenciar las capacidades de todos los alumnos (UNESCO, 2020).

A nivel de América Latina, la UNESCO (2020) establece la exclusión educativa como una de las consecuencias de la pandemia de Covid-19 que ha afectado el bienestar psicosocial de los alumnos y docentes. En este sentido, plantea que alrededor del 60% de los países presentan concepciones de una inclusión educativa; sin embargo, solo el 64% abarcan la inclusión de varios grupos minoritarios, lo cual significa que la mayoría de países de América Latina no adoptan políticas certeras dirigidas a la inclusión, presentando un mayor riesgo de exclusión que afecta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2020). El informe comenta como

recomendación el aprendizaje entre compañeros para promover la inclusión educativa (UNESCO, 2020). De igual manera, Escalante-Puma et al. (2022) establecen que en Latinoamérica existen recortes de presupuestos en el ámbito académico, lo que afecta a los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo como resultado una exclusión educativa que limita las actividades que desarrolla la comunidad.

A nivel nacional, la investigación cualitativa de Calle-García (2021) concluye que Ecuador presenta políticas internacionales, metodologías innovadoras y leyes que responden a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad; sin embargo, en la realidad de las aulas no se aplican de manera efectiva. Tárraga-Mínguez et al. (2021) establecen que Ecuador presenta reformas en las leyes para regular la educación inclusiva, pero no se presentan estudios que evalúen estas políticas y su implementación idónea dentro del aula, por lo que las reformas propuestas no impactan en la transformación de la realidad de los centros educativos, afectando en este proceso y en la calidad de la educación. Estos autores enfatizan en que, para realizar una adecuada inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, se debe realizar una intervención educativa por parte de los agentes del aprendizaje para lograr un cambio significativo en la educación (Tárraga-Mínguez et al., 2021).

Para la solución de la problemática previamente detallada, se pueden ejecutar las siguientes acciones:

1. Diseño de la estrategia educativa Jigsaw desarrollada por Elliot Aronson (1970).

La técnica del rompecabezas fomenta la participación y cooperación entre compañeros, permitiendo que se conviertan en agentes activos de su aprendizaje como ayuda para reducir las percepciones negativas. Rojas-Morales (2017), establecen que el método del rompecabezas permite que los estudiantes puedan desarrollar la empatía ante lo distinto y facilita la capacidad de aprender a aprender. Azorín-Abellán (2018), establece que el método Jigsaw permite fomentar la cooperación en un escenario escolar, lo que favorece la inclusión educativa. Por lo tanto, se puede establecer que esta técnica es idónea para aumentar el grado de inclusión educativa de los estudiantes que presentan esta patología en el centro educativo.

De igual forma, se establece que el método Jigsaw permite la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales como es el TDAH. Investigaciones realizadas por García-

Pajares (2019) en un centro urbano en España aportan una propuesta de innovación educativa, empleando recursos del aprendizaje cooperativo mediante el método del puzzle o Jigsaw, cuyas conclusiones permiten comprender cómo esta técnica fomenta la inclusión educativa formando aulas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas. En esta misma línea, la investigación cualitativa de Sanahuja et al. (2020), establece que la técnica de puzzle genera prácticas inclusivas en todos los alumnos, mejorando este proceso dentro de la comunidad educativa.

Mesas-Jiménez (2023) en su propuesta investigativa emplea el método Jigsaw en estudiantes de cuarto grado de primaria bilingüe para mejorar la inclusión educativa, presentando como resultados que esta técnica desarrolla el respeto ante lo distinto y la sensibilidad entre todos los integrantes en el proceso de aprendizaje. García-Prieto y Delgado-García (2017) en su investigación cualitativa desarrollada en 49 centros de educación infantil y primaria en Sevilla, determinan que el método de Jigsaw permite la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, logrando una educación para todos/as.

2. Diálogo con los docentes sobre la utilización del aprendizaje cooperativo como un medio para mejorar los procesos de inclusión educativa.

Los docentes son actores educativos centrales para la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales como es el TDAH, por lo tanto, es trascendental que cuenten con una continua formación en el uso de esta herramienta para responder a las necesidades que presenta esta población. Ello ayuda en la reducción de la percepción negativa que presentan los compañeros ante el trastorno. Perlado-Lamo de Espinosa et al. (2021) enfatizan que para realizar un adecuado proceso inclusivo es necesario que estos agentes puedan realizar una educación continua en metodologías del aprendizaje cooperativos para el desarrollo adecuado del proceso. En otra obra, Perlado-Lamo de Espinosa et al. (2019) demostraron que el profesorado debe reconocer la importancia de las actividades cooperativas para promover el proceso de inclusión educativa en alumnos con TDAH. Resulta esencial que dentro del diálogo con los docentes se puedan abarcar temáticas como la terminología adecuada que deben utilizar con los niños, eliminando términos- como el “niño del problema”- que pueden generar la exclusión del estudiante por medio de actividades cooperativas con los docentes.

La propuesta de una estrategia educativa de Jigsaw orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa, permitirá el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde” ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025. En la fase heurística de la investigación, se ha podido comprobar la pertinencia que representa esta estrategia para mejorar los grados de inclusión educativa, lo cual permite reducir la exclusión y segregación de los estudiantes hacia los alumnos con TDAH.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la “Academia Militar General Miguel Iturralde” ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025?

1.4. Justificación.

1.4.1. Justificación teórica

Los aportes teóricos del trabajo permiten que dentro de la institución educativa se pueda reflexionar sobre la relación entre inclusión educativa de estudiantes con TDAH y la estrategia Jigsaw para implementar en futuros proyectos de investigación dentro de la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, favoreciendo la calidad de vida de los estudiantes con TDAH y sus familias. La presente investigación contribuye al conocimiento teórico sobre la metodología activa del aprendizaje cooperativo y su implementación en unidades educativas, logrando la inclusión de los estudiantes con TDAH. Ello permite impactar de forma positiva en los niveles de empatía de los estudiantes hacia los compañeros con TDAH. De igual manera, permite reconocer la relevancia de implementar la técnica de Jigsaw dentro de la etapa de primaria para generar el respeto y la tolerancia hacia lo distinto, permitiendo el desarrollo de un pensamiento crítico y competencias transversales en sus alumnos, lo que ayuda a mejorar los procesos de inclusión de estudiantes con TDAH en los entornos educativos.

1.4.2 Justificación metodológica

La estrategia educativa Jigsaw representa aportes metodológicos que permiten mejorar los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales como es el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) por medio de la creación de espacios de aprendizaje inclusivos que emplean estrategias didácticas participativas para que todos los alumnos puedan aprender. De igual manera, esta herramienta fomenta la eficiencia en la educación como en la construcción del conocimiento en conjunto dentro de las unidades educativas, impactando de forma significativa en el desarrollo integral de todos los involucrados.

La estrategia educativa propuesta apoya la cooperación entre estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico y los diferentes estilos de aprendizaje, lo que ayuda a generar espacios inclusivos interactivos e interesantes para los estudiantes con TDAH, demostrando que Jigsaw es una herramienta central e indispensable para la inclusión de estos alumnos en las aulas.

1.4.3. Justificación social

Esta investigación se efectúa para mejorar la inclusión educativa de estudiantes con TDAH y reducir su exclusión educativa en los sistemas académicos, por lo que su posterior implementación permitirá la utilización del aprendizaje cooperativo para el logro de procesos de inclusión educativa en población de niños con TDAH, lo que permite modos de actuación más justos y equitativos. La realización de la propuesta de investigación permite disminuir el problema de la exclusión ante los niños con TDAH por medio de la técnica Jigsaw, por lo que los principales beneficiarios son los integrantes de la institución como los estudiantes, docentes y los padres de familia, ayudándolos a generar competencias transversales para que puedan enfrentar los retos que se presentan en la sociedad actual con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La investigación es factible debido a que la Academia Militar “General Miguel Iturralde” la aprecia como una necesidad y dispone de los recursos necesarios para su adecuada implementación.

1.4.4. Justificación personal

La justificación personal está dada por los vínculos de la autora con el tema, cuya elección se efectúa para reducir la exclusión social que afecta a los niños con TDAH. Esta problemática social impacta de manera negativa a las personas que lo padecen aislándolos, afectándoles de forma significativa en su calidad de vida y sus familiares, por lo que la realización del proyecto de investigación es una excelente oportunidad para profundizar en los conocimientos del aprendizaje cooperativo e inclusión educativa de estudiantes con TDAH. Además, permite potenciar nuevas competencias, tales como la construcción de instrumentos de recolección de datos y la revisión del estado del arte de la temática para brindar la información más reconocida que permite explicar de manera idónea el objeto de estudio de la investigación.

De igual manera, la realización de la propuesta ayuda a reducir una problemática social como es la exclusión de lo distinto, ayudando a mejorar la calidad de vida de los niños con TDAH y su desarrollo integral. El reto que representa la realización de la investigación es grande; sin embargo, su desarrollo permite ayudar a expandir el conocimiento de la temática en el contexto ecuatoriano, impactando en el campo académico y social.

1.5. Objeto de estudio.

Inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH.

1.6. Campo de acción.

Estrategia educativa de Jigsaw orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025.

1.7. Objetivos.

En relación con la temática previamente presentada, se detalla a continuación el objetivo general y los objetivos específicos con la finalidad de guiar el proyecto de investigación.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer una estrategia educativa de Jigsaw orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito, Ecuador durante el período 2023-2025.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Determinar los fundamentos teóricos referenciales de los conceptos de la estrategia de Jigsaw e inclusión académica en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Caracterizar el nivel de inclusión académica de estudiantes con TDAH del nivel primario en el contexto educativo Academia Militar “General Miguel Iturralde”.
- Analizar los métodos de enseñanza empleados por los docentes de la Academia Militar “General Miguel Iturralde” para la inclusión académica de estudiantes con TDAH en el nivel primario, evaluando su efectividad y adecuación al contexto educativo.
- Elaborar una estrategia educativa de Jigsaw orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito, Ecuador durante el período 2023-2025.
- Evaluar la efectividad de la estrategia educativa para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH de la Academia Militar “General Miguel Iturralde”.

1.8. Hipótesis.

La implementación de una estrategia educativa Jigsaw para estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, que incluya la cooperación entre docentes y la participación de todos los estudiantes, permitirá aumentar el grado de inclusión académica de estos estudiantes durante el período 2023- 2025.

1.9. Alcance temático.

La investigación analiza el nivel de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025. Se realiza un estudio de tipo explicativo, el cual determina las causas que inciden en la falta de inclusión de estudiantes con TDAH y se propone la estrategia educativa Jigsaw, basada en el aprendizaje cooperativo para abordar esta temática. La investigación se centra en evaluar la efectividad de la estrategia educativa para el aumento del grado de inclusión académica de estos estudiantes en el contexto especificado. De igual manera, se opta por realizar este tipo de investigación debido a la importancia de proponer la estrategia de Jigsaw para solucionar la falta de inclusión de estudiantes con TDAH dentro de la institución, generando un conocimiento enriquecedor para encauzar de manera pertinente esta temática y mejorar el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH dentro de los contextos educativos.

El alcance teórico de la investigación se delimita en la utilización de conceptos relacionados con la inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH, como la técnica de Jigsaw. En relación con la trascendencia de la investigación, se reconoce que la investigación tendrá implicaciones positivas en el proceso de aprendizaje, ya que favorece la inclusión de los implicados mediante la generación de ambientes cooperativos que generen la participación activa de los actores educativos.

Desde una perspectiva metodológica, el alcance del presente estudio se encuentra determinado por el desarrollo de una investigación de tipo mixta, donde se emplean diversos recursos para la elaboración y evaluación de la propuesta. Mientras que, en el alcance práctico, la propuesta permite que los hallazgos encontrados en el contexto real de la investigación ayuden a reducir la exclusión hacia los niños con TDAH, permitiendo mejorar los procesos de inclusión educativa en la etapa de primaria. De esta manera, se puede ayudar en el desarrollo integral de estos alumnos y otros implicados en el proceso de aprendizaje.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

1.10.1 Delimitación Espacial

La investigación propuesta se efectúa en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en la ciudad de Quito en la provincia de Pichincha, Ecuador.

1.10.2 Delimitación Temporal

Desde el punto de vista temporal, esta investigación se efectúa en el ciclo educativo a partir de abril del 2023 hasta abril del 2025 para la recolección de información y, posteriormente, para el establecimiento de la estrategia educativa.

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Los fundamentos teóricos referenciales del presente estudio se basan en delimitar el objeto de estudio presentando una postura crítica con una valoración descriptiva ante los antecedentes del tema de estrategia educativa Jigsaw, aprendizaje cooperativo e inclusión académica de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad para construir la problemática a investigar, y así, reconocer aportes científicos que impactan en la solución de la exclusión académica. En las siguientes páginas se realiza un análisis de los autores así como las investigaciones recabadas para el presente estudio.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El estado del arte acerca de la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH involucra distintas investigaciones y prácticas académicas efectuadas en los contextos internacionales y nacionales. En términos del marco temporal y el contexto geográfico, la mayoría de los estudios e investigaciones son efectuados en los últimos cinco años.

A nivel internacional, se efectúan investigaciones que analizan la inclusión de estudiantes con TDAH. En “La inclusión y el proceso de aprendizaje de los niños con TDAH”, Bogossian (2021) analiza el proceso de inclusión y aprendizaje de los niños con TDAH en Brasil. La investigación se realiza por medio de una reflexión de artículos y documentos nacionales e internacionales que dialoguen y apliquen la educación inclusiva. Los resultados detallan que un factor relevante en este proceso es el docente para efectuar y realizar espacios de aprendizaje que favorezcan la inclusión de estudiantes con TDAH, por medio de metodologías innovadoras que produzcan la inclusión en el ambiente escolar.

En esa misma línea, la obra titulada “Uso de estrategias de modelos de investigación de grupos cooperativos para estudiantes que experimentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”, Septiana et al. (2020) realiza la investigación en Indonesia en el contexto de primaria. La investigación tiene como objetivo discutir la relevancia de aplicar un modelo cooperativo en alumnos con TDAH para mejorar su sintomatología y promover su inclusión académica. Utiliza

un método cualitativo con un diseño de estudio de caso para explorar el impacto del modelo cooperativo en los estudiantes de la clase III-B del “MI Nizhamiyah Rejoagung”. Como método de recolección de datos emplean entrevistas, observaciones y evaluaciones de desempeño para medir el impacto del modelo dentro de la investigación en estudiantes con TDAH. Los resultados reconocen la eficacia de la implementación de la estrategia cooperativa en estudiantes con TDAH, así como elementos como la promoción de inclusión académica y componentes de participación activa en los estudiantes de esta población dentro del aula.

En el estudio “La inclusión de estudiantes más vulnerables a la exclusión a través del aprendizaje cooperativo. Un estudio de caso longitudinal”, Traver-Albalat et al. (2022), efectúan una investigación de caso longitudinal de aprendizaje cooperativo para alumnos diagnosticados con TDAH y los que poseen una resistencia al aprendizaje cooperativo en un contexto rural de España. Como objetivo, el estudio investiga la efectividad del aprendizaje cooperativo para los alumnos estipulados previamente, por lo que emplean métodos de investigación cualitativa. Los resultados muestran la evolución de los equipos de base, de estudiantes resistentes y un alumno con TDAH. Los autores exponen como sugerencias el establecimiento de propuestas cooperativas para promover la inclusión de los estudiantes, considerando las necesidades de aprendizaje de la población.

De igual manera, Ward et al. (2023) efectúan una investigación en Reino Unido denominada “Utilizar un modelo de grupo de trabajo colaborativo para desarrollar un recurso sobre el TDAH para el personal escolar”. Los autores exploran un método alternativo de obtención de recursos para las personas con TDAH y así, desarrollar elementos que ayuden a incluir a estudiantes con esta patología. El trabajo colaborativo entre el personal escolar y un investigador identifica el marco sistémico para reflexionar sobre la cooperación y su beneficio en el proceso de inclusión académica. Como resultado, se desarrollan recursos web que se basan en las necesidades de esta población y promueven la investigación práctica.

Asimismo, en la investigación titulada “Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Singapur”, Leva et al. (2022) realizan un estudio acerca de los avances en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, como el TDAH. La investigación presenta como objetivo revisar y proporcionar una visión general de la inclusión en las escuelas

convencionales, por lo que emplean una revisión bibliográfica de la literatura para reconocer el estado de la inclusión académica. Los resultados demuestran el impacto de las iniciativas gubernamentales en el avance de la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como sugerencia, los autores proponen examinar el papel del profesional de apoyo en la educación inclusiva, destacando la importancia de su intervención para facilitar la adaptación y el éxito académico de los alumnos con necesidades especiales.

En Ecuador se están desarrollando estudios que analizan el aprendizaje cooperativo como un medio eficaz para incrementar el rendimiento académico de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con TDAH. Estas investigaciones buscan demostrar cómo el trabajo en grupo y las dinámicas cooperativas pueden mejorar la atención, motivación y participación de estos estudiantes en el aula. Además, se analiza cómo el aprendizaje cooperativo puede fomentar habilidades sociales y emocionales, esenciales para el desarrollo integral de los alumnos con TDAH.

En la obra titulada “Implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico en Lengua y Literatura”, Vizhñay-Criollo y Farfán-Pacheco (2023) proponen una investigación que busca la implementación del aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en alumnos de primaria en la ciudad de Cuenca-Ecuador durante el período 2021-2022. En la recolección de información se realiza un análisis documental con una técnica de aplicación de cuestionarios para establecer la propuesta. Los resultados demuestran que los estudiantes incrementan su rendimiento académico y mejoran significativamente sus habilidades sociales, especialmente en aquellos con necesidades especiales como el TDAH. Estos resultados subrayan la importancia de adoptar enfoques pedagógicos inclusivos que reconozcan y respondan a las diversas necesidades de los estudiantes, promoviendo el éxito académico y el bienestar emocional de todos.

En el estudio titulado “Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador”, Lima-Ribas y Tobar-Naranjo (2021) realizan una investigación científica descriptiva con un enfoque mixto, combinando la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. El propósito de este estudio es demostrar la realidad de la educación inclusiva en Ecuador y desarrollar herramientas que fomenten una educación integral, por lo que sugieren las estrategias educativas para atender

las necesidades educativas de los estudiantes como los que padecen el TDAH, y enfatizan la relevancia de la educación inclusiva como un derecho para los alumnos. Como resultados de la investigación, los exponentes sugieren atender la diversidad de los estudiantes, enfatizan la relevancia de la educación inclusiva y establecen el trabajo cooperativo entre la comunidad educativa para fomentar entornos inclusivos, adaptaciones curriculares y metodologías, como el aprendizaje cooperativo.

En la investigación titulada “Estrategias Metodológicas que benefician a Estudiantes con TDAH”, Paredes-Escobar et al. (2024) analizan y desarrollan estrategias metodológicas para apoyar el proceso de aprendizaje de alumnos con TDAH, promoviendo un entorno educativo inclusivo para estudiantes de séptimo de básica en Ecuador. Mediante una metodología descriptiva y documental, el estudio emplea una muestra no probabilística de 10 docentes que responden encuestas para evaluar la aplicación de estas estrategias metodológicas en el aula con alumnos con TDAH. Los resultados muestran que las diversas estrategias metodológicas son herramientas efectivas para fomentar la inclusión de estudiantes con TDAH.

La obra titulada “La innovación tecnológica y su impacto en la inclusión educativa en la Institución Fiscomisional Técnico Ecuador-Mindo” de Cruz-Morales y Soria-Panata (2022) presenta una investigación realizada en Mindo, Ecuador. Su objetivo es analizar cómo la innovación tecnológica impacta la inclusión académica en una institución educativa, a través de talleres para docentes que promueven el uso adecuado de herramientas digitales para la inclusión de los estudiantes. La investigación utiliza una metodología cualitativa con un enfoque no experimental, analítico y descriptivo. Los resultados indican que los talleres de capacitación contribuyen a fomentar una educación de calidad, proporcionando a todos los estudiantes las competencias necesarias para un adecuado proceso de inclusión académica.

La obra titulada “Implementación de estrategias inclusivas dentro del modelo constructivista para niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad” de Albán-Cuestas et al. (2022) presenta una investigación realizada en Ecuador, con el objetivo de realizar un análisis crítico y objetivo sobre el TDAH para proponer soluciones inclusivas. La metodología del estudio es mixta, utilizando recursos teóricos y datos recolectados en una unidad educativa. Como herramientas, se empleó un cuestionario con 11 preguntas. Los resultados destacan la importancia

de la inclusión en la escuela y subrayan que las estrategias seleccionadas por los maestros deben fomentar la interacción entre los alumnos, enriqueciendo así la diversidad en la educación.

El estado del arte en esta temática demuestra que el aprendizaje cooperativo es una metodología activa crucial para aumentar la inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH. Esta metodología presta atención a las necesidades y características específicas de cada estudiante, incluyendo aquellos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Además, el aprendizaje cooperativo fomenta la participación activa de los alumnos, favoreciendo su desarrollo integral.

Marco histórico

El marco histórico proporciona un contexto temporal y cultural fundamental para comprender la evolución de los conceptos relacionados con el aprendizaje cooperativo y la inclusión académica de estudiantes con TDAH. En las siguientes secciones, se detalla la evolución de la educación inclusiva a nivel internacional y nacional, así como el desarrollo del aprendizaje cooperativo en contextos internacionales y nacionales. Además, se explora el surgimiento del objetivo de estudio y se discute la motivación detrás de esta investigación en el contexto actual.

2.1.1 Evolución de la inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH

La evolución de la inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH constituye un proceso histórico complejo, marcado por transformaciones en las concepciones pedagógicas, psicológicas y sociales sobre la diversidad en el aprendizaje. Desde enfoques iniciales centrados en la segregación y la atención clínica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, hasta las actuales perspectivas inclusivas sustentadas en el derecho a una educación equitativa y de calidad, se evidencia un tránsito hacia modelos educativos más integradores y centrados en el estudiante. En este contexto, el presente epígrafe analiza, en primer lugar, las bases conceptuales y prácticas de la inclusión académica de niños con TDAH, para posteriormente abordar su desarrollo en América Latina, considerando las particularidades socioculturales, normativas y educativas que han influido en su implementación. De este modo, se busca comprender las

tendencias, avances y desafíos que han configurado la atención educativa a este grupo de estudiantes en el nivel primario.

2.1.1.1 Inclusión académica de niños con TDAH

A nivel internacional, el reconocimiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en investigaciones asociadas al entorno educativo resalta las necesidades educativas que plantea y los procesos de inclusión académica en las aulas. Según Navarro-González y García-Villamizar (2010), el interés por este trastorno se remonta al inicio del siglo XX, cuando el pediatra George Still en 1902 describió el comportamiento de un grupo de 20 niños que presentaban síntomas similares a los que hoy se conocen como TDAH de subtipo combinado. Esta temprana identificación sentó las bases para la comprensión y atención continuas hacia el TDAH en el ámbito educativo.

Las primeras nociones descritas por George Still relacionaron el TDAH con la posibilidad de un daño cerebral (Still, 1902, citado en Treviño, 2017). En los años 1917-1918, esta hipótesis cobró fuerza cuando varios niños que sobrevivieron a la encefalitis letárgica y presentaban lesiones cerebrales, mostraron síntomas como trastornos cognitivos, problemas de atención y memoria, una notable impulsividad y falta de capacidad de autorregulación (Navarro-González y García-Villamizar, 2010, citado en Treviño, 2017).

En la década de 1940, las investigaciones realizadas por Strauss y sus colaboradores confirmaron que los niños con lesiones cerebrales o enfermedades del sistema nervioso central mostraban un cuadro clínico similar al descrito por Still, lo que llevó a reemplazar la terminología de «daño cerebral» por «síndrome de daño cerebral» (Strauss y Lehtinen, 1947, citado en Treviño, 2017). En la década de 1950, distintos investigadores constataron los problemas de conducta y atención que presentaban estos niños y que no se encontraban siempre vinculados con la discapacidad o lesiones cerebrales evidentes, por lo que la terminología fue modificada por «Daño Cerebral Mínimo». Años posteriores se modificó el término de «Daño cerebral Mínimo» a «Disfunción cerebral mínima» (Burks, 1960, citado en Treviño, 2017).

En la década de 1960, nuevas investigaciones contribuyeron a la conceptualización del «síndrome del niño hiperactivo» y establecieron el trastorno del comportamiento desde una perspectiva

conductista radical. Esta época marcó la separación de los síntomas de la hiperactividad de la noción de lesión cerebral (Chess et al., 1960, citado en Treviño, 2017). En 1968, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-II) introdujo un cuadro sindrómico similar al TDAH bajo la terminología de «síndrome hiperkinético de la infancia», identificando la hiperactividad como un síntoma central del TDAH (APA, DSM-II, 1968, citado en Treviño, 2017).

En 1972, los estudios realizados por Virginia Douglas tuvieron un impacto decisivo en el aspecto cognitivo del TDAH, elevando la atención sobre la inquietud y concentrándose más en la dificultad de atención. Estas investigaciones contribuyeron a una modificación en el DSM-II, que clasificaba el trastorno como «trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad» (TDA + H y TDAH-H) (Navarro-González y García-Villamizar, 2010).

En 1992, la 10ª edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) mostró un interés por investigar el TDAH desde una perspectiva médica para entender sus causas patológicas (OMS, CIE-10, 1992, citado en Treviño, 2017). En 1994, tras la revisión del DSM-IV, se modificó el término «trastorno por déficit de atención con hiperactividad» por «trastorno de la atención y del comportamiento perturbados», con subtipos como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el tipo predominio impulsivo (APA, DSM-IV, 1994, citado en Treviño, 2017). En los años 2000, el DSM-IV-TR mantuvo la denominación establecida por el DSM-IV. Posteriormente, en 2013, el DSM-V renombró el trastorno como «trastorno por déficit de atención e hiperactividad», especificando subtipos combinados, predominante en falta de atención y predominante hiperactivo/impulsivo.

La evolución del nombre del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) ha sido crucial para mejorar la comprensión y el tratamiento de esta condición en el ámbito educativo. Desde las primeras descripciones de George Still hasta las revisiones más recientes del DSM-V, se ha refinado y especificado la categorización del TDAH, reconociendo distintos subtipos que afectan el aprendizaje y la conducta en entornos académicos.

Esta evolución ha facilitado la implementación de estrategias inclusivas más adecuadas y personalizadas para los estudiantes con TDAH, promoviendo su participación efectiva y su éxito

académico. Al entender mejor las características específicas de cada subtipo del TDAH, los educadores pueden adaptar métodos de enseñanza que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando un ambiente educativo más equitativo y accesible para todos.

En este contexto, la inclusión académica de estudiantes con TDAH surgió como una respuesta a la necesidad de una educación adaptada a las necesidades específicas de estos niños y niñas. El desarrollo de este enfoque educativo ha evolucionado a través de diversas etapas, caracterizadas por importantes contribuciones que continúan hasta la actualidad. En ello, han influido las posturas integracionistas de mediados de los años 1980 y 1990, dando lugar a los actuales movimientos inclusivos que representan una educación integracionista.

En la década de 1990, se materializó a nivel internacional el movimiento educativo inclusivo, liderado por profesionales del campo, padres que buscaban alternativas educativas para sus hijos y personas con discapacidad que exigían un trato equitativo. En 1994, la Declaración de Salamanca, promovida por la UNESCO, marcó un hito crucial en la historia de la educación inclusiva al reunir representantes de diversos países en un acuerdo para garantizar una educación de calidad a niños en riesgo de exclusión (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, México, 2015, citado en Anchundia-Morales, 2019).

Desde aquel momento histórico hasta la actualidad, se ha promovido una educación inclusiva orientada a reformar el sistema educativo para asegurar la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas. El objetivo de estas intervenciones educativas ha sido impactar en el desarrollo integral de todos los alumnos. El desarrollo de diversas declaraciones y congresos internacionales ha tenido un impacto positivo en el avance de la educación inclusiva.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño sentó las bases legales para la atención a la diversidad e inclusión. En 1995, se adoptó la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. En 1997 se promulgó la Declaración de Hamburgo. En 2001, se emitió la Declaración de Beijing por los países del grupo E-99. En 2006 se estableció la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Anchundia-Morales, 2019).

En 2012, el documento “Compendio Mundial de la Educación” destacó la exclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas (Castro Villalobos et al., 2019, citado en Anchundia-Morales, 2019). En 2015, la Declaración de Incheon, continuando con los principios establecidos en Jomtien en 1990 y Dakar en 2000, reafirmaron la prioridad en la educación al enfocarse en la inclusión, equidad, acceso, calidad y resultados de aprendizaje (Foro Mundial sobre la Educación, 2015, citado en Anchundia-Morales, 2019). La Agenda 2030, con su objetivo de calidad educativa, reconoce la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje para todos (CEPAL, 2016, citado en Anchundia-Morales, 2019).

La educación inclusiva ha experimentado una evolución significativa, impulsada por eventos históricos que han marcado tanto su origen como su desarrollo a nivel internacional. Este progreso histórico proporciona un contexto propicio para la implementación de estrategias educativas efectivas. Entre ellas, el aprendizaje cooperativo, que ha estado presente a lo largo del siglo XX y XXI, destaca como una metodología crucial. Ejemplos como la estrategia Jigsaw ilustran cómo estas prácticas promueven ambientes de aprendizaje interactivos y solidarios, facilitando la inclusión académica de estudiantes con TDAH.

2.1.1.2. Inclusión académica de niños con TDAH en América Latina

En América Latina, la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (NEE) ha adquirido una creciente importancia. Desde 1995, México inició el “Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad”. El 30 de mayo de 2011, se promulgó la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, la cual regula el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta legislación establece condiciones para que el estado proteja, promueva y asegure el pleno ejercicio de los derechos humanos fundamentales de las personas con discapacidad, garantizando su inclusión (Castro Villalobos et al., 2019, citado en Anchundia-Morales, 2019).

Colombia ha avanzado en el desarrollo de lineamientos políticos para atender a la población con discapacidad en el ámbito de la educación superior, destacando la iniciativa del «Observatorio de Discapacidad» de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de

Colombia. Este observatorio genera intervenciones y propuestas concretas dirigidas a las instituciones académicas. Su objetivo principal es fomentar un entorno educativo inclusivo donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar plenamente y beneficiarse de las oportunidades educativas disponibles (Anchundia-Morales, 2019). Este enfoque promueve la igualdad de acceso e impulsa el desarrollo de políticas y prácticas que apoyen la inclusión en el contexto universitario colombiano.

Brasil ha progresado significativamente mediante investigaciones que analizan y comparan las políticas de acciones afirmativas en el contexto de la educación superior, las cuales han demostrado ser efectivas en ampliar el acceso a sectores históricamente excluidos. Esta investigación identifica dos enfoques principales: uno que se centra en la implementación de becas económicas para premiar el rendimiento académico, siguiendo modelos similares adoptados en Chile o Argentina; y otro grupo que se dedica a políticas específicas de atención a la diversidad, destacadas por países como Colombia, México y Brasil. Estas políticas buscan equilibrar las oportunidades educativas, promover la inclusión social y académica de grupos minoritarios y vulnerables, fortaleciendo el compromiso con la equidad en el acceso y la calidad educativa en el ámbito universitario brasileño.

Chile, tras la promulgación en 2010 de la Ley 20422 sobre la igualdad de oportunidades y la inclusión social de personas con discapacidad, ha experimentado un notable incremento en el número de estudiantes universitarios con discapacidad en las últimas dos décadas (Anchundia-Morales, 2019). Esta legislación ha marcado un hito significativo al establecer marcos legales que garantizan el acceso a la educación superior para personas con discapacidad y promover políticas inclusivas dentro de las instituciones educativas.

Argentina estableció en 1994 la Comisión Provisoria Interuniversitaria de Discapacidad, la cual agrupa a diversas universidades públicas del país. Esta comisión fue creada con el objetivo de promover la plena inclusión en el sistema universitario, alineándose con los principios establecidos en la Ley Nacional de Educación. En 2007, se emitió la Resolución 426/07, que fue un hito significativo al ser reconocida por el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Para 2015, el programa contaba con el respaldo de 30 universidades, cifra que aumentó a más de 40 en 2017, asegurando

así los derechos de las personas con discapacidad y promoviendo entornos educativos inclusivos (Anchundia-Morales, 2019).

Perú reconoce la importancia crucial de los centros de formación superior en la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad, a través de cambios estructurales en el modelo académico. Este enfoque se alinea con un modelo de inclusión que busca transformar las prácticas educativas hacia un contexto más inclusivo y socialmente justo; sin embargo, este progreso se ve obstaculizado por diversas barreras que afectan la permanencia y participación plena de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, destacando la necesidad de políticas y recursos adecuados para garantizar su pleno acceso y éxito académico (Anchundia-Morales, 2019).

Cuba, en su constitución, establece en los capítulos IV al VI un compromiso inequívoco con la igualdad de derechos para todos los hijos, asegurando una educación gratuita que promueve el desarrollo integral de los ciudadanos e incorpora principios de inclusión y accesibilidad. Dentro de este marco constitucional, se reconoce la importancia de la «educación especial» como un componente esencial para garantizar el desarrollo psíquico y educativo de todos los individuos, asegurando que cada persona, independientemente de sus capacidades, tenga acceso a los recursos necesarios para su pleno desarrollo (Borges Rodríguez y Orosco Delgado, 2012, citado en Anchundia-Morales, 2019).

En Ecuador, el contexto histórico de la inclusión académica de los estudiantes tiene sus raíces en la década de 1940, marcada por un proceso evolutivo desde el término de integración hacia el concepto más amplio de inclusión. A lo largo de los años, se ha destacado la distinción entre estos dos conceptos para asegurar un acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes. Este enfoque ha sido fundamental para promover políticas educativas inclusivas que buscan la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo, así como su pleno desarrollo académico y social (Torres-Gómez et al., 2023).

La evolución histórica de la inclusión académica en Ecuador ha transitado por diversas etapas significativas. El periodo inicial, conocido como asistencial, se extendió desde 1940 hasta 1960 y surgió por la iniciativa de los padres de familia de crear centros educativos destinados a

estudiantes con discapacidades. En esta época, Ecuador promulgó el artículo 27 para garantizar el acceso a la educación de todos los ciudadanos nacionales sin discriminación alguna, estableciendo así principios de equidad educativa. La Ley Orgánica de Educación de 1945 hacía alusión a la atención a estudiantes con «anormalidad biológica y mental», reflejando un enfoque inicialmente médico y asistencial (Ministerio de Educación, 2011).

En el segundo periodo, conocido como la Institucionalización, que se desarrolló principalmente en los años 1970, se consolidaron avances significativos en Ecuador. En este contexto, se estableció el artículo 5 en el literal C, marcando un hito importante para la «educación especial» al reconocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad. En 1978, se lanzó el primer plan nacional de educación especial, que introdujo elementos clave para la inclusión educativa de estos alumnos. Durante esta época se fundaron escuelas de educación especial con un enfoque rehabilitador, orientado a proporcionar apoyo específico para el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidades (Ministerio de Educación, 2011).

En los años 1980, Ecuador adoptó un enfoque rehabilitador que incorporaba los términos de necesidades educativas especiales e integración académica. Durante esta década, se inició el traslado de estudiantes con discapacidades a escuelas ordinarias, marcando un paso hacia la inclusión educativa. En los años 1990, se consolidó un enfoque de integración que facilitó la inclusión de estudiantes en escuelas regulares, adaptando la oferta educativa para atender las necesidades individuales mediante adaptaciones curriculares. Este movimiento hacia la educación inclusiva representó un cambio significativo de la integración a la inclusión, asegurando el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad sin importar sus condiciones particulares (Ministerio de Educación, 2011). El 10 de agosto de 1992 se promulgó la ley sobre discapacidades, que establece las obligaciones de los organismos para promover la inclusión económica y social (Anchundia-Morales, 2019).

En los años 2000, el Ministerio de Educación de Ecuador implementó una educación inclusiva orientada hacia el concepto de «Buen Vivir». Este cambio representó un avance significativo en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, promoviendo una reforma integral del sistema académico. Esta reforma se enfocó en crear condiciones propicias para los procesos

de inclusión académica, adoptando metodologías activas como el aprendizaje cooperativo para responder a la diversidad estudiantil (Ministerio de Educación, 2011).

En el año 2008, la nueva constitución ecuatoriana marcó un hito al reconocer la importancia de las personas con discapacidad en el artículo 47, subrayando su derecho a la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación inclusiva. Esta inclusión constitucional sentó las bases para futuras políticas y normativas que promuevan la integración plena de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad ecuatoriana. En el año 2013, el Ministerio de Educación dio un paso importante al formular normativas específicas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con TDAH, en los establecimientos de educación especializada. Estas medidas reflejan el compromiso continuo del país hacia una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades individuales.

La evolución de la inclusión de la población con necesidades educativas especiales en América Latina ha demostrado ser crucial para garantizar el acceso equitativo a la educación y promover el desarrollo integral de todos los estudiantes. Esta evolución busca mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y fortalecer el desarrollo de sus habilidades individuales. A través de políticas y programas educativos inclusivos, se han creado oportunidades significativas para que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, pueda alcanzar su máximo potencial y contribuir positivamente a la sociedad. Esta trayectoria refleja un compromiso continuo por parte de los países latinoamericanos hacia una educación más justa y accesible, centrada en el bienestar y el progreso integral de todos sus ciudadanos.

2.2. Marco Teórico.

El marco teórico proporciona una estructura esencial para la investigación, organizada en ocho epígrafes. El primer epígrafe aborda los orígenes y fundamentos teóricos del método Jigsaw, mientras que el segundo se centra en sus principios y componentes. El tercer epígrafe presenta el aprendizaje cooperativo como metodología activa, seguido por un cuarto epígrafe que detalla sus principios y componentes. El quinto epígrafe describe las metodologías activas en el contexto de la educación primaria. El sexto examina la inclusión académica de estudiantes de primaria con

TDAH, y el séptimo analiza las barreras y desafíos en su inclusión. Finalmente, el octavo epígrafe describe los apoyos y recursos disponibles para facilitar la inclusión de estos estudiantes.

2.2.1. Fundamentos teóricos y génesis del método Jigsaw

El método Jigsaw se configura como una de las estrategias de aprendizaje cooperativo más influyentes en el ámbito educativo contemporáneo, sustentada en principios teóricos que articulan la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la construcción social del conocimiento. Comprender sus fundamentos implica no solo analizar sus bases conceptuales, sino también reconocer el contexto histórico y pedagógico en el que emerge como respuesta a problemáticas relacionadas con la dinámica de aula y la inclusión educativa. En este sentido, el presente epígrafe aborda la descripción del método Jigsaw, sus conceptos esenciales y fundamentos teóricos, para posteriormente profundizar en sus orígenes, permitiendo así una comprensión integral de su evolución, pertinencia y aplicabilidad en escenarios educativos diversos.

2.2.1.1.1. Orígenes

Jigsaw presenta sus orígenes en el concepto de aprendizaje cooperativo. Es una estrategia que se encuentra enfocada en los estudiantes, en la que cada alumno participa de manera activa en su proceso de aprendizaje. Inicialmente, Jigsaw se originó en Texas EEUU, en la década de 1970 por el psicólogo Elliot Aronson para abordar el prejuicio y cooperación entre los alumnos (Dabell, 2019). El contexto histórico de segregación presentes en este campo impactó para el desarrollo de Jigsaw y responder a la agitación racial siendo utilizada ampliamente en el contexto. Las razones históricas del contexto que incidieron en sus orígenes se relacionan con la agitación racial que se presentaban en el contexto, Jigsaw se crea como una respuesta a la segregación.

En esa misma línea, Privat et al. (2022) enfatizan que Jigsaw se originó en Estados Unidos como una respuesta para mejorar el contexto histórico de segregación, proporcionando una herramienta que fomenta la cooperación entre compañeros. Del mismo modo, Peres y Leal Castro (2019) coinciden en que Jigsaw surgió en la década de 1970 en el ámbito educativo, influenciado por la

segregación en EE. UU., con el objetivo de mejorar la cooperación entre los estudiantes dentro del aula.

Como se ha podido apreciar, los autores coinciden en que Jigsaw se originó en Estados Unidos como una estrategia educativa diseñada para abordar el contexto histórico de segregación racial en las aulas. Su principal objetivo era reducir la segregación racial y mejorar la cooperación entre los estudiantes, fomentando un ambiente más inclusivo y colaborativo dentro de las instituciones académicas.

El análisis sobre los orígenes del método Jigsaw revela su estrecha conexión con el contexto histórico de segregación racial en Estados Unidos durante la década de 1970. Desarrollada por el psicólogo Elliot Aronson, esta estrategia educativa surgió como una respuesta necesaria para fomentar la cooperación entre los alumnos en un momento de gran agitación racial dentro de los sistemas académicos. A través del aprendizaje cooperativo, Jigsaw se enfoca en promover diversas habilidades entre los estudiantes, contribuyendo a mejorar su calidad de vida y su desarrollo integral.

2.2.1.1.2 Concepto de Jigsaw y fundamentos teóricos

Jigsaw es una estrategia educativa que utiliza el aprendizaje cooperativo, involucrando a los alumnos en grupos pequeños para que se conviertan en «expertos» en temas específicos y luego compartan el conocimiento adquirido con sus compañeros. Dacosta y Fabella (2023) la definen como una herramienta que promueve el aprendizaje cooperativo para incrementar las habilidades sociales, cognitivas y emocionales de los estudiantes, mejorando así su calidad de vida. Cochon-Douet y Lentillos-Kaestner (2022) la reconocen por permitir la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje, donde los estudiantes asumen roles de alumno y maestro, lo cual facilita los resultados educativos.

La conceptualización de Jigsaw está estrechamente relacionada con el trabajo en equipo para alcanzar metas comunes y mejorar el aprendizaje significativo. Thi Yen et al. (2023) reconocen que esta estrategia educativa se vincula con el trabajo cooperativo para establecer un aprendizaje significativo y alcanzar objetivos específicos. De manera similar, Nasibe y Yurdanur (2022)

describen que Jigsaw mejora significativamente los entornos de aprendizaje, así como los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Jigsaw es una estrategia orientada hacia el aprendizaje cooperativo para mejorar las interacciones grupales y fomentar una comprensión integral de temas comunes, potenciando su implementación en el proceso educativo para elevar la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo integral de los participantes. Según los expertos, esta metodología es efectiva y beneficiosa para los estudiantes, resultando en respuestas positivas, desarrollo de habilidades sociales, mejor comprensión de las temáticas y un incremento en el rendimiento académico. Mohamed et al. (2023) destacan que Jigsaw está vinculada a la mejora del rendimiento académico, ya que promueve la cooperación y las interacciones sociales entre los estudiantes.

Jigsaw mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje al utilizar herramientas educativas que fortalecen las habilidades fundamentales de los estudiantes. Los fundamentos teóricos como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción grupal y el procesamiento en grupo favorecen el aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Las investigaciones realizadas por Kandemir y Apaydin (2022) destacan la importancia de Jigsaw en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas en estudiantes de primaria a través de talleres educativos. Los resultados indican que los talleres basados en Jigsaw mejoran significativamente la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de la vida real en comparación con aquellos que no utilizaron esta metodología. Además, recomiendan que los maestros de primaria reciban capacitación en el uso de Jigsaw para maximizar su efectividad en la enseñanza y preparación de los estudiantes con el propósito de enfrentar desafíos reales.

La relevancia del concepto de Jigsaw en el ámbito académico se evidencia en su capacidad para mejorar significativamente los resultados de aprendizaje. Un estudio realizado por Suma et al. (2022) con 60 estudiantes que participaron en un taller de anatomía utilizando el método Jigsaw demostró que este enfoque es más atractivo para los estudiantes en comparación con las clases tradicionales, lo cual se demuestra mediante puntuaciones más altas en las pruebas MCQ. Estos hallazgos subrayan la efectividad de Jigsaw en fomentar un aprendizaje activo y colaborativo,

destacando su potencial para transformar la educación y alcanzar objetivos académicos de manera más eficiente.

Según la investigación de Dini y Sisri (2020), Jigsaw constituye una estrategia educativa efectiva en la educación primaria para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes. Los resultados del estudio indican que esta metodología contribuye significativamente a mejorar las habilidades de comunicación entre los alumnos. Los autores recomiendan la implementación de este modelo para fortalecer las habilidades comunicativas y mejorar globalmente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, destacando su eficacia en la promoción de un ambiente colaborativo y participativo en el aula.

Jigsaw constituye una estrategia educativa, cuya metodología permite promover el aprendizaje y la cohesión entre estudiantes, particularmente en el contexto de la educación primaria. En su estudio, Vicente y Varo (2013) demuestran los beneficios que ofrece Jigsaw en comparación con los métodos tradicionales, mejorando los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque innovador facilita la adquisición de conocimientos y fortalece la colaboración e interacción entre los alumnos, creando un entorno educativo más dinámico y participativo.

La estrategia educativa Jigsaw se destaca por fomentar el trabajo en equipo y la interdependencia positiva entre los alumnos, aspectos cruciales para alcanzar metas comunes. Esta metodología facilita la resolución de problemas y fortalece las interacciones sociales, generando resultados positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la cohesión grupal. Jigsaw constituye una herramienta educativa relevante para abordar los desafíos educativos contemporáneos, mejorando significativamente los procesos de aprendizaje mediante la contribución al desarrollo integral de los alumnos. Su origen, concepto y fundamentos teóricos proporcionan un marco sólido para comprender y aplicar eficazmente esta estrategia en los entornos educativos actuales.

2.2.1.2 Principios y componentes de Jigsaw

2.2.1.2.1 Principios pedagógicos de Jigsaw

Los principios pedagógicos de Jigsaw se centran en el aprendizaje cooperativo y la responsabilidad, incorporando elementos como la interdependencia positiva, la interacción social,

la equidad y la promoción del aprendizaje significativo. Baiyegunhi (2023) destaca que estos principios fomentan el aprendizaje cooperativo, ya que la confianza y la motivación generan resultados efectivos en el aprendizaje de los alumnos. De igual manera, Shields (2023) señala que Jigsaw promueve la disciplina entre los estudiantes, incentivando la cooperación y el respeto hacia las diferencias. Susanti (2019) subraya que los principios pedagógicos de Jigsaw se vinculan con la responsabilidad, la división grupal y la reunión de expertos, mejorando así los procesos críticos en los estudiantes

A continuación, se presentan los principales principios pedagógicos de esta estrategia educativa:

Tabla 1

Principios pedagógicos de Jigsaw

Principios	
Interdependencia positiva	Responsabilidad
Interacción social	Equidad

Nota. Elaboración propia a partir de Baiyegunhi (2023); Susanti (2019).

La tabla presenta los principales principios pedagógicos de Jigsaw. Primero, la interdependencia positiva implica que los miembros de un equipo de aprendizaje estén conectados para asegurar el éxito del grupo. Segundo, la responsabilidad establece que cada estudiante debe cumplir con su parte de la actividad para contribuir al éxito colectivo. Tercero, la interacción social se refiere a las oportunidades de los estudiantes para comunicarse durante el proceso de aprendizaje, enriqueciendo así sus conocimientos. Cuarto, la equidad asegura que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades para aprender y contribuir, independientemente de sus condiciones.

Los principios pedagógicos facilitan el pensamiento crítico y la inclusión académica de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), proporcionando una estructura organizada que fomenta la interacción social. Esto contribuye al proceso de inclusión académica y el desarrollo integral de estos estudiantes. García-Vélez et al. (2021) destacan la importancia de capacitar a los docentes para facilitar la inclusión de estudiantes con TDAH en las escuelas, subrayando la necesidad de apoyo y preparación para crear un ambiente seguro e inclusivo a través del método Jigsaw.

Los principios pedagógicos de Jigsaw son fundamentales para promover la inclusión académica, especialmente para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Según Qian (2022), el uso de Jigsaw mejora significativamente la inclusión académica de estos niños y su experiencia de aprendizaje. Nalls y Dean (2022) reconocen la eficacia de Jigsaw en fomentar conductas prosociales y la interdependencia entre estudiantes, aspectos especialmente beneficiosos para aquellos con TDAH. Estos estudios subrayan la importancia de Jigsaw en la inclusión académica, así como en el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas, destacando su valor como estrategia educativa integral.

Los principios pedagógicos de Jigsaw son pertinentes para la inclusión académica, especialmente de estudiantes con TDAH. Jigsaw facilita la integración de estos estudiantes y recibe percepciones positivas por su efectividad en entornos educativos. Safkolam et al. (2023) demuestran en los resultados de su estudio un impacto positivo significativo de Jigsaw, particularmente en alumnos con TDAH. Los estudiantes involucrados en la implementación de esta estrategia destacan su influencia beneficiosa, subrayando la importancia de Jigsaw en la creación de entornos educativos inclusivos y efectivos.

El análisis de los principios pedagógicos de Jigsaw destaca la interdependencia positiva, responsabilidad, equidad e interacción social, subrayando su importancia para fomentar la cooperación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estos principios facilitan una comprensión profunda de los contenidos y tienen un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. Estos principios mejoran la inclusión de estudiantes con TDAH, permitiendo una mejor ejecución y comprensión de los contenidos académicos. En

conjunto, estos elementos refuerzan la efectividad de Jigsaw como una estrategia educativa inclusiva y beneficiosa.

2.2.1.2.2 Componentes de Jigsaw: formación de grupos, asignación de roles y estructura de las actividades

Jigsaw incorpora varios componentes clave. Primero, enfatiza el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, donde los estudiantes asignan temas, enseñan a sus pares, evalúan el conocimiento y participan en un autoaprendizaje colectivo para mejorar el aprendizaje autodirigido (Dnyanesh et al., 2022). Segundo, los alumnos se convierten en expertos en una materia seleccionada y comparten su conocimiento con su nuevo grupo, facilitando la autoenseñanza y la enseñanza a los compañeros. Esto promueve la discusión y resolución de problemas, así como un proceso de aprendizaje detallado y profundo (Siman, 2023). Jigsaw implica la división de los estudiantes en grupos, donde cada equipo se especializa en un tema específico y luego lo enseña a los demás compañeros.

En tercer lugar, se lleva a cabo una reintegración en los grupos originales, donde cada miembro enseña a sus compañeros lo que aprendió en el grupo de expertos. Esto facilita el aprendizaje de todo el material del curso, fomentando la escucha activa, la explicación y discusión entre los miembros del equipo. En cuarto lugar, se realiza una evaluación y reflexión grupal, en la que participan activamente el docente y los estudiantes para reconocer la efectividad de la dinámica de los grupos y el aprendizaje generado (Siman, 2023).

En la siguiente tabla se exponen los componentes clave para la utilización de Jigsaw, que se encuentra orientada por el aprendizaje cooperativo. Jigsaw facilita la discusión abierta y la resolución colaborativa de problemas, creando un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo que beneficia el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Tabla 2

Componentes clave para la utilización de Jigsaw en entornos académicos

Etapas	Descripción
Formación de equipos iniciales	A cada miembro del equipo inicial se le asigna un apartado distinto del material académico para aprender y dominarlo.
Conformación de un equipo de expertos	Posteriormente a la preparación, los estudiantes se reagrupan en un equipo de expertos, en el que cada estudiante posee el mismo material académico. En ese equipo se realiza una discusión del material.
Reintegración en los equipos originales.	Posteriormente, los estudiantes regresan a su equipo original para enseñar a sus compañeros lo que aprendieron.
Reflexión	Se realiza una reflexión y evaluación general entre el profesor y los estudiantes para reconocer la función de la dinámica.

Nota. Elaboración propia a partir de Dnyanesh, et al. (2022); Siman (2023).

En la tabla se presentan los componentes clave para la implementación de Jigsaw en entornos académicos. En primer lugar, la formación inicial de equipos permite asignar a cada alumno un rol dentro del material académico, promoviendo la interdependencia positiva entre ellos. En

segundo lugar, la creación de equipos de expertos facilita la discusión y profundización del contenido, integrando diferentes perspectivas dentro del grupo. En tercer lugar, la reintegración de los equipos originales refuerza la comprensión del material al permitir que los estudiantes compartan y enseñen lo aprendido, promoviendo el aprendizaje mutuo entre pares. El proceso de reflexión proporciona retroalimentación constructiva que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite identificar aspectos positivos de la experiencia educativa.

El significado de estos componentes clave es crucial para la adecuada utilización de Jigsaw en los diferentes niveles educativos. La preparación cuidadosa por parte del facilitador es fundamental para asegurar que la estrategia sea implementada de manera efectiva y se puedan optimizar sus beneficios en el aprendizaje cooperativo. Esto incluye la organización precisa de los equipos, la asignación clara de roles y la facilitación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo. La cohesión grupal desempeña un papel crucial, ya que fortalece las relaciones entre los estudiantes y promueve una cultura de respeto y colaboración mutua. Estos elementos combinados mejoran el entendimiento, la retención del contenido académico y las habilidades sociales, lo cual permite la preparación de los alumnos para enfrentar los desafíos educativos y personales con confianza.

Para concluir este análisis de los componentes de Jigsaw, se destaca su capacidad para facilitar un intercambio efectivo de conocimientos entre estudiantes y profesores. Los componentes clave de Jigsaw promueven un aprendizaje significativo y fortalecen la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas, incluyendo aquellos con patologías como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La estructura organizada de Jigsaw fomenta la participación activa y colaborativa entre los estudiantes, mejorando la comprensión del contenido académico que permite la promoción de habilidades sociales esenciales. Estos aspectos benefician el proceso de aprendizaje individual de los estudiantes y enriquecen el ambiente educativo mediante el sentido de comunidad y cooperación dentro del aula.

2.2.1.3 Aprendizaje cooperativo como metodología activa

2.2.1.3.1 Teorías fundamentales del aprendizaje cooperativo

Teoría del Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson

La teoría del aprendizaje cooperativa desarrollada por David W. Johnson y Roger T. Johnson brindan un elemento fundamental para comprender el funcionamiento del aprendizaje cooperativo dentro de entornos educativos. Para Johnson y Johnson (1994) citado en Webb y Burnheimer (2023), el aprendizaje cooperativo se centra en la conformación de equipos pequeños en la que los alumnos trabajen colectivamente para aprovechar su propio aprendizaje como el de los demás. El aprendizaje cooperativo enfatiza elementos como cooperación positiva, interacción, responsabilidad individual, así como desarrollo de habilidades interpersonales y sociales para mejorar la calidad de desempeño grupal (Wibawa, 2023).

La teoría del aprendizaje cooperativo identifica cinco elementos relevantes para que Jigsaw se convierta en una estrategia efectiva dentro de la práctica, que son:

Tabla 3

Elementos de la teoría del aprendizaje cooperativo

Elementos	Descripción
Interdependencia positiva.	Cada miembro del equipo depende del grupo de pares y es responsable de su aprendizaje y de los demás. En la estrategia, este elemento se muestra en la responsabilidad de cada estudiante al aprender parte del material para enseñar a los demás.

Interacción cara a cara.	La discusión entre compañeros y su interacción por medio de la explicación y el apoyo mutuo. Dentro de la estrategia, esto se evidencia en la conformación del equipo de “expertos” y en la reintegración del equipo original.
Responsabilidad individual y grupal.	El trabajo es cooperativo y cada alumno es evaluado de manera individual para garantizar que cada miembro se encuentre comprometido y activo dentro del proceso. La estrategia se visualiza en el apartado de reflexión y evaluación.
Habilidades sociales.	Para una aplicación efectiva del aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades sociales es un factor que facilita la cooperación, comunicación y resolución de conflictos.
Procesamiento grupal.	El equipo presenta un tiempo y una estructura que permiten la reflexión sobre la dinámica del equipo para discutir su función y los elementos de mejora.

Nota. Elaboración propia a partir de Wibawa (2023); Zahir et al. (2021).

En la tabla 3 se presentan los elementos clave de la teoría del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, la interdependencia positiva, que facilita la enseñanza del contenido entre compañeros. En segundo lugar, la interacción cara a cara, esencial para la explicación y el intercambio de conocimientos. En tercer lugar, la responsabilidad individual y grupal, donde cada miembro tiene un rol crucial en alcanzar el objetivo común. Estos elementos producen resultados positivos, desarrollando habilidades sociales en los estudiantes y promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo. El procesamiento grupal permite a los equipos reflexionar sobre su desempeño y mejorar continuamente.

Para concluir este epígrafe, se ha analizado la teoría del aprendizaje cooperativo, la cual presenta diversos elementos que establecen una estructura educativa beneficiosa para los estudiantes en diferentes etapas. Esta teoría fomenta una práctica pedagógica donde aprender y enseñar son tareas compartidas por todos los miembros del equipo, permitiendo alcanzar objetivos específicos y comunes que serían difíciles de lograr de manera individual. Además, facilita la reflexión y discusión dentro del grupo sobre los aspectos a mejorar, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad cognitiva de los estudiantes.

2.2.1.4 Principios y Componentes del Aprendizaje Cooperativo

2.2.1.4.1 Principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa que implica que los alumnos trabajen conjuntamente para alcanzar las metas comunes, promueve la socialización y el aprendizaje. Alonso de Castro (2023) establece que la cooperación permite la mejora del aprendizaje como de las relaciones sociales, lo que influye en aspectos como la inclusión educativa. Asimismo, Gillies et al. (2023) reconoce que este tipo de aprendizaje promueve elementos como la socialización, el pensamiento superior, relaciones sociales, lo que beneficia a distintos alumnos en los diferentes niveles educativos.

Los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo se relacionan con un enfoque centrado en el alumno, promoción de trabajo en equipos e interacción cara a cara. Jakavonytė-Staškuvienė (2021) establecen que estos principios incluyen la interdependencia positiva, habilidades sociales y el procesamiento grupal, elementos que se encuentran delineados en la teoría de Johnson y Johnson en 1994. En esa misma línea, Wang (2021) reconocen que estos principios se relacionan con el enfoque centrado en el estudiante, la promoción del trabajo en equipo para la mejora del aprendizaje, mejorando la calidad educativa.

De igual manera, Kovačević et al. (2021) fundamenta que los principios incluyen la construcción del conocimiento, el apoyo sociocultural y la autorregulación, por lo que los maestros resultan un papel importante para mejorar el bienestar social de los alumnos. Además, Medina-Bustamante (2021) reconoce que los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo fomentan aspectos

del pensamiento crítico, aceptación hacia lo diferente y permite el desarrollo social mediante las interacciones sociales de los estudiantes, lo cual es beneficioso para los procesos de inclusión académica.

Existe un consenso en la literatura revisada, que los principios del aprendizaje cooperativo están vinculados y delimitados por la teoría de Johnson y Johnson, presentando diversos elementos que benefician la enseñanza de los alumnos. Además, se destaca que estos principios facilitan los procesos de inclusión académica, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y la aceptación de la diversidad.

Los vínculos de los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo influyen en Jigsaw al presentar la promoción del trabajo en equipo como un elemento que impacta para la correcta comprensión de los contenidos como en el desarrollo integral de los estudiantes. Por medio de la estrategia educativa Jigsaw, los estudiantes pueden construir el conocimiento e impactar en su calidad de vida. Sus principales vínculos se relacionan con el desarrollo de habilidades en los estudiantes, así como el impacto en el campo académico y social para beneficiar a los alumnos.

A continuación, se presentan estos principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo:

Tabla 4

Principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo

Elementos	Descripción
Interdependencia positiva.	Interacción cara a cara.
Procesamiento grupal.	Habilidades sociales.

Nota. Elaboración propia a partir de Jakavonytė-Staškuvienė (2021)

En la tabla 4 se presentan los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo, que se encuentran relacionados con la estrategia educativa Jigsaw. La interdependencia positiva, la interacción cara a cara, el procesamiento grupal y el desarrollo de habilidades sociales son establecidos para generar una cooperación entre los estudiantes al establecer un espacio de aprendizaje que los promueva adecuadamente en los estudiantes.

Los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo se centran en el estudiante, proponiendo actividades que permiten una participación activa para mejorar el proceso de aprendizaje. La promoción del trabajo en equipo y la interacción cara a cara facilitan la construcción del conocimiento y se enfocan en el bienestar social de los alumnos. Jigsaw implementa estos elementos para lograr un aprendizaje profundo, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico que facilite la aceptación de la diversidad.

2.2.1.4.2 Componentes educativos del Aprendizaje Cooperativo en el aula

El aprendizaje cooperativo en el aula involucra la integración de distintos componentes educativos que promueven la cooperación, interacción social y el aprendizaje significativo en los alumnos. Webb y Burnheimer (2023) demuestran que los componentes educativos del aprendizaje cooperativo fomentan la comunicación productiva, ayudan en la interacción de los estudiantes y mejoran los resultados del aprendizaje apoyado en el funcionamiento productivo del grupo. En esa línea, Jakavonytė-Staškuvienė et al. (2021) concuerdan en que los componentes educativos fomentan los principios pedagógicos para mejorar los vínculos y promover un aprendizaje centrado en el estudiante que permita lograr una calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Los componentes educativos clave de este tipo de aprendizaje incluyen la conformación de grupos pequeños, lo cual facilita que los alumnos trabajen y participen de manera activa, promoviendo una colaboración más estrecha. Millies (2023) reconoce que los grupos pequeños fomentan la participación entre compañeros, ayudando a alcanzar metas comunes de manera más efectiva. Además, la estructura organizada de cooperación en el trabajo en equipo favorece el proceso de aprendizaje mediante actividades como proyectos cooperativos, promoviendo la interdependencia positiva. Maier (2023) describe esta estructura de cooperación como una

herramienta que fomenta la interdependencia positiva en el aula, enfatizando la participación de todos los alumnos en las actividades para lograr el éxito colectivo.

De igual manera, la asignación de roles y responsabilidades específicas garantizan la participación activa de todos los estudiantes para contribuir a alcanzar las metas de grupo e individuales, fomentando la responsabilidad y el compromiso grupal e individual. Maier (2023) establece que la asignación de roles en el grupo requiere que cada miembro realice actividades orientadas al grupo, promoviendo la equidad e inclusión dentro del aula.

La reflexión y evaluación entre los estudiantes constituyen componentes cruciales que facilitan el análisis de su propio aprendizaje y del proceso de trabajo en equipo, lo que contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas e identifica áreas que necesitan mejora. Jakavonytė-Staškuvienė et al. (2021) reconocen que la reflexión y evaluación son esenciales para el crecimiento individual y del equipo, permitiendo mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes.

Para fomentar la inclusión en los estudiantes, es esencial utilizar estos componentes educativos como pilares fundamentales en el proceso de aprendizaje. La inclusión implica aceptar la diversidad y aprovecharla como una fuente de enriquecimiento en el aula. Al incorporar el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos, se fomenta la interacción entre diferentes perspectivas y habilidades, lo cual fortalece el entendimiento mutuo, promueve el respeto y la valoración de las diferencias individuales. Esto crea un ambiente donde cada estudiante se siente reconocido y valorado, contribuyendo activamente al proceso de aprendizaje colectivo.

La implementación efectiva del aprendizaje cooperativo requiere la utilización de componentes, como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la reflexión metacognitiva, así como una planificación cuidadosa y una guía activa por parte de los educadores. Es fundamental que los docentes faciliten un espacio donde todos los estudiantes participen de manera equitativa y se fomente la colaboración sinérgica. Esto implica diseñar actividades que promuevan la interacción cara a cara, la distribución justa de responsabilidades y roles dentro de los equipos, y la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje. De esta

manera, se mejora el rendimiento académico y se fortalecen las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del entorno educativo y social actual.

El bienestar emocional desempeña un rol crucial en los componentes educativos. La implementación de actividades cooperativas genera altos niveles de motivación, creando un entorno en el que los alumnos se sienten valorados y apoyados. Esta motivación intrínseca es esencial para fomentar el involucramiento de los estudiantes, permitiéndoles participar activamente en las tareas y proyectos asignados. Cuando los alumnos sienten que su bienestar emocional es una prioridad, están más dispuestos a colaborar y contribuir de manera significativa durante las sesiones, especialmente en actividades como las discusiones grupales, donde pueden expresar sus ideas y aprender de sus compañeros.

Los vínculos de estos componentes con el uso de Jigsaw son evidentes en varios aspectos clave. Primero, la conformación de grupos pequeños fomenta la cooperación y la participación activa de los estudiantes, lo que es fundamental para el éxito de esta metodología. Segundo, la estructura de cooperación organiza el proceso al establecer parámetros claros para la realización de las actividades cooperativas, asegurando que todos los estudiantes comprendan sus roles y responsabilidades dentro del grupo. Esto facilita el trabajo hacia un objetivo específico de manera eficiente y cohesiva.

La reflexión en la realización de las actividades promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos esenciales para los estudiantes, enriqueciendo su aprendizaje y mejorando su capacidad para aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Los vínculos entre el aprendizaje cooperativo y el uso de Jigsaw se manifiestan en que ambos enfoques comparten elementos y refuerzan el aprendizaje mediante una estructura centrada en promover un aprendizaje significativo y cooperativo entre los estudiantes en el aula.

Los componentes educativos del aprendizaje cooperativo, como la conformación de grupos pequeños, la participación activa de todos los estudiantes y la cooperación, se alinean estrechamente con la metodología Jigsaw. Ambos enfoques destacan la importancia del trabajo en equipo, la organización y la reflexión, promoviendo un aprendizaje significativo y

colaborativo. Estas metodologías facilitan la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales, así como mejoran la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos y las habilidades en diferentes contextos, reforzando la efectividad del proceso educativo.

2.2.1.5 Metodologías activas en Educación Primaria

2.2.1.5.1. Características de las metodologías activas en contraste con las metodologías tradicionales

Las metodologías activas y tradicionales presentan diferencias fundamentales que impactan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las metodologías activas ponen un mayor énfasis en el estudiante, fomentando su participación activa a través de actividades cooperativas para lograr un mayor impacto. Martínez-Valdivia et al. (2023) establecen que las metodologías activas se centran en la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas, promoviendo la responsabilidad social. Fernández-Martín (2022) reconoce que este enfoque centrado en el estudiante facilita un proceso de enseñanza innovador, potenciando la motivación de los alumnos y desarrollando habilidades que les ayudan a enfrentar los retos de la sociedad actual.

La generación de un aprendizaje significativo en los estudiantes es una característica clave de las metodologías activas, que busca impactar en el desarrollo integral de los alumnos mediante elementos como el trabajo en equipo. Da Silva y Feltoza da Silva (2022) destacan que el aprendizaje significativo fomenta las metodologías activas al promover actividades que desarrollen el pensamiento crítico en los individuos, en contraste con las metodologías tradicionales, que se enfocan más en un intercambio unidireccional de conocimientos.

El feedback continuo es una característica esencial de las metodologías activas, proporcionando a los alumnos retroalimentación formativa constante sobre sus actividades, lo que facilita la comprensión de su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Martínez-Valdivia et al. (2023) afirman que las metodologías activas ofrecen retroalimentación continua, en contraste con las metodologías tradicionales. Esto potencia la responsabilidad de los estudiantes y su participación activa, así como fomenta la motivación y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Orteso Iniesta (2022) destaca que el aprendizaje cooperativo, como una forma de metodología activa, resulta fundamental en el proceso académico y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos con TDAH. Este enfoque facilita la colaboración entre los alumnos y promueve mejoras significativas en el control de impulsos, entre otras habilidades socioemocionales. Este tipo de metodología proporciona un entorno estructurado y de apoyo que permite a los estudiantes participar activamente en el aprendizaje, facilitando su desarrollo integral.

A continuación, se presenta una tabla que demuestra las características de las metodologías activas a diferencia de las metodologías tradicionales.

Tabla 5

Características de las metodologías activas en contraste con las metodologías tradicionales

Metodologías activas	Metodologías tradicionales
Enfoque centrado en el estudiante en su proceso de aprendizaje, potenciando su participación activa.	Enfoque centrado en el docente para la transmisión de la información.
Generar un aprendizaje significativo en los alumnos que impacte en su desarrollo integral.	Intercambio de conocimientos del maestro hacia el alumno.
Retroalimentación inmediata para que el estudiante comprenda las actividades en el proceso de aprendizaje.	La retroalimentación es limitada y enfocada en las evaluaciones sumativas.

Nota. Elaboración propia a partir de Martínez-Valdivia et al. (2023); Da Silva y Feltoza da Silva (2022).

En la tabla 5 se muestran las características de las metodologías activas que se distinguen por su enfoque centrado en el alumno, lo que implica que los estudiantes no sean receptores pasivos de conocimiento, sino participantes activos en su propio aprendizaje. Este enfoque se traduce en una mayor implicación en actividades colaborativas y cooperativas, donde los estudiantes interactúan entre sí y con los contenidos de manera más dinámica.

Además, las metodologías activas promueven un aprendizaje significativo al conectar los contenidos académicos con la experiencia e intereses de los estudiantes. Esto facilita una comprensión más profunda y duradera de los conceptos, ya que los alumnos pueden relacionar lo que aprenden con situaciones reales y aplicaciones prácticas. Este tipo de enfoque fomenta la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las metodologías activas se caracterizan por proporcionar retroalimentación inmediata y formativa a los alumnos. Esto significa que los estudiantes reciben comentarios constantes sobre su desempeño y comprensión, lo cual es crucial para ajustar y mejorar su aprendizaje en tiempo real. Esta retroalimentación continua no solo ayuda a corregir errores, sino que motiva a los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para identificar áreas de mejora y autoevaluarse de manera crítica.

Las metodologías activas presentan beneficios significativos que contribuyen al desarrollo integral de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes, facilitando la resolución efectiva de problemas y la mejora de la comunicación interpersonal. Estos beneficios promueven la inclusión dentro del aula al implementar herramientas adaptadas que apoyan su aplicación efectiva y la resolución de desafíos educativos. El enfoque en el aprendizaje activo y participativo subraya la importancia de estas metodologías para crear un entorno educativo enriquecedor que promueva el desarrollo holístico de todos los alumnos, preparándolos para enfrentar los retos tanto académicos como sociales en la sociedad contemporánea.

2.2.1.5.2. Principios, beneficios y desafíos de las metodologías activas

2.2.1.5.2.1 Principios de las metodologías activas

Las metodologías activas presentan al aprendizaje activo como un principio en el que participa el estudiante de manera activa durante el proceso de aprendizaje, implicándose en actividades prácticas que impacten en su desarrollo integral. Martínez-Valdivia et al. (2023) reconocen que las metodologías activas fomentan el aprendizaje activo, fomentando competencias delimitadas con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU. De igual manera, Fernández-Martín (2022) concuerda en que el aprendizaje activo ocupa un rol fundamental en la enseñanza centrada en el estudiante para la construcción del conocimiento.

El enfoque centrado en el estudiante se orienta hacia las necesidades individuales de los alumnos, identificando sus intereses y habilidades desde el punto de vista formativo. Studart (2021) señala que estas metodologías facilitan el aprendizaje significativo mediante estrategias diseñadas para potenciar el desarrollo individual del estudiante. Asimismo, Terra-Ribeiro et al. (2020) destacan que estas metodologías enfatizan el rol activo de los estudiantes durante el aprendizaje, mejorando su rendimiento académico y elevando la calidad educativa.

La construcción del conocimiento por parte de los estudiantes permite la experimentación, reflexión y exploración a lo largo del proceso de aprendizaje, facilitando su consolidación y promoción continua. Ferreira de Araujo y Vital Junior (2021) señalan que, en las metodologías activas, esta construcción del conocimiento refuerza los aprendizajes derivados de las experiencias escolares, convirtiendo a los estudiantes en protagonistas activos de su propia formación.

La aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje fomenta un aprendizaje duradero al impactar y aplicar los conocimientos a situaciones reales. Además, la colaboración y comunicación que se promueve durante el proceso por medio del aprendizaje cooperativo fomenta la comunicación efectiva, el intercambio de ideas y el trabajo en equipo, favoreciendo el desarrollo de competencias.

En la presente investigación, se adoptan los principios fundamentales de un enfoque centrado en el estudiante, que busca promover la participación activa durante todo el proceso educativo. Este enfoque reconoce la importancia de involucrar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, fomentando el desarrollo de habilidades críticas como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Estas habilidades son esenciales en un entorno educativo que busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos de la sociedad contemporánea.

El aprendizaje activo se posiciona como un pilar fundamental en este enfoque, ya que implica que los estudiantes no sólo sean receptores pasivos de información, sino que sean agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. A través de metodologías como el Jigsaw, se facilita este aprendizaje activo al proporcionar estructuras y herramientas que promueven la colaboración, la discusión y la enseñanza entre pares. Esto fortalece el entendimiento profundo de los contenidos, fomentando una mayor capacidad de adaptabilidad y flexibilidad en los estudiantes, preparándose para enfrentar contextos y problemas diversos tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

Los principios fundamentales de las metodologías activas se orientan hacia la participación activa de los estudiantes, lo cual facilita la promoción de un aprendizaje de alta calidad. La cooperación y colaboración son aspectos clave que estas metodologías promueven al implementar estrategias como Jigsaw en entornos educativos. Esta estrategia fomenta el intercambio de ideas, la construcción conjunta de conocimientos entre los estudiantes y fortalece habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía. La integración de estas metodologías activas en la enseñanza potencia el desarrollo integral de los estudiantes, preparándose para enfrentar los desafíos y exigencias del mundo actual.

2.2.1.5.2 Beneficios y desafíos de las metodologías activas

Las metodologías activas potencian el aprendizaje significativo al promover el involucramiento directo de los estudiantes y su aplicación en contextos prácticos. El desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, como la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación, prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la sociedad

contemporánea. La motivación y el compromiso que fomentan estas metodologías ayudan a que los estudiantes se vuelvan responsables y retengan mejor la información al participar en experiencias de aprendizaje interesantes y significativas.

Las metodologías activas presentan beneficios significativos que contribuyen al desarrollo integral en los estudiantes, facilitando la resolución efectiva de problemas y la mejora de la comunicación interpersonal. Estos beneficios promueven la inclusión dentro del aula mediante el uso de herramientas que apoyan su aplicación efectiva y la resolución de desafíos educativos. El enfoque en el aprendizaje activo y participativo subraya la importancia de estas metodologías para crear un entorno educativo enriquecedor que promueva el desarrollo holístico de todos los alumnos, preparándolos para enfrentar los retos, tanto académicos como sociales en la sociedad contemporánea.

A pesar de los beneficios que representan las metodologías activas en los entornos educativos, existen desafíos que deben superarse para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tiempo y la planificación representan un reto significativo, ya que requieren una inversión adicional para diseñar y ejecutar actividades que involucren un aprendizaje activo. Esto puede ser particularmente difícil para los profesores en entornos educativos con recursos limitados. Sanglard et al. (2021) reconocen que las metodologías activas presentan desafíos en la planificación de actividades debido a la limitada cantidad de tiempo disponible, lo que puede afectar negativamente el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El control del aula en grupos grandes presenta una dificultad para mantener la atención en las actividades que cada estudiante está realizando. Gonçalves et al. (2020) enfatizan que las metodologías activas enfrentan retos relacionados con el mantenimiento del control del aula, ya que un aumento en la interacción entre estudiantes puede dificultar el correcto proceso de aprendizaje. La resistencia al cambio representa un desafío, ya que tanto estudiantes como profesores pueden mostrarse reacios a adoptar una metodología que requiera un papel activo del estudiante. Ricci et al. (2022) reconocen que esta resistencia es un obstáculo significativo en la implementación de metodologías activas, dado que muchos docentes están arraigados en prácticas tradicionales de enseñanza.

Por otro lado, la falta de motivación de los estudiantes para participar en actividades propias de las metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, puede ser un desafío significativo. Cavalcanti-Maciel (2020) reconoce que esta falta de motivación afecta el desarrollo adecuado de dichas actividades, recomendando la implementación de estrategias atractivas para los estudiantes con el fin de superar este obstáculo. Además, la falta de recursos y materiales específicos necesarios para el correcto desarrollo de las actividades dentro de las metodologías activas, afecta su ejecución. Rodrigues dos Santos et al. (2021) enfatizan que la carencia de recursos dificulta su implementación efectiva, impactando negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se reconoce que estos elementos tienen un impacto significativo en el proceso educativo de los estudiantes al presentar desafíos dentro de las metodologías activas. Es crucial establecer un apoyo colaborativo entre la escuela y los profesores para implementar medidas que mitiguen estos obstáculos dentro del sistema académico. Los desafíos incluyen la gestión del tiempo, el control del aula, la resistencia al cambio, la evaluación del aprendizaje, la falta de motivación de los estudiantes y la carencia de recursos específicos, los cuales afectan el desarrollo adecuado de estas metodologías en las aulas. Estas dificultades comprometen el proceso de aprendizaje de los estudiantes al no permitir una implementación efectiva que impacte positivamente en la adquisición de conocimientos y su desarrollo integral.

2.2.1.6 Fundamentos teóricos y enfoques explicativos para la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH.

La inclusión académica de estudiantes de primaria con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) requiere de una comprensión profunda de los marcos teóricos que explican tanto las características del trastorno como las dinámicas de aprendizaje en contextos educativos inclusivos. En este sentido, resulta imprescindible analizar las principales teorías explicativas del TDAH, así como aquellos enfoques pedagógicos que orientan prácticas inclusivas efectivas. Entre estos, destaca Lev Vygotsky, cuya teoría del constructivismo social aporta fundamentos clave para entender el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, ofreciendo valiosas orientaciones para la atención educativa de estos estudiantes. A partir de esta perspectiva, el presente epígrafe integra los elementos conceptuales y teóricos necesarios para

sustentar estrategias inclusivas que respondan a las necesidades específicas del alumnado con TDAH en la educación primaria.

2.2.1.6.1 Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky para la inclusión de estudiantes con TDAH

La Teoría del Constructivismo Social es fundamental para la educación inclusiva de estudiantes con TDAH. Esta teoría desarrollada por Lev Vygotsky (1896-1934) reconoce el papel crucial de las interacciones sociales como herramientas que facilitan el proceso de aprendizaje, creando entornos inclusivos que fomentan el desarrollo cognitivo. Al aplicar esta teoría, los educadores pueden facilitar la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH mediante los principios constructivistas de Vygotsky que promueven las interacciones sociales y el entorno educativo como medios fundamentales para el aprendizaje. Para estudiantes con TDAH, esta perspectiva se traduce en la creación de ambientes educativos que no solo se adapten a sus necesidades individuales, sino que estimulen su desarrollo cognitivo y social.

Tabla 6

Elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky

Elementos	Descripción
Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	En la teoría se estipula que el aprendizaje ocurre de forma efectiva cuando los alumnos trabajan en actividades que potencien su capacidad, pero que se encuentren dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Tamburlini, 2022).
Interacción social	La teoría reconoce la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo. En casos de estudiantes con TDAH, permite la generación de habilidades sociales y

	de comunicación que pueden ser beneficiosas para su proceso de aprendizaje (Potrac et al., 2016).
Andamiaje	El apoyo estructurado en los estudiantes facilita el proceso de aprendizaje. Los alumnos presentan apoyo para la generación de estrategias que ayudan en el procesamiento de la información de manera efectiva. (Sadhana, 2021).
Motivación y compromiso	Los principios constructivistas ayudan a aumentar la motivación y el compromiso, facilitando un entorno de aprendizaje relevante para alumnos con TDAH al presentar la delimitación de roles y al sentirse valores (Mishaev, 2022).

Nota. Elaboración propia a partir de Tamburlini (2022); Potrac et al. (2016); Sadhana (2021); Mishaev (2022).

En la tabla 6 se presentan los elementos clave de la teoría sociocultural de Vygotsky, que incluyen la zona de desarrollo próximo, el andamiaje, la motivación y el compromiso, los cuales colaboran para crear un espacio de aprendizaje óptimo para los estudiantes. Esta teoría subraya la importancia de entornos educativos que promuevan el desarrollo de habilidades en todos los estudiantes, incluyendo aquellos que enfrentan desafíos como el TDAH.

Los vínculos de esta teoría con el tema analizado en la presente investigación se aprecian mediante un marco sólido para entender cómo las interacciones sociales y el entorno influyen en el proceso de aprendizaje. Estos principios son fundamentales para diseñar estrategias educativas que promuevan la inclusión académica de estudiantes con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, buscando incrementar su participación activa. Además, la teoría de Vygotsky subraya la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo, que facilita la colaboración

entre compañeros para superar desafíos que individualmente podrían resultar difíciles. Este enfoque cooperativo fortalece el aspecto cognitivo mediante la interacción social y fomenta un entorno inclusivo y de apoyo mutuo entre los estudiantes.

Las conclusiones de este epígrafe destacan que el modelo de Vygotsky proporciona un marco valioso para promover la inclusión académica efectiva de estudiantes con TDAH. Este enfoque facilita un aprendizaje significativo al enfocarse en la Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje, que son cruciales para adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de los estudiantes. Al implementar estos principios, se establece un entorno educativo que no solo busca la equidad y la justicia social, sino que promueve un desarrollo integral entre los participantes del proceso educativo, fortaleciendo la comunidad educativa en su conjunto.

2.2.1.6.2 Descripción de las causas y factores asociados al TDAH

El TDAH es un trastorno complejo influenciado por diversos factores genéticos. Bereda (2023) reconoce que está asociado con una predisposición genética, factores ambientales y la exposición prenatal a sustancias nocivas. Según Kittel-Schneider (2022), el TDAH está influenciado significativamente por factores genéticos, con una heredabilidad estimada del 80%. Además, la predisposición genética incluye genes específicos como aquellos relacionados con la dopamina, como las variantes de los genes DRD4 y DAT1, que han sido identificados como asociados al TDAH (Hilal et al., 2022).

Los factores ambientales están estrechamente asociados con el TDAH, especialmente el ambiente familiar donde niveles elevados de estrés puede agravar los síntomas. Además, los estilos de crianza inconsistentes, como la permisividad excesiva o la falta de disciplina, pueden exacerbar los síntomas (Mooney et al., 2023). Asimismo, la exposición a sustancias tóxicas, como la contaminación ambiental elevada, aumenta el riesgo de desarrollar TDAH (Leffa et al., 2023). También las deficiencias nutricionales pueden incrementar los síntomas del TDAH, según investigaciones recientes aportados por Mooney et al. (2023).

Núñez-Jaramillo et al. (2021) sostienen que el TDAH tiene sus raíces en factores genéticos, ambientales y diversos correlatos neurofisiológicos, los cuales contribuyen a los síntomas de falta de atención e hiperactividad. Además, Brikell et al. (2022) destacan que este trastorno está

estrechamente ligado a patrones de falta de atención e hiperactividad, los cuales afectan el rendimiento académico y presentan desafíos conductuales que perturban el ambiente de aprendizaje y obstaculizan la inclusión académica de los estudiantes afectados.

La exposición prenatal a sustancias pesadas, como el consumo de alcohol y drogas durante el embarazo, así como la exposición a contaminantes y complicaciones pre y perinatales, se ha relacionado con un aumento en la probabilidad de desarrollar TDAH. Lipinska et al. (2021) señalan que estos factores están asociados con un mayor riesgo de TDAH en niños. La alteración de ese ambiente producto de los factores asociados al TDAH afecta en la inclusión académica de esta población, por lo que Malka et al. (2020) establecen que dentro de centros educativos la comprensión de la temática es importante por parte de los maestros para efectuar estrategias adecuadas de inclusión educativa.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) representa un desafío significativo para la inclusión educativa, requiriendo un enfoque cuidadoso para garantizar la participación equitativa y exitosa de los estudiantes afectados. Según Zamora-Delgado (2019), la integración adecuada de estos estudiantes en el aula, especialmente en contextos educativos diversos, implica proporcionarles un apoyo personalizado. Esto incluye comprender los síntomas del TDAH y colaborar estrechamente con los estudiantes, sus familias y los profesionales de la educación para cumplir con estos objetivos de inclusión efectiva.

Las causas asociadas al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) comprenden una serie de variables que impactan en su desarrollo, afectando diversos aspectos individuales. Entre los factores asociados se destacan el genético, ambiental y perinatal, que aumentan el riesgo de su manifestación. Los autores señalan que la sintomatología del TDAH presenta desafíos significativos para la inclusión educativa, exigiendo respuestas adecuadas por parte de la comunidad estudiantil. El apoyo proporcionado en el entorno, considerando estos factores asociados, influye directamente en la inclusión efectiva de los estudiantes afectados. El compromiso de los educadores en la implementación de estrategias inclusivas es crucial para facilitar este proceso de manera efectiva y servir como guía para los demás estudiantes dentro del entorno académico.

2.2.1.6.3 Impacto del TDAH en la inclusión académica de los estudiantes de primaria

El impacto del TDAH en la inclusión académica dentro de los contextos de la primaria se encuentra afectado por diversos factores, como la falta de preparación de los docentes en el desarrollo de estrategias inadecuadas para este proceso, el ambiente escolar y el apoyo institucional, la colaboración entre padres y la escuela para el desarrollo de una adecuada comunicación, el estigma y la percepción social que influye en aspectos de la discriminación. Ward et al. (2023) destacan que estos factores tienen un impacto significativo en la inclusión de esta población. En particular, subrayan el bajo rendimiento académico como uno de los principales desafíos, resaltando la necesidad de una identificación temprana para implementar intervenciones que mejoren tanto su aprendizaje como su inclusión académica.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad afecta el proceso de inclusión académica de estudiantes de primaria. Mientras algunos defienden la integración total, otros abogan por el desarrollo de entornos educativos especiales que apoyen a estos estudiantes. Pitaloka et al. (2023) subrayan que la implementación de aulas inclusivas con herramientas pedagógicas adecuadas facilita la inclusión académica de estudiantes con TDAH en contextos de primaria. Por otro lado, Bogossian (2021) señala que la inclusión académica de estudiantes con TDAH puede verse comprometida en entornos educativos que carecen de maestros capacitados para apoyar adecuadamente a estos alumnos, lo que puede llevar a situaciones de exclusión.

McDougal et al. (2022) identifican que el bajo rendimiento académico y la falta de una inclusión académica plena son elementos que afectan a los estudiantes con TDAH en entornos educativos. En este sentido, reconocen la necesidad de implementar intervenciones personalizadas que sean fundamentales para promover la inclusión efectiva de estos estudiantes. Por su parte, Chawla et al. (2022) subrayan que el TDAH tiene un impacto significativo en la inclusión de estudiantes de primaria, manifestándose en dificultades de aprendizaje y desafíos conductuales, destacando la importancia de una identificación temprana para mejorar los resultados académicos y facilitar la inclusión adecuada de estos alumnos desde etapas tempranas.

Se reconoce que el impacto del TDAH en la inclusión educativa de estudiantes de primaria está estrechamente ligado a diversos factores sociales y a la capacitación de los profesores para

implementar procesos educativos que respondan a las necesidades de estos alumnos. Es fundamental que los educadores estén preparados para identificar tempranamente los signos del trastorno y ofrecer intervenciones personalizadas que promuevan un ambiente educativo inclusivo y comprensivo. El desarrollo de estrategias pedagógicas adecuadas y el apoyo continuo dentro del entorno escolar resultan esenciales para mitigar los desafíos académicos y conductuales asociados al TDAH, facilitando una inclusión más efectiva y equitativa de esta población estudiantil desde las primeras etapas de su educación primaria.

2.2.1.7 Barreras y Desafíos en la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH

2.2.1.7.1 Barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes con TDAH en el contexto educativo

Los estudiantes con TDAH se enfrentan a diversas barreras y desafíos en el entorno educativo, como dificultades para mantener la concentración, exposición al acoso escolar, comportamientos agresivos, sentimientos de soledad y obstáculos para su inclusión plena. Kağansoy y Sorakin (2023) subrayan que estos desafíos son reconocidos por los docentes, quienes destacan especialmente el acoso escolar y la agresión como problemáticas dentro del contexto académico. Ward et al. (2023) señalan que los principales obstáculos para estos estudiantes incluyen la falta de capacitación del personal educativo, la implementación de estrategias poco prácticas y la limitada disponibilidad de recursos adecuados. Estos factores dificultan el proceso educativo y la integración efectiva de los estudiantes con TDAH en el sistema escolar.

Las barreras que enfrentan estos estudiantes incluyen la limitada interacción social, dificultades en la gestión del tiempo y el estigma asociado al apoyo recibido. Abdullah (2022) destaca que entre las barreras para los estudiantes con TDAH se encuentran la falta de capacitación del personal educativo y las discrepancias en las creencias entre los educadores. Además, Szép et al. (2021) señalan que otro obstáculo significativo para esta población es el alto número de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que dificulta la personalización del apoyo para los estudiantes con TDAH. A continuación, se establecen las principales barreras y desafíos en esta población.

Tabla 7*Barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes con TDAH*

Barreras	Desafíos
Interacción social limitada	Acoso escolar
Estigma	Limitada capacitación de los docentes
Alto número de estudiantes con NEE en los establecimientos	Limitación en recursos
Falta de capacitación docente	Estrategias poco prácticas

Nota. Elaboración propia a partir de Kağansoy y Sorakin (2023); Ward et al. (2023); Abdullah (2022); Szép et al. (2021).

En la tabla 7 se exponen las barreras y desafíos a los que se enfrentan los estudiantes con TDAH. Estas incluyen la limitada interacción social que afecta su participación en actividades grupales y contribuye al aislamiento social. Además, es necesario hacer alusión al acoso escolar, derivado de las dificultades para integrarse, lo cual repercute negativamente en su calidad de vida.

El estigma hacia el TDAH, basado en malentendidos y prejuicios, constituye una de las barreras significativas que enfrentan estos estudiantes. A ello se suma la limitada capacitación de los docentes en estrategias efectivas para esta población, así como el elevado número de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los centros académicos, lo que genera una sobrecarga y dificulta la atención individualizada.

Las estrategias educativas sin el desarrollo de la práctica y la escasez de recursos limitan el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes con TDAH, representando una barrera crucial para su inclusión académica. Por consiguiente, la adaptación de estrategias de enseñanza que enfoquen la inclusión de estudiantes con TDAH es fundamental para superar estos desafíos y facilitar su integración en entornos académicos tradicionales.

Las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes con TDAH tienen un impacto significativo en su proceso de aprendizaje e inclusión en los entornos académicos. La falta de capacitación adecuada en estrategias específicas para esta población, junto con la limitación de recursos, dificultan el desarrollo de metodologías activas que fomenten una inclusión efectiva. Es crucial superar estas barreras mediante la implementación de programas de formación continua para educadores, orientados a mejorar la comprensión y las habilidades necesarias para apoyar a los estudiantes con TDAH. Asimismo, se requiere un mayor acceso a recursos educativos y tecnológicos que faciliten la adaptación de prácticas pedagógicas inclusivas y la implementación de ajustes razonables que promuevan un ambiente de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades específicas.

2.2.1.7.2 Estigmas y prejuicios asociados al TDAH y su impacto en la inclusión académica

Las concepciones negativas hacia los estudiantes con TDAH tienen un impacto significativo en sus procesos de inclusión académica, ya que suelen ser percibidos como «molestos». Alfonso-Albores y Gutiérrez-Carreón (2022) subrayan que estas percepciones obstaculizan la integración de estudiantes con TDAH en el entorno académico, contribuyendo a etiquetarlos de manera negativa y afectando su desarrollo socioemocional. García-Vélez et al. (2021) reconocen que esta concepción de «molestos» hacia los estudiantes con TDAH ha incidido en sus problemas de inclusión en el ámbito educativo, afectando negativamente su formación integral.

La falta de cooperación entre los estudiantes dificulta la plena inclusión de aquellos con TDAH. García-Vélez et al. (2021) destacan que la limitada cooperación afecta los procesos de inclusión académica, subrayando la importancia de las intervenciones educativas para fomentar un entorno colaborativo en las escuelas. De igual manera, Bogossian (2021) reconoce que la falta de

cooperación perjudica el proceso de inclusión y recomienda que los maestros estén preparados para apoyar a todos los estudiantes, promoviendo un ambiente inclusivo y colaborativo.

La limitación de conocimientos sobre los procesos adecuados de inclusión académica de estudiantes con TDAH es un problema significativo. Costa (2019) establece que la falta de conocimientos sobre inclusión académica en estudiantes con TDAH, especialmente entre los profesores, actúa como una barrera que afecta su inserción eficaz en los entornos educativos. De manera similar, Kang (2019) describe que los maestros de primaria con conocimientos limitados sobre la inclusión de estudiantes con TDAH impactan negativamente en su proceso de aprendizaje y efectividad, lo que se refleja en aspectos como el rendimiento académico.

Los estigmas asociados a los estudiantes con TDAH afectan negativamente su desarrollo integral. La falta de cooperación entre alumnos y los conocimientos limitados sobre inclusión impactan de manera adversa en el entorno escolar. Estos estigmas afectan la inclusión académica de los estudiantes con TDAH, generando consecuencias en su desarrollo integral y su proceso de aprendizaje. Por tanto, es crucial promover un espacio de aprendizaje que valore las diferencias y brinde oportunidades a esta población para mejorar su calidad de vida.

Se concluye que los estigmas y prejuicios que enfrentan los estudiantes con TDAH tienen un impacto significativo en su desarrollo socioemocional y en los procesos de inclusión académica. Al ser etiquetados como "molestos," estos alumnos enfrentan dificultades en la cooperación con sus compañeros, lo que afecta negativamente su experiencia escolar y su integración. Es esencial implementar intervenciones educativas que reduzcan estos estigmas y prejuicios en el entorno escolar, promoviendo una cultura de inclusión y apoyo que facilite el desarrollo integral y la participación activa de los estudiantes con TDAH.

2.2.1.8 Apoyos y recursos para la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH

2.2.1.8.1 Recursos y apoyos educativos para promover la inclusión académica de estudiantes con TDAH

La inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) está influenciada por diversos factores. El conocimiento y la comprensión de la patología facilitan o dificultan su inclusión. Schoeman y Voges (2022) señalan que el desconocimiento es una causa significativa de exclusión académica para estudiantes con TDAH. Asimismo, Chhasatia et al. (2021) indican que la falta de conocimiento de estudiantes y docentes sobre el TDAH aumenta el riesgo de una inclusión incompleta, llevando a situaciones de exclusión. El educador desempeña un papel fundamental en la promoción de una inclusión efectiva dentro de la comunidad educativa (Krtkova et al., 2023).

En este sentido, es crucial reconocer que una comprensión adecuada del TDAH facilita la inclusión académica de estos estudiantes en el entorno educativo y mejora su desarrollo integral. La falta de información sobre el trastorno afecta negativamente los procesos de inclusión académica, ya que impide una comprensión detallada de las dificultades que enfrentan estos estudiantes. Pradana (2023) destaca que la falta de información sobre el TDAH impacta en la inclusión de los niños con este trastorno. De manera similar, Alotaibi et al. (2023) señalan que el conocimiento limitado del TDAH dificulta la inclusión de estos niños, quienes son a menudo mal identificados y reciben un apoyo inadecuado.

El apoyo y la disponibilidad de recursos educativos son esenciales para la inclusión efectiva de los estudiantes con TDAH. Esto implica que las adaptaciones en el aula fomenten su integración y ejecución adecuada (Krtkova et al., 2022). El proceso de inclusión abarca diversos factores de apoyo, desde la colaboración de los compañeros hasta el respaldo de la unidad educativa, facilitando intervenciones efectivas y resultados positivos. Campos-Sotos (2021) enfatiza que la implementación de diversos recursos, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), favorece significativamente el proceso de inclusión de los estudiantes con TDAH.

La colaboración entre profesionales es esencial para la creación de entornos de aprendizaje inclusivo que reconozcan y valoren la diversidad de todos los estudiantes, especialmente los que padecen el TDAH e incluir a aquellos que padecen el trastorno (Krtkova et al., 2022). El apoyo entre profesionales permite integrar los conocimientos de distintas disciplinas para generar un ambiente inclusivo que se enfoque en responder a las necesidades específicas y mejorar el proceso de aprendizaje. Luna-Loya (2021) establece que las colaboraciones entre profesionales mediante el uso adecuado de recursos materiales ayudan de manera positiva en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 8

Elementos de la inclusión académica

Elementos	Descripción
Conocimiento y comprensión de la patología	La comprensión de la patología permite la inclusión de esta población por medio del establecimiento de adecuadas estrategias pedagógicas.
Apoyo y disponibilidad de recursos educativos	El apoyo de los recursos disponibles permite la ejecución de una inclusión efectiva que permita mejorar la calidad de vida de los estudiantes y familiares que padecen esta patología.
Colaboración entre profesionales	La colaboración entre profesionales permite la creación de entornos inclusivos que se enfoquen en el respeto ante lo diferente.

Nota. Elaboración propia a partir de Chhasatia et al. (2021); Krtkova et al. (2022).

En la tabla 8 se presentan los elementos clave para la inclusión académica, tales como comprensión de la patología, disponibilidad de recursos educativos y colaboración entre profesionales. Un agente crucial es el docente, quien debe establecer una metodología que responda a las necesidades académicas de los estudiantes y favorezca el proceso de inclusión académica para beneficiar a todos los implicados, mejorando la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Para fomentar la inclusión académica de alumnos con TDAH es necesario adoptar una metodología activa que implique las fortalezas y desafíos de estos entornos académicos, como es el aprendizaje cooperativo. Esto involucra la implementación de estrategias flexibles de enseñanza que ayuden a la inclusión de los estudiantes con TDAH como Jigsaw, así como el apoyo adicional y los servicios de tutoría para asegurar la inclusión efectiva ante los contextos educativos. De igual manera, es necesaria la implementación de una cultura basada en la comprensión ante las diferencias individuales, fomentando el respeto y la aceptación a la diversidad dentro de los contextos académicos.

Perilla-Granados (2018) recomienda que los docentes proporcionen un apoyo adecuado a los estudiantes, estableciendo estrategias de aprendizaje apropiadas y ofreciendo adaptaciones curriculares que faciliten una inclusión efectiva en entornos educativos. En la misma línea, Ward (2018) sostiene que la colaboración entre maestros es crucial para lograr la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH en entornos educativos, promoviendo el aprendizaje entre pares y creando entornos de aceptación.

De acuerdo con Olinover et al. (2022), el compromiso activo y la atención personalizada, incluidas las intervenciones cara a cara, tienen un impacto significativo en el proceso de inclusión, mejorando los resultados de desempeño académico. Estos autores destacan que el conocimiento detallado de las características del TDAH proporciona beneficios al establecer procesos de inclusión y apoyo específicos en entornos educativos, lo cual contribuye al éxito de la inclusión académica de estos alumnos (Olinover et al., 2022).

La estrategia educativa conocida como Jigsaw se utiliza eficazmente para facilitar la inclusión académica de estudiantes con TDAH, proporcionando una estructura clara y concisa que favorece

su implementación. Jigsaw fomenta un clima de respeto y empatía en los entornos académicos, como señalan Clakins y Rivnay (2022). Estos autores destacan que esta estrategia promueve el aprendizaje cooperativo al facilitar el trabajo en equipo y la interacción social entre los estudiantes dentro del aula (Clakins y Rivnay, 2022). De manera similar, Nalls y Wickerd (2022) subrayan la viabilidad de esta estrategia para la inclusión de estos alumnos, al crear un ambiente de aprendizaje propicio para su desarrollo académico y social.

A continuación, se presentan los elementos para una inclusión efectiva de niños con TDAH en contextos educativos.

Tabla 9

Elementos para la inclusión académica efectiva

Elementos	Descripción
Apoyo	El apoyo que se brinda a los estudiantes con TDAH, por medio de la adaptación y la implementación de estrategias de enseñanza diferenciada, brinda un sistema que permite observar el avance de la inclusión académica.
Clima de respeto	El clima escolar inclusivo y respetuoso ayuda a promover la empatía y la comprensión entre los estudiantes.
Conocimiento del docente	Los conocimientos y capacitación del docente en entornos militares sobre el TDAH y estrategias efectivas permiten apoyar a estos alumnos por medio de talleres de educación.

Estrategias flexibles de enseñanza	Las estrategias de enseñanza que brindan un impacto positivo en el proceso de aprendizaje son la metodología del aprendizaje cooperativo, como Jigsaw.
------------------------------------	--

Nota. Elaboración propia a partir de Perilla-Granados (2018); Ward (2018); Olinover et al. (2022).

En la tabla 9 se destacan los elementos fundamentales para promover una inclusión efectiva de estudiantes con TDAH. Entre estos elementos se encuentran el apoyo continuo académico y emocional, un clima de respeto y comprensión dentro del entorno educativo, el conocimiento profundo por parte de los docentes sobre las características del TDAH y las estrategias flexibles de enseñanza, como la metodología Jigsaw, que facilitan un proceso de aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Estos elementos mejoran el rendimiento académico de los estudiantes con TDAH, promueven su bienestar emocional y su participación activa en la comunidad educativa.

Para promover una inclusión académica efectiva de estudiantes con TDAH, es esencial disponer de recursos y apoyos educativos que comprendan la naturaleza del trastorno. Resulta crucial fomentar la colaboración entre profesionales educativos para garantizar un apoyo integral a estos estudiantes. Es fundamental desarrollar un clima de respeto y empatía en el entorno escolar, lo cual contribuye significativamente al bienestar académico de los estudiantes con TDAH. El uso de estrategias educativas como la metodología Jigsaw proporciona una estructura organizada que facilita la inclusión y promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo. Estas medidas benefician a los estudiantes con TDAH y enriquecen el ambiente educativo general, asegurando un aprendizaje más equitativo y comprensivo para todos los involucrados.

2.2.1.8.2 Estrategias educativas para superar las barreras y promover un ambiente inclusivo dirigido a los estudiantes con TDAH

Para promover un contexto inclusivo que beneficie a los estudiantes con TDAH, es crucial que las estrategias educativas se centren en la adaptación de metodologías innovadoras que permitan formar grupos cooperativos entre estudiantes. Ward et al. (2023) destacan la importancia de que los docentes fomenten un ambiente inclusivo mediante el trabajo colaborativo entre los estudiantes, lo cual contribuye significativamente a la educación inclusiva.

De igual manera, el conocimiento y la sensibilización por parte de los docentes al presentar una formación y desarrollo profesional sobre el TDAH permite entender las características y la respuesta educativa de los estudiantes en el entorno. Ward et al. (2023) establecen que el conocimiento de la patología permite entablar actividades que promuevan un ambiente inclusivo para estudiantes con TDAH.

La flexibilidad del docente al realizar adaptaciones curriculares permite acomodar los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando tiempo adicional para completar tareas que fomentan la atención y concentración. Bogossian (2021) reconoce que la flexibilidad de los maestros facilita la creación de entornos inclusivos que se adaptan a las lecciones y apoyan las metas individuales.

La comunicación continua entre los profesionales que abordan las necesidades individuales de las personas con TDAH permite establecer lineamientos clave para generar espacios de aprendizaje inclusivos que apoyen a los estudiantes con este trastorno. García-Vélez et al. (2021) destacan que la comunicación es fundamental para fomentar la inclusión en entornos escolares, ya que facilita la implementación de estrategias educativas adecuadas para los estudiantes con TDAH.

Caballero-García (2021) reconoce que para favorecer la inclusión en el aula de alumnos con TDAH es necesario realizar adaptaciones con estrategias eficientes, como el aprendizaje cooperativo. Este enfoque pedagógico se basa en la colaboración entre los estudiantes, permitiendo que aquellos con TDAH se beneficien de la interacción social y el apoyo de sus compañeros. A través del aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan en grupos pequeños

para alcanzar objetivos comunes, lo que les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, mejorar la comunicación y aprender a trabajar en equipo. Este método facilita la inclusión de los estudiantes con TDAH y enriquece el proceso de aprendizaje para todos los alumnos, fomentando un ambiente de respeto y apoyo mutuo.

El aprendizaje cooperativo permite a los docentes implementar diversas estrategias que se adaptan a las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH. En este sentido, se pueden asignar roles dentro de los grupos que ayuden a estos estudiantes a mantenerse enfocados y donde los estudiantes se ayudan mutuamente a comprender y retener la información. Estas adaptaciones mejoran la participación y el rendimiento académico de los alumnos con TDAH mediante la promoción de su sentido de pertenencia y autoestima. De esta manera, se crea un entorno educativo más inclusivo, donde cada estudiante se siente valorado y apoyado en su proceso de aprendizaje.

Las estrategias educativas como Jigsaw demuestran ser eficaces para superar las barreras que enfrentan los alumnos con TDAH, promoviendo un ambiente inclusivo. Este enfoque fomenta la sensibilización de los docentes y la flexibilidad en las adaptaciones curriculares, lo que resulta esencial para atender las necesidades específicas de estos estudiantes. Al utilizar Jigsaw, se pueden establecer grupos cooperativos que involucren a todos los estudiantes, facilitando la interacción social y el aprendizaje colaborativo, aspectos fundamentales para la inclusión académica. Esta metodología mejora el rendimiento académico de los estudiantes con TDAH y contribuye a crear un entorno de respeto y comprensión mutua dentro del aula.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual ha permitido el tratamiento de los conceptos de estrategia educativa, aprendizaje cooperativo, Jigsaw e inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH. A lo largo de las siguientes páginas, se presentan las definiciones de cada uno de estos conceptos, así como su relevancia y aplicación dentro del contexto investigado. Se exploran las posturas teóricas y prácticas que sustentan la investigación, destacando la importancia de un enfoque inclusivo y colaborativo en el entorno educativo para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes con TDAH. La interrelación de estos conceptos subraya la necesidad de estrategias

educativas adaptativas y la creación de un ambiente de aprendizaje cooperativo, donde todos los estudiantes puedan prosperar y alcanzar su potencial académico y personal.

2.3.1. Estrategia educativa

El término «estrategia educativa» se remonta a principios del siglo XX (Chia y Camulli, 2018), emergiendo como un concepto influenciado por prácticas del ámbito empresarial que buscaban optimizar la eficiencia y efectividad en la enseñanza. A lo largo del tiempo, la definición y utilización de las estrategias educativas han evolucionado, adaptándose a diversos registros y enfoques que reflejan las distintas perspectivas de sus exponentes. Esta evolución ha permitido que las estrategias educativas se diversifiquen y especialicen, respondiendo a las necesidades cambiantes de los contextos educativos y a los avances en la comprensión de cómo los estudiantes aprenden mejor. De esta manera, los intentos iniciales de aplicar principios de gestión y organización empresarial al ámbito educativo se han convertido en una parte integral del diseño pedagógico, abarcando desde metodologías tradicionales hasta innovadoras técnicas de aprendizaje cooperativo y tecnologías educativas avanzadas.

Existen tres tipos de concepciones sobre la estrategia educativa: 1) El primer grupo establece un plan que engloba diferentes actividades efectuadas por los docentes que se encaminan a promover los resultados de aprendizaje de los alumnos. 2) El segundo lo concibe como un enfoque planificado que emplean los maestros para configurar el carácter de los alumnos. 3) El tercero lo configura como un factor para el aprendizaje significativo y exitoso enfocado en los alumnos con objetivos claros y experiencias agradables que permiten mejorar los resultados del aprendizaje (Sukatin, 2022).

La concepción adoptada en el presente estudio se alinea con la perspectiva que considera la estrategia educativa como un «plan» fundamental utilizado por los educadores para alcanzar y fomentar los resultados de aprendizaje en los estudiantes dentro del contexto académico. Desde esta visión, la estrategia educativa se entiende como un plan que incluye técnicas y métodos que los maestros emplean para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Este enfoque abarca una variedad de elementos y componentes que se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Nanang et al., 2023).

En esa misma línea, Oktanto (2022) la define como un plan de actividades encaminadas para desarrollar el potencial de los estudiantes, incluyendo la inteligencia y el autocontrol. Por su parte, Shirinkina (2023) la define como un plan que facilita la efectividad de la capacitación docente por medio de métricas cuantitativas, con la finalidad de promover el contenido académico.

La relevancia de este enfoque radica en que los estudiantes puedan disfrutar de un ambiente de aprendizaje efectivo y agradable, logrado a través de un plan que incluya la planificación para la toma de decisiones y la resolución de problemas (Delibaş y Uygun, 2023). Los resultados de aprendizaje de los estudiantes dependen de la creación de entornos de aprendizaje acogedores mediante un plan que incorpore actividades destinadas a fomentar el razonamiento crítico ante diversas situaciones. La estrategia educativa se convierte en un elemento esencial que emplea diversos componentes para crear entornos propicios que faciliten un adecuado proceso de aprendizaje.

El concepto de estrategia educativa asumido en la presente tesis doctoral es el de un plan empleado por los educadores para alcanzar los resultados de aprendizaje deseados en los alumnos dentro de las aulas. Este plan integra una variedad de elementos y técnicas pedagógicas que facilitan el logro de estos objetivos. Mediante la combinación de métodos didácticos, herramientas de evaluación y actividades interactivas, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje dinámico y eficaz. De esta manera, la estrategia educativa se convierte en una guía fundamental que optimiza el proceso educativo, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y competencias esenciales para su formación integral.

2.3.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un término ampliamente reconocido en el ámbito académico debido a sus características distintivas que lo hacen relevante para la enseñanza y el aprendizaje en entornos educativos. Desde una perspectiva, se describe como un enfoque pedagógico que fomenta la colaboración entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje. Esta definición enfatiza la importancia de la interacción entre pares, el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida en el proceso educativo. Otros exponentes destacan que el

aprendizaje cooperativo fortalece habilidades sociales como la comunicación efectiva, el liderazgo y la empatía, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos tanto académicos como sociales de manera colaborativa y constructiva.

Existen cinco tipos de definiciones: 1) El primer grupo lo cataloga como un método de enseñanza que se basa en un trabajo con pequeños grupos de alumnos, enfocándose en la cooperación positiva para impactar en el desarrollo social de los alumnos. 2) El segundo grupo lo define como una estrategia de enseñanza activa que facilita el aprendizaje autodirigido por medio del involucramiento de los alumnos en tareas cooperativas, y así fomentar el conocimiento. 3) El tercer grupo lo cataloga como una práctica pedagógica en la que los alumnos trabajan de manera conjunta para alcanzar los objetivos en común. 4) El cuarto grupo lo define como una metodología activa que motiva a los alumnos por medio del trabajo cooperativo para mejorar los resultados de aprendizaje y en la comprensión profunda de una temática. 5) El quinto grupo lo caracteriza como un enfoque de enseñanza pedagógica activa que motiva a los alumnos, desarrolla habilidades críticas de comunicación y pensamiento creativo (Ngoc y Truong, 2023).

La investigación adopta una perspectiva que coincide con la definición central de «metodología activa», la cual facilita tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo social a través de tareas cooperativas, fortaleciendo la motivación de los estudiantes. Desde este enfoque, el aprendizaje cooperativo se entiende como una metodología educativa que emplea interacciones grupales para fomentar la colaboración y aumentar la participación de los alumnos (Chen, 2022).

Yusuf y Hidayat (2023) describen el aprendizaje cooperativo como una metodología activa en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para fomentar su aprendizaje, haciendo hincapié en la interdependencia social y el desarrollo de habilidades interpersonales. Balestiero et al. (2019) conceptualizan el aprendizaje cooperativo como una metodología de enseñanza activa que permite alcanzar objetivos educativos definidos a través de la cooperación entre los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades de participación y colaboración.

La importancia de esta perspectiva radica en los aportes de que el aprendizaje cooperativo es una metodología que involucra elementos de la promoción del pensamiento crítico, la comunicación, cooperación, conciencia social y el pensamiento creativo entre los alumnos (Howell, 2022). El

aprendizaje cooperativo permite la utilización de factores que involucran una «conciencia» para generar un aprendizaje significativo que impacte en el desarrollo integral del estudiante.

Una teoría influyente en esta metodología activa es la propuesta por Johnson y Johnson (1994), citada por Webb y Burnheimer (2023). Esta teoría se enfoca en cómo la interacción entre los estudiantes conduce a logros académicos y mejora las relaciones interpersonales dentro de un grupo heterogéneo de estudiantes. Entre los elementos clave que utilizan se incluyen la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales, además de la evaluación grupal.

Esta teoría destaca la importancia de implementar estos elementos para lograr una participación efectiva dentro de los centros educativos y alcanzar los objetivos propuestos. En el aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (1994) subrayan que la implementación de estos elementos es crucial para que los estudiantes desarrollen habilidades intelectuales, resuelvan conflictos y alcancen un aprendizaje significativo a través del trabajo en grupos. Esto facilita que los maestros eduquen a sus estudiantes de manera más efectiva, lo cual impacta en la mejora de su rendimiento académico.

El concepto de aprendizaje cooperativo que asume la presente tesis doctoral es el de una metodología activa que permita la promoción del conocimiento y el desarrollo integral de los estudiantes a través de la utilización de actividades cooperativas. Esta metodología fomenta habilidades interpersonales y colaborativas entre los alumnos, pues la participación activa que promueve el aprendizaje cooperativo mejora la motivación de los estudiantes y enriquece los procesos de aprendizaje al involucrar a los estudiantes en la construcción conjunta de conocimiento y la resolución de problemas de manera colaborativa.

2.3.3. Jigsaw

Jigsaw es un concepto orientado en el aprendizaje cooperativo dentro de contextos académicos que involucra el trabajo en equipo para alcanzar una meta grupal. Su definición presenta diferentes tipos de enfoques, dependiendo de su utilización.

Existen tres definiciones. 1) El primer grupo la conceptualiza como una técnica del aprendizaje cooperativo que promueve la colaboración entre alumnos. 2) El segundo grupo lo reconoce como un método del aprendizaje cooperativo en el que cada estudiante trabaja en equipo para dominar temáticas específicas. 3) El tercer grupo lo caracteriza como una estrategia educativa que está orientada en el aprendizaje cooperativo para mejorar habilidades sociales, cognitivas y emocionales en los estudiantes (Dacosta y Fabella, 2023).

La definición de la presente investigación está relacionada con el carácter de «estrategia educativa» que permite el incremento de las distintas habilidades de los estudiantes, y así mejorar su desarrollo integral. En esa línea, Patil y Kumbhar (2022) la caracterizan como una estrategia educativa efectiva para la educación, ayudando a mejorar las habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes. De igual manera, Safkolam et al. (2023) la define como una estrategia que impulsa el aprendizaje en los estudiantes en el presente siglo.

Cochon-Drouet y Lentillon-Kaestner (2022) la conceptualizan como una estrategia en la que los alumnos participan de manera activa durante su proceso de aprendizaje, actuando como alumno y maestro, lo que facilita el incremento de los resultados dentro del aprendizaje. Además, Msuur et al. (2022) reconoce que este tipo de estrategia educativa es utilizada para fomentar la cognición en los estudiantes, ayudando a cumplir los objetivos de aprendizaje.

La importancia de esta perspectiva se centra en la promoción de habilidades necesarias para los alumnos en el siglo XXI y en el desarrollo integral en todos los alumnos que participan en la estrategia (Faizatuluhmi et al., 2020). La concepción de Jigsaw como una estrategia educativa permite potenciar las habilidades de los alumnos, alineándose a las necesidades que poseen en este siglo. Además, reconoce la participación activa del alumno dentro del proceso de aprendizaje.

Una de las teorías que fundamenta la estrategia Jigsaw es la Teoría del Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson (1994), la cual proporciona una base teórica para entender y aplicar esta metodología educativa. Esta teoría se centra en elementos como la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, la interdependencia positiva y las habilidades sociales, los cuales son esenciales para fomentar un aprendizaje significativo a lo largo del tiempo (Johnson y Johnson,

1994, citado en Webb y Burnheimer, 2023). La estrategia Jigsaw se alinea con los principios de esta teoría, enfatizando la importancia de que cada estudiante comprenda y enseñe su parte en grupos mixtos. Además, esta estrategia promueve el desarrollo de habilidades fundamentales para los estudiantes (Msuur et al., 2022).

El concepto de Jigsaw que asume la presente tesis doctoral es el de una estrategia educativa que promueve activamente el desarrollo integral de los estudiantes mediante el incremento de sus habilidades. Esta metodología se basa en la colaboración y el trabajo en equipo, donde cada estudiante asume la responsabilidad de aprender y enseñar una parte del material a sus compañeros, facilitando un aprendizaje profundo y compartido. Este enfoque integral permite que los estudiantes se involucren de manera más significativa en su propio proceso de aprendizaje, adaptándose mejor a sus necesidades y preparándose para enfrentar diversos desafíos dentro y fuera del entorno escolar. La implementación de Jigsaw contribuye a formar individuos más completos y capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

2.3.4. Inclusión académica

En la actualidad, la inclusión académica es esencial para abordar las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Es crucial, en primer lugar, definir el concepto de inclusión de manera independiente para luego integrarlo en el contexto académico de manera efectiva.

La definición de inclusión para Bohnes (2023) es un proceso que garantiza un acceso equitativo a todos los individuos, independientemente de sus orígenes, habilidades y necesidades en diversos aspectos sociales. Budegay (2021) considera la inclusión como un proceso que asegura que todos los niños puedan ser integrados en todos los aspectos de la sociedad. De manera similar, Vélez-Miranda (2020) reconoce que la inclusión es el proceso de responder a la diversidad presente en todos los seres humanos, permitiendo reducir la exclusión en todos los ámbitos. Estas tres definiciones coinciden en que la inclusión se centra en proporcionar acceso equitativo a todos los alumnos en diferentes aspectos de la sociedad, incluyendo el ámbito académico.

En cuanto a la inclusión académica, se reconoce que su enfoque está en el proceso de aprendizaje, estableciendo recursos que permitan incluir a todos los alumnos,

independientemente de sus condiciones, y ayudando a crear ambientes de respeto y tolerancia hacia la diversidad. Pasquale y Pietrocarlo (2016) conceptualizan la inclusión académica como el proceso de implementar estructuras y prácticas educativas que eliminen las barreras en el aprendizaje, asegurando así la participación equitativa de todos los alumnos.

Kart y Kart (2021) conceptualizan la inclusión académica como un proceso que permite a todos los niños y niñas, sin importar sus diferencias, aprender juntos en las instituciones educativas, promoviendo la participación y el logro de objetivos comunes, con beneficios tanto sociales como académicos. Por su parte, Stepanova et al. (2021) destacan que la inclusión académica es un proceso pedagógico que fomenta valores como la confianza y los ideales de una educación de calidad para todos los estudiantes, mediante adaptaciones que facilitan la atención a las necesidades de todos los alumnos.

Clavijo y Bautista-Cerro (2020), citado en López-Jiménez et al. (2021), establecen que la inclusión académica es un proceso que implica el respeto por las diferencias y reconoce la oportunidad de participación, aprendizaje y desarrollo para todos los seres humanos. Esta concepción de inclusión se enfoca en eliminar barreras físicas y curriculares, así como fomentar un entorno donde cada individuo se sienta valorado y apoyado. De esta manera, se busca promover una cultura de aceptación y diversidad dentro de las instituciones educativas, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, orígenes o necesidades, tengan acceso equitativo a las oportunidades educativas.

Los conceptos presentados utilizan el término «proceso» para destacar que la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, es un esfuerzo continuo y dinámico. Al considerar la inclusión como un proceso, se reconoce que es necesario implementar estrategias y prácticas educativas flexibles y ajustables que atiendan las particularidades de cada estudiante. Esto favorece el desarrollo integral de los alumnos, abarcando aspectos académicos, sociales y emocionales, así como mejora su calidad de vida al garantizar un acceso equitativo a las oportunidades educativas. De esta manera, el proceso de inclusión contribuye a la creación de una comunidad educativa más inclusiva y justa, donde se valora y respeta la diversidad, y cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial.

En el desarrollo de la inclusión académica, es crucial tener en cuenta la teoría socio constructivista, ya que destaca la importancia de una educación inclusiva para todos los estudiantes. Conceptualizada por Lev Vygotsky (1896-1934), esta teoría subraya el papel fundamental de las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje dentro de entornos inclusivos. La creación de estos contextos facilita el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, promoviendo un entorno donde todos los estudiantes puedan prosperar (Mishaev, 2022).

El concepto de inclusión académica abordado en la presente tesis doctoral se enfoca en un enfoque dinámico y continuo, considerando la inclusión como un proceso que facilita la participación equitativa de todos los alumnos, sin importar la presencia de alguna patología o condición específica. Este enfoque busca promover un ambiente en el que la diversidad sea valorada y celebrada. Al fomentar la inclusión como un proceso, se reconoce la importancia de implementar estrategias educativas flexibles y sensibles que aseguren el acceso de todos los estudiantes a oportunidades educativas significativas y enriquecedoras para enfrentar los desafíos del futuro de manera inclusiva y equitativa.

2.3.5. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) ha experimentado un notable aumento en el ámbito educativo. Autores como Miller (2023) lo describen como un trastorno neuroconductual prevalente, marcado por déficits en la atención, hiperactividad-impulsividad y desorganización, influenciado por una compleja interacción entre factores biológicos y ambientales. Pozzi et al. (2022) define el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como un trastorno neuroconductual que se caracteriza por dificultades en la atención e hiperactividad, atribuidas a desregulaciones en circuitos cerebrales específicos. Ávila (2020) lo reconoce como un trastorno que afecta el desarrollo psicosocial de las personas, especialmente durante la infancia, manifestándose con problemas conductuales, sociales y emocionales.

Las conceptualizaciones actuales del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) destacan su naturaleza como un trastorno neuroconductual que afecta el rendimiento académico e incide en el desarrollo social, emocional y conductual de quienes lo experimentan. Existe un consenso en los autores consultados de que el TDAH se caracteriza por dificultades persistentes

en la atención y la regulación de la actividad motora, lo cual puede llevar a problemas en las interacciones sociales y emocionales. Estos desafíos pueden ser especialmente pronunciados en entornos educativos, donde la capacidad de concentración y organización son cruciales para el éxito académico e integración social.

La presente tesis doctoral adopta el enfoque del TDAH como un trastorno neuroconductual que persiste a lo largo de la vida, afectando diversos aspectos del desarrollo integral de las personas que lo sufren. En particular, se destaca su impacto significativo en la integración social de los individuos, ya que las dificultades en la atención, impulsividad e hiperactividad pueden interferir en la capacidad para establecer relaciones satisfactorias y participar plenamente en actividades sociales y comunitarias. Este desafío social puede perpetuarse desde la infancia hasta la edad adulta, afectando la autoestima, autonomía y calidad de vida de quienes enfrentan el TDAH. Por lo tanto, comprender estos aspectos sociales del trastorno es fundamental para desarrollar estrategias efectivas que mejoren la inclusión y el bienestar de las personas afectadas, tanto en entornos educativos como en la sociedad en general.

2.3.6 Metodologías activas.

Las metodologías activas se definen como enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, que promueven su participación protagónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento. Según Mel Silberman, estas metodologías implican “hacer que los estudiantes participen en actividades que les obliguen a reflexionar sobre lo que están haciendo”, lo que fortalece la comprensión y retención de los contenidos (Silberman, 1996). Asimismo, David W. Johnson y Roger T. Johnson destacan que las metodologías activas, especialmente las cooperativas, potencian habilidades sociales y cognitivas mediante la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Johnson & Johnson, 1999).

2.3.7 Aprendizaje activo.

El aprendizaje activo es un proceso mediante el cual el estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción directa con los contenidos, el entorno y otros sujetos, aplicándose de manera consciente y reflexiva en su propio aprendizaje. De acuerdo con Charles C. Bonwell y

James A. Eison, el aprendizaje activo implica que los estudiantes “realicen actividades significativas y reflexionen sobre lo que hacen”, lo cual trasciende la recepción pasiva de información (Bonwell y Eison, 1991). En esta misma línea, Jean Piaget sostiene que el aprendizaje se produce a través de la acción y la interacción con el medio, mientras que Lev Vygotsky enfatiza el papel de la mediación social en la construcción del conocimiento, fundamentos que sustentan el carácter activo del aprendizaje

2.4. Marco Contextual.

El Marco Contextual es fundamental en el estudio de la inclusión académica de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), ya que proporciona un entorno estructurado para promover un aprendizaje de calidad y facilitar el desarrollo integral de todos los involucrados en el proceso educativo. La aplicación de metodologías como el aprendizaje cooperativo, específicamente la técnica Jigsaw, es especialmente beneficiosa para fomentar la inclusión, pues promueve la colaboración entre los estudiantes, ayuda a reducir la discriminación y mejora la efectividad de la enseñanza en entornos formales. Este enfoque busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con TDAH y crear un ambiente educativo más inclusivo y equitativo para todos los alumnos, donde se valore la diversidad y se maximice el potencial de cada individuo.

El establecimiento académico elegido es la Academia Militar "General Miguel Iturralde", ubicada en la intersección de la Avenida Morán Valverde y la Av. Mariscal Sucre, en la parroquia Chillogallo, un área conocida por su actividad comercial, que es parte de las 65 que conforman el área metropolitana de la capital del Ecuador. La Academia Militar “General Miguel Iturralde” comenzó en 1998 bajo el nombre de Unidad Educativa “Esperanza y Progreso”, pero en 2005 cambió su denominación actual. Esta institución educativa fue fundada con el propósito de servir a la comunidad local (Academia Militar General Miguel Iturralde, 2021).

Esta unidad académica se distingue por su enfoque disciplinario y estructura educativa basada en los principios y valores militares. La institución tiene como misión formar a niños y jóvenes con excelencia educativa y calidad humana, fomentando una mentalidad crítica en diversos contextos. Además, promueve el desarrollo armónico, inclusivo y social en línea con el concepto de Buen

Vivir, y facilita la adquisición de competencias laborales mediante metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y STEAM (Academia Militar General Miguel Iturralde, 2021).

De igual manera, la visión de la Academia Militar “General Miguel Iturralde” se centra en ser una institución educativa que ofrece una formación integral, promoviendo los derechos humanos, la inclusión y el cuidado del medio ambiente mediante la inculcación de valores y principios en sus estudiantes (Academia Militar General Miguel Iturralde, 2021). La Academia acoge a una población estudiantil diversa en capacidades y necesidades educativas, incluyendo a estudiantes con TDAH, contando actualmente con alrededor de 1496 alumnos, entre los cuales 8 padecen este trastorno, distribuidos en toda la institución. Sus valores fundamentales se alinean con la identidad escolar y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (Academia Militar General Miguel Iturralde, 2021).

El centro educativo está equipado con un aula de expresión corporal diseñada para fomentar la creatividad de los estudiantes a través de diversas actividades físicas. En cuanto al personal administrativo, la unidad académica cuenta con 75 profesores, 4 psicólogos educativos, 6 coordinadores académicos, 5 inspectores, 2 enfermeros, 3 personas de apoyo, 1 responsable de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), 3 autoridades y 4 secretarías, sumando un total de 103 empleados que respaldan el proceso de aprendizaje dentro de la institución.

Figura 1

Ilustración de la unidad educativa particular Academia Militar General “Miguel Iturralde”, ubicada al sur de Quito.



Nota. Foto de aula de expresión corporal. Tomada de Academia Militar General Miguel Iturralde (2021).

La investigación se centra al sur de Quito, en la que existe una dicotomía entre el “Norte” y “Sur” lo que lleva la estigmatización y tensiones emocionales vinculadas a la exclusión y el sentido de pertenencia. Generalmente, el sur de Quito es reconocido por un estrato “popular” y “trabajador” en relación con el norte que suelen ser reconocidos como un estrato “alto o acomodado”.

Los factores socioculturales que caracterizan el entorno donde se sitúa la institución son diversos y complejos, abarcando una rica diversidad cultural reflejada en las tradiciones y formas de vida que moldean la identidad comunitaria y sus interacciones. Según Cruz-Cabrera (2019), en el sur de Quito estos factores incluyen la rápida urbanización y una infraestructura de servicios aún insuficiente, lo cual impacta en la calidad de vida de sus habitantes. Este sector se caracteriza por una marcada estratificación socioeconómica, donde coexisten áreas con distintos niveles de ingresos económicos y calidad de vida, como indica Castillo-Piedra (2020). Guerrero-Barros y Rosero-Ortega (2019) añaden que en el sector de Chillogallo, se observa una compleja dinámica racial y contextos históricos que ejercen una influencia significativa sobre la cultura local y las prácticas individuales.

En cuanto al factor demográfico, es relevante destacar que el distrito de Quito alberga una población total de 2.872.351 habitantes. De esta población total, el 73,2% reside en zonas urbanas y el 26,8% en zonas rurales. Este crecimiento demográfico influye significativamente en diversos aspectos, incluyendo la educación. Durante el ciclo 2021-2022 se registró un total de 620.002 estudiantes matriculados en el distrito (Quito cómo vamos, 2020). Este contexto demográfico proporciona un marco amplio para comprender las dinámicas sociales y educativas del sector de Chillogallo, objeto específico de esta investigación.

La parroquia, en términos educativos, alberga un total de 131 instituciones educativas, distribuidas en 43 fiscales, 4 fiscomisionales, 5 municipales y 79 particulares. Durante el año lectivo 2020, la parroquia registró una matrícula de 73,890 alumnos (Ministerio de Educación, 2020). Según datos del Ministerio de Educación (2021), en las parroquias urbanas de Chillogallo y sus alrededores 496 estudiantes presentan necesidades educativas especiales, ya sea relacionadas o no con alguna discapacidad, los cuales están integrados académicamente en las instituciones fiscales. Ello refleja un avance en las políticas públicas orientadas a proyectos inclusivos que benefician a los estudiantes con TDAH.

Las políticas gubernamentales y decisiones políticas ocupan un papel crucial en el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), como señala Balladares-Burgos (2023), tiene un impacto significativo al promover la equidad en el tratamiento y acceso a la educación obligatoria en las unidades educativas regulares para estudiantes con necesidades educativas especiales como el TDAH. Además, diversos planes de inclusión y normativas específicas refuerzan el compromiso por integrar efectivamente a esta población en el sistema educativo, facilitando así su participación y desarrollo académico.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El marco legal y normativo establece las directrices esenciales que regulan la inclusión académica de estudiantes con TDAH. A nivel internacional, tratados y convenciones como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establecen principios fundamentales de derechos humanos que garantizan igual acceso a la educación inclusiva para los niños, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales como el TDAH. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley de Educación Especial proporcionan el marco legal que protege y fomenta la inclusión educativa de estos estudiantes, asegurando la implementación de políticas y prácticas educativas que promuevan su desarrollo integral y participación activa en el sistema educativo regular.

2.5.1. Legislación Internacional

La legislación internacional sobre la inclusión de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) refleja una diversidad significativa entre países y regiones. Múltiples convenciones y acuerdos internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establecen los principios fundamentales para la educación inclusiva de niños con TDAH. Estos marcos normativos proporcionan directrices generales e influyen en la formulación y desarrollo de normativas específicas en la legislación nacional de cada país, adaptándose a las necesidades y realidades locales para asegurar la igualdad de acceso a la educación y el desarrollo integral de estos niños en el ámbito educativo regular.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) ofrece herramientas clave para proteger los derechos humanos. El artículo 24 de esta convención garantiza el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles educativos y subraya la necesidad de proporcionar adaptaciones y apoyos personalizados (ONU, 2008). Esta legislación es crucial porque tiene un alcance global, lo que significa que Ecuador está obligado a implementar medidas que aseguren una educación inclusiva para todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen TDAH.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el Objetivo 4 que promueve la educación de calidad, fomentan la inclusión educativa de todos los niños, incluidos aquellos que tienen TDAH, asegurando su acceso a una educación inclusiva (Organización de las Naciones Unidas, 2023). Estos objetivos tienen un alcance global y aplicabilidad universal, abarcando todos los países miembros de la ONU, incluido Ecuador. Su relevancia reside en el compromiso internacional de asegurar la educación inclusiva para todos, proporcionando un marco normativo que guía la respuesta del país hacia la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, es un marco crucial para garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños en todo el mundo. Esta convención establece que todos los niños tienen derecho a una educación que contribuya al desarrollo integral de su personalidad, habilidades mentales y físicas. Los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) subrayan la importancia de la educación como un medio para preparar a los niños a asumir un papel activo en la sociedad, fomentando el aprendizaje y la comprensión de sus derechos y responsabilidades. Además, enfatizan en la necesidad de asegurar que la educación sea accesible para todos los niños y se adapte a sus necesidades individuales, incluidos aquellos con necesidades especiales como el TDAH.

Esta convención abarca todos los aspectos de la vida de los estudiantes, y los artículos que presenta tienen implicaciones directas para la formulación de políticas educativas en Ecuador, ya que el país es signatario de la convención. Esto es relevante y pertinente para la investigación debido a que reconoce la importancia de proteger los derechos de todos los niños, como el derecho a la educación, destacando su relevancia en el contexto educativo y social del país.

La Declaración de Salamanca promueve una educación inclusiva que adapta el sistema educativo para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes (UNESCO, 1994). Esta declaración aboga específicamente por la inclusión de estudiantes con TDAH, subrayando la importancia de adaptar el sistema académico para garantizar su plena participación. La relevancia de esta declaración para el estudio radica en su enfoque para crear un entorno académico inclusivo, asegurando que todos los estudiantes, incluidos aquellos con TDAH, sean considerados. Esto tiene implicaciones directas para la formulación de prácticas educativas en Ecuador, al fomentar una cultura inclusiva y equitativa en las escuelas.

El convenio de la UNESCO sobre la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza pretende eliminar la discriminación en todos los niveles educativos, promoviendo la inclusión de estudiantes con TDAH y asegurando su pleno derecho a la educación (UNESCO, 2024). Este convenio tiene una aplicabilidad a nivel nacional y su alcance abarca la protección del derecho de todos los estudiantes, incluidos aquellos con TDAH, garantizando su acceso a una educación inclusiva y equitativa. Es relevante para esta investigación porque promueve la no discriminación y apoya la provisión de una enseñanza de calidad para todos los estudiantes, lo que es esencial para la inclusión efectiva de los estudiantes con TDAH.

La Convención Americana sobre los Derechos Humanos establece el derecho a la educación y la igualdad ante la ley para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Organización de los Estados Americanos, 1969). Esta convención tiene un alcance directo en Ecuador y su aplicabilidad se extiende al contexto educativo del país. Su relevancia para este estudio radica en su énfasis en garantizar la igualdad de acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, asegurando así un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Esta normativa permite comprender la importancia de la inclusión de estudiantes con TDAH dentro de los entornos educativos, al proporcionar una base que facilite el desarrollo de políticas y normativas a nivel nacional en favor de la inclusión educativa de esta población. Al contar con un marco legislativo robusto, se respalda y promueve la relevancia de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad. Esto implica adaptar los métodos y estrategias pedagógicas, así como crear un

ambiente escolar inclusivo que reconozca y valore la diversidad, fomentando el desarrollo integral de todos los estudiantes en los centros educativos.

Debido a la importancia de la inclusión de los estudiantes, diversos países han implementado políticas para garantizar este aspecto dentro de los entornos educativos. Un ejemplo destacado es Canadá, donde se ha promulgado la Ley de Educación en Ontario, específicamente el Proyecto de Ley 13, conocido como la “Ley de Aceptación de Escuelas”. Esta ley se ha creado para promover climas escolares positivos que fomenten la inclusión y reduzcan los problemas de acoso y discriminación (Massouti, 2017).

De igual forma, en Australia se implementan políticas como el “Marco Nacional de Educación Inclusiva” y la “Estrategia Nacional de Discapacidad”, que promueven y abogan por la inclusión educativa. Estas políticas proporcionan directrices claras para apoyar la inclusión académica de estudiantes con necesidades educativas especiales, asegurando que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a una educación de calidad. Estas directrices buscan eliminar barreras educativas y fomentar un ambiente escolar que valore la diversidad y promueva la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con TDAH (Government of Australia, 2021).

La legislación de la Unión Europea (UE) adopta diversas resoluciones y directivas que promueven la inclusión y la no discriminación en la educación. La “Estrategia Europea de Discapacidad 2010-2020” y su sucesora, la “Estrategia Europea de Discapacidad 2021-2030”, establecen lineamientos para eliminar las barreras educativas que enfrentan las personas con discapacidad y aquellas con necesidades educativas especiales (NEE). Estas estrategias buscan garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con TDAH, tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad. Al proporcionar un marco legislativo sólido, estas estrategias facilitan la implementación de políticas y prácticas inclusivas en los Estados miembros, promoviendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de todos los estudiantes en el entorno educativo (Unión Europea, 2021).

La legislación en Estados Unidos promueve una educación inclusiva para personas con discapacidad y aquellas que padecen necesidades educativas especiales (NEE), como el TDAH.

Un ejemplo prominente es la *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), una ley federal que garantiza la educación especial y los servicios relacionados a niños con discapacidad, incluyendo aquellos con TDAH. La IDEA establece que los estudiantes con discapacidades tienen derecho a una educación pública gratuita y adecuada, diseñada para satisfacer sus necesidades individuales. Además, la ley exige que los niños con TDAH reciban un Plan de Educación Individualizado (IEP) que detalle los servicios específicos y las adaptaciones necesarias para apoyar su aprendizaje y desarrollo (Bleak y Abernathy, 2022).

En la India, la inclusión académica de estudiantes con TDAH se aborda mediante la “Política Nacional de Educación 2020 (NEP 2020)”, un elemento clave para fomentar una educación inclusiva. Esta política subraya la importancia de integrar a todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales y discapacidades, a través de la adaptación curricular y la implementación de metodologías de enseñanza innovadoras. El objetivo es crear entornos educativos inclusivos que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes, asegurando que cada alumno, independientemente de sus desafíos, tenga la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo (Government of India, 2020).

A nivel mundial, la implementación de convenciones y leyes que promueven la inclusión de alumnos con TDAH en los entornos académicos subraya la importancia de garantizar la igualdad de acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales. Estas normativas reflejan un compromiso internacional hacia la creación de entornos educativos más inclusivos y equitativos, donde se reconoce y respalda el derecho de cada alumno a recibir una educación adaptada a sus necesidades específicas. Al adoptar estas políticas, varios países han avanzado hacia la creación de sistemas educativos que promueven la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes, fortaleciendo así los principios de justicia educativa y equidad globalmente.

2.5.2. Legislación Nacional en Ecuador

En el contexto nacional de Ecuador, se ha establecido una legislación que busca promover y facilitar el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos que padecen TDAH. Esta iniciativa se fundamenta en las directrices y recomendaciones

de legislaciones internacionales que subrayan la importancia de asegurar la igualdad de acceso a la educación para todos los alumnos. La adopción de estas normativas a nivel nacional refleja un compromiso por parte del gobierno ecuatoriano para alinear sus políticas educativas con los estándares internacionales de derechos humanos y educación inclusiva.

La legislación nacional en Ecuador que respalda la inclusión de estudiantes con TDAH se apoya en principios de igualdad y no discriminación, garantizando que todos los niños y adolescentes tengan la oportunidad de recibir una educación adaptada a sus necesidades individuales. Este marco legal proporciona las bases necesarias para implementar prácticas educativas que promuevan la integración de los estudiantes con TDAH en los entornos escolares regulares, asegurando que reciban el apoyo y los recursos adecuados para alcanzar su máximo potencial académico y personal. Mediante esta legislación, Ecuador busca crear un entorno educativo inclusivo donde cada alumno pueda desarrollarse plenamente y contribuir positivamente a la sociedad.

La Constitución de la República del Ecuador, en su Título VII “Régimen del Buen Vivir”, reconoce una orientación hacia los derechos de las personas con necesidades educativas especiales (NEE). Aunque se enfoca principalmente en la discapacidad, los principios de acceso y equidad a la educación son aplicables a todos los estudiantes, incluidos aquellos que padecen el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (República del Ecuador, 2008). Este marco constitucional tiene un alcance amplio, ya que establece los principios que orientan la formulación de políticas y prácticas educativas en todo el país, incluyendo aquellas dirigidas a los alumnos con TDAH. La aplicabilidad de estos principios es directa en el ámbito académico de Ecuador y su relevancia para este estudio radica en su papel fundamental en la elaboración de políticas que promuevan la inclusión educativa y garanticen el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en Ecuador representa un marco legal fundamental para promover la inclusión educativa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En su capítulo IV, titulado “Inclusión Educativa”, la LOEI establece directrices claras y específicas para garantizar que los estudiantes con necesidades educativas

especiales (NEE) tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. Esta sección de la ley aborda diversos aspectos cruciales, como la adaptación curricular, la implementación de apoyos específicos, la formación de docentes en estrategias inclusivas, y la creación de entornos escolares que promuevan la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se enfoca en la diversidad como un valor enriquecedor dentro del sistema educativo, reconociendo que cada estudiante tiene necesidades únicas que deben ser atendidas para asegurar su pleno desarrollo académico y personal. Además, la ley establece mecanismos para la evaluación continua y la mejora de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas, promoviendo un enfoque holístico que se centra en el bienestar emocional y social de los estudiantes. En este sentido, la LOEI sirve como un marco normativo para la transformación educativa que busca eliminar barreras y promover la igualdad de oportunidades en la educación ecuatoriana.

El artículo 156 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) subraya la importancia crucial de las unidades educativas en la promoción de la participación, motivación y plena inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), ya sea que estén asociadas o no a alguna discapacidad. Este enfoque busca crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que sean accesibles y solidarios con todos los alumnos, garantizando un entorno educativo que apoye de manera efectiva a estos estudiantes (Ministerio de Educación, 2022). La relevancia de este artículo radica en su enfoque hacia la inclusión educativa y promoción de prácticas educativas que promuevan este proceso entre los estudiantes con TDAH y otras necesidades educativas especiales (NEE).

El artículo 165 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), titulado “Atención a la Educación Inclusiva”, establece un marco metodológico para el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), independientemente de que estén asociados o no a alguna discapacidad. Este artículo enfatiza la importancia de un seguimiento y asesoramiento adecuados por parte de los departamentos de inclusión, quienes están encargados de atender las necesidades educativas específicas que presentan estos estudiantes (Ministerio de Educación, 2022). Esta disposición busca garantizar que todos los alumnos, incluidos aquellos con TDAH, reciban el apoyo necesario para desarrollarse en un entorno educativo inclusivo y equitativo.

La sección III, artículo 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades de la Asamblea Nacional del Ecuador (2019), aborda la educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), proporcionando directrices pedagógicas para la atención educativa y asegurando el cumplimiento dentro del sistema nacional. Aunque inicialmente se centra en las personas con discapacidad, su aplicación se extiende a garantizar los derechos y protecciones de todos los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. La relevancia de esta ley reside en su papel crucial para asegurar los derechos y la protección de los alumnos de este grupo, influyendo directamente en las prácticas educativas implementadas en el país.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se considera una necesidad educativa especial que, dentro del marco legal ecuatoriano, se beneficia indirectamente de la Ley Orgánica de Discapacidades. Aunque el enfoque principal de esta ley está en las protecciones y derechos para personas con discapacidad, su marco legal proporciona una base sólida para la protección de otras necesidades educativas especiales, incluyendo el TDAH. Esto subraya la importancia de políticas inclusivas que reconocen las diferencias individuales y garantizan la igualdad de acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones específicas.

El Código de la Niñez y Adolescencia de la República del Ecuador (2017) se dedica a proteger los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes, garantizando su acceso a una educación de calidad y a recibir atención especializada según sus necesidades individuales. Este marco legal promueve un entorno educativo que favorece el desarrollo integral de los jóvenes, asegurando que tengan acceso equitativo a oportunidades educativas que promuevan su crecimiento personal y académico. Su aplicación abarca a todos los niños y adolescentes en el país, destacándose en el ámbito educativo donde establece normativas para asegurar la calidad y equidad en la educación.

La relevancia del Código de la Niñez y Adolescencia para este estudio se centra en su enfoque en la protección de los derechos de los estudiantes y su papel crucial en fomentar prácticas educativas inclusivas para todos los alumnos, incluidos aquellos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Al garantizar un marco legal que defiende la igualdad de acceso a la educación y atención especializada, el código proporciona un respaldo fundamental

para la implementación de políticas educativas inclusivas que atiendan las diversas necesidades de los estudiantes en Ecuador.

El acuerdo ministerial N.º 295/2013 regula diversos mecanismos del sistema nacional para abordar las necesidades educativas especiales de los estudiantes, ya sea asociadas a alguna patología o no, a través de la Unidad Distrital de Apoyo e Inclusión y las unidades académicas especializadas en inclusión académica (Ministerio de Educación, 2018). Su principal objetivo es implementar programas y políticas inclusivas en todas las unidades educativas del país, con un enfoque directo en el ámbito académico. La relevancia de este acuerdo para la investigación radica en su capacidad para establecer unidades de inclusión que respalden la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos con TDAH.

2.5.3. Impacto de las leyes en la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH

El análisis del impacto de las leyes en la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH implica una evaluación detallada de cómo estos marcos legales afectan las políticas, prácticas y resultados educativos diseñados para atender las necesidades de estos estudiantes. Las leyes destinadas a la inclusión educativa, como el acuerdo ministerial N.º 295/2013 en el contexto nacional, ocupan un rol crucial al establecer directrices para la creación de programas de apoyo y adaptaciones curriculares que promuevan la participación plena y efectiva de los estudiantes con TDAH en el entorno educativo. Estos marcos legales establecen derechos y responsabilidades que influyen en la asignación de recursos y en la formación profesional de los educadores, proporcionando el marco necesario para una implementación efectiva de prácticas inclusivas.

A nivel internacional, la normativa y legislación juegan un papel crucial en la promoción de la inclusión mediante convenciones, declaraciones y convenios diseñados para erradicar la discriminación en todos los niveles y asegurar este proceso en los contextos educativos, especialmente en respuesta a las necesidades educativas de estudiantes con TDAH, tanto en América Latina como en Ecuador. Esto conlleva la implementación de prácticas educativas inclusivas, reflejadas en la adopción de diversas políticas a nivel nacional. El análisis de estos aspectos en la investigación ha sido fundamental para comprender cómo se pueden crear entornos

educativos inclusivos en esta población estudiantil y establecer un marco internacional que garantice el acceso equitativo a la educación.

La constitución de Ecuador establece el derecho a la educación dentro de su normativa nacional, lo cual tiene un impacto positivo al promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los ciudadanos. Esto proporciona una base sólida para fomentar la inclusión de alumnos con TDAH en el sistema educativo nacional. Además, es fundamental reconocer su importancia en la investigación, ya que orienta la formulación de políticas y programas educativos en el país, específicamente dirigidos a la inclusión de estos alumnos. De esta manera, se identifican cómo estos principios constitucionales se reflejan en las prácticas educativas y evaluar el grado de inclusión alcanzado a través de las políticas implementadas.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) reconoce establecimientos y estrategias pedagógicas que promueven la inclusión educativa, lo cual beneficia directamente a los estudiantes con TDAH al proporcionar directrices específicas para que las escuelas puedan adaptar el currículo y apoyar a estos alumnos en el entorno educativo. Su relevancia en el estudio radica en servir como guía para la implementación de la inclusión de estudiantes con TDAH en el sistema académico, ya que el estudio de estas estrategias es fundamental para proporcionar información crucial que contribuya al bienestar emocional de los estudiantes.

La Ley Orgánica de Discapacidades tiene un impacto significativo en la inclusión de estudiantes con TDAH al garantizar la protección de los derechos de las personas con discapacidad, lo cual indirectamente beneficia a esta población al facilitarles el acceso a apoyos y recursos necesarios en entornos educativos. Esta legislación asegura la equidad en el acceso a la educación y promueve la implementación de prácticas inclusivas que son fundamentales para mejorar la integración de estudiantes con TDAH en el sistema educativo.

El Código de la Niñez y Adolescencia tiene un impacto significativo en la inclusión al proteger los derechos de niños y adolescentes, incluido el derecho a una educación en un entorno inclusivo que garantiza un acceso equitativo a una educación de calidad para estudiantes con TDAH. Este marco legal es crucial para la investigación, ya que establece las bases legales para la protección de los derechos de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen TDAH. Además, el

acuerdo ministerial 295/2013 influye en la inclusión al establecer los mecanismos del sistema nacional de educación para abordar las necesidades educativas especiales, ya sea asociadas o no a alguna patología como el TDAH.

El análisis del impacto de las leyes en la inclusión educativa de estudiantes de primaria con TDAH revela la importancia de un marco legal que establece directrices claras para la implementación de prácticas inclusivas en los entornos educativos. Estas leyes protegen los derechos de los estudiantes con TDAH, asegurando su acceso a una educación de calidad en un ambiente inclusivo, y promueven la adaptación curricular y la provisión de apoyos necesarios para facilitar su participación efectiva.

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

Los fundamentos metodológicos y los resultados del presente estudio mixto se sustentan en la operacionalización de las variables independiente y dependiente, estructuradas en dimensiones e indicadores que permiten el diseño de instrumentos orientados al análisis de la naturaleza del objeto de estudio dentro del contexto definido. Este enfoque posibilita una comprensión más precisa de la problemática, así como de los agentes que intervienen en ella. A continuación, se presenta el desglose de los componentes metodológicos y de los principales resultados obtenidos.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde” ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025.						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”	Proponer una estrategia educativa de Jigsaw orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para el aumento del grado de inclusión	Determinar los fundamentos teóricos referenciales de los conceptos de la estrategia educativa Jigsaw e inclusión académica en el trastorno por déficit de atención e	La implementación de una estrategia educativa Jigsaw para estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, que incluya la cooperación entre docentes y la participación de	Variable independiente: Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa	Implementación	-Frecuencia de la implementación en el aula. -Cantidad de materiales utilizados para la realización del proyecto.
					Participación	-Cantidad de estudiantes que participaron en el desarrollo de la estrategia. - Nivel de participación de los estudiantes durante

ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025?	académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, ubicada en el sur de Quito durante el período de 2023 al 2025	hiperactividad (TDAH).	todos los estudiantes, permitirá aumentar el grado de inclusión académica de estos estudiantes durante el período 2023-2025.			el desarrollo de la propuesta. -Percepción de la participación de la estrategia
					Perspectivas sobre de la inclusión académica de estudiantes con TDAH	-Disminución de las perspectivas negativas hacia los estudiantes con TDAH. -Perspectiva de los estudiantes ante la utilización de la estrategia
					Impacto en la inclusión.	-Cambios en las relaciones interpersonales de los estudiantes con TDAH
					Apoyos recibidos	-Frecuencia y tipo de adaptaciones pedagógica realizada por el

						docente para fomentar la inclusión entre estudiantes -Cantidad de apoyo adicional recibido para fomentar la inclusión
				Variable(s) dependiente(s) : Grado de Inclusión académica de	Involucración escolar	-Frecuencia del involucramiento en las actividades de inclusión escolar -Tipo de Interacción con los estudiantes con TDAH.

		Evaluar la efectividad de la estrategia educativa para el aumento del grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH de la Academia General Militar Miguel Iturralde.		estudiantes de primaria con TDAH	Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH	-Autoevaluación del bienestar emocional y social. -Nivel de participación en las actividades sociales y de bienestar
--	--	--	--	---	---	--

3.2. Diseño metodológico.

El presente estudio se realiza con un enfoque mixto debido a que permite la obtención de resultados holísticos con los agentes de aprendizaje para la comprensión profunda de la problemática dentro del contexto, utilizando una escala tipo Likert y un taller. Su diseño es explicativo secuencial de tipo explicativa. A continuación, se desarrollan de manera profunda los elementos previamente mencionados.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

3.2.1.1 Enfoque de la investigación

El estudio se aborda desde un enfoque mixto, lo que permite una aproximación a la problemática a través de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para la obtención de resultados, generando un intercambio enriquecedor entre ambos enfoques. Hernández-Sampieri et al. (2014) destacan que esta metodología posibilita una comprensión más profunda del fenómeno y la generación de datos de mayor riqueza. La integración de ambos enfoques brinda una visión más compleja del objeto de estudio, permitiendo considerar tanto el contexto como el objeto de análisis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este enfoque favorece una comprensión detallada del fenómeno y aborda la complejidad del entorno de investigación, aportando información valiosa que contribuye al desarrollo de estrategias educativas efectivas para el tratamiento de la problemática estudiada.

En esa línea, Medina-Romero et al. (2023) reconocen que el enfoque mixto implica la recolección de datos que genera conocimiento de distinta índole, señalando un volumen mayor de información cualitativa y cuantitativa, lo que posibilita una riqueza superior en la profundidad teórica al presentar experiencias y puntos de vista de los participantes. Esto se fundamenta en el potencial de ofrecer datos que de otra manera no pueden ser obtenidos para obtener resultados superiores. Mientras que Molina-Azorín et al. (2024) profundiza en la aplicación del enfoque mixto y reconoce que ambos enfoques para expresar la variedad de resultados permiten emplear métodos que integren los resultados y establecen conclusiones para la comprensión de los fenómenos de estudio. De esta forma, estos autores coinciden en que este enfoque combina

ambos enfoques para la visión holística e integral del fenómeno de estudio. La integración de los datos cualitativo y cuantitativo ofrece una mayor precisión de resultados, como en las conclusiones sólidas de los involucrados.

En consideración con lo presentado previamente, el estudio se desarrolla desde un enfoque mixto, con una fase inicial en cuantitativo y cualitativo para presentar la posibilidad de generalizar los resultados y lograr una objetividad al describir los hechos. El cualitativo facilita la profundización de la riqueza interpretativa expresada en observaciones, narraciones y palabras; también facilita la interpretación de los actos para extender su utilidad y alcance.

3.2.1.2 Diseño de la investigación

En correspondencia con el enfoque mixto, se ha asumido el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), según la tipología de Hernández-Sampieri et al. (2014). Este diseño se distingue por contar inicialmente con una etapa de recopilación y análisis de datos cuantitativos, seguida de una fase en la que se recolectan y evalúan datos cualitativos. Se produce una integración metodológica mixta cuando los hallazgos cuantitativos preliminares orientan la recolección subsiguiente de los datos cualitativos (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Figura 2

Esquema del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS)



Fuente: Hernández-Sampieri et al. (2014), p. 554.

La investigación se desarrolla con un diseño explicativo secuencial para evaluar cuantitativamente el impacto de la estrategia Jigsaw orientada en el aprendizaje cooperativo en el

aumento del grado de inclusión de estudiantes con TDAH. En esta primera fase se involucra una prueba piloto a pequeña escala, recogiendo datos numéricos para observar cómo responde el grupo de estudiantes que padecen o no el TDAH en la intervención educativa para medir el nivel de inclusión académica dentro del contexto. Posteriormente, una fase cualitativa que realiza entrevistas sobre la implementación para recoger datos de las perspectivas y opiniones de los involucrados en el reconocimiento del aprendizaje cooperativo para el aumento de la inclusión académica de estudiantes con esta patología, lo que permite explorar el impacto que perciben los integrantes de la estrategia educativa en el contexto.

Este tipo de diseño permite la comprensión integral del fenómeno, ayudando a identificar la importancia de una estrategia educativa para aumentar la inclusión académica de estudiantes con TDAH en un contexto específico. Cueva-Luza et al. (2023) reconoce que este tipo de diseño es valioso para la investigación mixta al aprovechar las fortalezas de los enfoques cuantitativos y cualitativos, permitiendo superar las limitaciones presentadas en la investigación. De igual manera, Berandoy y Villonez (2024) enfatizan que este tipo de diseño proporciona una visión integral del fenómeno de estudio, permitiendo una comprensión más profunda del estudio y así mejorar los conocimientos acerca de los temas de investigación. Este tipo de diseño enriquece la profundidad de los hallazgos y, dentro del contexto de la inclusión académica para estudiantes con TDAH, este enfoque identifica de manera efectiva las medidas cuantitativas entre los estudiantes para el desarrollo de estrategias educativas adaptadas ante las necesidades que padece esta población.

3.2.1.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se desarrolla en el estudio es mixto de tipo explicativo, que permite desentrañar los mecanismos del impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con TDAH. Brinda una comprensión de cómo esta metodología es beneficiosa para el incremento de inclusión académica dentro de estos entornos. Este tipo de investigación facilita la obtención de resultados aplicables y prácticos que mejoran la utilización de estrategias educativas como Jigsaw dentro de entornos educativos militares.

Este tipo de investigación facilita la comprensión integral de un tema de investigación, ayudando a explicar un fenómeno de investigación de forma integral. Combina la recopilación, análisis y síntesis de los datos para ofrecer una comprensión profunda de la pregunta de investigación. Sayed-Toyo (2021) reconoce que este tipo de investigación proporciona hallazgos significativos de la investigación al presentar la combinación de evidencias que potencian la fiabilidad y validez de la investigación; además, ayuda en la recolección de datos cuantitativos como las encuestas para la identificación de tendencias y datos cualitativos para obtener una visión general de los temas complejos.

Además, la investigación desarrollada por medio de un tipo de investigación explicativa facilita la comprensión de temas complejos por medio de la identificación de factores o categorías subyacentes del fenómeno de estudio. Sürücü et al. (2024) reconoce que la investigación explicativa presenta beneficios para la comprensión de la problemática al descartar variables que confunden el fenómeno. Ayuda en el contexto en el que se efectúa la investigación.

Un enfoque mixto proporciona una comprensión holística de la inclusión académica de los estudiantes con TDAH y brinda resultados complejos que ayudan en las intervenciones prácticas y adaptadas a los contextos educativos. Dentro de la investigación, la combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas permite identificar los desafíos que pueden enfrentar los estudiantes en la implementación del aprendizaje cooperativo para establecer mejoras en las estrategias educativas.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

Para la obtención de información el presente estudio realiza métodos que ayudan a analizar el objeto de estudio y a construir interpretaciones teóricas que facilitan el conocimiento empírico para la obtención de resultados. Se implementa un método analítico- sintético que permite una comprensión holística del fenómeno y garantizar la coherencia entre los elementos de objetivos y el desarrollo de instrumentos que permite el desarrollo de nuevos conocimientos. Por lo que se escoge el desarrollo de un taller dirigido a estudiantes de primaria y una escala Likert dirigida a docentes de primaria que poseen a estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Se desarrolla un taller educativo denominado “Aprendemos juntos.” para niños con TDAH para la obtención de datos de manera cualitativa, el instrumento completo desarrollado se encuentra en el anexo 5 con la evaluación de los expertos.

Validez del instrumento

La validez del instrumento permite denotar el grado de medición real de una variable para la investigación. Hernández-Sampiere et al. (2014) reconocen que la validez facilita reconocer que el resultado es factible y se alcanza por medio de su aplicación. Por lo que establece tres tipos de validez que debe poseer el instrumento para su correcta ejecución. Dentro del primer instrumento se analiza cada una de ellas.

Validez de contenido

La validez de contenido hace referencia a los contenidos y las actividades del taller, que cubren de manera adecuada y completa con el propósito, las dimensiones y los objetivos. El taller se dividió por fases que cubre con los aspectos de un taller inclusivo. Desde la actividad rompehielos con las distintas actividades de sensibilización, fomenta la cooperación por medio de la estrategia educativa Jigsaw.

Además, plantea actividades de refuerzo y reflexión como "árbol del conocimiento" que permite reforzar los conocimientos de los aprendidos en los estudiantes promoviendo la comprensión del TDAH y la relevancia de la inclusión. El cierre permite la autoevaluación y reflexión que garantiza a los estudiantes internalizar los conceptos clave para la inclusión y el trabajo cooperativo. De igual manera, los materiales se encuentran alineados con el propósito y apoyan la participación activa que es esencial para los objetivos de aprendizaje.

Validez de criterio

Los indicadores de evaluación definen participación, nivel de implicación, cooperación, impacto en la inclusión, así como el bienestar emocional y social de los alumnos con TDAH. Permitiendo

medir el logro para el aumento de inclusión de estudiantes con TDAH por medio de la estrategia. Además, la autoevaluación del bienestar emocional permite denotar que el taller promueve el bienestar que es un criterio esencial para la inclusión de estudiantes con TDAH.

Validez del constructo.

Se evalúa que los constructos establecidos se presenten adecuadamente para cotejar los objetivos y actividades con modelos teóricos validados como la metodología Jigsaw, la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo. En una primera etapa se realiza una revisión literaria para denotar la relación entre el concepto y la variable medida por el instrumento. En una segunda etapa se asocian los conceptos y en una tercera etapa la evidencia empírica para la clarificación de la validez del constructo.

El taller presenta validez de criterio, constructo y contenido implementado en actividades que miden indicadores que se relacionan con las variables. Los métodos de evaluación se alinean a las fases del taller para generar un ambiente cooperativo e inclusivo.

Confiabilidad

El instrumento es valorado por 10 expertos en educación, quienes denotan su relevancia para la presente investigación doctoral y en su aplicabilidad dentro del entorno. Sin embargo, 4 de los expertos sugieren realizar algunas modificaciones para mejorar el impacto en el aprendizaje y en la inclusión de estudiantes con TDAH en primaria. En primer lugar, los expertos recomiendan que la edad de los niños que se aplican necesita ser mayor a 8 años. En segundo lugar, sugiere establecer una mayor cantidad de tiempo enfocado en el desarrollo de las actividades. Finalmente, realizar actividades de relajación que ayude en la concentración. Estas observaciones permiten realizar valiosos ajustes en el desarrollo del taller para optimizar su impacto en la institución académica desarrollada en investigación.

Para el instrumento dos denominado “Cuestionario de inclusión académica: métodos de enseñanza de los docentes de la Academia Militar General Miguel Iturralde para la inclusión académica de estudiantes con TDAH en primaria” se puede visualizar en el Anexo 7.

Validez del instrumento

Validez de contenido

La validez de contenido se establece al garantizar que cada afirmación del cuestionario refleje idóneamente del constructo de inclusión académica para alumnos con TDAH. La autora realiza una revisión exhaustiva de cada ítem para asegurar que los elementos descritos sean relevantes y específicos para las dimensiones que se necesita evaluar. Por ejemplo, las afirmaciones acerca de la utilización de materiales didácticos y la implementación de estrategias inclusivas están vinculadas con las prácticas pedagógicas que fundamentan la inclusión. Este enfoque reflexivo garantiza que el contenido del cuestionario sea coherente con los objetivos de investigación y se enfoque en aspectos esenciales de la inclusión.

Validez de constructo

La validez del constructo se garantiza al afirmar que el cuestionario mide efectivamente el concepto de inclusión académica. Desde la perspectiva de la autora, cada dimensión del cuestionario como el apoyo recibido, participación escolar y el bienestar emocional se encuentra diseñado para capturar los distintos elementos del constructo de inclusión. Al redactar las afirmaciones, se considera cuidadosamente cada ítem para su relación con las características y comportamientos observables de los estudiantes con el TDAH desde la perspectiva de los docentes. Esto asegura que el instrumento no solo mide la inclusión en general, también los aspectos específicos del constructo.

Validez de criterio

La validez de criterio del cuestionario se fundamenta en su capacidad para correlacionar sus ítems con resultados esperados en contextos educativos inclusivos. En la elaboración de este cuestionario, se han considerado las variables críticas que influyen en la inclusión, como la percepción del docente sobre su capacidad para implementar estrategias inclusivas y el nivel de

apoyo institucional. Se espera que la aplicación de este cuestionario identifique la mejora en la práctica docente, y la efectividad de las intervenciones inclusivas en la experiencia

Confiabilidad

El instrumento diseñado para docentes demuestra un nivel de confiabilidad adecuado, con un alfa de Cronbach superior a 0,7, con un intervalo de confianza del 0.8 lo que indica que mide de manera consistente el constructo. Este resultado demuestra una consistencia interna aceptable, lo que detalla que los ítems se encuentran relacionados entre sí y miden adecuadamente el concepto subyacente lo que contribuye de manera coherente en la medición del constructo elemental. Para su confiabilidad, se realizó una prueba piloto con 30 docentes en primaria, lo que permitió evaluar la claridad en las afirmaciones. Al superar el umbral aceptado en las investigaciones permite que el instrumento brinda resultados confiables y útiles para el análisis. Lo que significa que los docentes respondan con confianza, y sus respuestas reflejen la precisión en las dimensiones evaluadas. La prueba piloto ofrece la base sólida para la confiabilidad del instrumento y fortalece su precisión.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

3.2.4.1 Muestra de docentes

Por otro lado, se realiza una muestra no probabilística no aleatoria para los docentes de primaria con alumnos que poseen TDAH. Es decir, se realiza una muestra por voluntarios a este grupo, se escoge a maestros que acceden voluntariamente a participar en el proyecto. Debido a la relevancia de la investigación, se efectuó un plan piloto del instrumento del proyecto doctoral con un total de 30 participantes.

Los criterios de inclusión para la prueba piloto son:

1. Docentes de primaria que poseen estudiantes con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”

2. Maestros que acceden de forma voluntaria a participar en la investigación.
3. Docentes con experiencias previas con estudiantes de TDAH.

Criterios de exclusión.

1. Docentes que no posean algún estudiante de primaria con TDAH dentro de la Academia.

La muestra de docentes representa resultados relevantes ante el instrumento de la investigación, ayudando a comprender sus perspectivas y analizar sus métodos de enseñanza para la inclusión académica de estudiantes con TDAH a nivel de la primaria. Además, se selecciona este tipo de muestra debido a la disponibilidad de los docentes dentro de la institución para participar en el plan piloto del instrumento.

3.2.4.2 Muestra de primaria

Se realiza una muestra no probabilística no aleatoria con dos paralelos que posean niños con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad diagnosticado. Se efectuó una muestra con 54 participantes, 8 con TDAH y 46 alumnos sin el trastorno.

Los criterios de inclusión para la investigación son:

1. Diagnóstico de la patología de TDAH: Se revisa el expediente clínico de los alumnos de primaria con TDAH y presentan un diagnóstico formal efectuado por un profesional.
2. Nivel académico: Estudiantes pertenecientes a la etapa de la Primaria de la Academia.
3. Consentimiento informado: Los participantes deben presentar un consentimiento informado del estudio de los tutores legales.

Criterio de exclusión:

1. Alumnos que presenten otros trastornos graves que pueden influir en la intervención educativa.

2. Estudiantes que no presenten el consentimiento informado en la participación de la investigación.

3. Estudiantes pertenecientes a otros niveles educativos.

Para la confiabilidad del instrumento cualitativo se realiza una evaluación de 10 expertos por de la temática para detallar la herramienta y brindar sugerencias que beneficien en su posterior desarrollo

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

El procedimiento metodológico describe las acciones precisas organizadas en un cronograma que permite realizar ajustes previos al trabajo de campo. La investigación se fundamenta en un diseño explicativo secuencial que se divide en dos fases: cuantitativa y cualitativa. La primera fase busca recoger y analizar los datos cuantitativos mientras que la segunda se basa en los hallazgos cuantitativos y profundiza en los resultados por medio de la recopilación de datos cualitativos para comprender el fenómeno de estudio. A continuación, se presentan estas fases con estas acciones:

Fase cuantitativa

Finalidad: Recoger y analizar los datos cuantitativos que ayuden como soporte para la recolección de datos cualitativos.

Acciones previas:

- Seleccionar la muestra: Detallar el tamaño de muestra y los criterios de inclusión de la muestra para la prueba piloto.

Responsable: Investigador principal

- Diseño y Validación de la herramienta: Desarrollo del cuestionario para su aplicación, con confiabilidad y validez para su posterior ejecución.

Responsable: Investigador principal

- Prueba piloto: Se realiza una prueba preliminar para ajustar el instrumento de acuerdo a los resultados obtenidos.

Responsable: Investigador principal con el apoyo del equipo de campo

Tabla 10*Cronograma Fase cuantitativa*

Actividades	Meses 2024 al 2025							
	Septiembre	Octubre	Noviemb e	Diciembr e	Enero	Febrero	Marz o	Abri l
Diseño y Validación de la herramienta			x	x				
Prueba piloto			x					

Nota. Elaboración propia

Fase cualitativa

Objetivo: Recoger datos cualitativos que ayuden en la profundizar y complementar los resultados cuantitativos, centrándose en aspectos que no fueron obtenidos de manera en la fase inicial

Acciones previas:

- Identificación de los participantes: Selección de los individuos que aportan la información cualitativa.

Responsable: Investigador principal

- Diseño de la herramienta cualitativa: Crear una herramienta basada en los resultados cuantitativos que orienta la recolección de información cualitativa orientada en la obtención de datos detallados.

Responsable: Investigador principal

- Validez y confiabilidad del instrumento: Verificar la validez y confiabilidad del instrumento para su posterior aplicación por medio de reunión de expertos.

Responsable: Investigador principal y expertos.

Tabla 11*Cronograma fase cualitativa*

Actividades	Meses del 2024 al 2025							
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Identificación de los participantes			x					
Diseño de la herramienta cualitativa			x					
Validez y confiabilidad			x	x				

Nota. Elaboración propia

Interpretación de los resultados:

Finalidad:

Integrar los datos cuantitativos y cualitativos para generar un análisis completo del fenómeno de estudio de acuerdo los principios del diseño explicativo secuencial

Acciones

- Analizar los datos encontrados: Realizar un análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, identificando las convergencias entre ambos datos

Responsable: Investigador principal

- Redactar los resultados: Elaborar un documento que sintetice lo integrado y destaque los principales hallazgos en el contexto detallada,

Responsable: Investigador principal

Tabla 12*Cronograma interpretación de los resultados*

Actividades	Meses 2024 a 2025							
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Análisis de datos								x
Redacción de los resultados.								x

Nota. Elaboración propia

Este procedimiento metodológico garantiza la realización de ajustes previos al trabajo de campo para mejorar la viabilidad y efectividad en el proyecto de investigación para posteriormente presentar la propuesta de transformación en el contexto específico detallado dentro de la investigación doctoral.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

3.3.1.1. Prueba piloto

La validez del instrumento se realiza con la finalidad de analizar la pertinencia y funcional del instrumento cuantitativo para el presente estudio, por lo tanto, se efectúa una evaluación de tres expertos hacia la escala, valorando que la herramienta cuantitativa presenta un lenguaje adecuado para los docentes de primaria, las afirmaciones son idóneas con un lenguaje accesible y alineadas con el objetivo de estudio, por lo que no recomendaron modificaciones, en su estructura. Posteriormente, se realizó una prueba piloto, con una muestra de 30 docentes de primaria, la aplicación se ejecutó en la jornada escolar, los participantes fueron seleccionados de manera voluntaria para medir la confiabilidad de la herramienta. Los resultados estadísticos muestran una alfa de Cronbach de 0.873, lo que indica una buena consistencia interna, demostrando que los ítems desarrollados se encuentran coherentes entre las dimensiones evaluadas.

Figura 3*Confiabilidad de Cronbach*

		N	%
Casos	Válido	30	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	25

Nota. Confiabilidad realizada en el programa estadístico SPSS.

En las tendencias observadas, se denota que la mayoría de los docentes evidencia una actitud favorable hacia la inclusión de estudiantes con TDAH por medio del aprendizaje cooperativo, lo que sugiere una buena recepción inicial. No se presentan dificultades durante el piloto del instrumento. Todos los participantes comprendieron las instrucciones de la herramienta y respondieron en el tiempo estimado. Algunos docentes estimaron que la escala les permitió realizar una autoevaluación de su propia labor profesional dentro del aula para responder adecuadamente a la diversidad.

Durante la aplicación de la prueba piloto se detectaron algunas dificultades menores que no incidieron en la validez del instrumento. En algunos casos se presenta un patrón de respuestas homogéneas que pueden indicar la falta de reflexión acerca de algunas secciones. No se excluye ninguna escala; sin embargo, se considera relevante sensibilizar acerca de la importancia de la herramienta. Los datos recabados permitieron realizar previamente una sensibilización con la muestra para la aplicación del instrumento en el contexto de la Academia Militar “General Miguel Iturralde”.

Por otro lado, se evalúa la herramienta cualitativa destinada para los estudiantes de primaria, por lo que se presenta el instrumento a 10 expertos para reconocer su validez en la muestra del contexto. Las retroalimentaciones relacionadas se encuentran vinculadas con la edad de los participantes, enfocadas hacia niños desde los 8 años para mejorar su impacto en el aprendizaje. De igual manera, dos expertos enuncian que, previo al iniciar el taller, se efectúa una actividad de relajación y presentar una tarjeta con el nombre de cada uno para facilitar las siguientes actividades; se realiza la utilización de pictogramas en la actividad de refuerzo para que los estudiantes de primaria puedan comprender de manera idónea la actividad. Además, 8 de los expertos recomiendan que el taller se encamine a brindar información relevante acerca del TDAH y la inclusión por medio de la estrategia Jigsaw para mejorar el aprendizaje significativo. Por otro lado, en el trabajo de campo, cada acción se desarrolla con un responsable específico que aporta en la recolección de información.

La investigadora principal se encarga de la elaboración de las herramientas, consentimientos informados, reunión con los expertos de educación, reunión con las autoridades de la institución, la supervisión del desarrollo del plan piloto y, posteriormente, la recolección de datos en la aplicación del instrumento en la muestra. Los docentes del aula y la psicóloga de la institución actuaron como facilitadores para la aplicación de los instrumentos desarrollados por la investigadora y como observadores. Los representantes legales de los alumnos participaron en la entrega de su consentimiento informado para facilitar la disposición de los niños en la sesión, como también los docentes que facilitaron su participación para la herramienta.

Se emplearon recursos materiales impresos como (escalas Likert, cartulina y papel de colores, tarjetas con preguntas) y medios tecnológicos (computadora y proyector) y recursos humanos como el personal docente, la psicóloga y la investigadora principal, que fueron fundamentales para la implementación idónea del trabajo de campo.

3.3.1.2. Aplicación de los instrumentos

Fase piloto

El plan piloto se realizó como un proceso cuidadosamente planificado y estructurado para garantizar la validez y confiabilidad en los resultados obtenidos. En noviembre del 2024 se

solicitó la autorización escrita por el rector para aplicar la prueba piloto del instrumento cuantitativo, que fue aprobada. Se validó el instrumento el noviembre del 2024 por tres expertos de la institución académica para posteriormente realizar el plan piloto el 2 de diciembre del 2024 en una única sesión de 30 minutos. Los participantes efectivos fueron 30 docentes de primaria que presentan estudiantes con y sin TDAH diagnosticados en el entorno educativo. Los responsables de esta sesión fueron la investigadora principal con la ayuda de la psicóloga de la institución. Esta fase fue crucial dentro del proceso investigativo debido a que reconoce la comprensión de los instrumentos y su viabilidad dentro del contexto desarrollado en la investigación.

En relación a los aspectos positivos de la aplicación de este plan piloto está la apertura de los docentes de la institución para responder ante la escala; sin embargo, no todos los docentes participaron debido a la falta de tiempo adicional para realizar la herramienta. En relación con los aspectos negativos se visualiza que algunos docentes se presentaron incómodos en realizar la escala debido al tiempo disponible para responder, en especial en horario laboral.

Por otro lado, el instrumento cualitativo fue validado entre las fechas del 1 al 3 de diciembre del 2024 con las retroalimentaciones realizadas por 10 expertos. En ellas se sugieren la edad para la realización del taller de mayor a 8 años, elementos con técnica de respiración, ampliación de tiempos de actividades y aumento en preguntas encaminadas a la inclusión realizando adaptaciones para su posterior aplicación de este instrumento en el trabajo de campo.

Aplicación de instrumentos

Posteriormente, se efectuó el desarrollo de los instrumentos cuantitativos para los docentes y cualitativos para los niños de primaria para la recolección de datos. En primer lugar, se realizó la petición al rector que es aceptada en marzo del 2025, continuamente se dialogó con la psicóloga de la institución para efectuar las fechas de realización de las escalas Likert. Se ejecutó el instrumento cuantitativo el 4 de abril de 2025 con 30 docentes de primaria de la Academia Militar “General Miguel Iturralde”. Los responsables de esta sesión fueron la investigadora principal con la psicóloga de la institución. Se realiza en una sola sesión de 30 minutos presencial en las instalaciones educativas

De igual manera, el instrumento cualitativo del taller “Aprendamos Juntos” dirigidos a estudiantes con o sin diagnóstico del TDAH, se centró en fomentar el trabajo cooperativo y enseñar elementos del trastorno por medio de la estrategia Jigsaw. Se ejecutó entre las fechas del 8 y 9 de abril del 2025, en 2 sesiones con una duración de 60 minutos cada uno, con un total de 50 niños participantes: 4 con TDAH y 46 estudiantes de participantes sin esta condición. En la Academia Militar “General Miguel Iturralde” se identifican 8 estudiantes con el trastorno confirmados distribuidos en la etapa de primaria, con edades que oscilan entre los 6 y 12 años.

Para la ejecución de los talleres se realizó con 4 niños identificados con TDAH de 12 años, esta limitación en la participación fue debido a la falta de consentimiento informado por parte de los padres ya que no accedieron a que sus hijos con el trastorno participen en el taller por razones de su bienestar emocional. La investigadora principal se enfocó en ejecutar el taller, con el apoyo de la psicóloga de la institución y el docente a cargo de la hora lectiva para la recolección de la información como en el acompañamiento técnico.

De acuerdo a la normativa institucional la participación del taller requería el consentimiento por los padres, lo que rescata la importancia de la participación activa de los representantes legales para elementos como la inclusión académica. Estos aspectos fueron relevantes para asegurar que los datos obtenidos del instrumento cualitativo fueran confiables garantizando la accesibilidad y disposición de estudiantes de primaria con TDAH.

Previamente a la aplicación de los instrumentos se obtuvo el consentimiento informado por parte de los docentes y de los representantes legales de los estudiantes de primaria. Se aseguró la confidencialidad, el anonimato y la utilización exclusiva académicamente acerca de los datos recolectados. La participación de los docentes y los niños fue voluntaria y se informa su derecho para desistir en cualquier momento sin ningún inconveniente, en el contexto específico de la institución académica, la participación en la obtención de los datos refuerza la importancia para considerar factores contextuales como la autorización de los padres en el taller y la relevancia de sensibilizar a los docentes acerca de la importancia del instrumento cuantitativo.

3.3.2. Procesamiento de la información.

En el proceso de recopilación de datos se realizó la aplicación de los instrumentos diseñados y validados por medio del plan piloto y evaluación de expertos. En primer lugar, se solicitó de manera formal la autorización del rector para su realización en la institución educativa; posterior a su aprobación, se coordinó con el área del DECE las fechas para la ejecución de los instrumentos en los docentes y en los estudiantes de primaria, así como la entrega de los consentimientos informados necesarios para asegurar la participación de los involucrados. La recolección de los datos se implementó con la escala Likert dirigida a los docentes de primaria y un taller para los estudiantes de primaria, que permitió obtener una información cuantitativa y cualitativa acerca de las variables del estudio.

Posteriormente a la obtención de los datos, se realizó su codificación. Para el análisis cuantitativo, se organizó una base de datos en Excel de cada ítem para ingresar esta información en el software estadístico SPSS. En él se realizó un análisis descriptivo de cada dimensión (implementación, participación escolar, perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH, impacto en la inclusión, apoyo recibido, involucración escolar, bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH) con la finalidad de reconocer los porcentajes de las respuestas establecidas organizadas en las dimensiones por los docentes de primaria para identificar los patrones relevantes y las tendencias generales de estos resultados.

En relación con los datos cualitativos obtenidos del taller “Aprendamos juntos”, se ejecuta el software ATLAS.ti. Se realizó la transcripción de las respuestas de los estudiantes de primaria en Word y así ejecutar análisis de contenido. Posteriormente, se efectúa la codificación abierta inicial, seguida de una codificación axial para organizar y estructurar las unidades de significado en categorías relevantes que son participación activa, inclusión, bienestar emocional y social.

La triangulación de los datos, combinando el análisis cuantitativo y cualitativo, permitió una visión holística del fenómeno de estudio. Además, fortaleció la conexión de los datos procesados con el segundo objetivo específico relacionado a la caracterización del nivel de inclusión académica. El análisis descriptivo en SPSS analizó cuantitativamente los métodos de enseñanza de los docentes en el contexto educativo. Mientras que el análisis de contenido en ATLAS.TI

facilitó la información cualitativa contextual de la inclusión académica de estudiantes con TDAH en la academia.

La validez y confiabilidad del estudio se aseguró por medio de diversas estrategias. Para la validez del contenido de los instrumentos, fue efectuado por un juicio de expertos en educación y TDAH. La validez interna se complementa por medio de la triangulación de los métodos SPSS Y ATLAS.TI, lo que facilitó la corroboración de los resultados en distintas fuentes.

La confiabilidad del instrumento cuantitativo fue evaluada por medio del coeficiente de alfa de Cronbach en SPSS, obteniendo valores superiores a 0.80. La utilización de ambos softwares facilitó el proceso sistemático de los datos y contribuyó a la objetividad de los resultados para asegurar la confiabilidad del estudio.

Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones como la falta de compromiso en la entrega puntual de los consentimientos informados por parte de los padres, lo que afectó en el número de participantes. Para mitigar esta limitación, se amplió el periodo de recolección de los consentimientos para incrementar la respuesta; de igual manera, se establecieron recordatorios verbales por medio de reuniones escolares para su entrega.

De igual manera, al presentarse estudiantes con distintas capacidades y diferencias individuales entre los que padecían los estudiantes con TDAH, como la gravedad de los síntomas o el tipo de tratamientos, se presentaron algunas dificultades para concentrarse o seguir instrucciones al principio del taller. Este desajuste de capacidad en el inicio de la herramienta cualitativa se supera al implementar el apoyo adicional del acompañamiento de la psicóloga de la institución para ayudar a aquellos estudiantes con la condición a presentar una atención personalizada según sus necesidades.

Otro desafío fue la necesidad de ajustar los tiempos del taller para extenderlos a 60 minutos. Aunque el diseño del taller se planteó con una duración específica, en la práctica se necesitó 5 minutos más para extender algunos momentos. Este ajuste fue necesario para no forzar el ritmo del grupo y brindar una respuesta positiva. Para mitigar esta dificultad, la investigadora modificó la planificación para que sea flexible y adaptar la duración de las actividades.

A pesar de estas dificultades, la aplicación de los instrumentos fue exitosa y los resultados obtenidos proporcionan una visión clara del estado del problema en el contexto de la investigación.

En la sección del anexo se incluyen el formato de los consentimientos informados y la escala Likert, para verificar la correcta implementación en el proceso de recolección de datos, y así garantizar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos.

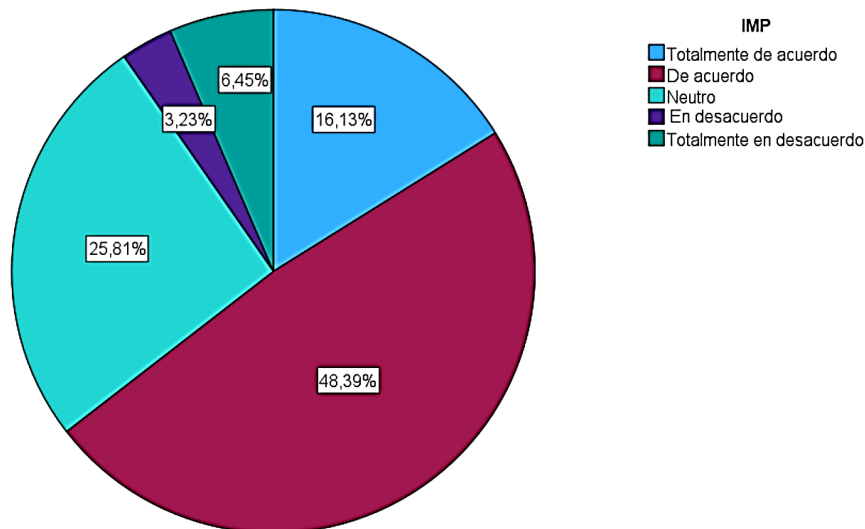
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

3.4.1 Fase cuantitativa

Se realiza la graficación de la aplicación de los instrumentos en el contexto de estudio en base a las dimensiones previamente establecidas

Gráfica 1

Dimensión 1: Implementación



Nota. La gráfica 1 representa los resultados de la primera dimensión. Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La primera dimensión, denominada “Implementación”, evalúa la frecuencia de los docentes al implementar en el aula estrategias inclusivas y la cantidad de materiales utilizados para la realización del proceso. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- Utilizo estrategias inclusivas en el aula de manera frecuente.
- Implementó una diversidad de materiales didácticos que fomentan la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH.
- Los recursos didácticos que implementó para la inclusión en el aula son idóneos para responder las necesidades de los estudiantes con TDAH.
- Dedico tiempo semanalmente para proponer actividades de inclusión específicas para alumnos con TDAH.

Para cada afirmación se calculó el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje de las cuatro afirmaciones de la dimensión para su comprensión y presentación de los resultados.

Como se observa en la gráfica 1, existe una mayor proporción de respuestas en la categoría “De acuerdo” con un 48,39%, y “Totalmente de acuerdo” con 16,13% lo que indica que el 64,52% de los encuestados consideran que utilizan estrategias educativas que fomentan la inclusión para atender a esta población dentro del aula. Es necesario relacionar esta interpretación directamente

con el segundo objetivo específico de la investigación debido a que estos resultados demuestran una actitud positiva hacia la inclusión en el aula en la primaria aportando en la comprensión de la utilización de los docentes en estrategias inclusivas para aportar en el nivel de inclusión dentro del contexto educativo.

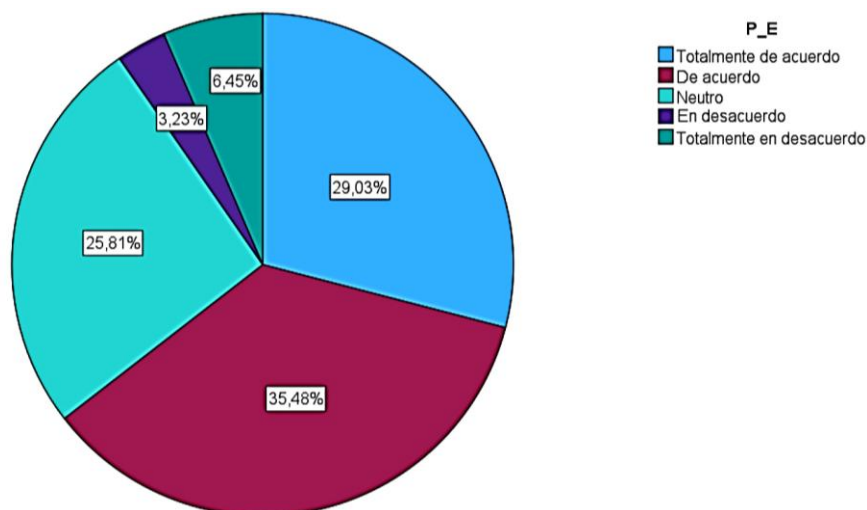
Además, la gráfica 1 muestra los resultados de la categoría “neutro” con un 25,81 %, “totalmente en desacuerdo” con un 6,45% y “en desacuerdo” con un 3,23% respectivamente. Estos datos necesitan ser discutidos, debido a que pueden sugerir barreras percibidas por los docentes en la inclusión académica. Desde la perspectiva de Kart y Kart (2021) la inclusión es un proceso de mejora que permite que todos los niños y niñas aprendan sin importar sus diferencias, promoviendo la participación y el logro de objetivos comunes. La existencia de un porcentaje de docentes que no muestra una postura afirmativa subraya la necesidad de profundizar en la sensibilización y formación al respecto de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales como es el TDAH.

En esa misma línea, la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934) establece que el aprendizaje y el desarrollo se construyen en un entorno cultural y social por medio de la interacción con otros, específicamente con figuras competentes como los docentes. La falta de aceptación plena de metodologías inclusivas, como el aprendizaje cooperativo, refleja una necesidad de un mayor andamiaje o apoyo institucional para que los docentes adopten prácticas inclusivas efectivas, debido a que estos agentes requieren espacios colaborativos para avanzar hacia una práctica más inclusiva que responda ante la diversidad.

En relación con los resultados obtenidos, se reconoce que es fundamental para caracterizar la inclusión académica en el contexto educativo, debido a que indica la necesidad de presentar acciones concretas que permitan formar al docente en la inclusión, para que este agente genere comunidades inclusivas que fortalezcan la internalización de estrategias pedagógicas, y así, promover un aprendizaje significativo en todos los implicados en el proceso de aprendizaje para generar los cimientos de una sociedad justa y equitativa para todos, a través de la utilización de los principios de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Gráfica 2

Dimensión 2: Participación escolar



Nota. La gráfica 2 representa los resultados de la segunda dimensión. Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La segunda dimensión descrita como “participación escolar”, evalúa la cantidad de estudiantes que participan en el desarrollo de la estrategia inclusiva, el nivel de participación de los estudiantes durante el desarrollo de estrategias inclusivas y la percepción de la participación de la estrategia. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- La mayoría de mis estudiantes participan en el desarrollo de estrategias de inclusión.
- Los alumnos con TDAH demuestran interés por participar en las actividades que fomentan la inclusión.
- Mis alumnos participan activamente durante la ejecución de actividades encaminadas para la inclusión.
- Noto que los estudiantes con TDAH muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje después de participar en actividades de inclusión.

Para cada afirmación se calculó el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y

Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje en el programa SPSS de las cuatro afirmaciones de que presenta la dimensión para su comprensión y presentación de los resultados.

Como se denota en la gráfica 2 se presenta una mayor proporción en la categoría “De acuerdo” con el 35,48% detallando que los docentes consideran que los estudiantes participan en las actividades de inclusión dentro del aula. Continuamente se presenta la categoría de “Totalmente de acuerdo” con un 29,03% indica la percepción favorable de los estudiantes al participar de manera activa dentro del entorno escolar. Estos datos contribuyen al segundo objetivo de estudio debido a que permiten identificar los niveles de aceptación de la diversidad como los retos que los subsisten.

Sin embargo, un 25,81% de las respuestas se agrupa en la categoría de “Neutro”, “totalmente en desacuerdo” con un 6,45% y “en desacuerdo” con un 3,23% respectivamente lo que sugiere que una parte significativa de los docentes encuestados poseen una postura ambivalente o negativa ante la participación activa de todos los estudiantes. Este resultado sugiere que existe una desigualdad entre las experiencias de los docentes que reconocen la participación activa de los estudiantes de manera positiva otros no. Abdullah (2022) enfatiza que las barreras para estudiantes con TDAH se encuentran la falta de capacitación del personal educativo en elementos de la inclusión y las discrepancias de creencias entre la importancia de la inclusión y la participación entre los educadores.

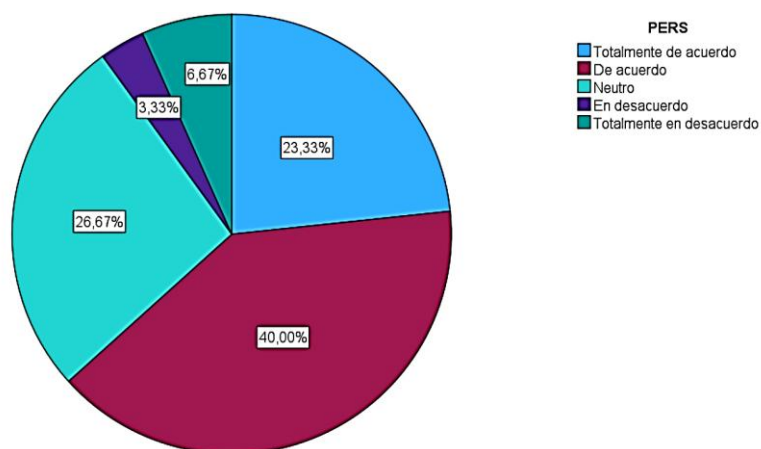
En esa línea, Ricci et al. (2022) describen que un obstáculo en la implementación de metodologías activas se deriva a las percepciones tradicionales que no responden con las necesidades de esta población. Analizar estos matices se relaciona con el segundo objetivo y tercer objetivo del estudio debido a analizar los métodos de enseñanza empleados por estos agentes permite promover la participación activa de todos los estudiantes encaminados al aprendizaje y a su vez en la inclusión.

En relación con estos hallazgos, se recomienda implementar una propuesta que contemple programas de formación docente enfocado en estrategias educativas basadas en la cooperación como la estrategia “Jigsaw” reconocida por Aronson (1970), así como la teoría del aprendizaje cooperativo por Johnson y Johnson (1994), debido a su impacto positivo en la equidad participativa. Esta recomendación responde a la necesidad de mejorar con los métodos de enseñanza, como se plantea en tercer objetivo específico, contribuye al fortalecimiento de la inclusión académica, en concordancia con lo establecido en el segundo objetivo específico.

Los resultados de esta dimensión reflejan una tendencia positiva ante la participación escolar de los estudiantes ante las actividades encaminadas a la inclusión con 64,51% de encuestados con una postura afirmativa. Esto sugiere que los docentes reconocen y valoran la participación activa de los alumnos al implementar estrategias de inclusión. No obstante, los resultados negativos indican la importancia de la formación continua de los docentes para adoptar estrategias educativas que fomenten la inclusión y aseguren la participación activa de todos los estudiantes para garantizar una inclusión académica en la Academia Militar “General Miguel Iturralde”. Las valoraciones finales reconocen la importancia de consolidar la visión compartida de la inclusión entre todo el equipo docente y así generar espacios de aprendizaje que sean empáticos ante lo distinto.

Gráfica 3

Dimensión 3: Perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH



Nota. La gráfica 3 representa los resultados de la tercera dimensión. Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La tercera dimensión denominada “perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH” evalúa la disminución de las perspectivas negativas hacia los estudiantes con TDAH y la perspectiva de los estudiantes ante la utilización de la estrategia. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- Las actividades de inclusión han reducido las posibles actitudes negativas hacia alumnos con TDAH dentro del aula.
- He notado que otros alumnos demuestran apoyo y empatía hacia sus compañeros con TDAH.
- Los alumnos sin TDAH aceptan las estrategias de inclusión de forma positiva.
- Mis alumnos muestran una actitud favorable hacia la ejecución de estrategias inclusivas.

Para obtener los resultados de la dimensión se realizó un análisis estadístico que consistió en que cada afirmación se calcula el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje en el programa SPSS de las cuatro afirmaciones de que presenta la dimensión para su comprensión y presentación de los resultados.

En la gráfica 3 se reflejan datos positivos, con un 40% de los participantes que respondieron con un “De acuerdo”, mientras que un 23,33% desarrolla un “Totalmente de acuerdo”, sumando con un 63,33% opiniones favorables. Estos resultados constituyen un elemento positivo relacionado con el segundo objetivo de estudio vinculado con “caracterizar el nivel de inclusión académica.” dentro de la Academia, debido a que es coherente con la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934) al estimar la importancia del entorno de apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes y el proceso de inclusión, especialmente en aquellos con necesidades educativas especiales como es el TDAH.

Sin embargo, en la gráfica 3 se denota que el 26,67% de encuestados indican estar en la categoría de “neutro”, revelando que existe un grupo significativo que presenta una perspectiva ambivalente ante la mejora de las perspectivas de los estudiantes con sus compañeros con TDAH al implementar estrategias encaminadas a la inclusión. Lipinska et al. (2021) reconocen que la falta de apropiación de prácticas inclusivas puede ser causa de una expresión de la inseguridad con respecto a su aplicación efectiva en el aula.

De igual manera, la gráfica 3 evidencia que existe un 6,67% presentan una opinión de “Totalmente en desacuerdo” y un 3,33% en “Desacuerdo”, representando los porcentajes más bajos. Estos resultados negativos representan una fracción de los encuestados de un 10% que no

comparte aquella visión, lo que invita a atender esta área de mejora. Ward et al. (2023) reconocen que la falta de capacitación docente en la implementación de las estrategias educativas de inclusión indica vacíos en su aplicación efectiva, lo que afecta su visión positiva de la inclusión en esta población.

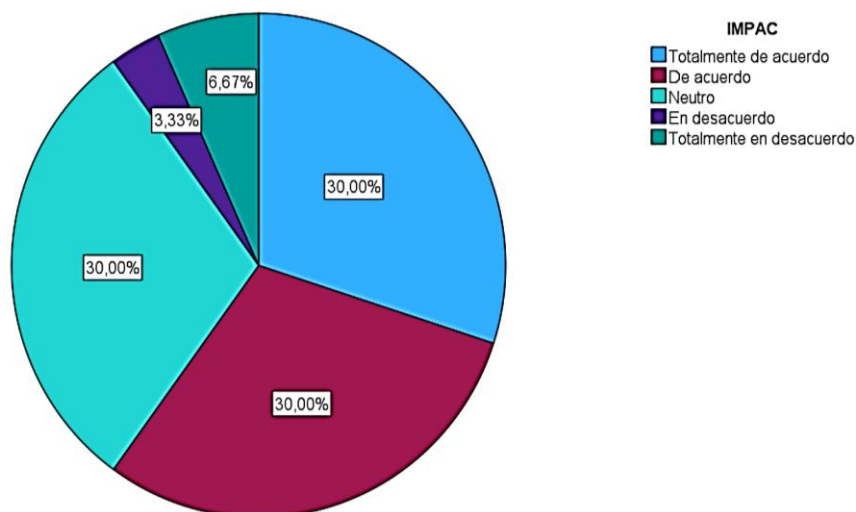
Por otro lado, estos hallazgos no solo ayudan con el objetivo de caracterizar la inclusión de estudiantes con TDAH. También se debe analizar críticamente los métodos de enseñanza empleados. En la gráfica 3 se evidencia una predisposición positiva hacia esta dimensión; sin embargo, se requiere fortalecer la capacitación docente en metodologías como el aprendizaje cooperativo, especialmente en técnicas como Jigsaw (1978), para promover la participación activa de todos los estudiantes y que puedan reducir las perspectivas negativas que pueden presentar ante estos estudiantes.

Los resultados obtenidos en esta dimensión indican una tendencia positiva con un 63.33%, al presentar los docentes con una postura afirmativa. Lo que sugiere que los docentes reconocen y valoran las estrategias inclusivas para mejorar las perspectivas de los estudiantes. No obstante, la presencia de respuestas negativas evidencia la necesidad de profundizar con las estrategias de inclusión para consolidar esa visión compartida de la inclusión por medio de acciones pedagógicas concretas que favorezcan la realización de procesos formativos que respondan ante el contexto educativo específico y los docentes implementen las estrategias para ayudar a incluir esta población.

En relación con las respuestas obtenidas, la implementación efectiva de estrategias inclusivas permite adaptar de manera sensible para responder con las necesidades individuales de todos los estudiantes, como los que padecen el trastorno, asegurar la participación activa como la reducción de perspectivas. De igual manera, las valoraciones finales de los datos obtenidos permiten contextualizar la necesidad de promover espacios de formación continua como la reflexión pedagógica para fortalecer la inclusión.

Gráfica 4

Dimensión 4: Impacto en la inclusión



Nota. La gráfica 4 representa los resultados de la cuarta dimensión. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La cuarta dimensión denominada “impacto de la inclusión” evalúa los cambios en las relaciones interpersonales de los estudiantes con TDAH. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- Las relaciones interpersonales de los alumnos con TDAH han mejorado desde la ejecución de estrategias inclusivas.
- Los alumnos con TDAH se relacionan positivamente con sus compañeros después de realizar actividades inclusivas.
- Las actividades encaminadas a la inclusión mejoran la cooperación entre alumnos con TDAH y los demás.

Para obtener los resultados de la dimensión se realizó un análisis estadístico que consistió en que cada afirmación se calcula el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje en el programa SPSS con las tres afirmaciones para su comprensión y presentación de los resultados.

Como se observa en la gráfica 4 existe una mayor proporción de respuestas positivas en la categoría “De acuerdo” con un 30%, seguida de “Totalmente de acuerdo” con un 30%, reforzando que las de estrategias educativas favorece la inclusión y mejora las relaciones interpersonales de los estudiantes de primaria con TDAH. Estos resultados reconocen los avances relevantes hacia la inclusión académica con esta población, en concordancia con el segundo objetivo relacionado con “caracterizar el nivel de inclusión en la institución. Se refleja los esfuerzos que emplean el 60% de los docentes para crear entornos inclusivos que benefician el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes incluidos los que padecen el trastorno.

Sin embargo, existe un porcentaje considerable de docentes que se encuentran en la categoría neutra con un 30%, seguido de “totalmente en desacuerdo” con un 6,67% y “desacuerdo” con un 3,33%. Esta tendencia sugiere que un porcentaje considerable de docentes no evidencian una percepción positiva, lo que se considera como una barrera para las limitaciones en el desarrollo de estrategias que generen inclusión.

Los docentes representan un agente importante para el desarrollo de las estrategias educativas para crear entornos inclusivos que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con TDAH. Al no percibir positivamente el impacto de la inclusión en sus estudiantes, puede reflejar una carencia en la formación pedagógica y considerar los factores

contextuales. Costa (2019) reconoce que la continua formación es un elemento relevante para la inclusión; al presentar una falta de conocimientos en los docentes, actúa como una barrera que afecta de manera significativa a la inclusión. En esa línea, Johnson y Johnson (1994), en su teoría del aprendizaje cooperativo, describen la importancia de la cooperación entre los agentes de la educación para generar la inclusión académica. Por lo que los docentes que se encuentran en una postura ambivalente o con respuestas neutras reflejan la falta de cooperación entre la comunidad de aprendizaje, lo que invita a considerar los factores que inciden en estas posturas.

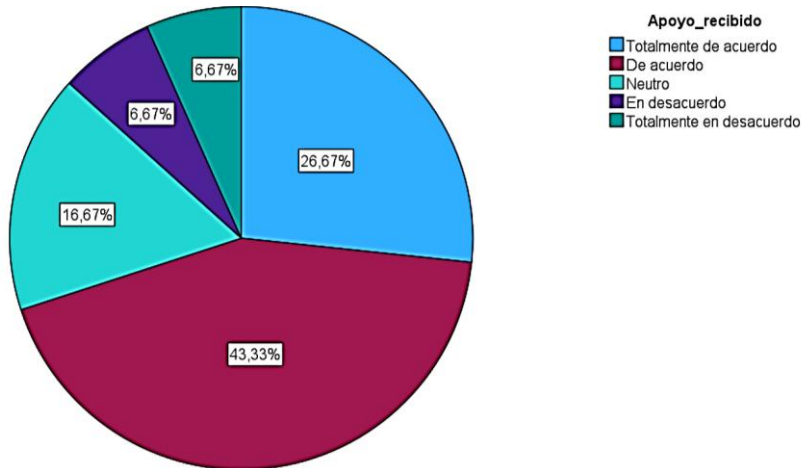
En relación con el tercer objetivo específico del estudio, que se enfoca en analizar los métodos de enseñanza empleados, la gráfica 4 sugiere que las estrategias encaminadas a la inclusión pueden no estar aplicadas de manera sistemática o idónea en todos los casos, lo que limita la transformación educativa. Alotaibi et al. (2023) reconoce que la limitación de conocimientos dificulta la inclusión de estos niños, recibiendo apoyos inadecuados dentro de los contextos educativos. Por lo que las respuestas negativas se convierten en un foco para la atención en el diseño de acciones de mejora institucional.

En relación con las respuestas obtenidas, es necesario realizar propuestas que permitan a los docentes vislumbrar el impacto que genera la inclusión en esta población estudiantil hacia metodologías activas que generan un impacto positivo en el desarrollo integral, como es el aprendizaje cooperativo, específicamente la estrategia “Jigsaw”, que presenta resultados favorables para los involucrados. Dacosta y Fabella (2023) enfatizan que este tipo de estrategia del aprendizaje cooperativo permite el incremento de la inclusión, habilidades sociales, cognitivas y emocionales de los estudiantes, lo que beneficia para mejorar su calidad de vida.

De igual manera, estos resultados presentan una apertura para presentar la estrategia Jigsaw para fortalecer el acompañamiento docente para garantizar la implementación de manera inclusiva y efectiva. En este sentido, la valoración final de estos resultados del estudio representa una oportunidad para promover un proceso para la formación docente en estrategias que fomenten la inclusión.

Gráfica 5

Dimensión 5: Apoyo recibido



Nota. La gráfica 5 representa los resultados de la quinta dimensión. Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La quinta dimensión, denominada “apoyo recibido”, evalúa la frecuencia y tipo de adaptaciones pedagógicas realizada por el docente para fomentar la inclusión entre estudiantes y la cantidad de apoyo adicional recibido para fomentar la inclusión. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- Frecuentemente ejecutó adaptaciones pedagógicas para promover la inclusión de estudiantes con TDAH.
- Recibo apoyo (recursos o capacitaciones) para promover la inclusión de alumnos con TDAH.
- Considero que el apoyo de la institución es adecuado para ejecutar estrategias de inclusión.
- Siento que poseo acceso a los recursos necesarios para atender las necesidades de inclusión de los alumnos con TDAH.

Para obtener los resultados de la dimensión se realizó un análisis estadístico que consistió en que cada afirmación se calcula el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje en el programa SPSS de las cuatro afirmaciones de que presenta la dimensión para su comprensión y presentación de los resultados.

Los datos de la gráfica 5 sugieren una percepción positiva: el 43,33% de los encuestados se ubican dentro de la categoría “De acuerdo”, mientras que un 26,67% indican estar “totalmente de acuerdo”, lo que suma un 70,00% de aprobación con respecto a esta dimensión. Esta tendencia positiva es un indicador relevante para el segundo objetivo específico “caracterizar el nivel de inclusión académica”. La percepción positiva estima que, en el plano institucional, se presentan condiciones básicas que promueven la realización de prácticas inclusivas en los estudiantes por parte de los docentes.

Sin embargo, un 16,67% se presenta en una postura neutra, el 6,67% se encuentra en “desacuerdo” y un 6,67% “totalmente en desacuerdo”, lo que refleja una inconformidad, aunque minoritaria. Estos grupos de docentes reflejan los vacíos en la formación profesional, resistencia para el cambio de metodologías activas o dificultades propias del contexto militarizado. Ward et al. (2023) reconocen que el apoyo institucional es un factor relevante para realizar un proceso de inclusión idóneo para los estudiantes. En esta línea, Kovačević et al. (2021) establecen que los apoyos brindados por la institución permiten que los docentes implementen de manera eficaz y no sean una barrera que limita la correcta aplicación de los procesos de inclusión.

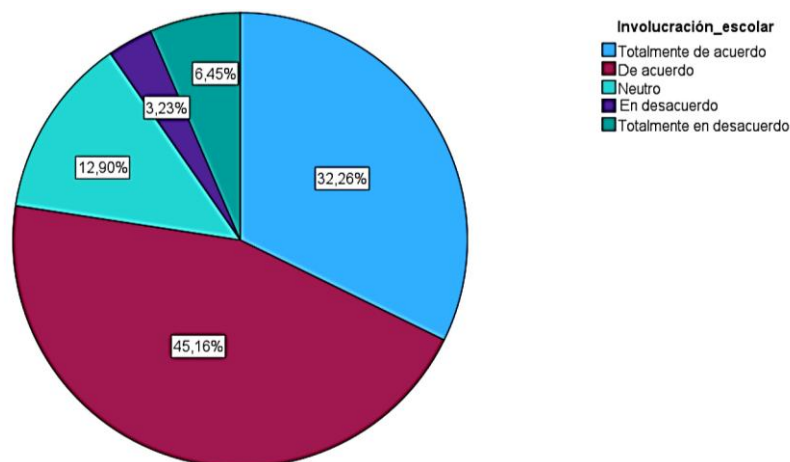
Desde la perspectiva de Johnson y Johnson (1994) detallan que el éxito del aprendizaje cooperativo no depende exclusivamente del trabajo en el aula; también incluye el entorno, el apoyo institucional que motive y acompañe en estas prácticas. De esta manera, los docentes que se encuentran con posturas neutras o negativas no se encuentran comprometidos con el proceso de inclusión debido a limitaciones del apoyo que perciben dentro de la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, por lo que realizan procesos de inclusión no adecuados utilizando métodos de enseñanza tradicionales. Estos hallazgos se relacionan con el objetivo de investigación orientado a analizar los métodos de enseñanza, debido a que se sugiere que por la falta o limitado apoyo institucional afecta directamente en la formación de los docentes en metodologías innovadoras que promuevan la inclusión de los estudiantes con TDAH.

En relación a los datos obtenidos, es necesario establecer programas de sensibilización institucional para abordar las estrategias de inclusión educativas y la adaptación de metodologías cooperativas para generar espacios de retroalimentación pedagógica y reflexiva que identifiquen las buenas prácticas para su replicación. Krtkova et al. (2023) establecen que el educador representa un papel esencial para la inclusión efectiva dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, brindar apoyos para la formación docente permite que este agente realice estrategias que mejoren con el desarrollo integral de los involucrados.

De igual manera, las valoraciones finales de los resultados muestran una predisposición positiva de los docentes al percibir apoyos por parte de la unidad académica. No obstante, la presencia de respuestas negativas denota la importancia de generar espacios para una reflexión que ayude a los docentes a analizar su quehacer profesional. El análisis de estos datos permite contextualizar las acciones institucionales y la perspectiva de los docentes, lo que fortalece el acompañamiento docente para garantizar la correcta implementación de estrategias que brinden espacios de inclusión en la institución.

Gráfica 6

Dimensión 6: Involucración escolar



Nota. La gráfica 6 representa a los resultados de la sexta dimensión involucración escolar.

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La sexta dimensión denominada “involucración escolar” evalúa la frecuencia del involucramiento de los docentes en las actividades de inclusión escolar y el tipo de interacción con los estudiantes con TDAH. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- Me involucro positivamente en las actividades que fomentan la inclusión académica.
- Interactúo de forma frecuente y positiva con alumnos con TDAH para promover su inclusión.
- Participo en capacitaciones y reuniones que abarcan temas de inclusión para alumnos con TDAH.

Para obtener los resultados de la dimensión se realizó un análisis estadístico que consistió en que cada afirmación se calcula el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje en el programa SPSS de las cuatro afirmaciones de que presenta la dimensión para su comprensión y presentación de los resultados.

En la gráfica 6 denota datos que revelan una mayoría significativa de docentes que manifiestan involucrarse en los procesos con un 45,16% “De acuerdo” y un 32,36% “Totalmente de acuerdo”. Este hallazgo es fundamental para el objetivo de estudio orientado a caracterizar el nivel de inclusión académica, debido a que la participación activa de los docentes en la inclusión es uno de los pilares para generar entornos educativos accesibles para esta población. García-Vélez et al. (2021) denominan que la involucración de los docentes es esencial para crear entornos inclusivos.

Sin embargo, en la gráfica 6 se reconoce que el 12,90 % de docentes encuestados mostraron una postura pasiva ante los procesos, seguidos con el 3,23 % en “desacuerdo” y el 6,45 % “totalmente en desacuerdo”. Estos resultados pueden relacionarse con factores contextuales como la carga laboral, la falta de formación inclusiva o la influencia de la cultura organizacional militarizada. Szép et al. (2021) reconocen que una barrera para la plena inclusión es el alto índice de estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que la personalización para la población de TDAH es limitada; de igual manera, la carga laboral de los docentes no favorece este proceso.

Por otro lado, desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, Cochon-Douet y Lentillos-Kaestner (2022) consideran que la involucración del docente es esencial para generar dinámicas que promuevan la inclusión adecuada. Por lo tanto, este indicador también se enlaza con el

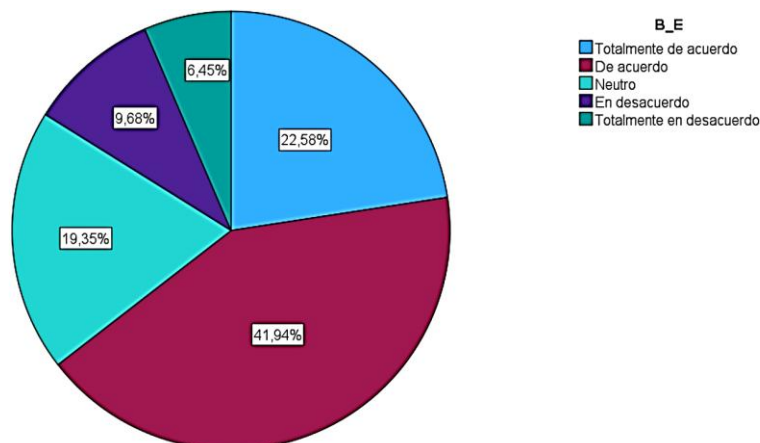
objetivo de analizar los métodos de enseñanza empleados por los docentes de la Academia, reconociendo la necesidad de promover el compromiso docente como un elemento fundamental para ejecutar metodologías activas que favorezcan la plena inclusión de esta población.

Las acciones concretas para mejorar este indicador se enfocan en realizar capacitaciones continuas acerca de las prácticas inclusivas, implementar espacios de co-docencia y trabajo cooperativo y establecer estrategias de acompañamiento pedagógico ejecutadas en sesiones con el DECE de la institución para apoyar al docente en la ejecución de prácticas inclusivas. Shields (2023) describe la importancia de acompañar a los docentes en estos procesos, especialmente al utilizar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo con la estrategia Jigsaw.

En relación con los datos obtenidos, se reconoce que los docentes reconocen la relevancia de involucrarse en los procesos de inclusión de los estudiantes. No obstante, se presenta una divergencia entre la involucración de los docentes, lo que afecta en los procesos de inclusión, afectando en el desarrollo integral de los estudiantes. Las valoraciones finales en relación con las respuestas obtenidas establecen la necesidad de reconocer y crear espacios de acompañamiento para mejorar con la práctica de la inclusión en los contextos escolares.

Gráfica 7

Dimensión 7: Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH



Nota. La gráfica 7 representa los resultados de la séptima dimensión. Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del instrumento aplicado.

La séptima dimensión, denominada “bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH”, evalúa el nivel de participación en las actividades sociales y el bienestar. Para su medición, se implementaron afirmaciones específicas, evaluadas en una escala Likert de cinco puntos, en la que los docentes señalaron su nivel de acuerdo en cada enunciado:

Totalmente de acuerdo=5

De acuerdo=4

Neutro=3

En desacuerdo=2

Totalmente en desacuerdo=1

Las afirmaciones correspondientes a esta dimensión son:

- Noto que los alumnos con TDAH se presentan cómodos y seguros en el entorno académico.
- Los alumnos con TDAH participan activamente durante las actividades sociales y de bienestar organizadas en el aula.
- Percibo que las estrategias de inclusión han mejorado la confianza en alumnos con TDAH.

Para obtener los resultados de la dimensión se realizó un análisis estadístico que consistió en que cada afirmación se calcula el porcentaje de los participantes que seleccionaron las opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Posteriormente se promedió aquel porcentaje en el programa SPSS de las tres afirmaciones de que presenta la dimensión para su comprensión y presentación de los resultados.

Como se observa en la gráfica 7, existe una mayor proporción en las respuestas “De acuerdo” con un 41,94%, seguido con un 22,58% “Totalmente de acuerdo”, reforzando la respuesta favorable observada por los docentes en los estudiantes al ejecutar acciones inclusivas. El análisis de los resultados muestra que la mayoría de docentes percibe de manera positiva las estrategias en los estudiantes con TDAH, constituyendo un indicador favorable para el objetivo de caracterizar el nivel de inclusión académica de la Academia, debido a que permite considerar que al implementar los procesos de inclusión se permite mejorar con la calidad de vida de todos los estudiantes como en su salud emocional. Este hallazgo es consistente con autores que destacan las prácticas inclusivas en el fortalecimiento de la motivación, autoestima y habilidades sociales. Caballero-García (2021) reconoce que la inclusión mejora con el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación y el aprendizaje significativo, especialmente al utilizar el aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, en la gráfica 7 se denota un 19,35% de docentes que presentan una postura ambivalente, mientras que las opiniones negativas se dividieron en 9,68% “En desacuerdo” y 6,45% “Totalmente en desacuerdo”. Esta tendencia se evidencia por medio de resistencias internas o la falta de formación en enfoques inclusivos que evidencien el impacto socioemocional en el desarrollo integral de los estudiantes. Alotaibi et al. (2023) reconocen que, al no presentar una formación integral que dialogue los aspectos positivos de la inclusión, se presentan “apoyos inadecuados” hacia los estudiantes con TDAH, afectando la falta de respuesta emocional ante las necesidades de esta población. De igual manera, este análisis se conecta con el tercer objetivo de analizar los métodos de enseñanza debido a que el bienestar emocional es un elemento importante para evaluar la pertinencia y efectividad de las prácticas inclusivas realizadas en el aula.

En relación con los hallazgos obtenidos, se propone como una acción prioritaria el fortalecimiento del enfoque socioemocional en las prácticas educativas realizadas dentro de la Academia Militar, mediante programas de apoyo emocional para los estudiantes que involucren espacios reflexivos por medio de actividades que se orienten a una gestión emocional para reforzar el aspecto psicológico, espacios de formación y reflexión docente por medio de talleres que permitan compartir experiencias y que estos agentes construyan estrategias inclusivas efectivas para mejorar el bienestar de los estudiantes con TDAH. Johnson y Johnson (1994)

describen en su teoría del aprendizaje cooperativo la importancia de la reflexión y discusión para mejorar las prácticas, desarrollando el pensamiento crítico.

Las valoraciones finales de los datos obtenidos permiten contextualizar la necesidad de mejorar con el quehacer profesional de los docentes y su pensamiento crítico en los procesos de inclusión académica para fortalecer los procesos de inclusión en estos agentes y así, generar espacios que permitan que todos los estudiantes aprecien las diferencias.

3.4.2 Fase cualitativa

En el análisis de las respuestas otorgadas por los niños que participaron en el taller “Aprendamos juntos”, se identifican 3 categorías principales que reflejan los indicadores de evaluación fundamentales para la inclusión académica de los estudiantes con TDAH en un contexto escolar:

- *Participación activa*

Los hallazgos demuestran la participación activa de los niños de primaria, ya que los participantes describen su oportunidad para involucrarse activamente en las actividades desarrolladas durante el taller. Un estudiante expresó: “Me gusto la investigación porque es bueno escuchar a los demás porque así es una actividad buena para aprender algo nuevo” y “Todos participamos para aprender” Esta percepción positiva de participación se alinea con elementos de la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934) acerca de la importancia de la interacción social para generar entornos inclusivos que permitan que cada estudiante, independientemente de sus condiciones, expresen sus ideas, mejorando así sus habilidades sociales.

Además, se denota la cooperación entre compañeros; los participantes en el taller describen el apoyo que se brindan entre pares para la comprensión de un concepto mediante expresiones como: “Me gusto la actividad en equipo ya que mi amigo me ayudó a entender que cada uno aprende a su manera”. Este elemento se alinea con la metodología activa del aprendizaje cooperativo que permite un aprendizaje significativo y favorece la inclusión. Ward (2018) reconoce que, al implementar el aprendizaje cooperativo, específicamente la estrategia Jigsaw, impacta de manera positiva el aprendizaje significativo de sus involucrados.

- *Inclusión*

Los hallazgos sugieren que la estrategia educativa promueve el sentido de pertenencia en todos los estudiantes. Como lo indica un participante: “Me sentí feliz con esta actividad ya que hicimos en equipo y mis compañeros me ayudaron”. Esta afirmación es relevante y coherente con la teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky (1896-1934), que reconoce la importancia de crear entornos inclusivos para fomentar el desarrollo cognitivo y, al aplicar esta teoría en estudiantes con TDAH, promueve las interacciones que se adaptan a las necesidades individuales para generar la participación y la aceptación activa. Las respuestas de los estudiantes demuestran que el taller promueve dinámicas de cooperación y apoyo mutuo, elementos esenciales para generar una inclusión académica idónea.

- *Bienestar emocional y social de los estudiantes con y sin TDAH.*

Los hallazgos obtenidos durante el desarrollo de las actividades del taller demuestran que los niños valoraron positivamente la oportunidad de ser escuchados e integrados en el equipo con expresiones como “Me sentí bien feliz con este trabajo que hicimos en equipo y aprendí acerca de las diferencias de los demás nos ayuda”, lo que permite el reconocimiento de un entorno que favorece la aceptación; además, refuerza el impacto positivo del trabajo cooperativo para generar un entorno inclusivo. Estas percepciones son coherentes con lo planteado por Bogossian (2021) describe que la creación de espacios inclusivos por medio de metodologías innovadoras como el aprendizaje cooperativo permite la aceptación hacia lo distinto. Además, los participantes indicaron que presentaron un sentido de pertenencia en el equipo, mejorando en la autoestima. Este tipo de experiencias fomenta las habilidades sociales como la autoestima. Jakavonytė-Staškuvienė (2021) reconoce que las habilidades sociales son el resultado de implementar la estrategia Jigsaw para mejorar la inclusión académica.

Además, se presentan elementos como la escucha activa, el diálogo respetuoso en el aula como una vía para la inclusión de los niños con TDAH, indicadores esenciales para generar espacios inclusivos. Siman (2023) describe a la escucha activa como un elemento que se genera al implementar la estrategia Jigsaw en el proceso de aprendizaje y en la inclusión. Además, se

presenta que algunos participantes en su reflexión final del taller enfatizan acerca del respeto, paciencia y tolerancia hacia los demás, lo que indica una aceptación de las diferencias

De igual manera, los resultados obtenidos se relacionan con el segundo objetivo vinculado con caracterizar el nivel de inclusión, debido a que las expresiones descritas por los estudiantes indican que las estrategias educativas encaminadas a la inclusión promueven la participación activa, cohesión social como el sentido de pertenencia, siendo elementos fundamentales para la inclusión académica. Con relación a su adecuación en el contexto de la Academia Militar “General Miguel Iturralde”, la estrategia Jigsaw empleada en el taller demostró ser adaptable, favoreciendo el proceso de aprendizaje. Por lo que se sugiere una planificación con los métodos cooperativos para su integración en contextos educativos formales, promoviendo la plena inclusión de estudiantes con o sin TDAH.

Por otro lado, al analizar las expresiones de los estudiantes con TDAH, se identifican dificultades para mantenerse concentrados en un periodo largo de tiempo; se denota que necesitan a la psicóloga de la institución para mejorar este aspecto por medio de actividades de relajación. Mientras que los estudiantes sin TDAH se presentan partícipes ante las actividades de sus compañeros con el trastorno en varias actividades del taller. De igual manera, se presenta una dificultad para que los estudiantes con y sin la condición realicen los equipos iniciales en las actividades del taller, por lo que se necesitó una sensibilización del taller. Este hallazgo cualitativo permite comprender la variable de la inclusión desde una experiencia vivencial y pone en evidencia la utilización de estrategias pedagógicas que promueven la equidad y la aceptación de las diferencias.

Además, se recomienda que para las futuras implementaciones se desarrolle una capacitación específica en los docentes acerca de la utilización de la estrategia con la finalidad de mejorar los procesos de inclusión académica integral de todos los estudiantes. Ferreira de Araujo y Vital Junior (2021) reconocen que la formación de los educadores es esencial para generar una plena inclusión de todos los estudiantes.

3.4.3 Triangulación de datos

La triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos demuestra una notable convergencia en la dimensión “participación escolar” el 64,51% de los encuestados manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones de que las estrategias de inclusión favorecen la participación activa de los estudiantes de primaria, alineándose con las percepciones cualitativas obtenidas en el taller, expresadas por los estudiantes: “Todos participamos presentando ideas y todos escuchamos” y “Mi amigo me ayudó a entender acerca de lo que debemos hacer en la actividad del árbol”. Por otra parte, el 35,49% de los encuestados no comparten con esta postura lo que sugiere una discrepancia entre la participación de los estudiantes y la percepción de los docentes evidenciando la desconexión entre ambos agentes, siendo relevante realizar programas de sensibilización para los docentes en inclusión para mejorar con esta perspectiva.

De igual manera, en la dimensión “impacto en la inclusión” se identifica una divergencia. El 60% de los encuestados reconocen los beneficios de implementar estrategias de inclusión para los estudiantes mientras que un 40% muestran una postura neutra, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, evidenciando una desconexión parcial entre las perspectivas de los docentes y los estudiantes de primaria. Los resultados cualitativos demuestran que los estudiantes se encuentran valorados en el desarrollo del taller. Por lo que este hallazgo muestra una necesidad de profundizar en los factores que inciden para esta percepción de los docentes, tales como la formación en estrategias de inclusión y su relevancia para el desarrollo holístico de todos los estudiantes.

De igual manera, en la dimensión “bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH”, un 64,52 % de docentes valoran positivamente el efecto de implementar estrategias inclusivas para alumnos con y sin el trastorno, percepción que es profundizada por medio de las expresiones de los niños, que manifiestan ser escuchados e integrados en el equipo con expresiones como “Me gustó que mis amigos me ayudaron en lo que no entendía”. Sin embargo, el 35,48% de docentes no comparten esta postura, lo que sugiere una divergencia de perspectivas de docentes y estudiantes. Los factores como la falta de capacitación ante estrategias de inclusión, las resistencias personales o las concepciones tradicionales de enseñanza pueden ser

limitantes para la apreciación del impacto en los estudiantes de primaria, aspectos que necesitan ser explorados en futuros estudios.

En la dimensión “Perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH”, se reconoce que el 63,33% de los docentes consideran que las estrategias inclusivas mejoran las posibles perspectivas negativas que padecen los estudiantes de primaria hacia los compañeros con TDAH, lo que concuerda con el análisis cualitativo al presentarse los estudiantes valorados en el desarrollo de la herramienta cualitativa. Por otro lado, el 36,67 % de los encuestados no comparten esta perspectiva, lo que se relaciona con los factores que inciden en la formación de los docentes, al no coincidir con la relevancia de implementar las estrategias inclusivas en el aula.

En la dimensión de “apoyo recibido”, se denota que el 70% de los encuestados valoran positivamente el apoyo que brinda la institución para generar estrategias de inclusión dentro de las aulas, lo que se vislumbra en la participación activa de los estudiantes en el desarrollo del taller. Mientras que el 30% presenta una perspectiva ambivalente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, lo que sugiere mejorar la comunicación entre los docentes y la institución realizando programas de sensibilización acerca de estrategias inclusivas como Jigsaw para su implementación dentro del contexto educativo.

En la dimensión “implementación”, se reconoce que el 64,52% de los encuestados positivamente reconocen organizar e implementar estrategias de inclusión específicas para estudiantes con TDAH lo que concuerda con los datos cualitativos del taller al presentarse los niños con y sin el trastorno partícipes en el desarrollo de las actividades, a pesar de que al principio se presentó dificultades, después de la sensibilización se logra realizar un adecuado proceso de aprendizaje. Por otro lado, el 35,48 % de los participantes no comparten esta postura reconociendo la relevancia de fomentar la formación de todos los docentes para realizar estrategias inclusivas que permitan la plena inclusión de todos.

Por otro lado, la dimensión “involucración escolar” se reconoce que una concordancia entre el análisis cualitativo y cuantitativo. En el desarrollo de la herramienta cuantitativa se denota que el 77,42% de docentes se involucran en las actividades de inclusión, lo que se observa en el

desarrollo del taller al presentar una involucración activa del docente en la supervisión de actividades o dificultades en el desarrollo. Por su parte 22,58% de los encuestados se encuentran en una postura ambivalente, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, los factores que se relacionan con esta postura pueden relacionarse con la carga laboral y la falta de formación, sugiriendo realizar sesiones con el DECE para acompañamiento pedagógico.

Los resultados de la triangulación muestran una convergencia entre los resultados cuantitativos y cualitativos, especialmente en dimensiones como la participación escolar, perspectivas, involucración escolar e implementación. Sin embargo, se aprecian discrepancias observadas en dimensiones como el bienestar emocional, que presenta divergencias de las creencias entre los educadores que denotaron posiciones negativas en la implementación de estrategias para la inclusión. Este hallazgo sugiere que las estrategias inclusivas orientadas en el aprendizaje cooperativo son reconocidas dentro del contexto educativo, su impacto real en los estudiantes con TDAH alcanza beneficios en la cooperación entre pares. Sin embargo, al presentarse un índice de docentes que no comparten con esta visión acerca de la inclusión limita en el desarrollo de estrategias que mejoran con el aprendizaje holístico de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, es fundamental mejorar las percepciones de los docentes con el impacto de las estrategias inclusivas, es relevante reforzar el apoyo institucional por medio de formaciones docentes y recursos adicionales. Mientras que para investigaciones adicionales se enfoquen en barreras estructurales que limitan la efectividad de estas estrategias, como la falta de tiempo en el aula o la insuficiencia en la preparación docente.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

Los resultados obtenidos por medio de la escala tipo Likert aplicada a los docentes que laboran en primaria demuestran una valoración predominantemente positiva con respuestas “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” en las dimensiones analizadas: 64,52% en implementación, 64,51% en participación escolar, 63,33% en perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH, 60% en impacto en la inclusión, 70% en apoyo recibido, 77,42% en involucración escolar y 64,52% en bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH. Estos datos

reflejan una aceptación de la utilización de estrategias inclusivas en el contexto escolar que generan entornos que aceptan las diferencias.

Sin embargo, la presencia de las respuestas “Neutro”, “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” presentó porcentajes inferiores en cada dimensión: 35,48% en implementación, 35,49% en participación escolar, 36,67% en perspectivas sobre la inclusión académica de estudiantes con TDAH, 40% en impacto en la inclusión, 30% en apoyo recibido, 22,58% en involucración escolar y 35,48% en bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH. Los participantes no ofrecieron los comentarios cualitativos que expliquen sus razones; sin embargo, se pueden interpretar con base en lo señalado por Abdullah (2022), reconoce que existen barreras para la plena inclusión de estudiantes con TDAH, como la falta de capacitación del personal educativo y las discrepancias entre los educadores.

En este sentido, se presenta la falta de formación específica, resistencia al emplear metodologías innovadoras y la desarticulación entre los educadores. De esta manera, las respuestas neutras sugieren que es el resultado de la falta de experiencias previas de emplear estrategias educativas encaminadas a la inclusión en estudiantes con TDAH. Mientras que las respuestas negativas se pueden relacionar con la sobrecarga laboral o la cantidad de estudiantes con esta condición en el aula, lo que afecta en la realización de estrategias de inclusión. Szép et al. (2021) reconocen que la sobrecarga laboral y el alto número de estudiantes con necesidades educativas especiales, como es el TDAH, afecta en la personalización del aprendizaje.

Por otro lado, los resultados cualitativos obtenidos por medio del taller “Aprendamos Juntos” demostraron resultados positivos en la implementación de la estrategia Jigsaw en la que participaron niños con y sin TDAH. Durante el desarrollo de las actividades del taller, los niños valoraron positivamente la oportunidad de ser escuchados y de ser integrados en el equipo, con expresiones como “Me gustó que mis amigos me ayudaron en lo que no entendía” o “Todos éramos parte del equipo, y nos apoyamos”. Estas respuestas y las observaciones de participación activa en el taller sugieren una percepción de valor grupal esencial para la inclusión de todos los estudiantes. Siman (2023), que reconoce la cohesión grupal como un elemento fundamental para generar un grupo unido para apoyar a todos los miembros a colaborar y apoyarse mutuamente.

Los resultados cualitativos obtenidos respaldan los postulados por la teoría de Johnson y Johnson (1994) acerca del aprendizaje, que destacan la interdependencia positiva como la responsabilidad individual para generar una participación activa. Por ejemplo, en la actividad “Reconexión con el grupo base”, cada estudiante presenta un concepto en su grupo base; se observa que los niños con TDAH presentan una mayor atención en el compañero que expone el tema con relación a sus clases tradicionales, corroborado por el docente. Esto se alinea con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934), que reconoce que las interacciones sociales son herramientas que facilitan el proceso de aprendizaje para crear entornos inclusivos que fomentan el desarrollo cognitivo, mientras que la zona del desarrollo próximo es estimulada por medio de la cooperación entre pares y el diálogo, promoviendo la ayuda entre los estudiantes.

Por otro lado, las limitaciones presentes se reconocen en el desarrollo del taller; se presentaron actitudes positivas en la participación de los estudiantes; sin embargo, no se aplicaron instrumentos específicos para la evaluación emocional de los estudiantes, lo que dificulta conocer con profundidad la vivencia de la experiencia. De igual manera, en la investigación no incluye las perspectivas de las familias con los estudiantes, especialmente en aquellos con el trastorno, lo que limita la comprensión integral del impacto de la estrategia “Jigsaw” en el contexto escolar.

Además, para los próximos pasos se propone la implementación de talleres formativos dirigidos a estudiantes de primaria y los docentes en los que se denotan percepciones ambivalentes o negativas en la utilización de estrategias educativas orientadas en el aprendizaje cooperativo para la inclusión de los alumnos con TDAH.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

La propuesta de transformación permite modificar la problemática dentro del contexto de estudio debido a la necesidad de establecer una solución que brinde resultados propositivos que enriquezcan la teórica científica o aporten nuevos conocimientos ofreciendo herramientas realistas y óptimas para ayudar con el desarrollo integral de todos los involucrados como en forjar seres humanos empáticos ante lo diferente, por lo tanto, se realiza una herramienta basada en teórico metodológico que permite transformar de lo teórico a lo práctico. A continuación, se presenta la herramienta en una propuesta que se centra en la participación activa de sus agentes.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

Tema o denominación de la propuesta

Talleres formativos basados en la estrategia Jigsaw para la inclusión de estudiantes con TDAH en educación primaria.

La propuesta se fundamenta en la estrategia educativa “Jigsaw” orientada en el aprendizaje cooperativo para aumentar la inclusión de estudiantes de primaria con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. A partir de los resultados obtenidos de la investigación, se propone la iniciativa de presentar talleres formativos encaminados a brindar capacitaciones hacia los docentes y estudiantes de primaria para brindar un impacto positivo en la inclusión de la población de niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en primaria. Como se ha mencionado en el marco teórico la sensibilización de los docentes es un elemento esencial que promueve la inclusión de todos los estudiantes, principalmente de los alumnos con TDAH, debido a que guían a los estudiantes en la realización de actividades que proporcionan ambientes que respeta lo diferente. Ward et al. (2023) reconocen la importancia del conocimiento de los docentes para la creación de espacios de aprendizaje basado en el respeto hacia lo diferente en las aulas. Es decir, los autores refieren la relevancia de la capacitación hacia este agente educativo para promover procesos de inclusión idóneos para esta población.

Por lo que es necesario que los estudiantes de primaria presenten un conocimiento de la estrategia educativa para ayudar a comprender las diferencias de sus compañeros con TDAH, es esencial ejecutar talleres que brinden un espacio de formación que incite a reflexiones en los involucrados que impacten en el aprendizaje significativo. La estrategia educativa “Jigsaw” presentan beneficios que mejoran con el bienestar emocional y social de los implicados por lo que su utilización es necesaria para generar propuestas innovadoras que busquen la realización de una inclusión académica de los estudiantes. Bogossian (2021) reconoce la importancia de los estudiantes para la inclusión debido a que son agentes que participan en estos procesos para evitar los estigmas hacia los demás. El autor describe la relevancia de los estudiantes para la inclusión, al realizar las actividades que generen espacios de aprendizaje holísticos en todos los alumnos

Cabe destacar que los hallazgos encontrados en la literatura en este estudio demuestran la importancia de que todos los docentes reconozcan la relevancia de las estrategias educativas para la promoción de un aprendizaje holístico que ayude en la inclusión de alumnos con TDAH para establecer una sociedad justa y equitativa ante lo diferente. Además, de crear un proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria y su entrenamiento en la estrategia para ayudar en el proceso de inclusión. Abdullah (2022) describe que una barrera que afecta para la inclusión de estudiantes con el TDAH es la falta de conocimiento y sensibilización de los estudiantes en estrategias que faciliten un ambiente inclusivo. Es decir, el autor establece la necesidad de utilizar estrategias educativas que permitan la inclusión de esta población, destaca la relevancia de no solo formar a los educadores sino también a los estudiantes.

En este sentido, las investigaciones descritas detallan la relevancia de la utilización de la estrategia educativa Jigsaw al estar orientada en el aprendizaje cooperativo permite que esta población se encuentre en ambientes estructurados. Clakins y Rivnay (2022) reconocen que esta estrategia es idónea para su implementación en estudiantes con TDAH al proporcionar una estructura clara y concisa para esta población, y así, promover su inclusión. Los autores refieren la importancia de la estrategia en los procesos de inclusión al proporcionar una estructura que busca la concientización de los diferente en todos estudiantes principalmente los que padecen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Mientras que, desde una perspectiva teórica se propone el desarrollo de talleres encaminados a docentes y estudiantes de primaria implementando la estrategia educativa Jigsaw desarrollada por Eliot Aronson (1970) que se enfoca en fomentar una participación activa dentro del aprendizaje para desarrollar responsabilidad individual como un compromiso grupal para alcanzar con los objetivos planteados. Es decir, el autor refiere que por medio de esta estrategia se logra un aprendizaje significativo como un proceso de inclusión basado en la interacción social e interdependencia positiva para valorar a cada sujeto del equipo como la contribución de los integrantes para crear un objetivo colectivo.

En consecuencia, la propuesta desarrollada está articulada con los principios de la teoría del aprendizaje de Johnson y Johnson (1994) que establecen la importancia de asignar los roles específicos para cada miembro para realizar una cooperación organizada y se permita un aprendizaje grupal. Quiere decir, que cada miembro del equipo pueda aprender y enseñar a sus compañeros ayudando a reconocer la contribución individual como grupal para el aprendizaje. De igual manera, los talleres se fundamentan en la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934) que describe la importancia de un aprendizaje por medio de la interacción social lo que el autor denominó zona de desarrollo próximo (ZDP). El autor dentro de la teoría refiere la relevancia de adquirir conocimientos de manera grupal debido a que el aprendizaje es difícil de alcanzar por medio de manera individual.

En la propuesta de los talleres las acciones concretas que se basan de ambas teorías que son:

- El establecimiento de actividades con roles definidos que permita conocer el contenido de talleres, convirtiéndose en experto por parte de los docentes y estudiantes para su conocimiento acerca de la inclusión académica.
- Utilización del aprendizaje cooperativo en la que cada integrante enseñe a sus compañeros el conocimiento establecido para reforzar el aprendizaje individual como en la comprensión de los involucrados.
- Implementación de materiales didácticos como presentaciones, organizadores gráficos, folletos que ayuden en la comprensión del taller como en la información relevante acerca de la inclusión.

La propuesta se enfoca en brindar un espacio de aprendizaje y reflexión que brinde los recursos necesarios para los docentes y su aplicación en las actividades del currículo, mientras que los estudiantes lo ejecuten de manera idónea en cada asignatura y así realizar un proceso adecuado de aprendizaje e inclusión académica de los estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad

Además, desde una perspectiva metodológica, se propone una metodología educativa con un enfoque estratégico con acciones claras como las actividades desarrolladas en los talleres formativos para incrementar la inclusión de estudiantes con el TDAH. Esta propuesta se enfoca en transformar la realidad por medio de espacios de aprendizaje que mejoren las concepciones de esta población de estudiantes y realizar modificaciones necesarias para crear los cimientos de una sociedad justa y equitativa ante lo diferente.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

La propuesta se encuentra enfocada en métodos que facilitan la comprensión, análisis y explicación del objeto de estudio en una perspectiva teórica. El método escogido permite establecer una comprensión holística como la solución de la problemática. Se emplea un método análisis-sintético para conocer la estrategia educativa Jigsaw y la inclusión académica de estudiantes con TDAH para comprender su importancia en el desarrollo de los seres humanos como en la calidad de vida. La relevancia de la propuesta de transformación se centra en impactar de manera significativa en los agentes del aprendizaje como son los docentes y estudiantes de primaria para resolver la exclusión académica.

4.3. Objetivos de la propuesta.

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Mejorar la inclusión académica de estudiantes de primaria con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) por medio de talleres formativos orientados en la utilización de la estrategia educativa Jigsaw.

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

- Analizar los elementos teóricos vinculados a la inclusión académica de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), estrategia educativa, Jigsaw por medio de la revisión de teorías del aprendizaje cooperativo y la teoría sociocultural de Vygotsky.
- Ajustar la estrategia educativa Jigsaw a las necesidades de los estudiantes con TDAH a través de recursos didácticos e interactivos para su inclusión académica.
- Diseñar la propuesta de talleres formativos que fomenten la inclusión y aprendizaje en los involucrados por medio de dinámicas cooperativas, discusión grupal reflexiva y el juego de rol.
- Validar la relevancia de la propuesta de talleres por medio de ocho expertos en educación.

4.4. Actividades, fases y/o etapas.

Fase 1. Fundamentos teóricos

Revisión bibliográfica de los elementos esenciales para la implementación de los talleres en los docentes y estudiantes. Los talleres se basan en los elementos esenciales de la teoría del aprendizaje cooperativo y la teoría sociocultural de Vygotsky. Esta fase se realiza después de la obtención de los hallazgos encontrados en la escala tipo Likert dirigida a los docentes y el taller para los estudiantes. Su duración es de una semana en la que utiliza criterios para seleccionar la información teórica como:

- Estudios científicos de los últimos 5 años.
- Revisión de tesis de doctorados relacionados con la temática.
- Estudios encontrados en bases de datos reconocidas como: Scopus, Google Académica, Repositorios digitales de universidades, Scielo y Redalyc.
- Relevancia de los estudios que brinden información acerca de la estrategia aplicada en talleres.

Se realiza una revisión de los documentos establecidos con la información relevante acerca de la inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH y la estrategia cooperativa Jigsaw para identificar los elementos relevantes para el diseño de las actividades mediante la observación y se denota las teorías del aprendizaje cooperativo y la sociocultural de Vygotsky en la realización de actividades dentro de los talleres, sintetizando los elementos específicos que guiarán el desarrollo de las actividades.

Fase 2. Diseño de la propuesta

Se elabora dos talleres (A y B) uno dirigido a los docentes y el segundo a los estudiantes de primaria, los talleres se orientan en la estrategia educativa Jigsaw del aprendizaje cooperativo para incrementar la inclusión académica de estudiantes con TDAH. Se define el objetivo general y cuatro objetivos específicos de los talleres, los tipos de actividades y los roles que van a representar cada agente. La duración de esta fase es una semana en la generación del esquema de los talleres así como el establecimiento de los recursos y actividades necesarias para lograr mejorar la inclusión académica.

Fase 3. Validación de la propuesta de los talleres formativos

La revisión de los talleres se realiza por ocho expertos del área en la que observan que la propuesta incrementa la inclusión académica de los estudiantes con TDAH. Se implementan los ajustes en la propuesta basados en las sugerencias de los expertos para validar la propuesta. La duración de esta fase es de dos meses en la respuesta de los expertos en ambas rondas del método Delphi.

La primera ronda del método se envía un cuestionario de 9 preguntas relacionadas con la pertinencia del taller en el contexto educativo y la importancia de las actividades desarrolladas de la propuesta. La recepción de las respuestas de expertos, así como el análisis de los resultados tendrá una duración de cuatro semanas. Mientras que la segunda fase, se envía una escala Likert con 10 preguntas para lograr un consenso entre los ocho expertos, la recepción de las respuestas como el análisis tiene una duración de cuatro semanas.

Las fases de la propuesta se realizan de forma secuencial. Primero se ejecuta una revisión teórica exhaustiva para crear los cimientos de la propuesta a partir de lo descubierto se diseñan los talleres A y B con actividades encaminadas en el proceso de inclusión para ser validados por medio de 8 expertos en el área que brinden retroalimentaciones acerca del impacto de la propuesta en el contexto.

Tabla 13

Cronograma tentativo de la operatividad de las fases

Fases	Semanas	Responsables	Duración	Lugar
Fase 1. Fundamentos teóricos	Semana 1	Investigadora principal	Una semana	Residencia del investigador
Fase 2. Diseño de la propuesta	Semana 2	Investigador principal	Una semana	Residencia del investigador
Fase 3. Validación de la propuesta de los talleres formativos	Primera ronda del método Delphi Semana 3 a 6	Investigadora principal y Expertos en el área de la investigación	Cuatro semanas primera ronda	Residencia del investigador, envió de la propuesta por medio de recursos tecnológicos.
	Segunda ronda del método Delphi Semana 7 a 10		Cuatro semanas Segunda ronda	

Nota. Elaboración propia

La tabla 13 representa la realización de las fases en semanas específicas que finalizan con la validación de la propuesta por medio de expertos lo que ayuda en la modificación de elementos que son necesarios dentro de los talleres formativos y así presentar un impacto significativo en el aprendizaje de todos los involucrados para un desarrollo integral y holístico.

Acciones y/o actividades (vinculadas a las fases o etapas)

Fase 1: Fundamentos teóricos

Actividades

- Revisión teórica de los fundamentos necesarios para la realización de la propuesta implementando la estrategia educativa Jigsaw.
- Obtención de datos preliminares de las respuestas de diagnóstico del fenómeno de estudio.

Fase 2: Diseño de la propuesta

Elaboración de la propuesta diseñados para docentes y estudiantes de primaria con elementos del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson y la teoría sociocultural de Vygotsky para el correcto proceso de inclusión académica son:

Tabla 14

Taller A

Taller educativo dirigidos a docentes	
Nombre: Formación para los docentes en la estrategia educativa Jigsaw para mejorar la inclusión académica de estudiantes con TDAH. Expositora: Camila Moyón Duración: 65 minutos tiempo estimado	
Materiales	Actividades para la sesión
- Proyector - Presentación - Tarjetas con temas -	Fase social (duración total: 5 minutos): - Saludo.

	- Dinámica Rompehielo denominada "Dos verdades y una mentira". Esta dinámica consiste en que cada involucrado explique dos verdades de los elementos de inclusión que implementa en su quehacer profesional para ayudar a los estudiantes con TDAH a incluirse en sus actividades y una mentira. Este tipo de dinámica permite que los docentes puedan analizar los aspectos teóricos vinculados a la inclusión académica de esta población de estudiantes para comprender acerca del trastorno de déficit de atención e hiperactividad y de la estrategia educativa "Jigsaw". Se realiza una mini reflexión con preguntas: - ¿Cómo impacta la verdadera inclusión en estudiantes con TDAH? - ¿Consideran que la inclusión académica de esta población necesita de una estrategia educativa? Fase media (duración total : 50 minutos) Tema: Concienciar acerca del TDAH y su relación con la estrategia educativa Jigsaw: <i>Secuencia</i> <i>1. Explicación</i> Se expone el trastorno de déficit de atención e hiperactiva, sus características comunes y los mitos acerca del TDAH. <i>Actividad:</i> Video educativo de un caso real de un estudiante con TDAH en la escuela. <i>Criterio de observación:</i> - Atención en la exposición - Participación en la reflexión <i>Tiempo estimado: 8 minutos</i> <i>2. Explicación:</i> Retos que enfrentan los niños con TDAH dentro de las escuelas a nivel emocional y la necesidad de implementar estrategias
--	--

	inclusivas que permitan su participación como inclusión en el contexto educativo. <i>Actividad:</i> Casos reales de la inclusión académica de estudiantes con TDAH. <i>Criterio de observación:</i> - Nivel de involucramiento en la participación estudiantil - Reflexión holística <i>Tiempo estimado:</i> 8 minutos <i>3. Explicación</i> Se visibiliza el rol del docente dentro del proceso de inclusión de estos estudiantes como la creación de ambientes que promuevan la cooperación, además de la importancia de la adaptación de la estrategia en esta población. <i>Actividad:</i> Juego de roles entre docentes, en el que uno de ellos asume el rol de un niño con TDAH que no es aceptado en un grupo y otro docente que implementa para su inclusión. Además, se presenta la reflexión de la adaptación de la estrategia basada en la edad. <i>Criterios de observación:</i> - Participación en la actividad - Reflexión de la actividad <i>Tiempo estimado:</i> 10 minutos <i>4. Explicación:</i> Se aborda la temática de las TIC para mejorar la inclusión de estudiantes como son las herramientas digitales inclusivas en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad dentro del contexto educativo. <i>Actividad:</i> Presentación educativa
--	--

	<i>Criterio de observación</i> - Participación en la exposición de la presentación - Reflexión desde la experiencia profesional <i>Tiempo estimado: 10 minutos</i> <i>5. Explicación</i> Se describe la estrategia educativa Jigsaw con un enfoque en la inclusión, se desarrolla su utilidad para los estudiantes con TDAH promoviendo la participación activa y cooperación entre docente, se explica los roles y las fases. <i>Actividad:</i> Se realiza una dinámica participativa de cómo se implementa Jigsaw en la adaptación de niños con TDAH: - Formación de grupos de base: Se organizan los docentes en grupos de 5 a 6 integrantes. - Asignación de roles Dentro de cada equipo se asignan los roles de líder, secretario, investigador y presentador para que todos aporten y se les otorgan tarjetas con temas de las características del TDAH, estrategias educativas Jigsaw y su inclusión académica. - Reunión de expertos: Cada docente trabaja en subgrupos que presentan su mismo subtema, para reflexionar sobre el tema que presentan. - Reconexión con el grupo base: Cada docente regresa a su grupo base para compartir su tema y presentar una reflexión grupal en el taller. <i>Criterios de observación</i> - Participación en la actividad
--	---

	- Claridad de los aspectos aprendidos - Reflexión de la estrategia <i>Tiempo estimado: 14 minutos</i> Fase de cierre (duración total 10 minutos) - Reflexión entre todos: Los docentes realizan una reflexión individual y grupal acerca de lo aprendido en el taller en y comparten sus sentimientos en la realidad de las dinámicas Responden ante preguntas como: ¿Qué aprendieron de este taller? ¿Cómo facilita la estrategia educativa Jigsaw para fomentar la participación e inclusión de estudiantes con y sin TDAH? ¿Qué significa para ustedes la inclusión después de este taller? ¿Qué beneficios aporta esta estrategia en el aprendizaje de sus estudiantes? Cada docente escribe en una hoja un compromiso individual como un aprendizaje y la utilización de información para crear un proceso de inclusión en sus aulas para realizar un seguimiento futuro. Brindar un tríptico con la información del taller de manera física hacia los participantes.
--	---

Nota. Elaboración propia

Posteriormente se presenta una sesión entre los docentes como un espacio de reflexión grupal de sus prácticas inclusivas por medio de entrevistas y grupos focales. Para evaluar el impacto de la información establecida en el taller se describen las preguntas clave con sus indicadores de éxito.

Pregunta ejemplos:

¿Qué acciones específicas implementó después de recibir el taller formativo?

¿Ha observado alguna mejora en sus estudiantes al implementar la estrategia en el aula?

Indicadores de éxito:

- Participación activa de los docentes en los procesos de inclusión
- Inclusión efectiva de los estudiantes
- Cooperación entre docentes y estudiantes para la inclusión de alumnos con TDAH

La sesión de seguimiento hacia este agente en el aprendizaje es necesaria para conocer las dudas o inconvenientes en la aplicación de la estrategia educativa Jigsaw dentro de las aulas para su modificación, y así, generar espacios de reflexión con los docentes basados en sus experiencias del contexto.

Tabla 15

Taller B

Taller educativo dirigidos a niños de primaria	
Nombre: Todos somos importantes Expositora: Camila Moyón Duración: 65 minutos tiempo estimado	
Materiales	Actividades para la sesión
- Proyector - Presentación - Tarjetas con temas - Tarjetas de colores	Fase social (Duración total: 5 minutos) - Saludo. - Dinámica Rompehielo denominada "Me llamó y me gusta jugar" Esta dinámica consiste en que cada estudiante explique su nombre y que es lo que gusta jugar para reconocer las similitudes en preferencias que presentan cada uno. Esta actividad permite reconocer la diversidad en los estudiantes valorando las diferencias personales de cada alumno. Además, la importancia de escuchar al resto lo que permite sensibilizar acerca de la empatía ante lo

	diferente y la cooperación al sentirse conectados entre ellos mientras se divierten. Fase media (duración total 50 minutos) Tema: Sensibilización del TDAH y la estrategia: <i>1. Explicación:</i> El expositor explica de manera sencilla qué necesidades presenta los niños con TDAH y sus retos en la escuela por medio de videos cortos de explicación. <i>Actividad:</i> Videos educativos cortos. <i>Monitorio del entendimiento:</i> - Observación directa en la interacción de los estudiantes. - Reflexiones para la comprensión de la explicación. <i>Tiempo estimado:</i> 10 minutos <i>2. Explicación:</i> Se visibiliza el rol de los estudiantes para incluir a su compañero con TDAH <i>Actividad:</i> Se implementa la dinámica cooperativa denominada “el semáforo” en la que la persona guía cuenta con tres cartulinas una roja amarilla y verde, dependiendo de la tarjeta de color los estudiantes harán ruido, pisarán fuerte o aplausos. Posteriormente se les preguntarán cómo se sintieron y que ellos reflexionen la importancia que tiene cada estudiante para un fin común. <i>Monitorio del entendimiento:</i> - Retroalimentación al finalizar la actividad. - Reflexiones de los estudiantes. <i>Tiempo estimado:</i> 8 minutos
--	--

	<i>Dinámica de relajación</i> Se realiza una técnica de relajación progresiva de Jacobson al finalizar esta actividad, para que los niños se relajen. <i>Tiempo estimado:</i> 5 minutos <i>3. Explicación:</i> Se describe la expresión emocional de estudiantes con los estudiantes incluidos los que padecen TDAH. <i>Actividad:</i> Video denominado “por cuatro esquinitas de nada” para que expresen sus emociones al verlo. <i>Monitorio del entendimiento:</i> - Observación a los estudiantes - Reflexiones del video <i>Tiempo estimado:</i> 10 minutos <i>4. Explicación:</i> Se expone la estrategia educativa Jigsaw para la inclusión de los niños con TDAH. <i>Actividad:</i> Se realiza una dinámica de cómo funciona esta estrategia: - Formación de grupos de base: Se organizan los estudiantes en grupos de 5 a 6 integrantes. - Asignación de roles Dentro de cada equipo se asignan los roles de líder, secretario, investigador y presentador para que todos aporten y se les otorgan tarjetas con temas de las características del TDAH y las estrategias educativas Jigsaw con su inclusión académica.
--	---

	- Reunión de expertos: Cada estudiante trabaja en subgrupos que presentan su mismo subtema, para reflexionar el tema que presentan - Reconexión con el grupo base: Cada estudiante regresa a su grupo base para compartir su tema y presentar una reflexión grupal en el taller. <i>Tiempo estimado: 17 minutos</i> Fase de cierre (duración total 10 minutos) - Reflexión entre todos: Los estudiantes realizan una reflexión que se aborda al finalizar el taller con un juego denominado “La inclusión” Cada participante debe pintar un dibujo acerca de lo aprendido del taller, cómo se sintieron al realizar las actividades y que significa la inclusión para registrar los resultados se realiza fotografías o escanea el dibujo para evidencia que permita comparar y analizar en el futuro. Brindar un tríptico con la información del taller de manera física hacia los participantes.
--	--

Nota. Elaboración propia

Posteriormente se efectuará una sesión de seguimiento hacia los niños de primaria en la que se genera un espacio de reflexión grupal.

Preguntas ejemplo

- ¿Cómo te llevas ahora con tus amigos, después del taller?
- ¿Qué ha cambiado en ti después de lo que hablamos en el taller?

Indicadores ejemplo

- Participación de los estudiantes
- Cooperación entre estudiantes
- Inclusión efectiva de los alumnos con TDAH en su grupo de pares.

De igual manera, que realicen dibujos de las acciones que han realizado después del taller y por medio de la observación diaria se podrá denotar un cambio en estos estudiantes para la inclusión académica de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad para realizar ajustes si es necesario en la propuesta.

Fase 3: Validación de la propuesta de los talleres formativos

La realización de los talleres se ejecutará posteriormente a la validación de los expertos por lo tanto se envía la propuesta para su retroalimentación y así, conocer la pertinencia del taller en la formación de docentes en primaria en la estrategia educativa Jigsaw y a los estudiantes de este nivel educativo adaptando a sus necesidades para crear adecuados procesos de inclusión académica. Se recoge la retroalimentación de los ocho expertos por medio de cuestionario con nueve preguntas abiertas y una escala Likert estructurada con diez afirmaciones que evalúan la pertinencia de los objetivos, la importancia de los contenidos y la relevancia de la propuesta dentro del contexto académico que genera una información relevante para el ajuste de la propuesta.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Los recursos para el funcionamiento de la propuesta se dividen en humanos y materiales que orientarán el desarrollo idóneo de los talleres propuestos dentro de los contextos educativos para mejorar la inclusión académica de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. A continuación, se presenta en tabla para su comprensión:

Tabla 16

Recursos para el funcionamiento

Recurso humano	Responsabilidad	Función	Estimación básica de costos	Disponibilidad institucional
Facilitadores (Investigador principal)	Asegurar el desarrollo de los talleres formativos brindando	- Explicaciones específicas de	Honorario: \$100	Contratación

	información clave para la comprensión del trastorno de déficit de atención e hiperactividad, cómo guiar en el desarrollo de las actividades durante el desarrollo de los talleres.	las actividades del taller - Supervisión de las actividades que implementen la estrategia educativa “Jigsaw”		
Docentes de primaria	Ser agentes educativos que, al presentarse en las sesiones de formación y reflexión por medio de los talleres, utilizan la estrategia educativa “Jigsaw” dentro de las actividades académicas para brindar orientaciones en la realización de la inclusión académica de estudiantes con TDAH	- Ofrecer apoyo académico - Evaluación de la inclusión académica por medio de la observación y listas de cotejo.	Incluido en el salario.	Disponible a nivel institucional.
Departamento de Consejería Estudiantil	Identificación de estudiantes con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad y brindar un apoyo hacia los docentes que presenten vacíos en el bagaje de conocimientos con respecto a la inclusión académica de esta	- Brindar apoyo emocional y observar la participación de los docentes y estudiantes de primaria con o sin TDAH.	Incluido en el salario.	Disponible a nivel institucional.

	población estudiantil como en los alumnos.			
--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia

La tabla 16 describe los recursos necesarios dentro de la propuesta presentando el apoyo institucional necesario para crear proceso de aprendizaje que permitan desarrollar espacios empáticos ante lo diferente como ayudar en el bagaje de conocimientos de los involucrados en el proceso.

Los recursos materiales son esenciales para reconocer los elementos necesarios para la propuesta dentro del contexto descrito, y así facilitar el aprendizaje significativo que ayude en la generación de procesos inclusivos brindando un soporte claro y conciso del tema que se aborda.

Tabla 17

Materiales

Recurso material	Responsabilidad	Función	Estimación básica de costos	Disponibilidad institucional
Tarjetas de colores	Permite la distribución de fragmentos de información para la realización de la actividad relacionada con la estrategia educativa “Jigsaw” en los estudiantes.	- Cada involucrado aprende del fragmento de información para la actividad y enseñar a los integrantes del equipo.	\$21	Material de apoyo que es brindado por la investigadora del estudio.
Pizarra	Permite la organización de la información para la comprensión de la	- Se escribe las respuestas de los participantes en el taller para la	\$150	Posee la institución en cada aula.

	temática en los talleres establecidos.	posterior reflexión de la propuesta.		
Marcadores	Facilita la escritura en la pizarra con una diferenciación en elementos clave del taller.	- Utilización de colores para la organización de la información relevante.	\$4,00	Posee la institución en cada aula.
Cronómetro	Establece el tiempo establecido en cada actividad del taller para no sobrepasar con el tiempo establecido.	- Control del tiempo en la duración de los temas que se presenta	Gratuito	Posee la institución en la computadora.

Nota. Elaboración propia

La tabla 17 demuestra los recursos materiales que se necesitan para el funcionamiento de la propuesta que permita observar la información de manera específica para la correcta comprensión de los temas que se abordan dentro de los talleres, y así, los involucrados realicen los procesos de inclusión académica hacia estudiantes con TDAH.

Mientras que, los recursos técnicos que se realizan permiten la presentación del tema y la ejemplificación de los conceptos relevantes para los talleres por medio de elementos visuales y auditivos que permita impactar en el bagaje de conocimientos de los involucrados de la propuesta.

Tabla 18*Recursos técnicos*

Recursos técnicos	Responsabilidad	Función	Estimación básica de costos	Disponibilidad institucional
Computadora	Ejecutar los recursos visuales establecidos dentro de los talleres.	- Reproducción del contenido digital establecido dentro de la propuesta.	\$400	Posee la institución en cada aula
Presentación	Permite vislumbrar la información clave de la propuesta para la comprensión de la temática en población estudiantil como en docentes.	- Introducción de las temáticas en los estudiantes y docentes de primaria.	\$20	Material brindado por la investigadora
Videos	Reforzar la importancia de la inclusión dentro del contexto educativo para el desarrollo integral de todos los estudiantes especialmente los que padecen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.	- Ejemplificación de elementos clave para la empatía ante lo diferente.	Gratuito	Material brindado por la investigadora
Proyector	Visualización de la presentación y videos que se presentan dentro de	- Asegurar que todos los involucrados puedan conocer la importancia de la	\$300	Posee la institución

	ambos talleres en la población establecida.	inclusión académica de estudiantes con TDAH.		
--	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia

La tabla 18 permite desglosar los elementos técnicos que son necesarios para a la ejecución de la propuesta ayudando a que los involucrados puedan aprender del contenido mostrado, las instrucciones que se brindan en los talleres para impactar en el proceso de aprendizaje como en la participación activa de la población que se enfoca la propuesta descrita.

La utilización de los recursos permite la realización idónea de la propuesta permitiendo en los docentes sesiones de formación acerca de la estrategia educativa Jigsaw para la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH. De igual manera, la propuesta contempla a los niños de primaria por medio de un taller adaptado a su edad que favorece en un proceso de aprendizaje dinámico e inclusivo facilitando la participación de todos los estudiantes, para la comprensión de la inclusión en el desarrollo integral de los educandos. La combinación de todos los recursos permite la viabilidad de la propuesta dentro del contexto educativo al presentarse recursos calificados para su realización.

4.6. Resultados.

Los posibles resultados de la propuesta se centran en mejorar la inclusión académica de estudiantes en etapa de primaria con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad lo que ayuda en su calidad de vida como el de sus familias. Además, que permite la mejora en el bagaje de conocimientos en los docentes encargados de brindar un espacio de aprendizaje óptimo para el desarrollo de habilidades que permita a todos los estudiantes superar los retos que se presentan a lo largo de su ciclo vital.

4.6.1 Resultados o productos a obtener.

La implementación de la propuesta de transformación facilitará obtener resultados como la mejora en el proceso de inclusión académica como resultados de la educación hacia los docentes y estudiantes, permitirá reducir los prejuicios hacia los niños con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad y así mejorar con las habilidades sociales. Además, que los docentes y estudiantes podrán contar con herramientas que permitan generar espacios de aprendizaje e inclusivos que sean empáticos ante lo diferente

Por otro lado, los productos a obtener se relacionan con un elemento digital como físicas (presentación- folleto de educación) que permite mejorar el entorno escolar como en la revisión de la teoría ayudando en el uso idóneo de la estrategia educativa “Jigsaw” dentro de actividades aplicadas dentro del aula.

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación.

La aplicación de la propuesta contempla la utilización de un método participativo que permite que tanto docentes como estudiantes de primaria se conviertan en personas activas en su aprendizaje. Este método facilita que las personas desarrollen las habilidades sociales y emocionales para promover la reflexión de la inclusión académica al implementar actividades basadas en la estrategia educativa Jigsaw orientada en el aprendizaje cooperativo para fomentar una educación inclusiva. Coman (2024) reconoce que el método activo y participativo permite el desarrollo de habilidades sociales al involucrar a individuos en el proceso del aprendizaje ayudando en el pensamiento crítico. De igual manera, Oviedo y Espinosa-Oviedo (2025) describen que el método participativo promueve el aprendizaje activo entre los involucrados lo que facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación. Es decir, los tres autores refieren que el método activo facilita el pensamiento reflexivo del ser humano lo que facilita en la modificación de creencias que se puede presentar ante otro, por lo que es recomendable en el desarrollo integral de los involucrados.

Además, las técnicas seleccionadas para la ejecución de los talleres formativos involucran diversas técnicas como:

- Dinámicas cooperativas que permite que los participantes forman pequeños equipos para realizar una actividad conjunta y alcanzar un logro grupal para fomentar resultados cooperativos y la participación activa de todos los involucrados.

Aplicación

1. División de personas en equipo.
2. Establecimiento de una actividad que involucre la participación activa de todos los miembros para alcanzar un objetivo en común.
3. Exposición de resultados hacia los demás equipos.

Criterios de observación

Participación activa de los involucrados.

Reflexión crítica ante el tema planteado.

Comprensión de la temática.

Criterios de registro

Reflexiones personales escritas en hojas

- Discusión grupal reflexiva que se centra en que los involucrados puedan reflexionar acerca del tema en común y por medio de turnos expresen sus opiniones, y así, obtener resultados con conclusiones para reflexionar acerca de la temática y promover un aprendizaje a nivel colectivo.

Aplicación

1. Planteamiento de una problemática que se desea discutir a nivel grupal.
2. Turnos para que cada involucrado exprese sus ideas.
3. Reflexión de las opiniones obtenidas por cada persona para sintetizar en general.

Criterios de observación

Participación activa de los involucrados.

Reflexión del tema establecido.

Criterios de registro

Reflexiones personales escritas en hojas.

- El juego de rol acerca de la inclusión de estudiantes con TDAH en los docentes se centra en asignar roles y realizar simulaciones en el aula para generar una sensibilización acerca de la inclusión y la empatía hacia lo diferente.

Aplicación

1. Asignación de un rol (estudiante con TDAH y docente).
2. Simulación de una situación dentro del contexto escolar.
3. Reflexión de los involucrados ante la experiencia.

Criterios de observación

Participación activa de los involucrados.

Reflexión de la situación.

Criterios de registro

Reflexiones personales escritas en hojas

- Semáforo emocional permite expresar las emociones por medio de colores en una dinámica para ayudar en su comprensión lo que permite la comprensión y participación de los involucrados.

Aplicación

1. Explicación de los colores (rojo: no entiendo, verde: entiendo y amarillo: tengo dudas).
2. En la actividad los involucrados expresan el color que representan.
3. Se refuerza el contenido basado en la distribución de colores.

Criterios de observación

Participación activa de los involucrados.

Reflexión de la situación.

Criterios de registro

Reflexiones personales escritas en hojas.

- La estrategia educativa Jigsaw permite que las personas puedan obtener aprendizaje individuales y conjuntos lo que permite resultados como la comprensión profunda de temas como la inclusión de estudiantes con TDAH.

Aplicación

Formación de grupos de base: Organización de grupos de 5 a 6 integrantes.

Asignación de roles: En cada equipo se establecen los roles de líder, secretario, investigador y presentador cada uno tienen tarjetas con temas del TDAH y su relación con la estrategia “Jigsaw”.

Líder: Organizador de la participación de todos los involucrados.

Secretario: recoge información en una hoja de los aspectos importantes de cada subtema.

Investigador: Busca información adicional en el contenido base.

Presentador: Comunica los hallazgos encontrados

Reunión de expertos: Se trabaja en equipos pequeños que presentan el mismo subtema para reflexionar acerca del tema.

Reconexión con el grupo base: Cada estudiante regresa a su equipo base para compartir las reflexiones de cada tema para su reflexión.

Criterios de observación

Participación activa de los involucrados.

Reflexión de la situación.

Criterios de registro

Reflexiones personales escritas en hojas.

La estrategia educativa Jigsaw permite profundizar un sistema dentro de los grupos que son expertos lo que fomenta la responsabilidad individual y se compromete a comprender el subtema para explicarlos a los demás en cada subtema establecido de los temas de TDAH y su relación con la inclusión y estrategia educativa, brinda una sensibilización acerca de la diversidad como

promueve la importancia de la inclusión de todos por medio de la cooperación teniendo una interacción directa con los subtemas que se aborda dentro del taller B. De igual manera, se relaciona con los objetivos de inclusión al promover la interdependencia positiva como en el desarrollo de habilidades diversas para una escuela inclusiva.

Se implementan instrumentos diferenciados según los actores del estudio. En el caso de los docentes, se aplica una entrevista abierta orientada a obtener retroalimentación sobre el taller y a valorar su nivel de comprensión del mismo. Por su parte, con los estudiantes se utiliza un semáforo emocional acompañado de preguntas guiadas, con el propósito de favorecer la comprensión del taller y explorar las emociones que experimentan durante el desarrollo de las actividades propuestas.

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

4.7.1 Selección de expertos

Para valorar la pertinencia de la propuesta descrita se seleccionan expertos en el área de educación e inclusión de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, con profesionales que presentan experiencia profesional con esta población. La selección de los expertos se realiza en base a criterios de formación académica, experiencia profesional y disponibilidad para participar en las rondas del método. Es decir, se invitó a 10 expertos y aceptaron 8, los mismos que completaron la primera y segunda ronda del método Delhi. Además de cumplir con los criterios establecidos, se contacta a través de correo electrónico, en la que se solicita su participación voluntaria para la evaluación de la propuesta de los talleres formativos.

Se implementa el coeficiente de competencia experta para la selección de expertos para la validación, se utiliza la evaluación de la fundamentación del experto mediante una fórmula que permite medir el proceso de autovaloración y de experiencia hacia los expertos. A continuación, se presenta la fórmula y los valores obtenidos para su selección.

Figura 4

Fórmula del Coeficiente de Competencia Experta

$$K = \frac{1}{2} \cdot (K_a + K_c)$$

Fuente: García-Ruiz y Lena-Acebo (2018), p. 139.

La fórmula promedia dos elementos, el coeficiente del conocimiento Kc como el de argumentación Ka que permite reconocer que el experto sea valorado. Se realiza el proceso de autoevaluación (Kc) en el que el experto mide el conocimiento propio con una escala de 0 a 1(0= valor nulo, hasta 1 qué es el conocimiento alto). Mientras que la argumentación (Ka) se refiere a la ponderación de valor determinado por el coordinador basado en la experiencia y práctica del tema que se aborda cómo los estudios (García-Ruiz y Lena-Acebo, 2018). Es decir, los autores exponen la fórmula para seleccionar de manera idónea los expertos que ayudan en la valoración de la propuesta determinando cuáles serán excluidos del panel de manera definitiva.

Tabla 19

Coeficiente de conocimiento Kc en selección de expertos

Expertos	Autoevaluación (Kc)	Experiencia (Ka)	K	Criterio
Experto 1	1,00	0.8	0.9	Alta
Experto 2	0,8	0.8	0,8	Media
Experto 3	1,00	0.7	0,85	Media
Experto 4	0,80	0.75	0,77	Media

Experto 5	0,75	0.85	0.8	Media
Experto 6	1,00	0,84	0,92	Alta
Experto 7	0,75	0,9	0,82	Media
Experto 8	0,85	0,7	0,77	Media

Nota. Elaboración propia

La tabla 19 muestra los elementos para la selección de los expertos y presentando valoraciones en los resultados obtenidos en un rango de 0,91 a 1 “Alto”, 0.7 a 0,9 “Media” y rangos inferiores es decir “0,6” se considera “Baja” lo cual no se acepta como un experto para el estudio.

4.7.2 Proceso estadístico de procesamiento de las respuestas de expertos o especialistas.

Al establecer los talleres diseñados basados en los objetivos de la propuesta se facilita a los expertos un cuestionario abierto con preguntas que se solicita que brinden su aporte para las modificaciones o cambios presentados en los talleres. A continuación, se presenta la primera ronda con las preguntas establecidas hacia los jueces/expertos.

- Primera ronda

Posteriormente en la respuesta afirmativa de los expertos para la participación en el estudio se envía la planificación de los talleres con 9 preguntas abiertas que se puede visualizar en el anexo 8 para conocer la perspectiva profesional de la propuesta de transformación, así como su pertinencia.

Tabla 20*Elementos de evaluación por parte de los expertos*

Pertinencia de los talleres A y B.	Pertinencia de los objetivos.	Importancia de los contenidos.
Relevancia de la propuesta dentro del contexto académico que genera una información relevante para el ajuste de la propuesta.		

Nota. Elaboración propia

La tabla 20 describe los elementos para la evaluación en la primera ronda del método Delphi obteniendo respuestas cualitativas que permiten profundizar en las modificaciones en la propuesta para mejorar con la inclusión académica de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Evaluación de las preguntas

Para cada pregunta se analiza de manera individual y responden los expertos con observaciones. Los resultados cualitativos obtenidos de esta ronda se analizan por medio del software Atlas. Ti para organizar codificar y categorizar las unidades de significados de las respuestas brindadas para facilitar la identificación de los temas y patrones recurrentes y así, elaborar las afirmaciones que se realizarán en la segunda ronda. El procedimiento consistió en:

- Importar las respuestas de los expertos en Atlas.ti
- Realizar la lectura de los datos cualitativos obtenidos
- Asignar códigos a los fragmentos de las respuestas
- Designar los códigos en categorías temáticas
- Interpretar los resultados obtenidos.

Posteriormente, se reconoce los temas recurrentes para la realización de las afirmaciones en la segunda ronda, se presenta una escala Likert basada en las respuestas efectuadas por los 8 expertos que se asocian en aspectos de reforzar actividades dentro del taller, las afirmaciones son el resultado a partir de las sugerencias y aspectos necesarios para la herramienta.

Segunda ronda

Los resultados cuantitativos obtenidos de esta ronda se analizaron por medio del software SPSS para conocer el nivel de consenso entre los ocho expertos relacionados con las afirmaciones planteadas en esta ronda. Por lo cual, se implementan medidas estadísticas tales como el rango intercuartílico, mediana, porcentaje de consenso y desviación de estándar. Los resultados demuestran un alto consenso entre las respuestas de los expertos por lo que no se implementa una tercera ronda.

El procedimiento consistió en:

- Importar las respuestas cuantitativas de los expertos a SPSS
- Calcular las medidas estadísticas
- Analizar e interpretar los resultados

4.7.3 Resultados del procesamiento de las respuestas de expertos o especialistas.

Primera ronda del método Delphi

Seis expertos coinciden en la necesidad de añadir casos reales de la inclusión de niños con TDAH dentro del taller encaminado hacia los docentes, con afirmaciones como lo que indica un consenso acerca de la importancia de brindar ejemplos específicos con posibles soluciones para el proceso de inclusión.

De igual manera, siete expertos coinciden que ambos talleres brindan recursos visuales como un tríptico al finalizar su explicación con el material consolidado del tema que se aborda. En el caso de los niños de primaria utilizar recursos como el juego para terminar la explicación lo que se considera un elemento relevante para el diseño del taller participativo entre los involucrados. Además, los expertos sugieren que para el taller de los niños con recursos como cuentos o relatos acerca de la inclusión ayudados por videos explicativos que fomenten la inclusión hacia los compañeros con TDAH por medio de herramientas que permitan su comprensión. Por otro lado,

dos de los ocho expertos recomiendan añadir la utilización de las TIC para fomentar la inclusión de estudiantes en el taller dirigido a docentes.

De igual manera, tres expertos recomiendan realizar una sesión de seguimiento para los docentes por medio de grupos focales o entrevistas para conocer sus dificultades, sugerencias o barreras en su aplicación y así establecer un apoyo adicional para realizar un adecuado proceso de inclusión. Además, de incorporar en estos espacios reflexiones guiadas que ayuden en la introspección de los docentes.

Por otro lado, seis expertos recomiendan reforzar el seguimiento hacia los estudiantes de primaria por medio de entrevistas, dibujos u observaciones, y así, obtener reflexiones acerca de sus propias prácticas en la inclusión y el compañerismo para reducir las conductas de exclusión. Además de implementar un lenguaje sencillo acorde con la edad y el nivel de educación de los participantes para impactar en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, cuatro de los expertos recomiendan incluir actividades de expresión emocional dentro del taller dirigido a los estudiantes de primaria para expresar cómo incluir a un compañero que presente TDAH, y así profundizar el proceso de aprendizaje.

A continuación, se presenta fragmentos textuales anónimos que reflejan las respuestas de los expertos de esta primera ronda:

Tabla 21

Respuestas de expertos con codificación

Respuestas	
Fragmento	Código

“Sería útil reforzar el componente de evaluación del aprendizaje dentro de Jigsaw, así como presentar ejemplos adaptados a distintos niveles educativos y casos reales con estudiantes con TDAH” “Añadiría casos reales para mejorar la cognición de los participantes al implementar un módulo que vivencia esa necesidad dentro del contexto.”	Inclusión de casos reales
“Recomendaría el uso de dinámicas lúdicas, actividades cooperativas, recursos visuales y momentos de reflexión guiada” “También podría incluirse material visual consolidado de la información en formato tríptico” “Recomendaría para el taller con niños más actividades lúdicas y menos explicación teórica, ya que los niños de primaria construyen su mundo alrededor del juego.” “Uso de imágenes o videos que ejemplifican que es compañerismo, la amistad y otros valores”	Inclusión de recursos visuales
“También se podría añadir una sección del uso de TIC como soporte” “La utilización del TIC para la inclusión de estos estudiantes”	Adjunto el tema del TIC
“Fortalecer el componente de evaluación y seguimiento posterior a la implementación.” “Incorporar el seguimiento de los docentes por medio de entrevistas o grupos focales” “También se puede hacer para el seguimiento que los niños dibujen, pinten, se imaginen o usen su cuerpo”	Seguimiento para posible implementación futura

“Más momentos de expresión emocional, como dibujos o dramatizaciones que les permitan expresar cómo incluir a un compañero diferente.” “También sería útil incluir cuentos breves, juegos de roles y ejercicios de empatía que faciliten la comprensión y expresión emocional del TDAH y la inclusión.”	Expresión emocional
---	---------------------

Nota. Elaboración propia

La tabla 21 demuestra la categoría de las afirmaciones utilizadas por parte de los expertos para la realización de un análisis cualitativo que permita la agrupación en categorías que respondan ante los códigos designados que se presenta a continuación:

Tabla 22

Categorías temáticas

Categoría	Explicación	Código
Inclusión de elementos	Los expertos describen la importancia de incluir factores visuales, casos reales y temas como TIC para mejorar la comprensión de la inclusión.	- Inclusión de casos reales. - Inclusión de recursos visuales. - Adjunto el tema de TIC.
Seguimiento	Los expertos sugieren que en el momento de implementar los talleres realizar un seguimiento	- Seguimiento para posible implementación futura.

	adecuado para visualizar el impacto en el contexto.	
Emociones	Los expertos establecen la importancia de las emociones dentro de los talleres de los niños siendo un elemento en consideración para el proceso de inclusión académica.	- Expresión emocional.

Nota. Elaboración propia

La tabla 22 muestra las categorías que son el resultado del análisis cualitativo y permitirán el desarrollo de una escala Likert con afirmaciones que ayuden a validar la inclusión de elementos dentro de la propuesta, para mejorar con el impacto que presenta en el desarrollo integral de todos los involucrados y en la inclusión académica. Posteriormente se realiza las afirmaciones para el envío de la segunda ronda en los expertos se formula de la siguiente manera:

Tabla 23

Realización de afirmaciones para la segunda ronda del método Delphi

Categoría	Afirmación
Inclusión de elementos	“Es necesario añadir casos reales de los estudiantes de primaria con TDAH y su inclusión en el taller encaminado a los docentes” “Es importante incluir elementos visuales como trípticos

	al finalizar la sesión de cada taller con el material consolidado.” “En los talleres dirigidos a niños con y sin TDAH es idóneo que las actividades lúdicas que involucren recursos visuales como videos o cuentos cortos” “Es necesario incrementar en el taller de los docentes la temática de las TIC para mejorar la inclusión de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.”
Seguimiento	“Es relevante adjuntar en el taller de los docentes un seguimiento hacia estos agentes por medio de entrevistas y grupos focales” “Es idóneo incorporar un espacio de una reflexión guiada al finalizar los talleres.” “Realizar sesiones de seguimiento hacia los niños de primaria por medio de entrevistas, observaciones y dibujos son relevantes para el proceso de inclusión”
Emociones	“Es recomendable añadir una actividad de expresión emocional en el taller dirigido a los niños para ayudar con el proceso de inclusión como de empatía ante lo diferente.” “Es necesario dentro de los talleres utilizar un lenguaje empático y emocional que se adapte al nivel y edad de

	los participantes para ser pertinentes en el proceso de aprendizaje”
--	--

Nota. Elaboración propia

Posteriormente, se realiza un cuestionario denominado “Cuestionario de la segunda ronda del método Delphi” el formato con las afirmaciones enviadas a los expertos para iniciar la segunda ronda se puede observar en el anexo 8.

Segunda ronda

Se realiza el análisis de los datos cuantitativos por medio de SPSS a continuación se presenta los resultados obtenidos con su explicación:

Tabla 24

Análisis de los resultados de los expertos en el programa SPSS

Resultados				
Afirmaciones	Mediana	Rango intercuartílico	Desviación estándar	Porcentaje de consenso
Afirmación 1	4,00	1	,641	87,5%
Afirmación 2	4,00	1	,756	87,5%

Afirmación 3	5,00	1,25	,754	87,5%
Afirmación 4	4,00	1	,707	87,5%
Afirmación 5	4,50	1	,886	75%
Afirmación 6	4,00	1,25	,835	75%
Afirmación 7	4,50	1	,535	75%
Afirmación 8	4,50	1,25	,744	87,5%
Afirmación 9	4,00	1	,707	87,5%
Afirmación 10	4,50	1	,744	87,5%

Nota. Elaboración propia de los resultados de los expertos analizados en el programa estadístico SPSS.

En la tabla 24 se observa que las afirmaciones presentan mediana en un rango de 4,00 a 5,00 lo que significa que los expertos se encuentran en la tendencia de estar De acuerdo y Totalmente de acuerdo en las afirmaciones planteadas. De igual manera un rango intercuartílico que se presenta en de 1 a 1,25 lo que se estima una dispersión moderada entre las respuestas, por lo que se estima que los expertos presentan una opinión similar. Asimismo, la desviación estándar se encuentra en

un rango de 0,5 a 0,8 lo que significa una dispersión baja e indica que la mayoría de los expertos señalaron respuestas similares y no se encuentran alejadas del consenso. Finalmente se denota un porcentaje del 75% al 87% de manera constante, este resultado reconoce un consenso moderado de los expertos por lo que no se realiza una tercera ronda.

No obstante, se identificaron varias opiniones minoritarias que aportaron como observaciones importantes para el proceso de análisis. Se analizaron de manera individual por parte de la investigadora, incorporándose las que aportan con la mejora de los talleres brindando una coherencia y pertinencia del instrumento como lo comentó un experto: “utilizar materiales actualizados”. De igual forma, las sugerencias u opiniones que no se alinearon con los la población se descartaron de manera fundamental para asegurar la consistencia de la propuesta, como lo expresó un experto “utilizar el taller para explicar a los estudiantes con otras condiciones...” aunque es una opinión importante aborda otros trastornos que no se relacionan con el TDAH.

4.7.4 Vinculación a la propuesta

La inclusión de trípticos se incorpora definitivamente dentro de la propuesta por la sugerencia del experto 1 que establece: “También podría incluirse material visual consolidado de la información en formato tríptico”. Por lo tanto, se ofrece al finalizar ambos talleres para presentar un recurso visual que ayude en la comprensión profunda de las temáticas que se abordan dentro de la propuesta.

De igual manera, se incluye el módulo de las TIC dentro de la propuesta debido a la recomendación del experto 3 que reconoce “La utilización del TIC para la inclusión de estos estudiantes” como un tema anexo del taller de los docentes, lo que promueve la utilización de herramientas personalizadas que responden ante las necesidades de los estudiantes con TDAH.

Además, la incorporación de actividades de expresión emocional se incluye dentro de la propuesta como respuesta ante la sugerencia del experto 5 y 6 que sugieren “Es recomendable añadir una actividad de expresión emocional en el taller dirigido a los niños para ayudar con el proceso de inclusión como de empatía ante lo diferente.”

“.. Es necesario dentro de los talleres utilizar un lenguaje empático y emocional que se adapte al nivel y edad de los participantes para ser pertinentes en el proceso de aprendizaje”. Los expertos dialogan explícitamente en sus respuestas la importancia de este elemento dentro de los talleres de los niños al fomentar el proceso de inclusión académica.

Posteriormente, con la valoración de los demás expertos en la segunda ronda del método Delphi se reconoce la relevancia de incluir estos elementos dentro de la propuesta al ser reconocida para el impacto positivo y de largo plazo de la propuesta. Cabe destacar que todas las inclusiones realizadas como las respuestas de todos los expertos se realizan directamente de las recomendaciones de los expertos que son validadas por el consenso, el proceso del método Delphi realizado se enfoca en brindar una transparencia en la participación de los expertos como en brindar una solidez que permita cambiar la problemática dentro del contexto.

4.7.5 Conclusiones sobre la propuesta

En conclusión, la propuesta del presente estudio permite aumentar la inclusión académica de estudiantes con TDAH por medio de la estrategia educativa Jigsaw. La situación identificada se caracteriza por la falta de la plena inclusión de esta población en primaria en la realidad lo que limitaba el desarrollo integral de todos los involucrados.

Con la importancia de generar un espacio reflexivo que centraliza la información acerca de la inclusión de esta población permite que los implicados puedan redefinir sus papeles dentro del aprendizaje debido a que el sujeto se convierte en un agente activo que permite incluir al diferente. Por lo que, la propuesta no se limita en brindar exclusivamente información sino también en ayudar a establecer una estrategia que brinde un cambio en el proceso de inclusión.

Así, al realizar una herramienta que permite mejorar el proceso de aprendizaje permite compartir información que impacte en el aprendizaje en los espacios educativos para promover un entorno más empático y favorable para alcanzar con la mejora de la inclusión académica de estudiantes con TDAH por medio de la estrategia. Las actividades diseñadas con base del consenso de los expertos permiten optimizar los recursos como en promover la participación activa lo que mejora en la calidad de la educación y en el proceso de aprendizaje significativo de todos los

involucrados. Esto brindará un impacto favorable de corto y largo plazo al promover una sostenibilidad en otros entornos.

De esta manera, la propuesta presentada es el resultado de una solución fundamentada que se puede aplicar con éxito para reducir la problemática e impulsar cambios concretos que beneficien a los participantes como a sus familias. En definitiva, la herramienta desarrollada ayuda en la transformación central de las creencias ante los estudiantes con TDAH y produce un cambio en la inclusión que se basa en la enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

La inclusión académica representa un desafío para las instituciones educativas que poseen a alumnos con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en las aulas al presentar necesidades específicas que necesitan apoyos en su proceso de aprendizaje como a nivel de inclusión. Al presentar el objetivo general del estudio se enfoca en proponer la utilización de la estrategia educativa Jigsaw para incrementar la inclusión en esta población en la primaria, lo que permite concientizar a los docentes y compañeros acerca de las diferencias que presentan estos alumnos en su interacción con los demás para el desarrollo de un aprendizaje holístico. La propuesta de talleres formativos implica un fortalecimiento en los procesos educativos debido a que fomenta las habilidades sociales y de procesos inclusivos que ayuden en la sensibilización de estudiantes con TDAH

Es indiscutible que los docentes y estudiantes son esenciales para la inclusión académica debido a que representan vínculos importantes para el desarrollo social de los alumnos con TDAH. A partir de los resultados obtenidos se determina que la utilización y conocimiento de esta estrategia ayuda en las interacciones sociales y en mejorar con el bagaje de conocimientos que poseen hacia los estudiantes a sus compañeros con TDAH. Mientras que los docentes reflexionan acerca de su quehacer profesional y su involucración dentro de estos procesos para establecer actividades que ayuden en la inclusión de estos estudiantes dentro de las asignaturas impartidas. La estrategia educativa Jigsaw facilita su utilización y aprendizaje en talleres interactivos que aportan en el desarrollo de actividades hacia los docentes, siendo esta estrategia una idónea para ayudar en el proceso de aprendizaje en todos los involucrados de manera integral.

La dicotomía que se presenta en el Norte y Sur de Quito comprende cómo las desigualdades que se presentan a nivel territorial influyen para que las oportunidades educativas. En el contexto del sur que se desarrolla la investigación, específicamente en Chillogallo se representa como un espacio en donde las percepciones sociales pueden influir en la valoración de la comunidad educativa promoviendo barreras que afectan en entornos equitativos. Desde esta perspectiva se comprende a la inclusión como un proceso que trasciende el ámbito académico y no se limita

únicamente en el aula sino en reconocer factores sociales como territoriales que influyen en el proceso.

Se reconoce que se brinda respuesta al objetivo específico 1, al determinar los fundamentos teóricos de la estrategia educativa “Jigsaw” e inclusión académica. Los hallazgos encontrados dentro del marco permiten y su análisis permite vincular la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson y la teoría sociocultural de Vygotsky para fomentar una propuesta viable que ayude en el conocimiento de inclusión de estudiantes de primaria con TDAH, y así, crear actividades inclusivas que permitan la interacción plena de todos los involucrados y así fomentar una sociedad justa y equitativa ante lo diferente.

Con relación al cumplimiento del objetivo específico número 2, enfocado en la caracterización de la inclusión. Los hallazgos encontrados por medio de herramientas cualitativas y cuantitativas permiten la construcción de la problemática dentro del contexto educativo para priorizar los aspectos más relevantes a atender. Lo que es fundamental para reconocer limitaciones y la importancia de espacios de reflexión en los estudiantes de primaria que ayuden en su desarrollo holístico para enfrentar los futuros retos de su ciclo vital.

De igual manera, se da cumplimiento al objetivo específico 3 al utilizar un instrumento de recolección de datos para los docentes que reflexionan acerca de su quehacer profesional en relación con los métodos de enseñanza empleados para la inclusión de estudiantes con TDAH, reconociendo su efectividad de manera escrita como oral. Los resultados obtenidos permiten profundizar la cantidad de docentes que no presentan una involucración directa dentro del proceso de inclusión. Lo que implica en la necesidad de una propuesta que permita una experiencia de aprendizaje innovadora que implique al maestro y promueva una estrategia que atienda con estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Además, se da cumplimiento al objetivo específico 4 al elaborar la propuesta por medio de talleres que permitan su utilización en espacios reflexivos de aprendizaje para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria, se dirige a docentes y estudiantes para mejorar con la concepción de esta estrategia y sus beneficios implementando una implantación

en los procesos de enseñanza para responder ante las necesidades que presenta esta población en los contextos académicos.

Además, se cumple con el objetivo específico 5 al presentar la propuesta a ocho expertos en el área de la educación como en el aprendizaje de estudiantes de TDAH ayudando en validar la propuesta con modificaciones que precisan un impacto positivo en los docentes como en los estudiantes de primaria. El método Delphi brinda aportes específicos como el establecimiento de trípticos en las sesiones, incorporación de temas como las TICS para mejorar la inclusión académica en el taller dirigido a docentes y énfasis en colocar videos explicativos hacia los talleres encaminados a niños. Los conocimientos adquiridos permiten un cambio real en el desarrollo de actividades dentro del espacio del aula, ayudando en la modificación de concepciones negativas hacia el estudiante y permite un adecuado desarrollo integral de los involucrados.

Para finalizar, la estrategia educativa Jigsaw es un elemento prometedor que permite su elaboración en talleres y en su utilización en esta población al presentar una estructura clara y definida que ayuda en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo una participación activa de todos los estudiantes y en el bienestar emocional de todos los alumnos especialmente en alumnos que padecen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

RECOMENDACIONES

La presente investigación doctoral recaba datos relevantes en relación con la educación inclusiva en estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la primaria. En primer lugar, el taller reúne actividades que facilitan la comprensión de la estrategia en los docentes como en la sensibilización de los estudiantes de primaria para fomentar la formación docente y la comprensión de la TDAH dentro de las instituciones académica, especialmente en unidades académicas que presentan alumnos con esta población el contexto escolar.

A partir del desarrollo de la propuesta, se recomienda que a nivel institucional desarrollar planes de capacitación hacia los directivos para el desarrollo de entornos inclusivos dentro de la comunidad académica especialmente en estudiantes de nivel primaria debido a la importancia de generar habilidades sociales y empatía desde esta etapa educativa. Enfocarse en la implementación al inicio del ciclo escolar por medio de talleres anuales que fomenten el conocimiento hacia los directivos de la unidad educativa presentando como indicadores de cumplimiento el número de directivos y docentes que van a hacer capacitador por medio de encuestas que se brinden al finalizar.

A nivel docente, se recomienda implementar estrategias como “Jigsaw” orientado en el aprendizaje cooperativo para realizar adaptaciones curriculares que permitan realizar observaciones a los estudiantes cada año escolar teniendo como indicadores de desempeño el número de docentes que aplican la estrategia durante el periodo académico y los resultados.

A nivel estudiantil se recomienda realizar tutorías entre los compañeros como actividades que permitan la comprensión del trastorno de déficit de atención e hiperactividad dentro del aula, estos encuentros se necesitan realizar de manera mensual organizado por el departamento del DECE, los indicadores de satisfacción de las relaciones se enfocan en la cantidad de participación estudiantil como en la aplicación de escalas Likert para medir el clima emocional en las aulas.

Para los padres de familia con hijos que presenten o no el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, se recomienda el diseño e implementación de un protocolo de sensibilización que

se ejecute cada seis meses, con la finalidad de promover la participación activa de estos agentes para los procesos de inclusión académica y para futuras investigaciones se estudie con una muestra representativa con indicadores de porcentaje de padres que participan en el proceso de psicoeducación y el incremento de cambio de estigmas que pueden o no presentarse en esta población hacia los estudiantes con TDAH.

Desde la perspectiva metodológica, se recomienda la realización de estudios posteriores relacionados con la inclusión académica de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad empleando diversas metodologías que permitan la generación de otros instrumentos que faciliten la empatía ante lo diferente. Además, se recomienda aplicar la estrategia educativa "Jigsaw" en investigaciones relacionadas con el tema de inclusión, pero en diferente población lo que impactará en el desarrollo del conocimiento.

Desde una perspectiva académica se recomienda invitar a la Academia Militar General Miguel Iturralde seguir investigando la importancia de la inclusión académica de estudiantes con TDAH a nivel de primaria debido a que permite la instauración de distintas habilidades en los estudiantes lo que va a generar una sociedad justa ante las personas que presentan diferentes condiciones, permitiendo una expansión de esta área de conocimiento.

Para finalizar de manera práctica se recomienda que al incluir propuestas de educación inclusiva a todos los involucrados en el aprendizaje lo que va a permitir corregir percepciones negativas hacia los alumnos con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, y a su vez mejorar en el desarrollo holístico de todos los involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdullah, A. (2022). An Exploratory Investigation of Difficulties in Applying Functional Behavior Assessment and Implementing Behavioral Intervention Plans in ADHD Programs in Saudi Arabia. *The international journal of mental health promotion*, 24(4), 595-601. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2022.021286>
- Academia Militar General Miguel Iturralde. (2021). *Comunidad educativa*. From <https://ammi.edu.ec/comunidad-educativa/>
- Academia Militar General Miguel Iturralde. (2021). *Institución*. From Academia Militar General Miguel Iturralde: <https://ammi.edu.ec/institucion/>
- Academia Militar General Miguel Iturralde. (2021). *Institución*. From Historia de la Academia: <https://ammi.edu.ec/institucion/#historia>
- Academia Militar General Miguel Iturralde. (2021). *Nuestra Institución*. From Academia Militar General Miguel Iturralde: <https://ammi.edu.ec/>
- Acebes de Pablo, A. (2020). *Musicoterapia basada en técnicas de música e imagen (MI) como intervención en casos de niños con y sin diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): un enfoque mixto*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Albán Cuestas, J. J., Castro Morán, L. J., Romero Jácome, V. A., & Sánchez Soto, M. A. (2022). Implementación de estrategias inclusivas dentro del modelo constructivista para niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Zenodo*, 7, 1321-1344. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7782435>
- Aldebert, V., Henrich-Franke, C., Laborie, L., Proschman, S., & Thiemeyer, G. (2022). *Conflict in Cooperation*. Deutsche Bahn AG, Verkehrsmuseum Nürnberg.
- Alfonzo-Albores, I., & Gutiérrez-Carreón, R. E. (2022). Percepciones docentes de la educación socioemocional en la atención de estudiantes con TDAH de nivel primaria en el estado de Aguascalientes. *Ra Ximhai*, 18(1), 121-135.
- Alonso de Castro, M.G. (2023) *Guía metodológica para el uso exitoso de las tecnologías digitales en la educación: mejora del aprendizaje a través de proyectos educativos*

europaeos [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]

<https://gredos.usal.es/handle/10366/155959>

- Alotaibi, R. S., Anas, A., Alloqmani, Saeed, N. A., Alharbi, T., Samkari, J., . . . Tawakul, O. M. (2023). Knowledge and Awareness of Parents About the Difference Between Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Childhood Absence Epilepsy in the Paediatric Population Makkah, Saudi Arabia: A Cross-Sectional Study. *Cureus*, 15(4), 14. <https://doi.org/10.7759/cureus.37945>
- Amjad, U. (2022). Incluziunea Copiilor de vârstă școlară. *Revista Institutului Național de Justiție*, , 3(60), 36-41. [https://doi.org/10.52277/1857-2405.2022.3\(62\).05](https://doi.org/10.52277/1857-2405.2022.3(62).05)
- Anchundia-Morales, B. E. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dom. Cien*, 5(2), 394-413. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i2.1099>
- Argos, G. J., Castillo-Canales, D., Creamer, M., & Ramos, M. J. (2023). Misalignments and Incoherencies within Ecuador's Education System: How Well Are Key Actors and Public Efforts Aligned towards Better Learning Outcomes? . *RISE Working Paper Series*, 27. https://doi.org/10.35489/bsg-rise-wp_2023/137
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2019). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Ecuador.
- Ávila, J. M. (2020). Tratamiento Farmacológico. In J. E. Salazar Ceballos, M. d. Frías Castañeda, A. G. Herrera, & G. A. Alcocer, *Entendiendo el TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad)* (pp. 199-204).
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, XL(161), 20. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436011>
- Baiyegunhi, L. (2023). Penerapan model pembelajaran Jigsaw. *Preprints*, 8. <https://doi.org/10.31219/osf.io/myfhv>
- Balestiero, G. d., Lino, T., & Salete, L. Q. (2019). Aprendizagem cooperativa no ensino de ciências: uma revisão da literatura. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 24(3), 1-30. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p01>
- Balladares, B. A. (2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia latina*, , 7(3), 6607-6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656

- Bañón, C. E. (2022). Active Methodologies in Education for Sustainability and Development of Action Skills. In D. R.-P.-L.-P. López-Alcarria, *Handbook of Research on Using Disruptive Methodologies and Game-Based Learning to Foster Transversal Skills* (pp. 156-178).
- Berandoy, M. L., & Villonez, G. L. (2024). Effect of outdoor learning inquiry-based activities on learners performance in science: A sequential explanatory design. *Contemporary Educational Researches Journal*, 14(2), 103-119. doi:10.18844/cerj.v14i2.9327
- Bereda, G. (2023). Symptoms and Risk Factors of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International journal of psychological and brain sciences*, 8(1), 10-12.
<https://doi.org/10.11648/j.ijpbs.20230801.12>
- Bleak, K. W., & Abernathy, T. (2022). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Routledge.
- Bogossian, T. (2021). A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. 2021, 2(3), 1-9.
<https://doi.org/https://globalacademicnursing.com/index.php/globacadnurs/article/view/274>
- Bohnes, H. (2023). What, Why, and How of Inclusion . In S. Halder, & G. Squires, *Inclusion and Diversity* (pp. 1-8). Routledge India.
- Brikell, I., Wimberley, T., Albiñana, C., Vilhjálmsón, B. J., Agerbo, E., Anders, D. B., . . . Liselo. (2022). Interplay of ADHD Polygenic Liability With Birth-Related, Somatic, and Psychosocial Factors in ADHD: A Nationwide Study. *American Journal of Psychiatry*, 73-88. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.21111105>
- Budegay, V. (2021). The essence of the concept of "inclusion". *Gumanitarni studii: pedagogika, psihologîa, filosofîa*, 13(3), 34-39. [https://doi.org/10.31548/hspedagog13\(3\).2022.34-39](https://doi.org/10.31548/hspedagog13(3).2022.34-39)
- Bustamante, M. S. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62-76.
<https://doi.org/10.33890/INNOVA.V6.N2.2021.1663>

- Caballero-García, C. M. (2021) *Estudio de la inclusión en las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia desde la voz del alumnado* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/113334>
- Calle-García, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador. Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, 2021, Volumen 21 N°1, 24. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363>
- Campos-Sotos, M.N. (2021) *Implementación y mejora de procesos lectoescritores en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) basadas en la animación 3D* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69841?locale-attribute=fr>
- Carmona-Sáez, P. (2022). *Participación en los Centros Educativos de las Familias de Alumnado con NEAE: Clave para la Inclusión Educativa*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Cañar, C., & Baquero, D. (2021). Análisis de la Educación Inclusiva: Un enfoque desde la realidad institucional en la ciudad de Quito-Ecuador. *Revista Convergencia Educativa*(11), 67-85. <https://doi.org/10.29035/rce.11.67>
- Castagnola Rossini, G. M., Cárdenas Saavedra, A., Sánchez Farias, M. L., & Leiva Bazan, Z. D. (2021). Aprendizaje cooperativo en una universidad nacional peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, , 13(6), 22-27. . https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000600022
- Castillo Piedra, A. C. (2020). Circuitos cortos de comercialización de alimentos agroecológicos en Quito, Ecuador: Cooperativa Sur Siendo Redes y Sabores. *Revista Verde de Agroecología e Desenvolvimento Sustentável*, 15(3), 284-291. <https://doi.org/10.18378/RVADS.V15I3.7513>
- Cavalcanti, M. d., Montenegro Ferreira, T. C., Guimarães, V. M., Santos Figueira, M. C., & da Silva, S. L. (2020). Los desafíos del uso de metodologías activas en la enseñanza remota durante la pandemia COVID-19 en un curso superior de enfermería imagen: una historia

- de experiencia. *Braz. J. of Developed*, 6(12), 98489-98504.
<https://doi.org/10.34117/BJDV6N12-367>
- Chawla, G. K., Juyal, R., Shikha, D., Semwal, J., Tripathi, S., & Bhattacharya, S. (2022). Attention deficit hyperactivity disorder and associated learning difficulties among primary school children in district Dehradun, Uttarakhand, India. *Journal of education and health promotion*, 11(1), 98. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_922_21
- Chen, M. (2022). Analysis of the Application of Cooperative Learning Method in English Teaching. *Frontiers in Sustainable Development*, 2(11), 13-17.
<https://doi.org/10.54691/fsd.v2i11.2932>
- Chhasatia, A. H., Kataria, L. R., & Kataria, I. R. (2021). Knowledge and Misperception of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) among the Primary School Teachers of Vadodara District, Gujarat, India. *International Neuropsychiatric Disease Journal (Sciencedomain International)*, 21(16), 1-7.
<https://doi.org/10.9734/INDJ/2021/V16I230168>
- Chia, K. H., & Camulli, J. E. (2018). Strategic intervention: "being strategic" in educational therapy. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(1), 31-43.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1183653>
- Cochon-Drouet, O., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). Le Jigsaw en éducation physique. *L'Education physique en mouvement*(1), 14-18.
<https://doi.org/10.26034/vd.epm.2019.3470>
- Coman, N. (2024). Implementarea metodelor active menține vie misiunea unei „Școli Active”. *Tendințe actuale în didactică științelor vieții și a științelor exacte* , 2, 216-220.
doi:http://dir.upsc.md:8080/xmlui/123456789/6445
- Correa-Gurtubay, P., & Osses-Sánchez, N. A. (2023). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare* , 27(1), 1-14.
<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Costa, F. S. (2019). Educational practices for educational student disorder (adhd) student education, reflections on a study in only fundamental education and neighbor cities in norway. *Revista Educação E Ciências Sociais*, 2(2), 116-127.
<https://doi.org/10.38090/RECS.2595-9980.2019.V2.N2.116-127>

- Cueva-Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J., Flores Limo, F. A., & Balmaceda Flores, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Cruz-Cabrera, M. (2019). Quito: expresión del fenómeno socioespacial de la periferia urbana latinoamericana. *Revistas Uisrael*, 6(3), 71-84.
<https://doi.org/10.35290/RCUI.V6N3.2019.116>
- Cruz-Morales, M. E., & Soria-Panatan, Y. G. (2022). La innovación tecnológica y su impacto en la inclusión educativa en la Institución Fiscomisional Técnico Ecuador-Mindo. *Digital Publisher*, 7(1), 165-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.995>
- Da Silva, L. C., & Feitoza da Silva, F. (2022). Metodologias ativas em aulas de biologia no ensino médio. *IX CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS*.
<https://doi.org/10.31692/2526-7701.ixcointerpdvl.0070>
- Dabell, J. (2019). What is the jigsaw classroom technique. . *SecEd*, 2019(11), 14-15.
<https://doi.org/10.12968/SECE.2019.11.14>
- Dacosta, J. R., & Fabella, F. E. (2023). The Utilization of Jigsaw Strategy in Teaching Health among Grade 3 Students. *Cognizance journal*, 3(5), 96-135.
<https://doi.org/10.47760/cognizance.2023.v03i05.009>
- Delibaş, Ş., & Uygun, K. (2023). Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlamanın İşlevsel Süreçlerdeki Öneminin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 7(30), 77-89. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.30.06>
- Dini, M., & Sisri, W. (2020). The Influence of Jigsaw Type Cooperative Models on Communication Skills of Elementary School Students. *JPPIPA*, 6(2), 205-209.
<https://doi.org/10.29303/jppipa.v6i2.431>
- Dnyanesh, S., Sheetal, V. P., & Daksha, D. (2022). Jigsaw technique: An innovative teaching strategy in anatomy. . *Journal of the Scientific Society* , 49(3), 322-325.
https://doi.org/10.4103/jss.jss_95_22
- Escalante-Puma, A., Villafuerte-Alvarez, C. A., & Escalante -Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Volumen 6 / No. 25, 16. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Faizatuluhmi, S., Komala, R., & Rusdi, R. (2020). Jirqa Learning Strategies: Influence Student Learning Outcomes Based on Motivation . *International Journal For Education and Vocatios*, 2(8), 737-741. <https://doi.org/10.29103/IJEVS.V2I8.2763>
- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J.-M., Gómez-García, G., & Navas-Parejo, M. R. (2022). *Active Methodologies for the Promotion of Mathematical Learning*. MPDI.
- Ferreira de Araújo, L. F., & Vital Junior, E. A. (2021). Metodologia Ativa Dentro Da Sala De Aula Em Relação Ao Ensino-Aprendizagem. *Studies in Education Sciences, Curitiba*, 2(3), 247-252. <https://doi.org/10.54019/sesv2n3-013>
- Flores-Tena, M. J., Sánchez-Hernández, Y., & Deocano-Ruiz, Y. (2020). La intervención psicopedagógica en las aulas con alumnos de tdah una mirada inclusiva. *5º Congreso Internacional sobre Desigualdad Social, Género y Precarización: Mujeres en acción* , 480-492. Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/20/desigualdad/32-la-intervencion-psicopedagogica-en-las-aulas.pdf>
- García-Pajares, R. (2019). En busca de la inclusión educativa Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las TRIC. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. XIV, Nº 2., 151-172. DOI: [dx.doi.org/10.15359/rep.14-2.8](https://doi.org/10.15359/rep.14-2.8)
- García, P. L., Mego, C. C., & Pazmiño, G. A. (2020). Modelo de enseñanza para la atención inclusiva a las necesidades no asociadas a una discapacidad de los estudiantes de la Unidad Educativa Ciudad de Valencia. *Conciencia Digital* , 3(31), 155-160. <https://doi.org/10.33262/CONCIENCIADIGITAL.V3I3.1.1377>
- García-Prieto, F. J., & Delgado-García, M. (2017). Estrategias de Enseñanza Como Respuesta a la Diversidad Concepciones y Prácticas del Pedagogo Terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 10, Nº. 1, 103-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049230>
- García-Ruiz, E., & Lena-Acebo, F. J. (2018). Aplicación del método delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(40), 129-166. doi:10.5944/empiria.40.2018.22014/
- García-Vélez, R., Serpa-Andrade, L., & Serpa-Andrade, G. (2021). Inclusion of people with ADHD in school, college, university and work. *Design for inclusion* , 45, 224-235. <https://doi.org/10.54941/ahfe1001890>

- Gillies, R. M., Millis, B., & Davidson, N. (2023). Cooperative Learning and the State of the Field. In R. M. Gillies, B. Millis, & N. Davidson, *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning* (p. 10). Routledge.
- Gómez-Gutiérrez, J. L., & Solís-Peréz, A. (2021). Aprendizaje cooperativo como herramienta para trabajar el TDAH completo. En R. Rabet Tamsamani, & C. Hervás Gómez, *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales de la educación* (p. 2916). Madrid : Dykinson.
- Gonçalves, L. M., Melo de Oliveira, A., Guimarães, & Ferreira, A. (2020). O uso de metodologias ativas no ensino para estudantes de engenharia em uma universidade pública, em tempos de atividades remotas. *Research, Society and Development*, 9(10), 16. <https://doi.org/10.33448/RSD-V9I10.9131>
- González-Alba, B., Cortés, P. G., & Leite, A. M. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 191-206. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n2/0718-7378-rlei-15-02-191.pdf>
- Government of Australian . (2021). •*The Australia 's Disability Strategy 2021-2031*. Commonwealth of Australia.
- Government of India. (2020). *National Education Policy 2020*.
- Guerrero -Barro, Marco, P., & R. O. (2019). Racialidad, identidad y estereotipos en el cine ecuatoriano: estudio de recepción de la película A tus espaldas en los barrios La Magdalena y Chillogallo del sur de la ciudad de Quito. . *Revista de cine iberoamericano*, 68-86. <https://doi.org/10.32870/ELOJOQUEPIENSA.V0I18.308>
- Guimarães, Í. L., Senário, F. F., & Guimarães, M. L. (2022). Educación: nuevas perspectivas en el uso de las tecnologías. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Año. 07, ed. 10, vol. 02, 24-41. Recuperado de: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/uso-de-las-tecnologias>
- Han, D. (2022). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In C. Reardon, *Mental Health Care for Elite Athletes* (pp. 89-95). Springer.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Herrada, V., Rosario, I., & Baños-Navarro, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías:. Primavera,Número 20, 10. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/3495/349557964002/html/>
- Hervada, B., Maneiro, R., & Revesado, D. C. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 26, 261-278. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8667488>
- Hilal, G., Halil, G. İ., Cengiz, Çelebi, & Sözen, M. A. (2022). Association analysis of four human dopamine pathway genes with adult attention-deficit hyperactivity disorder in a population from Turkey. *Genetika*, 54(3), 1331-1349.
<https://doi.org/10.2298/gensr2203331g>
- Howell, C. M. (2022). Collaborative learning: A tried and true active learning method for the college classroom. . *New Directions for Teaching and Learning*,, 2022(170), 101-108.
<https://doi.org/10.1002/tl.20511>
- Jakavonytė-Staškuvienė, D., Žemgulienė, A., & Sakadolskis, E. (2021). Cooperative learning issues in elementary education: a Lithuanian case study. *Journal of Education Culture and Society* , 12(1), 445-468. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.445.468>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. . Needham Heights, MA: Prentice-Hall.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. Recuperado de:
<https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Kağansoy, H., & Sorakin, Y. (2023). An Investigation of Teachers' Views on the Difficulties at School of Secondary School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 6(2), 204-217.
<https://doi.org/10.33438/ijdsbs.1264878>

- Kandemir, M. A., & Apaydın, Z. (2022). The Effect of Jigsaw II Technique on Students' Skill to Solve Real Life Problems in Fourth Grade Science Lesson in Primary School. *Dergi Park*, 30(2), 492-501. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.754942>
- Kang, M.-C. (2019). Knowledge of Elementary School Teachers Regarding in ADHD Children Education. *Journal of Convergence Information Technology*, 9(7), 114-121. <https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2019.9.7.114>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kittel-Schneider, S. (2023). ADHD: The Mammoth Task of Disentangling Genetic, Environmental, and Developmental Risk Factors. *American Journal of Psychiatry*, 180(1), 14-16. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.20220916>
- Kovačević, S. Z., B. S., & Stojanović, M. A. (2021). Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva. . *Иновације у настави*, , 34, 14-29. <https://doi.org/10.5937/INOVACIJE2101014K>
- Krtkova, R., Arnost, K., M., P., Zdeněk, M. P., Klára, M., & Radek, T. (2023). What influences do parents perceive as supportive of school well-being and the inclusion of children with ADHD?: A qualitative study. . *European Journal of Special Needs Education*,, 38(2), 218-232. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050972>
- Krtkova, Ruzena, A. K., M., P., Zdeněk, M., Peter, T., & Radek, T. (2022). School functioning and experience of the school environment by students with ADHD. . *European Journal of Special Needs Education*, , 38(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145687>
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez -Toledo, S. (2020). Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica. *Voces De La Educación*, 5(10) , 75-89. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/257/211>
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis, Revista Internacional*

- de Investigación en Educación*, 10 (21), 137-152. Doi. <http://orcid.org/0000-0003-2206-2299>
- Leffa, D., Caye, A., & Belangero SI, e. a. (2023). The synergistic effect of genetic and environmental factors in the development of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 1 -11. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000366>
- Leifler, E. (2023). Towards Equity and Inclusion Excellence Using Diverse Interventions. Advances in educational technologies and instructional design book series. In K. Koreeda, M. Tsuge, S. Ikuta, E. Dalton, & L. Ewe, *Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles* (pp. 59-79). IGI Global.
- Lemoine, F. Á., Villacis, L. M., & Montesdeoca, M. G. (2023). Alfabetización inclusiva en Ecuador: estrategia bajo los efectos del COVID19. *Revista Universidad de Granada*, 23(1), 26-43. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.26730>
- Leva, L. L., Poon, K., & Thaver, T. (2022). Inclusion of Students with Special Educational Needs in Singapore. In W. Y. Beamish, *The Inclusion for Students with Special Educational Needs across the Asia Pacific. Advancing Inclusive and Special Education in the Asia-Pacific*. Springer, Singapore (pp. 43-58). Singapore.
- Lima-Ribas, I., & Tobar-Naranjo, M. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. *DIGital Publisher*, 6(2), 175-186. https://doi.org/https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/534/654
- Lipińska, E., Słopeń, A., Pytlińska, N., Słopiń, R., Wolańczyk, T., & Brynska, A. (2021). The role of factors associated with the course of pregnancy and childbirth in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Psychiatr Pol* , 55(3), 659-673. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/110686>
- López-Marí, M. (2020). La gamificación como estrategia metodológica para la inclusión en Educación Primaria. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia
- Luna-Loya, L.E. *Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales* [Tesis de Doctorado, Centro de Enseñanza Técnica y Superior]. <https://repositorio.cetys.mx/handle/60000/1031>

- Maier, M. H. (2023). Group-Worthy Cooperative Learning Structures in the College Classroom. In R. M. Gillies, B. Millis, & N. Davidson, *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning* (p. 9). Routledge.
- Malka, M., Abramowitz, M., Z., E. J., Raphael, H., Haim, Y., & Knobler. (2020). Inclusion in community services and PTSD symptoms among adolescents with attention-deficit disorders (ADHD) and learning disabilities (LD). *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1708640>
- Martínez Valdivia, E., Pegalajar Palomino, M. d., & Burgos-Garcia, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(6), 1364-1380. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0168>
- Massouti, A. (2017). An institutional analysis of the Ontario Enhanced Teacher Education Program with a Focus on Inclusive Education. <https://doi.org/https://www.semanticscholar.org/paper/An-institutional-analysis-of-the-Ontario-Enhanced-a-Massouti/26891c80f39a88199998bc8093bff3be858e3874>
- McDougal, E., Tai, C., Stewart, T., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2022). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 3406-3421. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3>
- Medina Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *Innova Research Journal*, 6(2), 62-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Medina-Romero, M. Á., Hurtado-Tiza, D. R., Muñoz-Murillo, J. P., Ochoa-Cervantez, D. O., & Izundegui, G. O. (2023). *Método mixto de investigación: cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Mena, B. (2017). Capítulo 6. intervención desde el ámbito escolar en el TDAH. *Universidad de Alicante*, 13. Recuperado de: <https://www.fundacionadana.org/wp-content/uploads/2017/01/intervencion-desde-el-ambito-escolar-en-el-tdah-b-mena.pdf>
- Mesas-Jiménez, R. (2023). Hacia la Sensibilización de la Enseñanza Bilingüe para la Inclusión Educativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(32), 83-98. Recuperado de:

<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/23584/21027>

Miller, M. (2023). Encyclopedia of Mental Health (Third Edition). In H. S. Friedman, & C. H. Markey, *Attention-deficit/hyperactivity disorder* (pp. 156-163).

Ministerio de Economía y Finanzas. (2024, febrero 20). *Comunicado oficial*. From Proforma 2024 Visibiliza más seguridad Ciudadana y atención social: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/02/2024.02.20-Proforma_PGE_2024_001.pdf

Ministerio de Economía y Finanzas. (2024, febrero). *Pulso Económico Ecuador*. From El nuevo Ecuador: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/03/2024.02.29-Pulso_Economico_N15_Febrero_2024-VF.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Educación inclusiva y especial*. Editorial Ecuador.

Ministerio de Educación. (2018). *Acuerdo Ministerial N° 295/2013. Expide la normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación*. Ecuador.

Ministerio de Educación. (2020). *Informe de rendición de cuentas. Dirección distrital 17D07 Parroquias Urbanas Chillogallo a la Ecuatoriana Educación*. Ecuador.

Ministerio de Educación. (2020). *MINEDU*. From Subsecretaria de educación especializada e inclusiva: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/Proyecto-Modelo-de-Educacion-Inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). *Informe narrativo de rendición de cuentas. Dirección Distrital de Educación 17D07 Parroquias Urbanas: Chillogallo a la Ecuatoriana Educación*. Ecuador.

Ministerio de Educación. (2022). *Proyecto de Reglamento General LOEI MINEDU*. Ecuador.

Ministerio de Educación. (2023, Marzo 6). *Nuevo enfoque de inclusión educativa en el Reglamento a la LOEI*. From El nuevo Ecuador: <https://educacion.gob.ec/nuevo-enfoque-de-inclusion-educativa-en-el-reglamento-a-la-loei/>

- Ministerio de Educación. (2024, 2 22). *Forjamos el futuro de Ecuador a través del Plan Nacional por la Educación, que desarrollamos en 15 meses para 15 años*. From El Nuevo Ecuador: <https://educacion.gob.ec/forjamos-el-futuro-de-ecuador-a-traves-del-plan-nacional-por-la-educacion-que-desarrollamos-en-15-meses-para-15-anos/>
- Mishaev, R. (2022). The Use of Social Constructivism to Improve Learning and Performance. In J. Zajda, *Globalisation and Inclusive Schooling* (pp. 55-70). https://doi.org/10.1007/978-3-031-24400-1_4
- Mohamed, R. A., Sulaiman, M. A., Alshaery, B., & Hamdan-Mansour, A. M. (2023). Impact of Jigsaw Cooperative Learning Strategy on academic achievement and opinion among Nursing Students. *JHNM*, 33(1), 43-51. <https://doi.org/10.32598/jhnm.33.1.2344>
- Molina-Azorín, J. F., Fàbregues Feijóo, S., & Escalante Barrios, E. L. (2024). *Métodos mixtos de investigación integrando métodos cuantitativos y cualitativos*. Ediciones Pirámide.
- Mooney, M. A., Ryabinin, P., Morton, H., Selah, K., Gonoud, R. K., Michael, . . . Nigg, J. T. (2023). Joint polygenic and environmental risks for childhood attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and ADHD symptom dimensions. *JCPP Advances*, 3(2). <https://doi.org/10.1002/jcv2.12152>
- Msuur, T., Alhaji, U. I., & Lakpini, M. A. (2022). Use of Jigsaw 1 Cooperative Learning Strategy to Enhance Academic Performance of Students of Varying Cognitive Styles. 2022, 10(7), 39-51. <https://doi.org/10.37745/ijeld.2013/vol10n7pp3951>
- Nalls, A. J., & Dean, G. (2022). The Jigsaw Method: Reviving a Powerful Positive Intervention. *Journal of Applied School Psychology*, 39(3), 201-217. <https://doi.org/10.1080/15377903.2022.2124570>
- Nanang, G. R., Nisa, F., Riqotul, F., Soleh, R., Yayang, A. S., & Aida, H. (2023). Definisi Dan Teori Pendekatan, Strategi, Dan Metode Pembelajaran. *Indonesian Journal of Elementary Education*, 2(1), 20-31. [https://doi.org/10.21927/ijeeti.2023.2\(1\).20-31](https://doi.org/10.21927/ijeeti.2023.2(1).20-31)
- Nasibe, Y. Z., & Yurdanur, D. (2022). The Effect of the Jigsaw Technique on the Knowledge and Skills of Nursing Students. *Journal of Medical Science*, 21(4), 820-824. <https://doi.org/10.3329/bjms.v21i4.60257>
- Navarro González, M. I., & García-Villamisar, D. A. (2010). El concepto de hiperactividad infantil en perspectiva: Breve análisis de su evolución histórica. *Revista de Historia de la*

- psicología*, 31(4), 23-36.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3399009>
- Ngoc, D. T., & Truong, D. X. (2023). The benefits of cooperative learning: an overview. *Technium Education and Humanities*, 4, 78-85. <https://doi.org/10.47577/teh.v4i.8709>
- Núñez-Jaramillo, L., Herrera-Solís, A., & Herrera-Morales, W. (2021). ADHD: Reviewing the Causes and Evaluating Solutions. *Journal of Personalized Medicine*, , 11(3).
<https://doi.org/10.3390/JPM11030166>
- Oh, J.-E. (2022). Inclusion Within a Holistic Approach to Academic Integrity: Improving Policy, Pedagogy, and Wider Practice for All Students. In M. Davis, *Handbook of Academic Integrity* (pp. 1-19). Springer.
- Oktanto, I. C. (2022). Pengembangan strategi pembelajaran aktif dan kreatif dalam pendidikan kristen. *Journal Ilmiah Tangkoleh Putai*, 19(1), 17-35.
<https://doi.org/10.37196/tp.v19i1.85>
- Olinover, M., Maor Gidron, J. Y., & Geva, R. (2022). Strategies for improving decision making of leaders with ADHD and without ADHD in combat military context. *The Leadership Quarterly*, 33(6), 11. <https://doi.org/0.1016/j.leaqua.2021.101575>
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- ONU. (2021). *Reporte de Resultados Ecuador*. Ecuador.
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*. Forma Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. Costa Rica.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *World Health Organization. Regional Office for the Eastern Mediterranean*, 4.
 Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/364129>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia, la cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia, la cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. PARÍS: UNESCO.
- Orteso Iniseta, P.(2022) *Estudio del Rendimiento Académico y de las Orientaciones Educativas del Alumnado con TDAH de Infantil y Primaria en la Región de Murcia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia] <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/126584>
- Oviedo-Bayas, B., & Espinoza-Oviedo, J. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo socioemocional en la educación inicial. *Conexiones entre saberes: avances y desafíos en la investigación multidisciplinaria*, 8(1). <https://doi.org/10.62452/gvp3ew49>
- Paredes Escobar, D. R., Triviño Rodríguez, C. A., Sandoval, C. A., García Rivas, N. E., & Francisco Bejarano, J. N. (2024). Estrategias Metodológicas que benefician a Estudiantes con TDAH. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(6), 4471-4485. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9014
- Pasquale, A. A. (2016). Educational Inclusion and Organization. In F. Dovigo, *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (pp. 119-142). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0_7
- Patil, Y., & Kumbhar, P. D. (2022). Effectiveness of Jigsaw Strategy on Students Achievement in Engineering Education. *Journal of Engineering Education Transformations*, 36(S2), 34-37. <https://doi.org/10.16920/jeet/2023/v36is2/23005>
- Peres, L. G., & Leal de Castro, D. (2019). Método Jigsaw e modelos atômicos: utilização da aprendizagem cooperativa para a inserção da História da Química. *Educação Química n unto e ista*, 2(2), 98-107. <https://doi.org/10.30705/eqpv.v2i2.1277>
- Perilla-Granados, J. S. (2018). *La educación inclusiva es una estrategia de transformación social* . Digiprint.
- Perlado-Lamo de Espinosa, i., Torrego -Seijo, J. C., & Muñoz -Martínez, Y. (2021). Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. *Relato de Pesquisa*, 953-970. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPj3shfsNbkhNxnHskXqzgk/?format=pdf&lang=es>
- Perlado-Lamo de Espinosa, I., Muñoz-Martínez, Y., & Torrego-Seijo, J. C. (2019). Implicaciones de la Formación del Profesorado en Aprendizaje Cooperativo para la

- Educación Inclusiva. *Revista Profesorado*, 23(4) , 128-151. doi:10.30827/profesorado.v23i4.9468
- Pitaloka, A. K., Fahrurrozi, F., & Asep, S. (2023). Increasing Concentration of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students Through Gamification Learning Media in Indonesian Inclusion Elementary School. *International journal of special education*, 38(1), 169-184. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.15>
- Potrac, P., Lee, N., Kenny, G., & Ryan, G. (2016). Lev Vygotsky: Learning through social interaction in coaching. In P. Potrac, *Learning in Sports Coaching* (pp. 101-112). <https://doi.org/10.4324/9781315746012-21>
- Pozzi, M., Mauri, M., Bertella, S., Gatti, E., & Nobile, M. (2022). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In T. Kenakin, *Comprehensive Pharmacology* (pp. 256-285).
- Pradana, I. M. (2023). Gambaran Pengetahuan dan Sikap Keluarga tentang Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) pada Anak. . *Jurnal Akademika Baiturrahim Jambi*, 12(1), 11. <https://doi.org/0.36565/jab.v12i1.587>
- Privat, L., Laloi, A., Gatignol, P., & Borel, S. (2023). Intérêt d'un dispositif pédagogique de type Jigsaw ou « classe puzzle » en formation initiale d'orthophonie. *Pédagogie médicale*, 24(1), 41-49. <https://doi.org/10.1051/pmed/2022036>
- Qian, L., Chun-lei, Y., Yuanchun, S., & Ying, X. (2022). Study on the Tangible User Interface Jigsaw Puzzle for Curing ADHD/ADD Children. In A. R. Marcus, *Design, User Experience, and Usability*. .
- Quito cómo vamos. (2020). *Explora los datos*. From Quito como vamos: <https://quitocomovamos.org/explora-los-datos/#1619107109872-bd121737-dc02>
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*.
- República del Ecuador. (2017). *Código de Niñez y Adolescencia*. Ecuador.
- Reza-Suárez, L., Solórzano-Almazán, M., Erazo-Ruiz, E., Oñate-Amaya, F. X., & Lamingo-Sorian, G. (2018). El Tdah y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/tdah-rendimiento-academico.html#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20con%20Trastornos%20de,no%20pro> picio%20para%20la%20ense%C3%B1anza.

- Ribeiro, W. A., Azevedo, F. P., Carmo, K. d., de, M. R., & da, S. S. (2020). Implementação das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem. *Research, Society and Development*, 9(7). <https://doi.org/10.33448/RSD-V9I7.4709>
- Ricii, M. F., Medeiros, M. L., Crahim, S. C., Amorim, S. M., & Souza, T. C. (2022). Metodologias ativas: construção de vivências educacionais através de capacitação continuada de docentes. *Southern brazilian journal of chemistry 2021 virtual conference*, 4. https://doi.org/10.48141/sbjchem.21scon.26_abstract_ricci.pdf
- Rodrigues dos Santos, C. L., Lira de Resende, G. S., & Rodrigues dos Santos, G. L. (2021). Metodologías activas: un análisis sobre su uso y sobre una superación de desafíos no Ensino Superior. *Scientific Electronic Archives*, 14(8), 69–76. <https://doi.org/10.36560/14820211390>
- Rojas-Morales, J. M. (2017). Mejor lo repartimos y aprendemos juntos: El método Jigsaw. *Publicaciones Didácticas*, N° 81, 29-37. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235856704.pdf>
- Sadhana, P. (2021). Distributed Scaffolding: Scaffolding Students in Classroom Environments. . *Educational Psychology Review*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/S10648-021-09636-3>
- Safkolam, R., Zaky El Islami, R. A., & Juwita Sari, I. (2023). The Effects of Jigsaw Technique on Learning Achievement and Retention of Science Teacher Students. *Shanlax International Journal of Education*, 11(2), 37-42. <https://doi.org/10.34293/education.v11i2.5959>
- Sanahuja, A., Moliner, L., & Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sanglard, L., Oliveira, L., Brito, J. R., Calasans, M., Simões, L., & Issa, Y. (2022). Active teaching methodologies in health education. *REVIEW • Rev Gaúch. Odontol*, 10. <https://doi.org/10.1590/1981-86372022005020220037>

- Sayed-Toyon, M. A. (2021). Explanatory sequential design of mixed methods research: Phases and challenges. *Related Topics in Social Science*, 10(5), 253–260.
doi:10.20525/ijrbs.v10i5.1262
- Schoeman, R., & Voges, T. (2022). Attention-deficit hyperactivity disorder stigma: The silent barrier to care. *South African journal of psychiatry*, 28.
<https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v28i0.1865>
- Septiana, N. Z., Chuluq, C., & Ummah, C. U. (2020). Penggunaan Strategi Kooperatif Model Group Investigation Bagi Siswa yang Mengalami Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD). *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar*, 5(2), 87-94.
<https://doi.org/10.22236/JIPD.V5I2.129>
- Shields, S. G. (2023). Model Pembelajaran Jigsaw dalam Pemecahan Permasalahan Karakter Siswa. *Preprints*, 8. <https://doi.org/10.31219/osf.io/5qtye>
- Shirinkina, E. (2023). Educational strategy of the organization and the effectiveness of staff training in the digital economy. *Вестник Удмуртского университета*, , 33(1), 104-109. <https://doi.org/10.35634/2412-9593-2023-33-1-104-109>
- Siman, X. (2023). Impact of jigsaw technique on knowledge regarding five-year plans among nursing students. *International Journal of Scientific Research*, 12(3), 73-74.
<https://doi.org/10.36106/ijsr/6512493>
- Solís-García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real, S. C. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 01-21.
Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n2/1688-7468-pe-15-02-1.pdf>
- Srivastava, H., Ra, I.-H., & Sankar, R. (2020). Cooperative Influence Learning. *In The 9th International Conference on Smart Media and Applications*, 433-437.
<https://doi.org/10.1145/3426020.3426159>
- Stepanova, G., Demchuk, A. T., Gridneva, S. V., Yakovleva, J., Zaichikov, Yaroslav, & Arpentieva, M. (2021). Inclusion as an environmental imperative of educational activity in university, secondary and preschool education. *Sciences*(284), 11.
<https://doi.org/10.1051/E3SCONF/202128409001>
- Studart, N. (2021). Inovando a Ensino de Física com Metodologias Ativas. *Revista do Professor de Física*, 3(3), 1-24. <https://doi.org/10.26512/RPF.V3I3.28857>

- Suárez, V. J., P. V., Echarri, M. C., & Salinas, C. (2019). Mercados municipales, escenarios de saberes ancestrales y turismo en la ciudad de Quito-Ecuador. *Ciencia Digital*, 3(2).
<https://doi.org/10.33262/CIENCIADIGITAL.V9I2.375>
- Sukatin. (2022). Landasan Pengembangan Strategi Pembelajaran. *COMSERVA*, 2(3), 310-321.
<https://doi.org/10.59141/comserva.v2i3.257>
- Suma, D., Sheetal, V. P., Shilpa, B., & Daksha, D. (2022). Jigsaw Technique An Innovative Teaching Strategy in Anatomy. *Journal of the Scientific Society*, 49(3), 322-325.
https://doi.org/10.4103/jss.jss_95_22
- Susanti, E. (2019). Kemampuan berpikir kritis siswa sdn margorejo vi surabaya melalui model Jigsaw. *Bioedusiana*, 4(1), 57-64. <https://doi.org/10.34289/285232>
- Sürücü, L., Yıkılmaz, İ., & Maşlakçı, A. (2024). Exploratory Factor Analysis (EFA) in Quantitative Researches and Practical Considerations. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergi*, 13(2), 947-965. doi:10.37989/gumussagbil.1183271
- Szép, D. S., Zemp, M., Schwinger, M., Chavanon, M.-L., & Christiansen, H. (2021). Facilitators and Barriers of Teachers' Use of Effective Classroom Management Strategies for Students with ADHD: A Model Analysis Based on Teachers' Perspectives. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/SU132212843>
- Tamburlini, G. (2022). one of Proximal Development. . *Routledge*.
<https://doi.org/10.4324/9780367198459-reprw163-1>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 21. DOI: 10.11144/Javeriana.m14.eiep
- Terra Ribeiro, J., Diógenes Silva de Albuquerque, N. M., & Martins de Resende, T. I. (2020). Potencialidades e desafios da metodologia ativa na perspectiva dos graduandos de Medicina. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19233>
- Thi Yen, T., Ngoc Khue, N., & Thu Tran, N. (2023). Using the Jigsaw Technique to Improve English Speaking Skills for Freshmen. *International Journal of Research and Review*, 10(5), 367-382. <https://doi.org/10.52403/ijrr.20230544>

- Torres Gómez, M. S., Monserrate Cajamarca, G. M., Siguencia Maldonado, D. S., & Noboa, S. P. (2023). Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4517
- Traver-Albalat, S., Lago-Martínez, J. R., & Moliner-García, O. (2022). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- Treviño, J. M. (2017) *Revisión del Concepto del TDAH: su evolución histórica, su estatus actual, e identificación y evaluación de las diferencias en las capacidades atencionales en sus subtipos: Inatento, Combinado* Tesis de maestría, Universidad Internacional de Valencia. <http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2018/08/TFM-Jos%C3%A9-Miguel-Trevi%C3%B1o.pdf>
- UNESCO. (1990). *Conferencias Mundial sobre Educación para TODOS*.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2024, Febrero 28). *El derecho a la educación*. From Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza:
<https://www.unesco.org/es/right-education/convention-against-discrimination>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo.
- Unión Europea. (2021). *Union of Equality Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. European Union.
- Vélez-Calvo, X. M. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia.
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés-Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>

- Vicente, J. L., & Varo, J. C. (2013). Innovaciones didácticas para fomentar el aprendizaje y la cohesión social en el aula. La técnica puzzle con equipo de sabios. *Innovación Educativa*, (23). <https://doi.org/https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/711>
- Vizhñay-Criollo, J. P., & Farfán-Pacheco, P. C. (2023). Implementación del aprendizaje cooperativo, como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico en Lengua y Literatura. *INNOVA Research Journal*, 8(2), 32-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2226>
- Wang, H. (2021). On Theoretical Practice of Cooperative Learning Teaching Approach. *Review of Education Theory*, 4(1), 33-35. <https://doi.org/10.30564/RET.V4I1.2734>
- Ward, C. (2018). Chapter 3 The United States Military Veteran: A Look at their College Experience and Equitable and Inclusionary Practices. In J. Hoffman, P. Blessinger, & M. Makhanya, *Perspectives on Diverse Student Identities in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion* (pp. 47-59).
- Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2023). Using a collaborative working group model to develop an ADHD resource for school staff. *British Educational Research Journal*-. [https://doi.org/ https://doi.org/10.1002/berj.3886](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3886)
- Waring, T. M., & Lange, T. (2021). The Adaptive Evolution of the Co-operative Principles. *Social Science Research Network*, 34. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3322978>
- Webb, N. M., & Burnheimer, E. (2023). Cooperative and collaborative learning. In R. J. Tierney, K. Ercikan, & F. Rizvi, *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 593-599).
- Wibawa, I. M. (2023). Improving student science learning outcomes through cooperative learning: early childhood students through small groups. *Indonesian Journal of Educational Development*, 4(1), 118-125. <https://doi.org/10.59672/ijed.v4i1.2886>
- Yusuf, R. M., & Hidayat, S. (2023). Cooperative learning model in teaching foreign languages. *Journal Ilmiah Mandala Education*, 9(1), 788-795. <https://doi.org/10.58258/jime.v9i1.4150>
- Zahir, S., Jamal, S., & Khadija, A. (2021). A Theoretical Understanding of Cooperative Learning Techniques in Education. . 261-274. [https://doi.org/10.31703/GESR.2021\(VI-I\).27](https://doi.org/10.31703/GESR.2021(VI-I).27)

Zamora- Delgado, R. I., Calderon, M. A., Velez Tuarez, M. A., & Moya, M. E. (2019). Disorder for deficit attention by hyperactivity and inclusion in education. ,. *International journal of social sciences*, 3(1), 17-23. <https://doi.org/10.31295/IJSS.V3N1.118>

ANEXOS

Anexo 1: Autorización de la investigación.....	226
Anexo 2: Formato de consentimiento informado- plan piloto de docentes.....	227
Anexo 3: Formato de consentimientos informados aplicación de instrumentos en los docentes	229
Anexo 4: Formato de consentimientos informados aplicación de instrumentos en los estudiantes de primaria.....	231
Anexo 5: Instrumento cualitativo dirigido a niños de primaria.....	232
Anexo 6: Formato para evaluación de expertos del instrumento cualitativo.....	235
Anexo 7: Formato del instrumento cuantitativo dirigidos a docentes de la institución educativa.....	247
Anexo 8: Preguntas enviadas a expertos para la primera ronda Delphi.....	251
Anexo 9: Formato para la segunda ronda del método Delphi.....	252
Anexo 10: Fotografías de tarjetas de niños para la recolección de información cualitativa del taller “Aprendemos juntos.”.....	255
Anexo 11: Link de acceso de la presentación y tríptico para el Taller A dirigido a docentes descrito en la propuesta.....	256
Anexo 12: Link de acceso de la presentación y tríptico para el Taller B dirigido a estudiantes de primaria descrito en la propuesta.....	256

Anexo 1: Autorización de la investigación



Oficio No. 098-AMMI-RT-2023

Quito D.M., 04 de julio del 2023

Señora
Camila Vanessa Moyón García
Estudiante del Doctorado de Educación e Innovación
Presente

De mi consideración:

MSc. FREDDY PATRICIO BAÑO NARANJO, en mi calidad de Rector de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Academia Militar "General Miguel Iturralde", ubicada en la Provincia de Pichincha, Cantón Quito, Parroquia Chillogallo en las calles Morán Valverde y Mariscal Sucre, con correo electrónico rectorado@ammi.edu.ec, en atención a su oficio S/N de 03 de julio de 2023, con el que solicita la ejecución del proyecto doctoral relacionado con la temática de aprendizaje cooperativo e inclusión educativa de alumnos con TDAH en primaria.

Doy a conocer que mencionado pedido, se encuentra **APROBADO**, por lo que es necesario se comunique con la Magister Susana Orozco, Vicerrectora de la Institución, número de contacto (0999039560), quien coordinará las actividades pertinentes.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Ing. Freddy Baño Naranjo MSc.
C.I. 1802707511

**RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR ACADEMIA MILITAR
"GENERAL MIGUEL ITURRALDE"**

rectorado@ammi.edu.ec
0962787465

Copia: Magister Susana Orozco
Vicerrectora AMMI

Anexo 2: Formato de consentimiento informado- plan piloto de docentes

Estimado/a docente,

Le invito a participar en la prueba piloto de un instrumento para el proyecto de titulación doctoral denominado: "Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH". Este proyecto se llevará a cabo en la Academia Militar "General Miguel Iturralde" ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025; el mismo cuenta con su presencia para participar en un cuestionario de aproximadamente 15 minutos. Serán llevados a cabo de manera presencial y tienen como objetivo analizar los métodos de enseñanza empleados por los docentes de la Academia Militar Miguel Iturralde para la inclusión académica de estudiantes con TDAH en el nivel primario.

La escala Likert de esta prueba piloto contiene 25 afirmaciones estructuradas en las dimensiones de implementación, participación, perspectivas, impacto en la inclusión, apoyos recibidos, involucración escolar y bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH. Cada afirmación cuenta con indicadores diseñados para conocer su perspectiva como docente.

No existen riesgos físicos ni psicológicos asociados a su participación. Sin embargo, si en algún momento se siente incómodo o prefiere no continuar con el cuestionario, puede retirarse sin ningún inconveniente. Los datos obtenidos a través de este cuestionario se utilizarán exclusivamente con fines académicos para evaluar el instrumento de este proyecto de tesis doctoral. Además, su identidad será confidencial y sólo será conocida por la autora de la investigación para el manejo adecuado de los datos.

Este proyecto no tendrá ningún costo monetario ni beneficios económicos para los participantes; sin embargo, su colaboración será valiosa para contribuir a una comprensión integral de la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH. Si ha comprendido la información presentada y desea participar en la prueba piloto del instrumento de manera voluntaria, por favor, firme a continuación. En caso de no autorizar su participación, no firme.

Firma del Docente:

Finalmente, si tiene alguna duda, puede contactarse al siguiente correo:

camila.moyon @gmail.com

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 3: Formato de consentimientos informados aplicación de instrumentos en los docentes

Estimado/a docente,

Le invito a participar en la ejecución de un instrumento cuantitativo para el proyecto de titulación doctoral denominado: "Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH". Este proyecto se llevará a cabo en la Academia Militar "General Miguel Iturralde" ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025; el mismo cuenta con su presencia para participar en un cuestionario de aproximadamente 15 minutos. Serán llevados a cabo de manera presencial y tienen como objetivo analizar los métodos de enseñanza empleados por los docentes de la Academia Militar Miguel Iturralde para la inclusión académica de estudiantes con TDAH en el nivel primario.

La escala Likert contiene 25 afirmaciones estructuradas en las dimensiones de implementación, participación, perspectivas, impacto en la inclusión, apoyos recibidos, involucración escolar y bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH. Cada afirmación cuenta con indicadores diseñados para conocer su perspectiva como docente.

No existen riesgos físicos ni psicológicos asociados a su participación. Sin embargo, si en algún momento se siente incómodo o prefiere no continuar con el cuestionario, puede retirarse sin ningún inconveniente. Los datos obtenidos como la información personal y académica a través de esta escala se utilizarán exclusivamente con fines académicos y no difundidos a terceros sin consentimiento expreso de los docentes. La información recolectada se almacenará de manera segura y se destruirá en la finalización del estudio. Además, los nombres de los maestros serán conocidos únicamente por la autora del proyecto, se asegura una protección de datos de acuerdo a la legislación vigente.

Este proyecto no tendrá ningún costo monetario ni beneficios económicos para los participantes; sin embargo, su colaboración será valiosa para contribuir a una comprensión integral de la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH. Si ha comprendido la información presentada y desea participar en la prueba piloto del instrumento de manera voluntaria, por favor, firme a continuación. En caso de no autorizar su participación, no firme.

Firma del Docente:

camila.moyon @gmail.com

Anexo 4: Formato de consentimientos informados aplicación de instrumentos en los estudiantes de primaria

Estimados padres de familia,

Le invito a su hijo/a participar en el instrumento del proyecto de titulación doctoral denominado: "Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH". El mismo busca contar con la presencia de los alumnos de primaria de la Academia Militar "General Miguel Iturralde", ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025". La participación consta de un taller, que será llevado a cabo de manera presencial.

El taller contiene una serie de actividades que permiten la participación activa, generación de habilidades sociales y empatía ante las diferencias entre estudiantes promoviendo la inclusión académica. Para ello se implementa una estrategia educativa estructurada que busca la reflexión entre los participantes para fomentar un ambiente respetuoso ante todas las personas

No existen riesgos físicos ni psicológicos asociados a la participación de sus hijos; sin embargo, en caso de que el alumno, por motivos personales de malestar, no desee continuar en el taller, puede retirarse. Los datos obtenidos como la información personal y académica a través de este taller se utilizarán exclusivamente con fines académicos y no difundidos a terceros sin consentimiento expreso de los padres de familia. La información recolectada se almacenará de manera segura y se destruirá en la finalización del estudio. Además, los nombres de los estudiantes serán conocidos únicamente por la autora del proyecto como un medio para determinar qué estudiantes van a participar en la herramienta y saber quiénes asistieron. En caso de los alumnos menores de edad, se asegura una protección de datos de acuerdo a la legislación vigente.

Este proyecto no tendrá un costo monetario ni beneficios económicos de los participantes; sin embargo, la colaboración del estudiante contribuirá a una comprensión integral de la inclusión de niños de primaria. Si ha comprendido la información presentada y desea que su hijo participe en la ejecución del instrumento de manera voluntaria, por favor, escriba el nombre de su hijo/a y firme. Sin embargo, en caso de que no autorice la participación de su hijo/a, no firme.

Firma del Representante legal

Nombre del o la Estudiante

Anexo 5: Instrumento cualitativo dirigido a niños de primaria

Taller educativo		
Nombre: Aprendemos juntos. Expositora: Camila Moyón Duración: 55 minutos Propósito: Promover la inclusión académica de estudiantes de primaria con y sin TDAH por medio de la metodología Jigsaw, fomentando la participación, cooperación y el bienestar emocional.		
Indicadores de evaluación	Materiales	Actividades para la sesión
- Frecuencia de implementación (Nivel de participación). - Participación (Nivel de implicación y cooperación entre alumnos). - Impacto en la inclusión (Observación en las relaciones entre estudiantes con y sin TDAH). - Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH (autoevaluación del bienestar emocional y social.)	- Cartulina y papel de colores - Tarjetas con preguntas	Fase social (5 minutos): - Saludo. - Dinámica de relajación - Dinámica Rompehielo denominada "Encuentra a mi pareja". Esta dinámica consiste en que el expositor entregue tarjetas con preguntas abiertas y sencillas que ayuden a los estudiantes a descubrir temas que se relacionen con sus compañeros como: ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Qué quieres ser de grande? Fase media (40 minutos) Tema: Aprender del TDAH - Formación de grupos de base: Se organizan los estudiantes en grupos heterogéneos de 5 a 6 integrantes,

		equilibrando con los alumnos que padecen o no el TDAH (5 minutos). - Asignación de roles Dentro de cada equipo se asignan los roles de líder, secretario, investigador y presentador para que todos aporten y se les otorgan tarjetas con temas del TDAH e inclusión académica (5 minutos). Reunión de expertos: Cada estudiante trabaja en subgrupos que presentan su mismo subtema, leen información relevante para promover la interacción y cooperación (10 minutos). - Reconexión con el grupo base: Cada estudiante regresa a su grupo base para compartir su tema y presentar una reflexión. Esto ayuda en la comunicación inclusiva y la construcción colectiva de la información (10 minutos). Realizar una técnica de relajación profunda antes de iniciar la actividad de refuerzo (10 minutos) Actividad de refuerzo (5 minutos) - Se realiza un árbol del conocimiento en el que cada grupo de base aporta una información relevante que aprendió del tema y se realiza en formato de árbol. - Además, se reflexiona sobre cómo cada contribución y el trabajo cooperativo genera el conocimiento. Fase de cierre (5 minutos) - Reflexión en círculo: Los estudiantes realizan una autoevaluación y comparten cómo
--	--	--

		se sintieron al trabajar en equipo y la importancia de la inclusión de niños con TDAH. Responden ante preguntas como: ¿Cómo se sienten al trabajar en equipo con los compañeros? ¿Qué aprendieron de este taller? ¿Qué significa para ustedes la inclusión después de este taller? ¿Qué aprendiste sobre trabajar en equipo? Define en tus palabras que significa inclusión, después de lo que aprendiste hoy
--	--	--

Anexo 6: Formato para evaluación de expertos del instrumento cualitativo

CARTA DE CONFIDENCIALIDAD

Proyecto de Investigación Doctoral: Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar "General Miguel Iturralde" ubicada en el sur de Quito, Ecuador, durante el período 2023-2025.

En calidad de experto/a en el área de educación, me comprometo a mantener la confidencialidad en relación a toda la documentación e información obtenida en el desarrollo de la herramienta, de la cual participo y declaro que estoy de acuerdo con lo siguiente:

1. No divulgar a terceras personas o instituciones el contenido de cualquier documentación o información como parte o resultado durante el desarrollo del proyecto;
2. No discutir ni divulgar problemas de documentación interna a terceros, salvo los casos previstos de ruptura de la confidencialidad por requerimiento legal debidamente notariado;
3. No permitir a terceros el manejo de documentación resultante del proyecto que pueda tener en su poder;
4. No explotar y aprovechar en beneficio propio o permitir el uso por otros de las informaciones obtenidas o conocimientos adquiridos durante el desarrollo del proyecto.
5. No conservar documentación que sea de propiedad de la autora de la investigación bajo evaluación, ni permitir que se realicen copias no autorizadas de esta información.

Declaro haber leído, entendido y aceptado los términos de este documento de confidencialidad creado para el desarrollo del instrumento en una investigación doctoral y aceptar el cumplimiento de lo allí requerido.

Si la actividad que se realiza no es vinculante al proceso del desarrollo del instrumento, pero me permite tener acceso a la documentación relativa al mismo, asumo ética y responsablemente el manejo y/o acceso a esta información.

Si por algún motivo faltó a cualquiera de mis compromisos, acepto mi responsabilidad por cada uno de mis actos y sus posibles consecuencias.

Dado en la Ciudad de Quito, a los _____ días del mes de

del 20

(nombre completo

ID :.

Taller educativo dirigido a estudiantes de primaria que padecen o no TDAH

Taller educativo		
Nombre: Aprendemos juntos. Expositora: Camila Moyón Duración: 60 minutos Propósito: Promover la inclusión académica de estudiantes de primaria con y sin TDAH por medio de la metodología Jigsaw, fomentando la participación, cooperación y el bienestar emocional.		
Indicadores de evaluación	Materiales	Actividades para la sesión

- Frecuencia de implementación (Nivel de participación). - Participación (Nivel de implicación y cooperación entre alumnos). - Impacto en la inclusión (Observación en las relaciones entre estudiantes con y sin TDAH). - Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH (autoevaluación del bienestar emocional y social.)	- Cartulina y papel de colores - Tarjetas con preguntas	Fase social (10 minutos): - Saludo. - Dinámica Rompehielo denominada "Encuentra a mi pareja". Esta dinámica consiste en que el expositor entregue tarjetas con preguntas abiertas y sencillas que ayuden a los estudiantes a descubrir temas que se relacionen con sus compañeros como: ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Qué quieres ser de grande? Para esta sección, se divide a los estudiantes de 3 a 5 alumnos para su fácil manejo. Fase media (30 minutos) Tema: Aprender del TDAH - Formación de grupos de base: Se organizan los estudiantes en grupos heterogéneos de 5 a 6 integrantes, equilibrando con los alumnos que padecen o no el TDAH (5 minutos). - Asignación de roles Dentro de cada equipo se asignan los roles de líder, secretario, investigador y presentador para que todos aporten y se les otorgan tarjetas con temas del TDAH e inclusión académica (5 minutos). Reunión de expertos: Cada estudiante trabaja en subgrupos que presentan su mismo subtema, utilizan recursos visuales y leen información relevante para promover la interacción y cooperación (10 minutos). - Reconexión con el grupo base: Cada estudiante regresa a su grupo base para compartir su tema y presentar una reflexión. Esto ayuda en la comunicación inclusiva y la construcción colectiva de la información (10 minutos). Actividad de refuerzo (10 minutos)
---	--	--

		- Se realiza un árbol del conocimiento en el que cada grupo de base aporta una hoja con la información relevante que aprendió del tema y se realiza en formato de árbol. - Además, se reflexiona sobre cómo cada contribución y el trabajo cooperativo genera el conocimiento. Fase de cierre (10 minutos) - Reflexión en círculo: Los estudiantes realizan una autoevaluación y comparten cómo se sintieron al trabajar en equipo y la importancia de la inclusión de niños con TDAH. Responden ante preguntas como: ¿Cómo se sienten al trabajar en equipo con los compañeros? ¿Qué aprendieron de este taller? ¿Qué significa para ustedes la inclusión después de este taller? ¿Qué aprendiste sobre trabajar en equipo?
--	--	--

Validez de instrumento dirigido a estudiantes de primaria que padecen o no TDAH.

Nombre del proyecto: “Estrategia educativa orientada a la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología activa para aumentar el grado de inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH en la Academia Militar “General Miguel Iturralde” ubicada en el sur de Quito Ecuador, durante el período 2023-2025”.

Formato dirigido a expertos para garantizar la validez del taller

Nombre del experto:

Fecha:

Institución donde labora:

La información a la que se refiere el presente taller aborda temas relacionados al TDAH en primaria y la estrategia educativa Jigsaw para aumentar el grado inclusión académica de esta población en la Academia Militar Miguel Iturralde

Objetivo: Garantizar la confiabilidad del instrumento cualitativo sobre la usabilidad de TDAH en primaria y la estrategia educativa Jigsaw para aumentar el grado inclusión académica de esta población en la Academia Militar Miguel Iturralde

Medición: La siguiente escala tiene como objetivo que usted exprese libremente su opinión sobre los ítems del cuestionario.

Pregunta	Valores
Completamente de acuerdo	5
Aceptablemente	4
Regular	3
Poco de acuerdo	2
Nada	1

Nota. - Este formato corresponde a la valoración que realizan los profesionales facilitadores a los ítems del instrumento. En ningún momento es el formato que se aplica a los estudiantes. Para su información se adjunta el instrumento en el formato que se elige para su aplicación.

Por favor lea con cuidado y escoja objetivamente sus respuestas de 1 a 5 y realice las observaciones que considere pertinentes a cada una de ellas, justificando la valoración

Actividades del taller	Valoración del experto					Observaciones
Retroalimentación de expertos						
- Dimensiones e indicadores: - Frecuencia de implementación (Nivel de participación) - Participación (Nivel de implicación y cooperación entre alumnos) - Impacto en la inclusión (Observación en las relaciones entre estudiantes con y sin TDAH) - Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH (autoevaluación del bienestar emocional y social.)						
1. - Dinámica Rompehielo denominada "Encuentra a mi pareja". Esta dinámica consiste en que el expositor entregue tarjetas con preguntas abiertas y sencillas que ayuden a los estudiantes a descubrir temas que se relacionen con sus compañeros como: ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Qué quieres ser de grande? Para esta sección, se divide a los estudiantes de 3 a 5 alumnos para su fácil manejo.	1	2	3	4	5	Experto 1: La dinámica debe considerar la edad de los estudiantes, para esta dinámica se recomienda a niños de 7 años en adelante. Experto 2: Teniendo en cuenta la edad determinar que la dinámica se realice con niños mayores de 8 años. Experto 3: Independientemente si dentro del grupo a trabajar hay o no estudiantes con TDAH, se sugiere que previo a esta actividad realizar una actividad de relajación y/o respiración para poder captar la atención y concentración de los niños a las actividades que se plantean posteriormente.

2. Tema: Aprender del TDAH - <u>Formación de grupos de base</u>: Se organizan los estudiantes en grupos heterogéneos de 5 a 6 integrantes, equilibrando con los alumnos que padecen o no el TDAH (5 minutos). - <u>Asignación de roles</u> Dentro de cada equipo se asignan los roles de líder, secretario, investigador y presentador para que todos aporten y se les otorgan tarjetas con temas del TDAH e inclusión académica (5 minutos). Reunión de expertos: Cada estudiante trabaja en subgrupos que presentan su mismo subtema, utilizan recursos visuales y leen información relevante para promover la interacción y cooperación (10 minutos). - <u>Reconexión con el grupo base</u>: Cada estudiante regresa a su grupo base para compartir su tema y presentar una reflexión. Esto ayuda en la comunicación inclusiva y la construcción colectiva de la información (10 minutos).	1	2	3	4	5	Experto 1: Es una dinámica interactiva para enseñar el TDAH, pero se debe considerar el tiempo para que sea prolongado. Experto 2: Es necesario enfatizar en la asignación de los roles para mejorar los resultados en la actividad. Experto 3: realizar una dinámica anterior para formar los grupos o alguna otra dinámica breve para realizar la agrupación, se sugiere que al inicio del taller se le entregue una cartulina a color para que coloquen los nombres lo que facilitará la comunicación entre el estudiante y facilitador.
--	---	---	---	---	---	--

3. <u>Actividad de refuerzo (10 minutos)</u> - Se realiza un árbol del conocimiento en el que cada grupo de base aporta una hoja con la información relevante que aprendió del tema y se realiza en formato de árbol. - Además, se reflexiona sobre cómo cada contribución y el trabajo cooperativo permiten generar conocimiento. 4. <u>Reflexión en círculo:</u> Los estudiantes realizan una autoevaluación y comparten cómo se sintieron en trabajar en equipo y la importancia de la inclusión de niños con TDAH. Responden ante preguntas como: ¿Cómo se sienten al trabajar en equipo con los compañeros? ¿Qué aprendieron de este taller? ¿Qué significa la inclusión después de este taller? ¿Qué aprendiste sobre trabajar en equipo?	1	2	3	4	5	Experto 1: Se recomienda complementar las preguntas con apoyo de pictogramas con distintas emociones para que los niños puedan identificar cómo se sienten. Experto 2: Considerar el tiempo en la actividad para que los estudiantes realicen una comprensión profunda del tema que se aborda Experto 3: Dinámico e interactivo.
---	---	---	---	---	---	---

Comentarios Adicionales: 5. Por favor, comparta cualquier comentario adicional o que sea a relevante con respecto al taller para estudiantes de primaria con y sin TDAH	1	2	3	4	5	Experto 1: El taller presento puntos fuertes para los niños con TDAH, es importante tener en consideración los puntos dialogados para mejorar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes y así mejorar la inclusión Experto 2: Es importante destacar los puntos fuertes de los estudiantes con TDAH y cómo aportan dentro del trabajo en equipo Experto 3: Recuerde que dentro de los espacios académicos se cuenta con estudiantes con diferentes necesidades educativas específicas y diferentes tipos de inteligencia por lo que debe considerar el material que se va a compartir
---	---	---	---	---	---	---

Confiabilidad general del instrumento (Preguntas orientadoras para el instrumento)					
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable con observaciones	

--	--	--	--	--	--

Datos del experto

No. C. C. /Pasaporte	
Teléfono:	
Correo electrónico:	
Firma:	

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración

Anexo 7: Formato del instrumento cuantitativo dirigidos a docentes de la institución educativa

Cuestionario de inclusión académica: métodos de enseñanza de los docentes de la Academia Militar Miguel Iturralde para la inclusión académica de estudiantes con TDAH en primaria

Nombre:

Fecha: / /

Edad:

Instrucciones

A continuación, se presentan 25 afirmaciones sobre los métodos de enseñanza utilizados por los docentes para la inclusión académica de estudiantes de primaria con TDAH. Lee cada afirmación y selecciona la opción que represente tu nivel de acuerdo.

Opciones de respuesta:

1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Neutro

4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Implementación					
1.Utilizo estrategias inclusivas en el aula de manera frecuente.	5	4	3	2	1
2. Implementó una diversidad de materiales didácticos que fomentan la inclusión de estudiantes de primaria con TDAH.	5	4	3	2	1
3. Los recursos didácticos que implemento para la	5	4	3	2	1

inclusión en el aula son idóneos para responder las necesidades de los estudiantes con TDAH.					
4. Dedico tiempo semanalmente para proponer actividades de inclusión específicas para alumnos con TDAH.	5	4	3	2	1
Participación escolar					
5. La mayoría de mis estudiantes participan en el desarrollo de estrategias de inclusión.	5	4	3	2	1
6. Los alumnos con TDAH demuestran interés por participar en las actividades que fomentan la inclusión.	5	4	3	2	1
7. Mis alumnos participan activamente durante la ejecución de actividades encaminadas para la inclusión.	5	4	3	2	1
8. Noto que los estudiantes con TDAH muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje después de participar en actividades de inclusión.	5	4	3	2	1
Perspectivas					
9. Las actividades de inclusión han reducido las posibles actitudes negativas hacia alumnos con TDAH dentro del aula.	5	4	3	2	1
10. He notado que otros alumnos demuestran apoyo y empatía hacia sus compañeros con TDAH	5	4	3	2	1
11. Los alumnos sin TDAH aceptan las estrategias de inclusión de forma positiva.	5	4	3	2	1
12. Mis alumnos muestran una actitud favorable hacia	5	4	3	2	1

la ejecución de estrategias inclusivas.					
Impacto en la inclusión					
13. Las relaciones interpersonales de los alumnos con TDAH han mejorado desde la ejecución de estrategias inclusivas.	5	4	3	2	1
14. Los alumnos con TDAH se relacionan positivamente con sus compañeros después de realizar actividades inclusivas.	5	4	3	2	1
15. Las actividades encaminadas a la inclusión mejoran la cooperación entre alumnos con TDAH y los demás.	5	4	3	2	1
Apoyo recibido					
16. Frecuentemente ejecuto adaptaciones pedagógicas para promover la inclusión de estudiantes con TDAH.	5	4	3	2	1
17. Recibo apoyo (recursos o capacitaciones) para promover la inclusión de alumnos con TDAH.	5	4	3	2	1
18. Considero que el apoyo de la institución es adecuado para ejecutar estrategias de inclusión	5	4	3	2	1
19. Siento que poseo acceso a los recursos necesarios para atender las necesidades de inclusión de los alumnos con TDAH.	5	4	3	2	1
Involucración escolar					
20. Me involucro positivamente en las actividades que fomentan la inclusión académica.	5	4	3	2	1
21. Interactúo de forma frecuente y positiva con	5	4	3	2	1

alumnos con TDAH para promover su inclusión.					
22. Participo de capacitaciones y reuniones que abarcan temas de inclusión para alumnos con TDAH.	5	4	3	2	1
Bienestar emocional y social de los estudiantes con TDAH					
23. Noto que los alumnos con TDAH se presentan cómodos y seguros en el entorno académico.	5	4	3	2	1
24. Los alumnos con TDAH participan activamente durante las actividades sociales y de bienestar organizada en el aula.	5	4	3	2	1
25. Percibo que las estrategias de inclusión han mejorado la confianza en alumnos con TDAH.	5	4	3	2	1

Anexo 8: Preguntas enviadas a expertos para la primera ronda Delphi

Taller A

1. ¿Considera que las actividades de los talleres son idóneas y pertinentes para alcanzar los objetivos planteados?
2. ¿Qué contenidos considera añadir o reforzar en el taller de formación docente centrado en la estrategia educativa Jigsaw?
3. Desde su perspectiva profesional ¿Considera que el contenido descrito en el taller es pertinente para que el docente ejecute la estrategia educativa presentada de manera contextualizada?
4. ¿Qué tipo de actividades considera usted son efectivas para que los docentes aprendan y ejecuten la estrategia presentada en el aula?

Taller B

5. ¿Qué beneficios podría aportar a los estudiantes de primaria la participación y educación en la estrategia educativa Jigsaw en los talleres brindados?
6. ¿Estima que el taller dirigido a los estudiantes de primaria presenta un contenido pertinente en duración lenguaje y cognición?
7. ¿Qué tipo de actividades recomendaría para que el taller sea efectivo e inclusivo para los estudiantes de primaria?

Perspectivas generales

8. ¿Considera que ambos talleres orientados en la estrategia educativa Jigsaw son aplicables? Por favor explique
9. ¿Qué elementos recomendaría para mejorar la estructura de los talleres presentados sean pertinentes al resolver la problemática?

Anexo 9: Formato para la segunda ronda del método Delphi

Cuestionario de la segunda ronda del método Delphi

Nombre:

Fecha: / /

Años de experiencia en el área:

Instrucciones

Estimado experto/a, a continuación, se presentan 10 afirmaciones resultado de las opiniones recabadas en la primera ronda. Lea cada afirmación y seleccione la opción que represente su nivel de acuerdo con un comentario.

Opciones de respuesta:

1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Neutro

4= De acuerdo

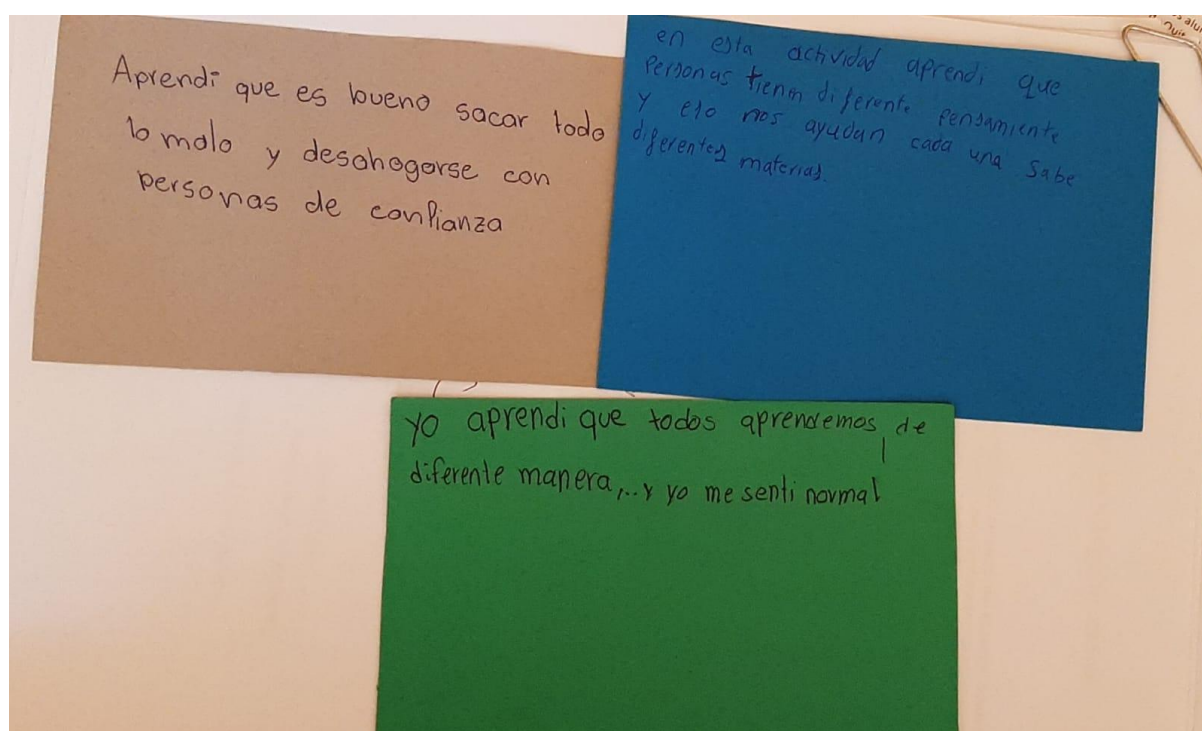
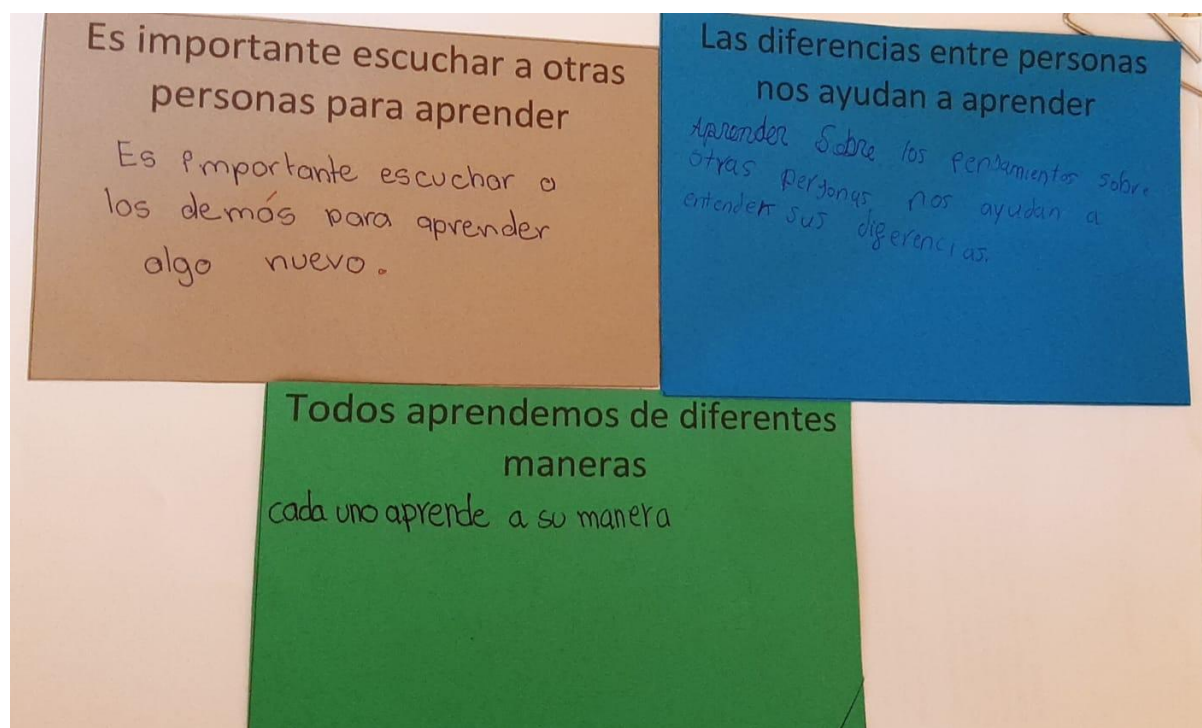
5= Totalmente de acuerdo

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Comentarios
1.Es necesario añadir casos reales de los estudiantes de primaria con TDAH y su inclusión en el taller encaminado a los docentes.	5	4	3	2	1	
2. Es importante incluir elementos visuales como	5	4	3	2	1	

trípticos al finalizar la sesión de cada taller con el material consolidado.						
3. En los talleres dirigidos a niños con y sin TDAH es idóneo que las actividades lúdicas que involucren recursos visuales como videos o cuentos cortos.	5	4	3	2	1	
4. Incluir un juego al finalizar el taller dirigido a los niños permite conocer su comprensión de la inclusión como de la estrategia.	5	4	3	2	1	
5. Es necesario incrementar en el taller de los docentes la temática de las TIC para mejorar la inclusión de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.	5	4	3	2	1	
6. Es relevante adjuntar en el taller de los docentes un seguimiento hacia estos agentes por medio de entrevistas y grupos focales	5	4	3	2	1	
7. Es idóneo incorporar un espacio de reflexión guiada al finalizar los talleres.	5	4	3	2	1	
8. Es recomendable añadir una actividad de expresión emocional en el taller	5	4	3	2	1	

dirigido a los niños para ayudar con el proceso de inclusión como de empatía ante lo diferente.						
9. Realizar sesiones de seguimiento hacia los niños de primaria por medio de entrevistas, observaciones y dibujos son relevantes para el proceso de inclusión	5	4	3	2	1	
10. Es necesario dentro de los talleres utilizar un lenguaje empático y emocional que se adapte al nivel y edad de los participantes para ser pertinentes en el proceso de aprendizaje.	5	4	3	2	1	

Anexo 10: Fotografías de tarjetas de niños para la recolección de información cualitativa del taller “Aprendemos juntos.”



Anexo 11: Link de acceso de la presentación y tríptico para el Taller A dirigido a docentes descrito en la propuesta:

https://www.canva.com/design/DAG0wOVviTQ/btN1i3Ydl1YoAuoj32ypWA/edit?utm_content=DAG0wOVviTQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 12: Link de acceso de la presentación y tríptico para el Taller B dirigido a estudiantes de primaria descrito en la propuesta:

https://www.canva.com/design/DAG0wdj27fQ/WMY1OBo4T-3XzVzFKsPCHA/edit?utm_content=DAG0wdj27fQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton