

"El Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y sus implicaciones en el desarrollo contenidos históricos, para el aprendizaje de la Historia en la asignatura de Estudios Sociales en la Educación General Básica, desde la perspectiva docente"

por

Bachiller, Fabián Geovanny Bermúdez Quesada, B81103

Bachiller, Mery Pérez Vega, B95943

Bachiller, Conrad Jarod Umaña Loría, B97967

Propuesta de investigación presentada a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Carrera de Enseñanza en los Estudios Sociales y la Educación Cívica, para el cumplimiento parcial de requisitos para obtener el grado de licenciatura en Enseñanza en los Estudios Sociales y la Educación Cívica Noviembre, 2023

Miembros del comité:

Lic. Jedy Cambronero Mora, director.

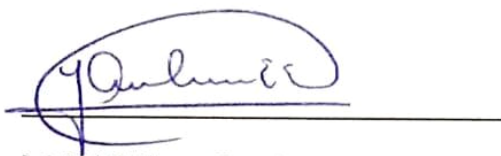
M. Sc. Norman Durán Barrantes, lector.

M. Sc. Juan Carlos Naranjo Segura, lector.

M. Sc. Marisol Gamboa Fallas, lectora externa.

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José

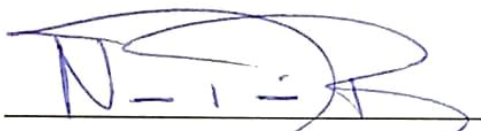
2025



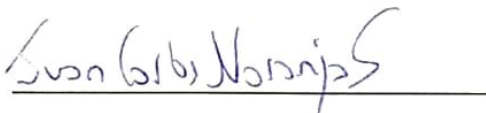
M. Ed Wilman Escobar Escamilla, presidente del Tribunal Examinador.



Lic. Jedy Cambroneiro Mora, director del proyecto final de graduación.



M. Sc. Norman Durán-Barrantes, lector.



M. Sc. Juan Carlos Naranjo Segura, lector.



M. Sc. Marisol Gamboa Fallas, lectora externa.



Fabián Geovanny Bermúdez Quesada, sustentante.



Bachiller, Mery Pérez Vega, sustentante.



Bachiller, Conrad Jarod Umaña Loría, sustentante.

RESUMEN

La investigación denominada "El Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y sus implicaciones en el desarrollo contenidos históricos, para el aprendizaje de la Historia en la asignatura de Estudios Sociales en la Educación General Básica, desde la perspectiva docente", realizó un análisis sobre la enseñanza de contenidos históricos dirigida a personas estudiantes con TDAH que cursan la Educación General Básica, desde las perspectivas de docentes de Estudios Sociales, con la finalidad de establecer lineamientos orientadores que favorezcan la mediación de tales contenidos en dicha población.

Para ello, a grandes rasgos, se plantearon cuatro objetivos: a) identificar las perspectivas docentes sobre este proceso; b) determinar las estrategias que utiliza el profesorado; c) determinar los retos que enfrenta el profesorado a nivel contextual y personal; y, finalmente d) la elaboración de los lineamientos orientadores antes mencionados.

Durante la investigación resaltaron los siguientes elementos teórico-conceptuales: la educación inclusiva, y la Teoría Sociocconstructivista, particularmente desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky; los conceptos de Neurodivergencia, Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH), Enseñanza de contenidos históricos y Didáctica de la Historia; así como aspectos relacionados con la Inclusión desde la perspectiva curricular, jurídica, y de Derechos Humanos.

Estos elementos se incorporaron dentro del abordaje metodológico, de método cualitativo y de carácter exploratorio, bajo un enfoque fenomenológico-hermeneúico. La información recopilada sobre las perspectivas docentes de Estudios Sociales se obtuvo mediante la sistematización de entrevistas semiestructuradas. Estas se realizaron a una

población de 10 docentes de la Dirección Regional de Educación de San José Oeste (DRESJO), y a una especialista en Psicopedagogía.

Los instrumentos para la aplicación de las entrevistas, de acuerdo con los objetivos de la investigación, se orientaron a conocer la caracterización de la enseñanza de contenidos histórica a población TDAH desde la perspectiva del profesorado; la identificación de retos contextuales y personales; y las estrategias de mediación utilizadas y recomendadas por las personas docentes.

A partir del proceso de triangulación entre el análisis de entrevistas y las bases teóricas conceptuales, se elaboró una propuesta de lineamientos orientadores, de manera que la experiencia de las personas docentes entrevistadas sea un insumo para la mediación de la enseñanza de la Historia en personas estudiantes con TDAH.

Agradecimientos (Fabián Geovanny Bermúdez Quesada)

Deseo dar mis agradecimientos a la Universidad de Costa Rica, por brindarme la oportunidad de formarme académica y moralmente. De igual forma, agradezco al personal docente que, a lo largo de estos años, ha impactado en mi vida positivamente, con su profesionalismo y calidez humana.

Gracias al equipo de investigación del que formo parte, junto a Conrad y Mery, por su apoyo continuo; a nuestro director, el Lic. Jeudy Cambroner, por su guía constante y dedicación; a nuestros lectores, M. Sc. Norman Durán; M. Sc. Juan Carlos Naranjo, y M. Sc. Marisol Gamboa; por su sano criterio en cada recomendación; y a las personas docentes y especialistas que aceptaron ser parte de este trabajo. Que esta investigación retribuya y honre sus esfuerzos por la Educación en el día a día.

Agradezco de forma inconmensurable a mi familia, especialmente a mis padres, Giovanni y Deidalia, y mis hermanos, Allan y Julio, de quienes he recibido apoyo sin condiciones y he aprendido el valor del esfuerzo, desde que tengo memoria, hasta el día de hoy. No creo poder dimensionar los sacrificios que han asumido por mí y mi bienestar. Pero deseo corresponder, en esta humilde mención, a su paciencia, su cariño y escucha, en estos casi 2 años de seminario; 7 años de carrera; y 25 años de vida.

Quiero dar un agradecimiento especial a Michelle Granados, Samira Jalet, Julio César Rojas, Irina Quirós, Samantha Vega, Tatiana Wha, Giu Malavassi, Jaden Alvarado, Sofía de la Cruz, y Ariadna Vio, por ser fuentes de inspiración a cada momento, y por acompañarme en momentos altos y bajos, cuando más les necesité. Les tengo presente siempre que pienso en la persona que deseo ser, y en a quiénes dedico mis aspiraciones de un mejor mañana.

Dedicatoria (Fabián Geovanny Bermúdez Quesada)

En espíritu de gratitud, por todo lo recibido.

A mis padres, Giovanni y Deidalia, y a mis hermanos, Allan y Julio, por ser refugio, mediante su presencia y cariño. Y a mis amistades, de quienes aprendí que solo lo que no se da está perdido.

Agradecimiento (Mery Dayana Pérez Vega)

En primer lugar, agradezco a Dios que me brindó sabiduría, resiliencia y las oportunidades que me permitieron culminar este proceso. Agradezco también a mis padres, que han sido mi guía y pilar en cada etapa académica que he transitado, desde su sacrificio y esfuerzo no soltaron nunca mi mano; me acompañaron en noches de desvelos compartiendo un café y palabras de apoyo. A mi padre, que trabajó duramente para abrirme la puerta a mejores posibilidades y aún así después de cada jornada se encargó de hacerme feliz con su tiempo de calidad, y a mi madre que siempre estuvo en casa para escucharme y mostrarme cariño incondicional. De igual manera, doy gracias a mis compañeros en este proceso Conri y Fabi, estoy contenta de haber recorrido este camino junto a personas tan maravillosas como ustedes. Así también a mi profe Rubí, por ayudarme a descubrir mi vocación y ser mi ejemplo a seguir cuando la ejerzo.

También agradezco a mis hermanos que han sido como otros padres en mi vida y que han demostrado fe en mí siempre; y a mis sobrinos que son mi centro de motivación y me recuerdan constantemente que debo dar lo mejor de mí. A Daniel, que ha estado conmigo en todo mi proceso académico, gracias por darme compañía, empatía y amor en todas las etapas de mi crecimiento profesional.

Por último, pero no menos importante, agradezco a mis amistades Alessandra, María José, Rodwell y Kevin; por estar para mí cuántas veces lo he necesitado y ser un espacio seguro constante.

Dedicatoria (Mery Dayana Pérez Vega)

Dedico con todo mi corazón este trabajo a mis padres, quienes dedicaron sus vidas a proveer de las mejores oportunidades a sus hijos e hijas, me educaron desde el amor profundo y me hicieron creer que era capaz de todo lo que me propusiera. Ellos que sin haber tenido la posibilidad de estudiar siempre me transmitieron la importancia de hacerlo, que se encargaron de que yo tuviera acceso a toda oportunidad que a ellos les había sido negada, que me forjaron un conjunto de valores que hoy me convierte en la profesional que soy; ellos han sido y serán siempre mi faro para encontrar el camino correcto. Les dedico este trabajo como un agradecimiento por haber construido el hogar, ejemplo de trabajo duro, amor y valores consolidados; que me permitió ser la profesional que soy y creer que puedo alcanzar más metas. Gracias, los amo.

Agradecimiento (Conrad Jarod Umaña Loría)

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, quienes siempre se esforzaron y sacrificaron con tal de que mi hermano y yo pudiéramos lograr nuestras metas. A mi padre por su cariño y esfuerzo para asegurar que tuviera a mi alcance las mejores oportunidades, y a mi madre por acompañarme y buscar siempre la forma de apoyarme y mostrarme cariño incondicional. También agradezco a Mery y Fabi, este viaje no habría sido lo mismo sin su presencia y apoyo, estoy sumamente feliz de haber compartido este viaje a su lado. De igual manera agradezco a Jeudy por su guía y ayuda durante la elaboración de esta investigación. Quiero agradecerles a mis amistades, a Carlos, José Pablo y Mabel por su apoyo y presencia constante, por escucharme y alentarme a seguir adelante, a Fernanda, Isaac, Sebastián, Noam, Kembly y Silvia, quienes siempre me motivaron y me mostraron cariño, de todo corazón les agradezco por acompañarme a lo largo de esta aventura. Y por último agradezco a mi mascota, Cerbero, quien me acompañó durante largas noches de trabajo, se encargó de recordarme la importancia de descansar y jugar para desestresarme, su presencia fue un motor más para seguir adelante.

Dedicatoria (Conrad Jarod Umaña Loría)

Quiero dedicar este trabajo a mis padres, quienes siempre tuvieron como prioridad asegurarse de que pudiera cumplir mis metas, es gracias a ellos y a su esfuerzo y dedicación que puedo culminar esta etapa de mi vida. Lo dedico a mi padre que siempre trabajó y se esforzó, poniendo su vida en peligro con tal de que yo pudiera tener las oportunidades que él no tuvo. Lo dedico a mi madre, quien siempre me apoyo y me motivó a seguir adelante, es gracias a todos sus esfuerzos, sus sacrificios y trabajo duro que logro cumplir esta meta, es gracias al

camino que ambos trabajaron arduamente que puedo ser el profesional que soy y que puedo aspirar a más. Gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
I. Título.....	1
II. Introducción al Tema.....	1
III. Justificación.....	2
IV. Problema De Investigación.....	6
V. Preguntas generadoras.....	8
Pregunta general:.....	8
Preguntas específicas:.....	8
VI. Objetivos.....	9
Objetivo General:.....	9
Objetivos Específicos:.....	9
CAPÍTULO II.....	1
MARCO TEÓRICO.....	1
VII. Marco referencial.....	1
Educación inclusiva:.....	1
Solución con perspectiva socioconstructivista:.....	8
Socioconstructivismo, desde la perspectiva Vigotskiana:.....	11
VIII. Marco Conceptual.....	13
Neurodivergencia:.....	14
Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad:.....	17
Enseñanza enfocada en personas con TDAH, retos y estrategias:.....	20
Enseñanza de Contenidos Históricos:.....	28
Didáctica de la Historia:.....	30
TDAH en la Enseñanza de la Historia:.....	34
Estudios Sociales:.....	38
Retos formales: el currículum:.....	40
IX. Estado De La Cuestión.....	46
CAPÍTULO III.....	1
MARCO METODOLÓGICO.....	1
X. Metodología.....	1
Método Cualitativo:.....	1
Fenomenología hermenéutica:.....	3
Población:.....	4
Consentimiento Informado:.....	6
Recolección de información:.....	6
Técnicas de investigación:.....	6

Instrumentos de investigación:.....	9
Métodos de análisis:.....	12
Limitaciones:.....	14
CAPÍTULO IV.....	1
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	1
XI. Las perspectivas docentes sobre la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH.....	1
XII. Definiciones docentes sobre el TDAH.....	2
XIII. Estrategias de mediación del profesorado para la enseñanza de contenidos históricos a la población con TDAH.....	10
Prácticas comunicativas para la comprensión mutua:.....	10
Estrategias para la motivación y desarrollo de habilidades.:.....	15
XIV. Actores claves, dentro y fuera del aula.....	19
XV. Retos en la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH.....	25
Vacíos en la formación docente sobre educación inclusiva y TDAH:.....	25
Las limitantes contextuales en la innovación didácticas:.....	39
Limitaciones en el acceso a recursos materiales y humanos:.....	40
Grupos grandes en contraposición a la mediación individualizada:.....	45
Integración de las experiencias docentes y la perspectiva socioconstructivista, para la enseñanza de contenidos históricos.....	47
"Aprender haciendo": aprendizaje activo y creativo.....	48
Impulsar la Autonomía en Estudiantes con TDAH.....	55
Generar motivación en la persona estudiante, en torno a los procesos de aprendizajes....	60
La socialización: destrezas favorecidas desde la inclusión.....	62
Lineamientos orientadores para la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH desde la perspectiva docente.....	67
Relación docente-estudiante:.....	68
Refuerzos Positivos:.....	73
Recursos materiales y herramientas:.....	81
Manejo del tiempo:.....	102
Manejo del espacio:.....	110
CAPÍTULO V.....	1
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	1
Conclusiones.....	1
Recomendaciones.....	4
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	1
ANEXOS.....	1
Anexo 1: Consentimiento informado para entrevista a especialista.....	1
Anexo 2: Consentimiento informado para entrevista a personas docentes.....	1
Anexo 3: Instrumento de entrevista a especialistas.....	1

Anexo 4: Instrumento de entrevistas a docentes..... 1
Anexo 5: Folleto de Lineamientos orientadores para la enseñanza de contenidos históricos
1

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I. Título

El Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y la enseñanza de contenidos históricos en la asignatura de Estudios Sociales, desde la perspectiva docente.

II. Introducción al Tema

La presente investigación estudia la perspectiva docente al trabajar con población estudiantil con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (en adelante, TDAH), en el proceso de enseñanza de contenidos históricos. Al no haber trabajos sobre el tema en el país, se trata de un estudio exploratorio que permitiría avanzar en este campo, con el objetivo de brindar nuevas líneas de investigación a futuro. Además, los resultados de la investigación son un apoyo para las personas docentes que no tienen herramientas, guías o procedimientos para prepararse ante estos casos, ya sea porque no existen dichos recursos a nivel institucional o porque no han recibido suficiente preparación en esta materia durante su formación académica.

La información fue recolectada a partir de fuentes primarias, como entrevistas hechas a personal docente de secundaria en la enseñanza de Estudios Sociales y, posteriormente, fueron revisadas con una persona profesional en Orientación de Educación Especial y Psicopedagogía. Esto, junto al análisis documental, permitió identificar cómo se están enseñando contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH, las estrategias utilizadas por el profesorado y, finalmente, la construcción de una propuesta de lineamientos

orientadores en esta materia, promoviendo una mayor inclusividad en la enseñanza de la Historia.

Esta propuesta es construida partiendo de tres pilares teóricos claves en la investigación: el Socioconstructivismo, la Educación Inclusiva y los Derechos Humanos, a su vez, siguiendo cuatro corrientes que se notaron presentes de manera constante en las entrevistas realizadas a las personas docentes: aprender haciendo, el impulso de la autonomía, la motivación y la inclusión. Esto, junto a las opiniones y recomendaciones de la persona especialista, permitió la elaboración de una propuesta de lineamientos orientadores que buscan una incorporación socializadora activa y constante de las personas estudiantes con TDAH dentro del proceso educativo.

III. Justificación

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha vuelto uno de los temas centrales de debate en la Pedagogía a nivel internacional, nacional y local; siendo que, en este rubro, aún queda mucho trabajo por hacer. En lo que respecta a personas estudiantes con TDAH, los retos son considerables. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en su objetivo número 4, plantea la búsqueda de una educación inclusiva de calidad en sí misma, como un medio para alcanzar el resto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Asociado a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2017 menciona que las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y discapacidades forman parte del estudiantado más excluido de los sistemas educativos.

La UNESCO (2017) produjo una guía básica para que los países interesados realicen una revisión de sus políticas educativas y evalúen si alcanzan una educación inclusiva de calidad. De igual manera, plantea que, para lograr inclusión en los sistemas educativos, es necesario realizar reformas prácticas, teóricas y políticas que atiendan la necesidad de “valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales” (UNESCO, 2017, p.13).

En relación con Costa Rica, además de responder a los ODS, se deben considerar leyes como la *Ley Fundamental de Educación*, que en su artículo primero afirma que “todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecer en la forma más amplia y adecuada” (Asamblea Legislativa, 1957, art.1), y la *Ley de Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad*, que en su artículo tercero expresa que “[...] el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en ámbitos como: salud, educación, trabajo, vida familiar, recreación, deportes, cultura y todos los demás ámbitos establecidos” (Asamblea Legislativa, 1996, art.3).

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), en el Programa de Estudio de Estudios Sociales (2016) para los niveles de secundaria, expresa que uno de sus objetivos es la orquestación entre necesidades sociales y lo desarrollado en la escolaridad, por lo que se busca el desarrollo de habilidades tanto académicas como personales y sociales que permitan al estudiantado aportar a su propio bienestar y al de la sociedad, esto desde la asignatura de Estudios Sociales. Por ello, resulta oportuno brindar un apoyo adecuado y óptimo al enseñar a personas estudiantes con alguna NEE y velar por la adquisición de estas habilidades.

A pesar de lo anterior, existen pocos materiales ofrecidos por el MEP que puedan servir como guía o de apoyo para que las personas docentes puedan llevar a cabo un proceso de enseñanza en el que se logren desarrollar de manera óptima las habilidades que se mencionan con anterioridad. A esto se suma la falta de bibliografía a nivel nacional relacionada con enseñanza de contenidos históricos, enseñanza a personas estudiantes con TDAH y elaboración de materiales didácticos que se adapten a NEE específicas.

Las experiencias formativas de las personas docentes de Estudios Sociales y Cívica ante situaciones en las cuales se tenga que lidiar con NEE (en este caso, las de población con TDAH) y los sesgos que se cargan con respecto a las personas estudiantes con TDAH, quienes en muchas ocasiones son encasilladas y juzgadas según su condición, destacan como limitaciones de igual importancia.

Como es bien sabido, la labor docente no se encierra únicamente en la impartición de clases, posicionarse frente un aula y dictar materia. El trabajo de la enseñanza requiere acoplarse a las diversas necesidades que puedan presentar las personas estudiantes y a saber hacerle frente a las situaciones que puedan presentarse. Es justo por eso que se encuentra pertinente llevar a cabo una investigación en la cual se tomen en cuenta los diversos problemas que giran en torno al TDAH, ya que esta es una condición que se manifiesta de diversas maneras.

Tal y como lo menciona Cubero (2006), las personas estudiantes con TDAH no se enfrentan únicamente a dificultades académicas, sino que también encaran una serie de problemas como lo son inmadurez, problemas motores y de coordinación, dificultades para inhibir ciertas conductas, inestabilidad emocional, complicaciones al relacionarse con otras personas, una baja autoestima, tendencias a la frustración, entre muchas otras.

De acuerdo con Trujillo y otros (2024), se estima que en Latinoamérica existen más de 36 millones de personas que padecen de TDAH, y de estas, menos de una cuarta parte recibe un manejo adecuado de la condición. A nivel nacional resulta complicado encontrar datos exactos sobre la cantidad de personas que poseen el trastorno. No obstante, se han encontrado trabajos como el de Páez (2008), en el cual, en una muestra de 2087 pacientes, se identifica que un 41,21% posee TDAH, encontrándose que

Según sexo, los varones presentaron dicho trastorno con mayor frecuencia que las mujeres, con una prevalencia de 47,79% y un 28,49% respectivamente. De acuerdo con la literatura, esto es esperable, no solo porque este trastorno es más frecuente en varones, sino también porque estos son más frecuentemente referidos que las niñas para evaluación profesional (Páez, 2008, p.41).

Weiss y otros (2011) mencionan en su trabajo que encontraron en la muestra seleccionada una prevalencia del TDAH del 5%, si bien, en comparación con otros países de América Latina esta prevalencia es más baja, resulta consistente con la prevalencia mundial del 5,3%, esto permite observar cómo el TDAH se encuentra presente de manera recurrente en Costa Rica tomando en cuenta las cifras mundiales señalando la condición como algo presente y constante en el país.

Barboza y Barboza (2024) comentan que “en Costa Rica, existen pocos estudios e investigaciones que arrojen un dato preciso sobre la prevalencia del TDAH, pero se estima que existe al menos un 5% de niños con este trastorno” (Barboza y Barboza, 2024, p.38), esto permite tener un pequeño conocimiento de la presencia y el estado actual de la condición a nivel nacional, ayudando a generar un panorama más claro de la misma, aplicada a nivel educativo.

Considerando estas cifras y necesidades, resulta sumamente importante ofrecer a las personas docentes soporte y guía para que sepan enfrentar no solo las circunstancias de enseñanza-aprendizaje, sino para que también puedan estar preparados y sepan cómo lidiar con situaciones relacionadas directamente con el estado psicológico y emocional de las personas estudiantes.

Por otra parte, no hay mucha literatura en lo que respecta a la enseñanza de la Historia y, de igual manera, se han observado pocas publicaciones en cuanto a las NEE, especialmente sobre el TDAH, por lo que un trabajo que se encargue de combinar ambas temáticas es algo difícil de encontrar y es lo que se espera lograr con esta investigación. El trabajo espera formar una serie de lineamientos con base en las experiencias de las personas docentes y de las opiniones de profesionales en el ámbito de la Psicología y la Enseñanza Especial con el fin de servir como una guía que ayude a las personas docentes en el proceso de enseñanza de contenidos históricos a personas con TDAH.

Este trabajo, por lo tanto, tiene como meta ser pionero en la temática de la enseñanza de contenidos históricos y en la enseñanza a personas con NEE, específicamente TDAH, no solo mediante la recolección de fuentes bibliográficas, sino que también por medio de las entrevistas a personas docentes y profesionales con el fin de conocer y entender un poco más la realidad del profesorado al llevar a cabo su labor de enseñanza.

IV. Problema De Investigación

Con respecto al objeto de estudio del presente trabajo, resalta la escasez de bibliografía e investigaciones que abarquen el impacto de las condiciones neurodivergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos históricos, tanto en Ciencias

Sociales como en Estudios Sociales. Mientras que dentro del MEP no existe un interés en cuanto al tema.

Lo anterior puede observarse en el Cuaderno Complementario N° 4 de *Apoyo Educativo en Problemas de Aprendizajes* de Álvarez (2025). En él se da una breve descripción del TDAH y de cómo se presenta en las personas estudiantes, pero no se hace una profundización al respecto y, si bien, se ofrecen estrategias de apoyo, estas no van dirigidas al abordaje de una condición específica, como podría ser el caso del TDAH, sino que se generalizan recursos para una amplia diversidad de necesidades educativas que son diferentes entre sí.

Dentro de la página WEB de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad del MEP, existe un apartado de Apoyos Educativos, pero estos son generales. No existe una lista o explicación amplia de los mismos, ni en los contextos que aplican, ni sobre cómo utilizarlos ante necesidades especiales específicas. Además, en varias ocasiones, recargan en la persona estudiante el deber de portar sus propios aparatos de apoyo.

Esto demuestra que dentro del MEP no existe una propuesta formal de sugerencias y recomendaciones para tratar las diversas NEE a un nivel más profundo. Fuera de explicaciones básicas y soluciones generales, desde el MEP no se proponen soluciones que respondan a las demandas y necesidades de las personas docentes, ni de las personas estudiantes con TDAH.

Además de lo descrito, dentro de las bases de datos y la bibliografía consultada no se encontró ningún trabajo a nivel nacional que hable o que se centre en la atención de las necesidades especiales de la población con dicha condición a partir de la didáctica de la

Historia, ya sea en secuencias didácticas, materiales didácticos o guías de apoyo; y mucho menos en el ámbito particular de la enseñanza de los contenidos históricos.

Sumado a la falta de lineamientos orientados al personal docente para ejercer su labor con relación a esta población, se identifica que la formación del profesorado de Estudios Sociales y Educación Cívica, respecto a TDAH, es “tópica” en cuanto a otras NEE. Ramírez y Pagès (2022), en un estudio de la carrera en la Universidad Nacional, se refieren a que, en un nivel general, la enseñanza de la Historia está marcada por una brecha entre los contenidos disciplinares, la didáctica y pedagogía para mediarlos.

Ante estos vacíos (en recursos y en formación especializada) se constata la necesidad y legitimidad científica de realizar una investigación que brinde al personal docente lineamientos orientados, basados en la experiencia docente: prácticas, técnicas, estrategias y herramientas concretas aplicables directamente en el contexto de aula.

V. Preguntas generadoras

Pregunta general:

¿Cómo se caracteriza la perspectiva docente sobre la mediación pedagógica de los contenidos históricos, dirigida a personas estudiantes con TDAH, y qué lineamientos orientadores pueden establecerse a partir del análisis de dichas perspectivas?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué aspectos didácticos considera el profesorado de Estudios Sociales para enseñar contenidos históricos a estudiantes con TDAH para realizar adecuaciones pedagógicas?

2. ¿Cuáles estrategias utiliza el profesorado de Estudios Sociales para enseñar contenidos históricos a estudiantes con TDAH?
3. ¿Qué retos enfrenta el profesorado de Estudios Sociales para enseñar contenidos históricos a estudiantes con TDAH?
4. ¿Qué elementos de las experiencias y perspectivas docentes, deben considerarse para realizar lineamientos orientadores en la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH?

VI. Objetivos

Objetivo General:

Analizar, desde las perspectivas docentes, la mediación pedagógica en la enseñanza de contenidos históricos, dirigida a personas estudiantes con TDAH, con la finalidad de establecer lineamientos orientadores que favorezcan la mediación de tales contenidos en dicha población.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las perspectivas que el profesorado se ha formado sobre el proceso de enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH.
2. Determinar las estrategias que utiliza el profesorado de Estudios Sociales para el abordaje de contenidos históricos en personas estudiantes con TDAH.
3. Determinar los retos que enfrenta el profesorado de Estudios Sociales durante los procesos de enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH, señalando

factores que condicionan los procesos de mediación pedagógica dirigidos a dicha población.

4. Elaborar una propuesta de lineamientos orientadores que permitan la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

VII. Marco referencial

En este capítulo se realiza el abordaje teórico necesario para el desarrollo de la investigación. Su estructura integra dos ejes fundamentales: el enfoque de Educación Inclusiva, que orienta la labor pedagógica del personal docente; y el Socioconstructivismo como paradigma educativo guía.

Mediante esta triangulación no se pretende imponer una interpretación sobre los testimonios obtenidos, sino establecer un diálogo entre dichas bases teórico-conceptuales, y las experiencias y conocimientos de las personas docentes entrevistadas. Es a partir de estas bases de análisis que se construyen los lineamientos orientadores.

Educación inclusiva:

La educación inclusiva es un proceso en el cual se busca que las personas estudiantes reciban un acceso a la educación de calidad sin importar cualquier condición física, mental o socioeconómica que puedan presentar, es decir, “busca garantizar el acceso equitativo a la educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales” (Roca y otros, 2024, citados por Sánchez, López y Vizcaíno, 2024, p.2).

Se procura ofrecer la oportunidad para que todas las personas estudiantes sean capaces de recibir un proceso educativo integral y libre de discriminación con las adaptaciones necesarias para asegurar un desarrollo educativo, social, físico y psicológico óptimo. Galván (2019) se refiere a la educación inclusiva como un derecho humano y una inversión a futuro, que tiene como fin la creación de una sociedad “más humana” para las

próximas generaciones. A pesar de ser señalado como un derecho y una inversión, el autor explica que la educación inclusiva se enfrenta a varias problemáticas que afectan su puesta en acción plena y de calidad.

El autor señala que las escuelas desconfían de las ideas y objetivos planteados respecto a la educación inclusiva, a menos que estos vengan acompañados de los recursos necesarios para poder llevar a cabo dichas propuestas. Esta premisa proviene de un análisis del caso español en dicha materia, al encontrarse el país ibérico en una crisis que llevó a recortes económicos en centros educativos, debilitando el alcance de las acciones. A su vez, el autor añade que la inclusión educativa enfrenta problemáticas por parte de las personas docentes:

Muchos profesionales reconocen no estar preparados para una educación realmente inclusiva. Muchos centros educativos generan de facto sutiles políticas de exclusión de alumnos y familias por causa de discapacidad u otros tipos de diversidad, como forma de evitar conflictos y problemas (Galván, 2019, p.8).

Lo anterior demuestra una problemática constante en la educación inclusiva, la cual se cifra en la falta de preparación y de acceso a recursos por parte de las instituciones y de las personas docentes. Para Sánchez y otros (2024) la educación inclusiva se enfrenta a muchas dificultades, y esto lleva a que no se implementen apropiadamente. La falta de apoyos económicos, de una formación especializada, de recursos y las resistencias estructurales por parte de los mismos sistemas educativos ocasionan una educación desigual, dejando a una gran cantidad de estudiantes de lado.

Para llevar a cabo una educación inclusiva es necesario preparar modelos de educación que presenten “estrategias, enfoques y metodologías diseñados para garantizar que

todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan participar de manera equitativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Camacho y otros, 2024, citados por Sánchez, López y Vizcaíno, 2024, p. 2).

Así, todo modelo de educación inclusiva debe estar planeado de tal manera que tome en cuenta aspectos curriculares, metodológicos y teóricos que sean considerados pertinentes para el proceso de una inclusión adecuada, no solo en un nivel académico, sino también a nivel social. En consecuencia, cada estudiante debe participar en el proceso de enseñanza en igual medida que sus pares, sin importar sus condiciones de aprendizaje particulares.

Ocampo (2022) plantea que la vía para lograr una estrategia educativa inclusiva como la anteriormente descrita, requiere, en primer lugar, de un cambio de enfoque, en el cual se reconozca que este es inherentemente influenciado por las dinámicas de poder. Además, lo inclusivo no significa negar lo especial, al contrario, es clave servirse de la singularidad de cada sujeto para crear objetos nuevos que no pertenezcan a uno solo, sino al colectivo. Desde estos requisitos y consideraciones, el autor conceptualiza la educación inclusiva como

Si ontológicamente la educación inclusiva legitima la multiplicidad de variaciones del ser, encarnado a través de la noción de singularidades múltiples, entonces, reconoce que toda experiencia educativa es articulada a través de una amplia gama de diferencias neurológicas que dan forma a cómo piensan y actúan las personas, evitando imponer un sesgo esencialista e individualista materializado en acciones y criterios de interpretación propios de la ideología de la normalidad (Ocampo, 2022, p.70).

Tomando en cuenta lo mencionado, esta educación busca un apropiado desarrollo educativo y social que debe llevarse a cabo en un ámbito óptimo, donde se busque que las

personas estudiantes tengan un acceso a contenidos curriculares que puedan ser aprovechados de manera correcta y justa. A su vez, debe velar por la adquisición de competencias esenciales como lo son el pensamiento crítico o la resolución de problemas, que propicien un “establecimiento de relaciones interpersonales positivas, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el sentido de pertenencia dentro del grupo” (Camacho y otros, 2024, citados por Sánchez, López y Vizcaíno, 2024, p.2).

De forma consecuente, la educación inclusiva no debe velar únicamente por el desarrollo y la inclusión del estudiante en entornos y contextos educativos y disciplinares, sino que también debe buscar un desarrollo socioemocional e interpersonal que permita una verdadera inclusión más allá de la escuela o colegio, una inclusión completa entre sus pares, donde haya relaciones interpersonales basadas en el respeto, la comprensión, el apoyo y la equidad.

Meléndez (2018) explica que las discapacidades aumentan las dificultades para acceder a igualdad de oportunidades, destacando entre las problemáticas asociadas: la discriminación, la exclusión social y la vulnerabilidad. En sus palabras, con el paso del tiempo se ha pasado “de una visión asistencialista y caritativa a una visión que concibe a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, participantes y actores, reconociendo su contribución a la sociedad” (Meléndez, 2018, p.3).

En Costa Rica, retomando a Meléndez (2018), se han dado esfuerzos continuos para velar por los derechos de las personas con discapacidad, tanto con legislación a nivel nacional, como asumiendo compromisos multinacionales. En el aspecto educativo, el autor destaca que en el título II de la Ley 7600 se establecen adaptaciones y servicios de apoyo para las personas estudiantes. Entre los datos más importantes relacionados a lo anterior, y

con el presente trabajo, se enmarca que en Costa Rica se ha logrado una alta escolaridad entre la población con discapacidad, encontrándose las personas con discapacidades del aprendizaje y la conducta ligeramente por debajo de las tasas de escolarización en las edades de 13 a 18 años.

Respecto a la educación inclusiva y el TDAH, se desea acotar que si bien hay debates en curso en torno al uso del concepto de NEE o de Barreras del Aprendizaje y Participación (BAP) poniendo el primero el enfoque en la persona estudiante y el segundo en su contexto se ha optado por el uso de “NEE” a lo largo de la investigación, ya que a nivel internacional, del sistema educativo costarricense y de la bibliografía consultada, este último es el de uso más extendido y claramente definido; Mientras, el término “BAP” sigue bajo discusión (Pinzón-Tapias y Millán-Báez, 2025).

Enfoque de Derechos Humanos para un aula inclusiva

El enfoque de Derechos Humanos juega un rol importante dentro de la presente investigación. Rodino (2015), en su ensayo *La educación con enfoque de Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social*, enfatiza la importancia de vincular estas tres esferas (Educación, DDHH, e inclusión) para garantizar una vida digna e igualdad de oportunidades.

La investigadora entiende los DDHH como un “programa orientador” para aspirar a sociedades inclusivas; comprendiendo lo anterior como la expansión de derechos a nuevos colectivos, a poblaciones minorizadas o marginalizadas, y el fortalecimiento de las condiciones que permitan que los derechos puedan ser ejercidos adecuadamente. La educación, menciona Rodino, es un “derecho-llave” que permite un mayor acceso al resto de derechos. Por lo tanto, el acceso al aprendizaje con igualdad es una prioridad (pp. 202-209).

En esta misma línea, Cabezudo (2019, p. 48) propone que la educación desde los Derechos Humanos, la enseñanza para la paz y el desarme (otros dos temas que aborda en su artículo), deberían ser una política de Estado, aplicada desde una perspectiva holística:

... así, el aprendizaje tradicional atraviesa las paredes de la escuela, de los institutos, de las universidades y de la Academia, contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en las actividades pedagógicas de significación social.

En este sentido, la educación desde un enfoque de DDHH es generalizable a toda acción que permita un ejercicio equitativo de los derechos, para todas las personas y colectivos. Paralelamente, Martínez de Bringas y Vila (2010) destacan que el debate sobre los Derechos Humanos y educativos debe hacerse desde “cuestiones éticas, culturales y políticas” (p.9). Sin establecer jerarquías entre los derechos. Partir de un enfoque estructural de Derechos Humanos evita que se dé importancia a unos derechos por encima de otros, y se recaiga en las exclusiones y desigualdades históricas que precisamente se desean evitar.

Como puede observarse, existe un consenso en que la educación bajo un enfoque de DDHH es crucial, y que es transversal a todo el proceso de enseñanza, viéndose reflejado en toda acción (desde instituciones y actores sociales) que permita la mejora de la calidad de vida de todo individuo. Solamente desde la contemplación de este enfoque, se puede alcanzar una educación inclusiva.

Educación Inclusiva desde la normativa jurídica

Al hablar de inclusión resulta importante rescatar la normativa jurídica que existe en cuanto a la inclusión educativa. La educación se enfrenta a la necesidad de construir un sistema educativo que atienda las particularidades del alumnado. Esta tesis se orienta a contribuir en esta área a partir de una propuesta de lineamientos orientadores, elaborados para abordar contenidos históricos con personas estudiantes con TDAH.

Para esto se contemplan las exigencias en normativa nacional e internacional vigentes en materia legal asociadas a la inclusión como derecho humano que garantiza el acceso equitativo a la educación, considerando el conjunto de estas como norte de análisis de las estrategias y técnicas de mediación pedagógicas requeridas para cumplirlas.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como la agenda internacional que guía a las naciones en sus políticas, exige que Costa Rica mejore en los 17 objetivos establecidos, para la presente investigación es importante destacar el objetivo N°4 que plantea “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad” (Cepal, 2019, p.27), ya que los resultados de esta investigación se orientan a contribuir en la línea de que el proceso de enseñanza de contenidos históricos sea más inclusivo para las personas estudiantes con TDAH; desde nuevas técnicas y estrategias construidas con aportes de la perspectiva docente.

A nivel nacional la Ley Fundamental de Educación promueve la inclusión y la flexibilidad de la enseñanza en pro de la adaptación a las diversas necesidades educativas que se puedan presentar, en su artículo N°3 establece los factores en los cuales que la escuela costarricense debe esforzarse por cumplir para lograr sus fines; entre estos fines, propone atender de manera óptima las diferencias particulares. (Asamblea Legislativa, 1949)

Aunado a esto, la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (N°7600) entra en vigor en mayo de 1996 cuando es publicada en el diario oficial La Gaceta; esta promueve la integración en las aulas de las personas estudiantes independientemente de sus necesidades educativas particulares, esto promueve un ambiente de aula que busca la inclusión y el provecho de la diversidad de las circunstancias que atraviesa cada persona estudiante en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, mediante la Ley N°7739 se crea el Código de la Niñez y la Adolescencia (1998) que instituye en materia de educación varias normas relacionadas con inclusión y adaptabilidad de los métodos de enseñanza. A continuación, una síntesis de los puntos más relevantes para la presente investigación:

- En el Artículo N°58 establece brindar educación de calidad y en las mismas condiciones de acceso para las personas estudiantes, aspirando a la equidad.
- Determina la flexibilidad de los métodos de enseñanza en correspondencia a las necesidades individuales de cada estudiante, exigida en el Artículo N°62 como Derecho a la educación especial.

Solución con perspectiva socioconstructivista:

Resulta claro que la educación cumple un rol esencial en la extensión del alcance de la educación inclusiva, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. En esta línea, resulta necesario seleccionar un paradigma educativo que haga balance entre dicha finalidad y las diversas realidades sociales que se encuentran en las aulas. Para efectos de la presente investigación se considera que el Socioconstructivismo se adapta adecuadamente a estas necesidades.

El paradigma Sociocconstructivista se adecúa a “las demandas de una sociedad cada vez más cambiante y líquida” (Rico-Gómez y Ponce, 2022, pp.78-79), contemplando el aspecto sociocultural en vistas al desarrollo de sociedades democráticas y en las que se fomenta la justicia social. Dicho dinamismo, presente en las interacciones sociales y la cultura, hacen que el Sociocconstructivismo presente retos en su conceptualización. Al respecto, Meléndez (2020) lo caracteriza como

una expresión del llamado paradigma sociocrítico, que engloba aquellos enfoques epistemológicos orientados a la construcción individual y colectiva de saberes, al esfuerzo transdisciplinario en la interpretación de los problemas sociales y al fomento de la participación social activa. En el ámbito de la educación, el socio-constructivismo constituye un planteamiento apegado a estos postulados, es una propuesta teórica y de labor práctica cargada de significado y de posibilidades (Meléndez, 2020, p.3).

En consideración a lo anterior y para efectos de esta investigación, se valora la complejidad propuesta por el autor en la práctica del Sociocconstructivismo, la cual se considera una corriente teórica donde la interacción entre la persona estudiante y sus pares resulta sumamente importante para el desarrollo y avance académico. “El punto de partida del socioconstructivismo es contundente e innegociable: los cambios centrales a nivel de desarrollo solo son pensables y necesariamente ocurren en escenarios intersubjetivos” (Castellaro y Peralta, 2020, p.142).

Si se desea llevar a cabo un desarrollo apropiado con las personas estudiantes, es importante que estas tengan una relación directa con otras personas durante su proceso educativo. Si bien, el trabajo individual es importante para la formación académica, la

socialización (la interacción, el contacto, la discusión y el apoyo con sus pares) resulta extremadamente valiosa para el desarrollo académico, social y personal. Ambas modalidades permiten un gran desenvolvimiento en las personas estudiantes.

Dentro del Socioconstructivismo, los contextos educativos pasan a ser vistos como espacios, momentos y contextos llenos de interrelaciones que cargan una mezcla de aspectos académicos, sociales, culturales, psicológicos, entre otros. Este conjunto de factores genera diversos aportes en el desarrollo de las personas estudiantes, posibilitando la construcción de conocimiento entre pares. Los procesos educativos son, bajo esta perspectiva, una “construcción conjunta del conocimiento”, mientras los curriculares son “construcciones culturales con una especificidad y dinámica específica” (Díaz y Barriga, 2018, p.174).

Rodríguez y Gutiérrez (2011) plantean entender y visualizar la enseñanza como un triángulo en el que la persona docente, el estudiantado y el contenido por enseñar forman las esquinas, y el interior del triángulo representa la actividad conjunta entre los elementos que forman la figura. Las actividades conjuntas son vistas como “la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los estudiantes en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje, y en su evolución a lo largo del proceso de construcción de conocimientos” (Mauri y Onrubia, 2008, citados por Rodríguez y Gutiérrez, 2011, p.36), lo cual viene a representar las diversas formas en las que todos los elementos se pueden relacionar entre sí.

Por lo tanto, el docente que desee desempeñar sus clases desde el paradigma socioconstructivista, debe cumplir con un perfil óptimo para guiar a las personas estudiantes en la construcción de su aprendizaje. Ribosa (2020) propone que el docente Socioconstructivista debe

dominar el contenido que quiere enseñar y cómo enseñarlo, porque ambos aspectos son necesarios para guiar el proceso de aprendizaje de un alumno. Deberá conocer al aprendiz, porque únicamente si tiene en cuenta sus necesidades, dificultades, fortalezas e intereses será capaz de aportar ayudas ajustadas que favorezcan su proceso de aprendizaje (Ribosa, 2020, p.86).

De este modo, la persona docente debe mantener un rol creativo para elegir, elaborar o modificar técnicas didácticas con el objetivo de promover los mejores medios para transmitir el contenido. Además, dicta el autor, se deberá demostrar la capacidad de moldear sus estrategias de mediación y técnicas didácticas en función de las necesidades de las personas estudiantes con las que esté desarrollando determinados contenidos, con la consciencia de las necesidades de aprendizaje particulares de cada estudiante, así como sus fortalezas y dificultades.

Socioconstructivismo, desde la perspectiva Vigotskiana:

Tras referirnos a estas nociones generales sobre el Socioconstructivismo, y analizando las diversas corrientes y teóricos de este enfoque, se ha optado por seguir los principios planteados por Lev Vigotsky.

Stetsenko y Selau (2018) sostienen que las ideas de Vigotsky resultan vanguardistas, aun en la actualidad. Este autor fue pionero de la Educación Especial y del estudio de la enseñanza a personas estudiantes con discapacidad. Para esta investigación, resalta su enfoque sociocultural, en el que establece que el potencial de aprendizaje es moldeado desde la biología y el ambiente cultural en el cual una persona crece.

A partir de este planteamiento, se apunta a que una discapacidad o trastorno no implica un menor desarrollo en las facultades mentales, sino uno distinto. Por tanto, mediante la mediación y apoyos de la persona docente, adaptadas a las necesidades del estudiantado, esta última puede alcanzar un aprendizaje pleno.

Celada (2024) explica que Vigotsky defiende la educación inclusiva en oposición a las prácticas que fuerzan a las personas con discapacidad a acoplarse al paradigma normativo y exclusionista, que caracterizaban al sistema educativo tradicional (y que aún persisten en la actualidad). Al reconocerse la influencia del contexto, la mediación y adaptación desde el aprendizaje permite que la persona estudiante pueda integrarse y desarrollar sus capacidades. En palabras de la autora

Pensar las diferencias y verlas en la diversidad humana significa también comprenderla en clave de problemática social; cómo el contexto condiciona, y en muchos casos determina el curso del desarrollo de los sujetos al interpretar el déficit como invalidante (Celada, 2024, p.161).

Por lo tanto, la perspectiva de Vigotsky sobre la educación se entrelaza con el enfoque basado en la inclusión que se pretende impulsar desde este trabajo. En la misma línea, resulta igual de importante su concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (desde ahora, ZDP), el cual “constituye un lugar privilegiado de mediación y, en consecuencia, de transmisión e interiorización de la cultura asociada, tanto con un medio ambiente, como con un tiempo determinado” (Venet y Correa, 2014, p.8).

En la ZDP el papel de la persona docente se vuelve vital, ya que lleva a cabo la transmisión de conocimientos, se encarga de guiar y de preparar a las personas estudiantes, ajustando la dificultad de las actividades realizadas y conocimientos presentados. Esto con el

fin de ayudar a que las personas estudiantes adquieran herramientas y habilidades, internalicen conceptos y conocimientos. En otras palabras, promueve un crecimiento y desarrollo integral del estudiantado.

Shabani y otros (2010) comparten que la ZDP fue pensada por Vigotsky con el fin de describir el nivel de desarrollo que posee una persona estudiante y el próximo nivel que podría alcanzar mediante el apoyo de docentes y sus pares, al igual que por medio del uso de herramientas mediadoras que les brinden conocimientos y habilidades con valor cultural que fueran de interés y que tuvieran una función en la vida de las personas estudiantes.

Aquí entra la persona docente como facilitadora al entender que, a partir las realidades de los y las estudiantes, es posible promover conocimientos, habilidades e intereses que resuenen con estos. Resulta de gran valor tomar en cuenta los contextos y experiencias del estudiantado si se desea llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Para efectos del objeto de estudio, León y Alchundia (2024) exponen que estas ideas, a la vez que favorecen los aprendizajes significativos, “permiten adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de estudiantes con TDH, promoviendo su desarrollo cognitivo y social” (León y Alchundia, 2024, p.7989).

VIII. Marco Conceptual

En este apartado se exponen los conceptos que estructuran la presente investigación. La precisión terminológica se considera necesaria, ya que dan coherencia al objeto de estudio y permiten comprender la forma en que este será abordado a lo largo del trabajo. Para la redacción de este capítulo, se abordan los siguientes conceptos: Neurodivergencia, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad y Enseñanza en Ciencias Sociales e Historia.

Neurodivergencia:

En primer lugar, se aborda el concepto de neurodivergencia, este es fundamental para comprender las NEE de la población con TDAH, la cual está dentro de dicha categoría. Según Chapman y Botha (2023), el término tiene sus orígenes en la década de 1990, para hacer inteligible determinadas manifestaciones dentro de diversos grupos de la comunidad autista.

Según García y Vázquez-del-Mercado (2023), la socióloga Judy Singer fue la primera en dar una definición oficial, refiriéndose a la neurodivergencia como las variables existentes en el funcionamiento de la mente de las todas personas, siendo estas variables o mutaciones propias de la evolución de las especies y del genoma humano. Esta conceptualización, a la vez tuvo la intención de

“coining the term was to replace talk about so-called cognitive/neural disorders, impairments, deficits, etc. (conditions like ADHD, Autism, or Dyslexia) with a discourse concerning the diverse neurological conditions that are, in her view, the result of «the normal variations in the human genome»” [acuñar el término para reemplazar las discusiones sobre los llamados desórdenes cognitivos/neuronales, impedimentos, déficits, etc. (condiciones como el TDAH, Autismo, o Dislexia) con discursos relacionados a la diversidad de condiciones neurológicas que son, en su opinión, el resultado de «variaciones normales en el genoma humano»] (García y Vázquez-del-Mercado, 2023, p. 147).

Flores y otros (2022) explican que la neurodivergencia es un término paraguas que se encarga de cubrir una gran cantidad de diagnósticos que, a su vez, pasa por constantes transformaciones. Esto es respaldado por Stenning y Bertilsdotter (2021), quienes en su

trabajo mencionan que hay tres visiones de la neurodivergencia, las cuales son distintas entre sí.

La primera de estas visiones fue biológica-evolutiva; la neurodivergencia era planteada como un “problema cognitivo” o enfermedad con la cual debían cargar las personas; visión refutada por las personas autoras, quienes además indican que esta debe ser tratada de manera incluyente. Este cambio de significado se da al pasar de trabajar con personas neurodivergentes, tratando de hacerles cambiar y que tengan un comportamiento que cumpla con las exigencias sociales respecto a su comportamiento, a un enfoque en el cual se consideran sus rasgos particulares y se construyen espacios aptos para que desarrollen su proceso de aprendizaje.

Esta conceptualización, mencionada por García y Vázquez-del-Mercado (2023), normaliza la existencia de distintas condiciones neurológicas como el autismo, la dislexia o, para efectos de este trabajo, el TDAH; en otras palabras, busca generar aceptación sobre la diversidad cognitiva (formas de pensar y actuar) que existe en todos los seres humanos y que no encajan dentro de las exigencias de la sociedad.

Esto resulta particularmente necesario por dos razones: la primera de ellas, según mencionan Chapman y Botha (2023), es que, por muchos años, dichas diferencias han sido enfocadas desde el “modelo médico”, el cual trata esas condiciones como enfermedades que deben ser “curadas” o “sanadas”. La segunda razón, que explican García y Vázquez-del-Mercado (2023), es que especialistas claves en el desarrollo de investigaciones sobre la neurodivergencia se refieren a esta como un constructo social que varía según el entorno sociocultural.

En consecuencia, la neurodivergencia proviene de una serie de expectativas que un determinado contexto impone a la persona. Lo que en unas sociedades se considera discapacidad, en otras no lo es. En ello coinciden Legault, Bourdon y Poirier (2021), quienes se refieren a la neurodivergencia de la siguiente forma:

Neurodivergence is, we claim here, a fact of society. Neurodivergent individuals are those whose cognitive profile diverges from an established cognitive norm, a norm that is not an objective statistical fact of human neurological functioning but a standard established and maintained by socio-political processes [La neurodivergencia es, como afirmamos, un hecho social. Los individuos neurodivergentes son aquellos cuyos perfiles cognitivos difieren de la norma cognitiva establecida; una norma que no es un hecho estadístico objetivo del funcionamiento neurológico humano, sino un estándar establecido y mantenido por procesos sociopolíticos] (Legaul, Bourdon y Poirier, 2021, p.12843).

Enlazado a esta dimensión sociopolítica de la neurodivergencia, es pertinente mencionar que, desde la institucionalidad educativa, también se ha replicado esta exclusión mediante los currículums oficiales que parten del supuesto de un aprendizaje estándar o neurotípico. Dicha conceptualización, según explica Pereira (2021), es problemática y, en su lugar, la autora propone que, como docentes, debemos alejarnos de la idea de neurodivergencia como “un reto o una desventaja” para el desarrollo de las clases, y entenderla como una fortaleza dentro de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, Stenning y Bertilsdotter (2021) indican que es importante recalcar que, a la vez que la neurodivergencia es un concepto de análisis en las Ciencias Sociales y de la Educación, también es para muchas personas quienes entran dentro de dicha definición, una

especie de etiqueta identitaria que reivindica su derecho a un trato equitativo en la sociedad, y enmarca estas luchas sociales. En este sentido, dicen los autores, entender la neurodivergencia como una fortaleza en el aprendizaje es también una forma de dar mayor accesibilidad al derecho a la educación en dicha población.

Es relevante, según explica Valle (2021), considerar que la neurodivergencia es, en realidad, aquellas diferencias en el desarrollo de naturaleza neurológica, las cuales generan maneras igualmente distintas de entender el mundo. Intentar suprimir estas diferencias en búsqueda de homogeneidad resulta perjudicial para los individuos, o bien sujetos cognoscentes. En consideración de lo anterior, esta investigación interpreta la neurodivergencia como un concepto que permite englobar las características y condiciones de neurodesarrollo fuera de la norma, que deben ser reconocidas y respetadas desde su diversidad en un marco de inclusión.

Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad:

Ahora, siguiendo con la línea de la neurodivergencia, es necesario conceptualizar el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Esta es una condición que, porcentualmente, de acuerdo con Sotomayor y otros (2024), se encuentra entre el 2% y el 12% de la población infantil y adolescente en países desarrollados y en vías de desarrollo por igual; “a nivel latinoamericano, está presente en alrededor de 36 millones de personas” (Reza y otros (2018, citados por Tavera, 2021, s.p.).

Páez (2008) explica que el TDAH es un padecimiento que se caracteriza por la insuficiencia de los neurotransmisores encargados de la dopamina y de la noradrenalina, lo cual provoca que las personas infantiles y jóvenes presenten inatención. Esto último es una condición que Aldrete y otros (2018) describen como “la manifestación conductual de no

concentrarse, deambular mentalmente en las actividades, que conlleva a falta de persistencia y desorganización” (Aldrete y otros, 2018, p.658); a esto se le suma la dificultad para controlar sus impulsos.

De acuerdo con la doctora Tavera (2021), se considera que una de las problemáticas que aún se mantienen con el TDAH es la falta de un desarrollo en técnicas para detectar, diagnosticar y trabajar con este padecimiento de una forma efectiva.

La afectación causada por el TDAH impacta en diversos ámbitos de la vida a las personas estudiantes. El trabajo de Mazurkiewicz y Marcano (2021) titulado *Calidad de vida en adultos jóvenes con TDAH diagnosticados en la adultez: revisión Sistemática*, establece que es común observar diversos trastornos combinados con el TDAH, entre ellos la depresión y ansiedad, los cuales tienen un impacto directo no solo en lo académico, sino también en el desarrollo social, psicológico y emocional de las personas estudiantes. Según lo mencionado por estos autores, es sumamente valioso un abordaje apropiado a nivel psicoeducativo, ya que esto permitiría

Mejorar la calidad de vida de personas con estas características en el ámbito laboral, puesto que ayuda a disminuir varios de los síntomas del trastorno, los niveles de depresión y la ansiedad, mejora la relación con los compañeros de trabajo, el rendimiento laboral y la satisfacción en la realización de las actividades (Mazurkiewicz y Marcano, 2021, p.99).

El TDAH se caracteriza por la afectación y dificultad a la hora de procesar estímulos y respuestas y la regulación a los mismos. De acuerdo con Martínez (2015), en las personas jóvenes (niños y adolescentes) se puede observar cómo la dificultad de regular sus estímulos e impulsos llega a tener un gran impacto en el ámbito social debido a que

La impulsividad característica de este colectivo influye negativamente en las interacciones sociales que mantienen, pues suelen molestar a los de su alrededor, debido a la dificultad que tienen en pensar en las consecuencias y repercusiones de sus actos, interfiriendo en temas de los demás sin respetar las normas sociales (Martínez, 2015, p.224).

Por su parte, Álava (2016) presenta una serie de cuadros que muestran distintos modelos explicativos del TDAH. Estos modelos mantienen similitudes explicativas y características del trastorno, y tienden a concordar en la aparición y presencia de factores como los problemas de inhibición al igual que la impulsividad. A su vez, se encargan de añadir características como la dificultad de cumplir normas, visualizar consecuencias, entre otras.

A partir de las fuentes revisadas, en este trabajo se aborda a la población con TDAH, comprendiendo que tienen una mayor dificultad para controlar sus impulsos y procesar y reaccionar ante estímulos (Aldrete y otros, 2018). Esto genera obstáculos al momento de llevar a cabo actividades cotidianas como lo son asistir a clases, seguir instrucciones, mantener la concentración, realizar quehaceres y demás. Lo anterior, sumado a la impulsividad, genera impedimentos e inconvenientes a la hora de relacionarse con otras personas, lo cual afecta en el desarrollo social y psicológico de las personas que padecen del TDAH (Mazurkiewicz y Marcano, 2021).

Esta definición formulada sobre el TDAH en la presente investigación no se conceptualiza como un ente aislado, ya que, si se aprende en entornos sociales, este es un reto que se debe atender. Aquí entra en juego el Socioconstructivismo de Vigotsky que se defiende en apartados anteriores, pues se busca que la persona estudiante con TDAH no tenga

que amoldarse a un sistema educativo basado en modelos neurotípicos, sino que sea el sistema y el profesorado los que creen las herramientas necesarias que ayuden y estimulen a estudiantes con este trastorno a cumplir con su desarrollo, no solo académico, sino también social.

Enseñanza enfocada en personas con TDAH, retos y estrategias:

Alrededor del TDAH suelen desarrollarse discusiones sobre las acciones a tomar desde el sistema educativo, de forma casi inevitable. Las características de esta condición tienen un impacto directo en los procesos de aprendizaje y el desempeño de la población que la tiene; las respuestas desde diversos campos de conocimiento, tales como la Psicología y la Pedagogía, encuentran puntos de coincidencia.

Quimis y Venet (2022) resaltan que los entornos educativos y afectivos, orientados adecuadamente, tienen el potencial de minimizar las afectaciones del TDAH en la cotidianidad de quienes lo presentan. De forma paralela a las nociones vigotskianas sobre la importancia de los aspectos biológicos y culturales, resaltan que, si bien el TDAH no se debe a una “mala educación”, esta sí puede repercutir junto con otros factores ambientales, generando “afectaciones cognitivas”.

En esto último, coinciden Estévez y Guerrero (2015) al decir que, en el caso del TDAH, el contexto se perfila como la principal barrera de participación y aprendizaje. Los autores agregan que “lo importante de esta perspectiva contextual o interactiva es que tales condiciones sociales (cultura del centro, organización escolar o los planteamientos de las actividades de enseñanza y aprendizaje) pueden cambiarse” (Estévez y Guerrero, 2015, p.90). Lo anterior resalta el potencial transformador que tienen los procesos de enseñanza en el mejoramiento de la calidad de vida de la población estudiantil con TDAH.

Al respecto de las NEE, González y Vallejos (2016) explican que existen dos tipos de apoyos: los permanentes, los cuales se mantienen a lo largo de la vida escolar; y los transitorios, que se centran en mediar y brindar estrategias y herramientas con el objetivo de que la persona estudiante, eventualmente, dirija su proceso de aprendizaje con autonomía, siendo este último tipo el adecuado para el TDAH. Bajo esta perspectiva, la persona docente debe asumir el rol de facilitadora, y generar adaptaciones a los retos contextuales y personales para dichas personas estudiantes.

Sobre aspectos contextuales, y a propósito del objeto de estudio de este trabajo, uno de los retos más señalados para la aplicación de adaptaciones y estrategias es la escasa formación docente sobre TDAH y educación inclusiva. Moore y otros (2017), en su estudio basado en entrevistas, realizado en Reino Unido, explican que la mayoría de docentes aplican estrategias “flexibles”, que no están basadas en evidencia o herramientas establecidas, a pesar de reconocer la existencia del TDAH y sus NEE. Esto se debe a la falta de formación en este tema, lo que lleva a su vez, a una alta demanda de soluciones en la mediación de los procesos de enseñanza.

Esta realidad se presenta, de forma similar, en la región latinoamericana; Galve (2009) problematiza sobre la efectividad de los insumos orientados a personas docentes que se quedan en aspectos bibliográficos-formativos, sin considerar las características contextuales en la atención dirigida a personas estudiantes con TDAH, a pesar de que esto último “sin duda mediatiza la intervención, ya que una cosa es la teoría y otra muy distinta las circunstancias en las que se desarrolla la práctica educativa cotidiana” (Galve, 2009, p.88).

Lo anterior, se ve reforzado por Hernández (2025) al hablar del rezago educativo que enfrentan, no solo las personas estudiantes con TDAH, sino de forma igualmente alarmante el

profesorado encargado de guiarles. La autora explica que, si bien en la actualidad, a nivel curricular, se plantea la inclusión en las aulas como un objetivo valioso, cabe cuestionarse “¿Qué tanto se sabe de inclusión?” (p.97), a lo que se suma la falta de herramientas orientadas a personas docentes en el contexto educativo.

Debido a estas limitaciones en la mediación de los procesos de enseñanza dirigidos a dicha población, se perfilan dos puntos centrales en las estrategias de intervención: el primero implica que, para lograr una adecuada mediación, es necesario establecer un acompañamiento estrecho entre la persona docente y estudiante con TDAH, marcada por la empatía, la comprensión de sus intereses y fortalezas, y la búsqueda de puntos en común y acuerdos que lleven a un proceso de aprendizaje individualizado, consciente y autónomo, tanto como sea posible.

Hernández (2015) señala como segundo punto la evidencia de que, en una condición como el TDAH, marcada profundamente por las condiciones contextuales, la atención y la mediación no puede ser reducida al espacio de aula y al rol docente. Incorporar la participación y acompañamiento de la comunidad educativa y los núcleos familiares o encargados legales, resulta de igual importancia en los procesos de enseñanza. Esto puede entenderse tanto desde la perspectiva de la efectividad de las estrategias, como en la eliminación de barreras.

Según se ha tratado, respecto a los diversos actores implicados (estudiantes, docentes, familia, centros educativos, entre otros), Hernández (2024) señala que debería existir un conocimiento básico sobre el TDAH de “dominio público”, al referirse a la importancia que tiene el componente emocional para las personas con TDAH. Que la comunidad que le rodea comprenda que es una condición, posibilita la eliminación de prejuicios fundados en el

desconocimiento que suelen asociar a las características del trastorno con una “mala conducta”. Esta es una base fundamental en la mediación educativa.

Moore y otros (2017) identifican retos que surgen a partir del desconocimiento generalizado sobre el TDAH. Estos son, a grandes rasgos: el uso de estrategias que no se basan en evidencias por parte del profesorado, y la prevalencia de etiquetas negativas, las cuales desalientan a la persona estudiante de buscar ayuda y pueden validar el que no participen en clase una vez que internalizan estos prejuicios, lo cual está fuertemente asociado a una baja autoestima. Por lo tanto, según Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024), la creación y fortalecimiento de redes de apoyo entre docentes, especialistas y familiares, que permitan informar, concientizar y sensibilizar sobre la condición y sus características, es un componente clave en la atención de esta población.

En esta línea, Estévez y León (2015) agregan, como un punto importante, la participación en dinámicas grupales con personas estudiantes que sean “modelos apropiados”, que, desde la empatía, apoyen y guíen a aquellas personas con TDAH en áreas de aprendizaje y conducta en las que requieran mayor soporte. Además, señalan Quimiz y Venez (2022), un entorno de aprendizaje grupal es más estimulante y reduce el impacto que puede representar para la persona estudiante equivocarse.

Hernández (2025) recalca que los prejuicios y la incompreensión llevan a la sensación de frustración, irritabilidad y a problemas de disciplina, lo que repercute en los procesos de enseñanza. En relación con las respuestas emocionales, Quimis y Venez (2022) subrayan que, particularmente en estudiantes con TDAH, las emociones son un factor central, ya que, si se fomentan de forma positiva

se generarán entornos de aprendizaje en los que los estudiantes se han de sentir seguros al extremo de poder asumir con total naturalidad hasta el error, se elogiará y estimulará el esfuerzo y no la capacidad lo que permitirá generar seguras expectativas sobre el logro de un mejor rendimiento [...] La activación de este mecanismo de acción asociado a las experiencias positivas mejora la actividad del hipocampo y facilita el aprendizaje (Quimis y Venez, 2022, p.69).

Respecto a lo comentado sobre “sentir seguridad”, Estévez y León (2015) coinciden en que construir “entornos seguros de aprendizaje” es fundamental. En este caso, se busca que la persona estudiante pueda integrarse y participar de las actividades en clase desde sus necesidades. Esto se vincula fuertemente con el desarrollo de una autoestima sana y la construcción de la autonomía, la cual se mencionó al inicio de esta sección.

En este sentido, resalta la importancia de reconocer el trabajo y resultados de esta población a lo largo del proceso educativo. Esto puede favorecerse mediante refuerzos positivos “aunque solo sea por terminar una tarea” (Estévez y León, 2015, p.99), bajo el entendido que mantener la concentración y seguir instrucciones y plazos para las personas con dicha condición, es retador y representa un mayor agotamiento, y que “otorgar ciertas prerrogativas de manera personal y precisa redundará en una mayor atención y la disminución por consiguiente de la hiperactividad” (Quimis y Venet, 2025, p.75).

Algunos estímulos positivos que se pueden poner en práctica son “refuerzos verbales, sociales y de actividad” (Hernández, 2025, p.100), así como recompensa; por ejemplo, beneficios asociados a una economía de fichas o llegar a acuerdos de confianza con la persona estudiante, a cambio de completar una tarea. Relacionado con estas estrategias, Galve (2009) indica que es de interés que la persona docente brinde expectativas positivas a

la persona estudiante con TDAH a futuro, a la vez que dé retroalimentación que le permita observar sus avances, lo cual se constituye como un gran incentivo.

A grandes rasgos, se ha observado la relevancia que tiene una mediación emocional y social para esta población. Vinculado a lo anterior, Moore y otros (2017) se refieren a tres tipos de estrategias usadas por las personas docentes: las individualizadas, las estrategias inclusivas y las *broad strategies* (estrategias amplias). Estas últimas buscan fortalecer aquellas “habilidades emocionales, autorreguladoras y sociales” (Moore y otros, 2017, p.10) que, debido al TDAH y las barreras contextuales, se han visto debilitadas, lo cual se traduce en una mayor autonomía.

Un ambiente seguro de aprendizaje también se relaciona con brindar condiciones e incentivos para mantener la motivación. Esto último es un reto que enfrentan las personas con TDAH al tener dificultades para procesar y regular los estímulos, para poner atención de forma sostenida a una tarea, lo que les resulta agotador (en especial, si se trata de algo que no resulta de su interés), y por la impulsividad y necesidad de movimiento.

Para afrontar estos retos relacionados con generar motivación hacia el proceso de aprendizaje, se segmentarán las estrategias en dos categorías, según se han identificado en la bibliografía analizada: el primer segmento se refiere al uso del espacio y el tiempo en clase; y en el segundo, a fomentar la participación de las personas estudiantes con TDAH a partir de los intereses, la creatividad y la actividad física.

Sobre el uso del espacio y el tiempo en clase, se concuerda en que deben existir condiciones que garanticen la concentración (o en sentido contrario, la eliminación de distractores) como requisito paralelo al apropiado desarrollo de las actividades en clase. Reza y otros (2018) se refieren a “elementos de ubicación” que faciliten la comunicación y el

contacto en el aula, así como de “luz, limpieza, espacio, ventilación y temperaturas adecuadas” (Reza y otros, 2018, p.32) para evitar la incomodidad y posible dispersión de la atención de la persona estudiante.

Estévez y León (2015) comentan que ubicar el pupitre cerca de la persona docente y de compañeros que favorezcan el desarrollo de habilidades y comportamientos positivos, o habilitar una “zona sin estímulos” visuales o auditivos, permiten una mayor concentración. De igual manera, resulta adecuado que se coordine con el hogar la organización de los materiales de la persona estudiante, poniéndoles etiquetas, y que dichos objetos tengan una ubicación fija en el aula. Por otra parte, Reza y otros (2018) indican que permitir el desarrollo de un pasatiempo o juegos educativos para los tiempos de recreación, son formas de regular los estímulos en el aula y generar motivación.

El manejo del tiempo está estrechamente relacionado con el espacio de aula. Safren y otros (2005, citados por Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina, 2024) perfilan módulos para promover la atención y un mejor manejo del tiempo en personas con TDAH: el primer módulo, consiste en “estrategias de organización y planificación” mediante calendarios, listas de tareas y segmentación de tareas; el segundo, mide los tiempos de atención aproximados de la persona estudiante para decidir cómo segmentar las tareas, apoyado por el uso de dispositivos para medir el tiempo; y el último, consiste en ayudar a “disminuir el tiempo de atención a los pensamientos desadaptativos” (Safren y otros, 2005, citados por Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina, 2024, pp.180-181).

De forma complementaria, el establecimiento de reglas o normas de comportamiento que apliquen para todos los integrantes del aula permite mantener el orden y un mejor ritmo de trabajo. Estas deben ser sencillas e, idealmente, estar presentes en el espacio de aula, a la

vez que se mantiene paciencia y empatía hacia la dificultad que las personas con TDAH puedan presentar para adaptarse a dichas normas. En este sentido, indican Estévez y León (2015), los cambios de rutina que se realicen deben ser avisados con antelación.

También relacionado con el manejo del tiempo y reducir la fatiga en la realización de tareas, otra estrategia altamente recomendada son los *movement breaks* (pausas activas) para despejar la mente y permitir a la persona estudiante relajarse tras el esfuerzo de mantener la atención por un largo período en una tarea, lo que permite, dicen Moore y otros (2017), que pueda continuar con un menor agotamiento y ánimos renovados.

En líneas generales, estas estrategias permiten que el estudiantado con TDAH forme hábitos y rutinas, y se vean menos influenciados por distractores, lo cual facilita su adaptación y resulta menos retador en sus procesos de aprendizajes. Cabe resaltar que estas ideas, basadas en promover un entorno de enseñanza positivo que se adapta a las necesidades de la población con esta condición, coinciden con lo expuesto por León y Alchundia (2024) sobre el socioconstructivismo de enfoque sociocultural de Vigotsky, al decir que este “no solo potencia el aprendizaje significativo, sino que también fomenta la autorregulación y la autonomía en estudiantes con TDH [sic.]” (León y Alchundia, 2024, p.7986).

En cuanto a la participación en actividades creativas y atrayentes, Quimis y Venet (2022) lo justifican desde el punto de vista neuroeducativo, al explicar sobre la participación de la persona estudiante:

Cuando se suscita una mayor motivación aumenta la activación de regiones vinculadas al llamado sistema de recompensa cerebral en el que interviene el neurotransmisor dopamina. La activación de este mecanismo de acción asociado a las experiencias positivas mejora la actividad del hipocampo y facilita el

aprendizaje. Al aprender con alegría el cerebro tratará de repetir la acción y ello permitirá consolidar el aprendizaje, he ahí el significado positivo de las motivaciones (Quimis y Venet, 2022, p.69).

En respuesta, Estévez y León (2015) proponen establecer actividades que se vinculen a los intereses de las personas estudiantes con TDAH. También, incluir el resto de los sentidos en el uso de materiales y movimiento durante las tareas puede ayudar a generar experiencias motivantes. En relación con lo anterior, Reza y otros (2018) recomiendan fomentar la exploración de actividades, formatos y recursos, con la finalidad de que cada estudiante encuentre lo que mejor se adapte a sus necesidades y preferencias.

Enseñanza de Contenidos Históricos:

Para la investigación también es necesario hablar sobre enseñanza de la Historia. Según Sant (2021) una problemática de la enseñanza de las Ciencias Sociales es el hecho de que

Los y las jóvenes aprenden que solamente mediante la razón podemos llegar a conocer, y únicamente la razón será valorada en el sí del contexto educativo. La transposición didáctica nos dice que el conocimiento válido en las aulas de Ciencias Sociales es el saber sabio que solo se transforma en saber escolar para ser digerido por el alumnado (Sant, 2021, p.29).

Partiendo de la crítica propuesta por Sant, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe aspirar a encontrar conocimiento también en las subjetividades propias de lo social y reconocer los aportes que el alumnado puede brindar en el aula desde sus contextos socioculturales. En línea con la consecución de estos cambios se encuentran los

planteamientos de Sabater y otros (2020), donde conceptualizan la Historia escolar como “los contenidos históricos que se aprenden y se enseñan en contextos de educación reglada. La selección y organización de los saberes y conocimientos a enseñar, las metodologías, la evaluación y las actividades de aprendizaje configuran el currículum” (Sabater y otros, 2020, p.169).

La selección de contenidos históricos en la enseñanza de las Ciencias Sociales está mediada por el currículo. Esto implica que dichos contenidos han sido sometidos a filtros, como sesgos de índole social y política, y están modelados para una intencionalidad determinada, que no siempre se declara de manera explícita.

La enseñanza de la Historia ha ocupado a diversas personas especialistas y desde distintas interrogantes. Para interés de la presente investigación, se considera lo desarrollado en el libro *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales* (Gutiérrez y Pagès, 2018). En él, se problematiza la enseñanza de contenidos históricos con respecto a la justicia social, en aspiración a la realización de esta. Las personas autoras plantean que en búsqueda de la justicia social toda disciplina académica es relevante, empero las Ciencias Sociales tienen un sitio privilegiado para este fin.

El mismo texto también brinda propuestas y estrategias pedagógicas para ciertos contenidos históricos, desde un enfoque teórico propio de pedagogía crítica e inclusión, alineado con el objetivo de educar para la justicia social. De ahí un antecedente valioso para la presente investigación al realizar propuestas específicas para el proceso de enseñanza de contenidos históricos, producto análogo al que pretende este trabajo, aunado al hecho de estar contruidos desde el mismo enfoque de inclusividad.

Un documento que facilita bases teóricas para la enseñanza de contenidos históricos, que además es pertinente para esta investigación, también por brindar aportes a la didáctica de esta disciplina y al debate de repensar las técnicas empleadas en esta, es el libro *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, publicado en 2020 por Jara y Santisteban; el cual desarrolla ensayos sobre múltiples subtemas de la enseñanza de la Historia, por ejemplo, el desarrollo de habilidades así como el tiempo histórico y su comprensión, la investigación en la didáctica de la misma disciplina y los retos de cara al futuro del trabajo teórico-práctico relacionado a este tema.

Didáctica de la Historia:

Para desarrollar un adecuado abordaje de la enseñanza de la Historia, es necesario considerar el paraguas de opciones que se desprenden de la Didáctica, este brinda un enfoque específico para las diversas áreas del conocimiento. Por lo tanto, esta investigación se interesa por conocer el quehacer y las orientaciones de la Didáctica de la Historia que permiten la enseñanza de contenidos históricos.

Moreira dos Santos (2019) propone que la Didáctica de la Historia es una “ciencia del aprendizaje histórico, indicando que su pregunta central es comprender cómo el pensamiento histórico contribuye para orientar la vida humana hacia adentro (identidad) y hacia afuera (praxis)” (Moreira dos Santos, 2019, p.5). De manera que la Didáctica de la Historia no puede ser planeada para el momento de la transmisión de conocimientos y la evaluación solamente, sino que debe estructurarse aspirando a ser de utilidad para que la persona estudiante comprenda rasgos de su identidad y conviva en sociedad desde la consciencia de su historicidad.

Además, la persona docente que aplique la Didáctica de la Historia debe considerar que hay pasos a seguir para promover el pensamiento histórico y la comprensión adecuada de contenidos históricos. Respecto a estas consideraciones, Pagès (2016) plantea

Una de las cualidades del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sea cual sea su etapa educativa, es precisamente la selección y la adecuación de los contenidos a un grupo de alumnos y alumnas único e irrepetible. A un grupo al que, en primer lugar, se le ha de informar sobre el valor de lo que va a aprender. Y, a continuación, sobre las razones por las que lo va a aprender de una determinada manera. En su aprendizaje ha de poder relacionar aquello que aprende con el mundo, sea a través de la comparación entre el pasado, el presente o el futuro (Pagès, 2016, p.9).

Por tanto, la Didáctica de la Historia debe ser una ciencia flexible que se adapte al contexto y circunstancias de las personas estudiantes, y que promueva el desarrollo del pensamiento histórico para alcanzar la habilidad de comprender el pasado en relación con su presente y futuro. Este análisis de procesos históricos debe surgir desde la consciencia de valor del aprendizaje por parte de la persona estudiante y facilitada por el profesorado.

La Didáctica de la Historia, desde la perspectiva de Rüsen (2004), se define como la comprensión de la incidencia del pensamiento histórico en el desarrollo de la vida humana a partir de aprender a pensar históricamente, y se compone de dos ejes: entender el conocimiento histórico como la interpretación de las experiencias humanas y la formación en este, como la socialización de saberes desde la conciencia histórica. El camino para alcanzar el logro de ambos ejes se puede realizar desde las orientaciones de Plá (2012), quien propone

La didáctica de la historia sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes. Este proceso vincula el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La docencia se centra en el profesor, la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado (Plá, 2012, p.168).

En consecuencia, el quehacer de la Didáctica de la Historia es investigar y establecer los medios idóneos para que la persona docente traslade los contenidos históricos del saber academicista y disciplinar a la comprensión de las personas estudiantes desde la contemplación del contexto en que se desarrolla su vida cotidiana y la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentran, a partir de las herramientas pedagógicas necesarias para lograr la meta de transmisión del mensaje que debe ser interpretado desde la empatía y la conciencia histórica.

Otro enfoque para la comprensión del concepto de Didáctica de la Historia es el sustentado en el abordaje del pensamiento histórico, este requiere de conceptos de primer y segundo orden, siendo los de primer orden aquellos que pertenecen a la memorización, por ejemplo, datos específicos o fechas. Mientras que los de segundo orden o de pensamiento histórico, según Seixas y Morton (2012) se pueden clasificar en seis:

- Significación histórica: Demuestra a la persona estudiante cómo reconocer por qué se establece que es importante aprender sobre algo específico del pasado, donde varía entre el impacto que el acontecimiento haya tenido para la humanidad o problemas que perduran a raíz de un suceso.

- Evidencia: Permite a la persona estudiante conocer de dónde provienen los conceptos de primer orden o datos históricos, promueve la comprensión de la funcionalidad de inferencias a partir de fuentes.
- Continuidad y cambio: Busca que la persona estudiante alcance la comprensión de la periodización histórica, desde la contemplación de los flujos de cambio y lo que se mantiene a través del tiempo.
- Causa y consecuencia: Implica que la persona estudiante, a partir de la Didáctica desarrollada por la persona docente, acceda a un análisis complejo de multicausalidad y repercusiones, tanto a corto como mediano plazo, y que le permitan establecer conexiones entre pasado-presente-futuro.
- Perspectivas históricas: Requiere que la persona estudiante comprenda las cosmovisiones de los actores sociales del pasado, sin juzgar las decisiones tomadas por estos desde las ideologías o valores aceptados en el presente.
- Dimensión ética: Está estrechamente relacionada con el concepto anterior, promueve emitir juicios razonados y éticos de los acontecimientos del pasado, fundamentados en el contexto en análisis.

A grandes rasgos, según esta definición, la Didáctica de la Historia busca que el dominio de conceptos de segundo orden lleve a las personas estudiantes a identificar los procesos de elaboración de la narrativa histórica antes de transmitirse como conocimiento escolar, elaborar interrogantes e hipótesis a partir de los insumos dados por la persona docente y tenga la capacidad de debatir sobre las diversas interpretaciones de un mismo hecho histórico.

TDAH en la Enseñanza de la Historia:

Para Martínez, Miralles y Gómez (2024) la enseñanza de la Historia es un proceso que se caracteriza, en gran medida, por su tradición y legado memorístico, en el cual la persona estudiante tiene un papel pasivo dentro de su propio proceso de aprendizaje. Esto lleva a que las clases de Historia sean percibidas como algo aburrido y pesado en donde las personas estudiantes tienen una participación mínima.

Apriyanto y otros (2024) señalan que, si bien, es complicado enseñar contenidos históricos mediante métodos tradicionales debido a la complejidad y abstracción de conceptos, el proceso de enseñanza se puede ver aún más dificultado cuando el TDAH entra en la ecuación, pues los métodos tradicionales se vuelven, en varios puntos, obsoletos e incompatibles.

Uno de los ejemplos más claros de la influencia del TDAH dentro de las lecciones de Historia es el impacto ocasionado por la impulsividad a la hora de adquirir habilidades relacionadas directamente al estudio, aprendizaje y entendimiento de eventos históricos, geográficos y sociales. En cuanto a las habilidades de pensamiento espacial y temporal, González y Vallejos (2016) señalan que es muy común que estudiantes de secundaria con TDAH presenten problemas a la hora de manejar y entender el tiempo, desarrollando dificultades para organizarse y comprender el desarrollo temporal de eventos históricos.

Por otro lado, las autoras también señalan la dificultad que presentan estas personas estudiantes al tratar de comprender el espacio, comentando que “tales dificultades impedirían al estudiante lograr la capacidad de interpretar datos e información geográfica, identificar distribuciones espaciales y las dinámicas del territorio” (González y Vallejos, 2016, p.48). Esto evidencia que el TDAH puede impactar el proceso de aprendizaje al generar

contratiempos y dificultades en la adquisición de habilidades como el pensamiento temporal y espacial que son indispensables para el análisis y comprensión de contenidos históricos y geográficos, contenidos fundamentales en la enseñanza de la Historia.

Las autoras añaden que habilidades como el análisis de fuentes y el pensamiento crítico también se llegan a ver afectadas por la manifestación del TDAH, comentando que, “generalmente, los estudiantes que poseen TDAH no comprenden lo que leen, y también manifiestan problemas para memorizar y generalizar la información adquirida” (González y Vallejos, 2016, p.48). El TDAH dificulta no solo la capacidad de lectura y comprensión de textos o fuentes, sino que también lleva a un procesamiento lento y superficial de lo analizado en donde no hay una interiorización adecuada de la información y, por ende, no hay un pensamiento ni análisis crítico de la misma.

Rodríguez y otros (2020) llevan a cabo un estudio en el cual se analiza la relación entre las habilidades de escritura y el TDAH. Si bien, la investigación se centra en una disciplina distinta, resulta importante rescatar un aspecto relevante de sus resultados. Las personas autoras señalan que, al escribir, se lleva a cabo un proceso en el que aparece una habilidad denominada *working memory*, la cual incluye la atención en periodos de lectura y escucha.

En la investigación se encuentra que esta habilidad se ve afectada por el TDAH, de tal forma que las personas estudiantes muestran una capacidad de redacción en la cual, el análisis, la estructuración y la argumentación de ideas es deficiente en comparación a sus pares neurotípicos. Esto puede estar relacionado con la enseñanza de contenidos históricos al ser un proceso que requiere un análisis y pensamiento crítico, tanto de fuentes escritas como

visuales, auditivas, entre otras, en donde las personas estudiantes deben de llevar a cabo procesos argumentativos y de redacción de ideas.

Como se ha comentado en secciones anteriores, otro aspecto que se ve afectado por la presencia del TDAH es la inclusión de las personas estudiantes en el aula. El TDAH, al ser una condición en la cual se presentan constantes impulsos, se producen dificultades en la integración social a un grupo de pares. Según González y Vallejos (2016), esta impulsividad se puede manifestar por medio de acciones violentas o disruptivas que pueden generar descontento en las demás personas estudiantes.

Los mismos autores señalan que la incorporación de las personas estudiantes con TDAH en grupos de pares se ve influido también por los retos al comunicarse o demostrar determinadas competencias sociales, lo cual lleva a una posible exclusión al dificultar la creación de vínculos y la capacidad de trabajar y llevarse con sus pares. Esto puede, como consecuencia, dificultar la participación en actividades grupales como el debate o trabajo por proyectos si no se cuenta con las estrategias adecuadas.

Retomando el tema de la formación docente (esta vez, en el caso específico de profesores de Historia), se ha detectado la escasa formación sobre esta condición y sus NEE. González y Vallejos (2016) encontraron que la mitad de las personas docentes de Historia trabajaron de manera igualitaria con sus estudiantes, sin llegar a tratar o abordar las NEE que puedan presentar estos. Las autoras demuestran cómo las personas docentes en Historia no están preparadas para el abordaje de contenidos históricos tomando en consideración las distintas condiciones o necesidades que puedan presentar las personas estudiantes, señalando que

Sólo uno de los cuatro entrevistados identificó una NEE de los estudiantes con TDAH, la cual es el apoyo constante (monitoreo). La mitad de los entrevistados confundió las Necesidades Educativas Especiales con las características del TDAH, y un cuarto entrevistado admitió no conocer las NEE (González y Vallejos, 2016, p.64).

Si bien es entendible lo retador de llevar a cabo planeamientos y actividades didácticas generales para unos y especializadas para otros según sus condiciones, es relevante rescatar que sí es posible llevar a cabo actividades y procesos educativos que no solo involucren a todas las personas estudiantes más allá de sus condiciones, sino que también brinden oportunidades para fomentar habilidades que, por lo general, resultan un reto en estudiantes con TDAH.

Fraggista y otros (2023) exponen el valor de utilizar elementos como la realidad aumentada dentro de las lecciones de Historia, mencionando la utilidad de la misma para mejorar los periodos de atención de las personas estudiantes al igual que su percepción de la Historia, rompiendo con la idea de que esta es aburrida.

A su vez, Martínez, Miralles y Gómez (2024) señalan el valor de llevar a cabo actividades gamificadas a la hora de enseñar contenidos históricos a estudiantes con TDAH, ya que mejora la percepción y valoración de la materia, también demuestran la importancia de un aprendizaje histórico basado en proyectos y en la participación activa y constante del estudiantado con TDAH.

Si bien, la enseñanza de contenidos históricos enfrenta retos, la falta de conocimientos y barreras contextuales asociadas al TDAH dificulta aún más la enseñanza adecuada de dichos contenidos. La falta de preparación y formación llevan a que las personas docentes no sean capaces de ofrecer adaptaciones para una enseñanza de calidad. Aspectos relacionados

al manejo del grupo, la didáctica, adquisición de habilidades, entre otros, implican una serie de retos que demuestran vacíos existentes en la enseñanza de la Historia.

Estudios Sociales:

De acuerdo con Chavarría y otros (2016), los Estudios Sociales son una materia dentro del currículo educativo costarricense que tiene a la Historia y a la Geografía como disciplinas dominantes, esto bajo los argumentos de que permiten un entendimiento de la sociedad en el tiempo y en un espacio geográfico delimitado.

Según el Programa de Estudio de Estudios Sociales del MEP, los Estudios Sociales son una disciplina que tiene como prioridad generar un

[...] aporte fundamental a la construcción de esa nueva ciudadanía pues desde aquí se abordan perspectivas, enfoques y habilidades geográficas e históricas, que permiten oportunidades al estudiantado para comprender, explicar y actuar en la sociedad compleja, dinámica y retadora que vivimos. A partir del desarrollo del pensamiento crítico y por medio de un aprendizaje socioconstructivista enfocado en la resolución de problemáticas, se procura potenciar las oportunidades que el estudiante tendrá para su desarrollo de un ser pleno y activo de la sociedad nacional y ejercer también con responsabilidad su ciudadanía planetaria (MEP, 2016, pp.8-9).

Se busca crear una nueva concepción de ciudadanía a partir de las habilidades y conocimientos posibles de desarrollar a partir de las disciplinas histórica y geográfica. Lo que esta ciudadanía busca promover es un “trabajo indagador y colaborativo del estudiantado, el estudio y desarrollo de conocimiento y habilidades de ambas disciplinas para la comprensión

de nuestro mundo y la proposición de acciones concretas con miras al desarrollo sostenible y la búsqueda del bienestar humano” (MEP, 2016, p.9), es decir, se espera crear ciudadanos que sean capaces de ejercer habilidades de pensamiento crítico, colaborativos y que lleven a cabo pensamientos y actos que tengan como fin el bienestar, tanto individual como colectivo social.

Ramírez y Pagés (2022) reportan que la malla curricular de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional de Costa Rica está compuesta por un 42% de cursos de Historia, seguido por 27% de Pedagogía. A la vez, señalan que las personas docentes dan “clases bajo esquemas educativos que no se le enseñaron en la universidad” (Ramírez y Pagés, p.3).

Adler (1994, citado por Ramírez y Pagés, 2022) explica que, a nivel general, la teoría y conocimientos disciplinares en Enseñanza de la Historia se dan aparte de la pedagogía y la didáctica, lo cual genera vacíos ante escenarios prácticos cuando, en realidad, la formación docente debería estar marcada por los intercambios de conocimientos entre colegas, las interacciones con el resto de actores involucrados en el proceso de enseñanza (tal es el caso de las personas estudiantes y el currículum) y las condiciones contextuales.

La desconexión entre los conocimientos disciplinares, la pedagogía y la didáctica en contextos áulicos puede generar, como sustentan Naranjo y Carvajal (2023), contradicciones entre “el apartado filosófico del Programa con los aprendizajes esperados que se postulan [lo cual puede derivar en que se prioricen los contenidos, y no el desarrollo de habilidades] académicas y curriculares” (Naranjo y Carvajal, 2023, p.22).

En este particular, las personas estudiantes con TDAH resultan más perjudicadas al precisar de una mediación que equilibre el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de la

Historia, pero que, además, tome en cuenta características propias de su condición como las dificultades para mantener la concentración, la búsqueda de estímulos, la impulsividad o la regulación del estado emocional a modo de ejemplos.

Carvajal (2019) se refiere a los Estudios Sociales como una “asignatura escolar [que permite] comprender y trascender el mundo en que vivimos con la ayuda de múltiples herramientas proporcionadas por distintas ciencias” (Carvajal, 2019, s.p.). Por ende, un enfoque inclusivo de la mediación de los procesos de enseñanza, considerando a las personas neurodiversas, y que brinde herramientas para su incorporación en el mundo desde sus necesidades, es fundamental.

Retos formales: el currículum:

Dentro de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se pueden encontrar diversos retos y vacíos. Un buen punto de partida es el currículum, cuyo peso debe ser considerado en cualquier discusión sobre Educación. Desde el punto de vista de Romero (2018), el currículum es un hecho dado que está instaurado en el sistema educativo desde el conocimiento académico y la formación del profesorado; y una práctica, en cuanto a docentes y personas estudiantes desde sus experiencias y socialización, esto moldea el comportamiento y pautas institucionales. En virtud de ambos postulados, se entiende al currículum como un fenómeno sociohistórico que es generador y transformador del aprendizaje, sus contenidos, su gestión, su enseñanza, sus subjetividades, etc.

Estas cualidades suscitan gran interés para la investigación al ser las personas neurodivergentes/con TDAH desatendidas dentro del modelo educativo tradicional, si se desea brindar oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza dirigidos a dicha población, es necesario que el currículum sea comprendido y, a la vez, modificado, con el fin

de crear condiciones favorables para el aprendizaje de los contenidos históricos. Esto lleva a plantear retos en torno a las Ciencias Sociales en contextos educativos.

Michael W. Apple, referente de la pedagogía crítica, apunta en 1993 que el currículo nunca es neutral. Mediante él, se impone una visión del mundo, su funcionamiento y su organización, y en lo que respecta al conocimiento,

“what counts as an appropriate display of having learned it, and -just as critically - who is allowed to ask and answer all of these questions are part and parcel of how dominances and subordination are reproduced and altered in this society” [Lo que se considera una demostración apropiada de haberlo aprendido y, de manera igualmente crítica, a quién se le permite preguntar y responder todas estas preguntas son parte integral de cómo se reproducen y alteran los dominios y la subordinación en esta sociedad] (Apple, 1993, p.222).

El currículo, comenta Ramírez (2020), llega al salón de clases mediante “las materias escolares, las disciplinas académicas y los "silencios" (el racismo, la misoginia, inequidad económica, entre otros)” (Ramírez, 2020, p.7). Además de estas formas de discriminación, también puede señalarse la invisibilización de la población neurodiversa, a la cual, como se ha expuesto, usualmente se les fuerza a acoplarse a las demandas de una sociedad neurotípica y hegemónica que pretende estandarizarle.

La autora señala que, como parte de sus funciones, el profesorado de Estudios Sociales debe aspirar a generar cambios ante “situaciones de desigualdad social del entorno educativo” (Ramírez, 2020, p.11). Estas acciones pueden comprenderse en el marco de una congruencia a nivel curricular entre la filosofía, los programas, los contenidos, el desarrollo

de habilidades y las acciones efectuadas en el aula para favorecer la inclusión desde la educación y, en este caso, desde una adecuada enseñanza de la Historia.

En este sentido, es valioso revisar los retos que se enfrentan a nivel curricular en la enseñanza de los Estudios Sociales (en especial, para este caso, los contenidos históricos) y en la educación inclusiva de las personas estudiantes con TDAH.

Para García (2003), el principal problema del aprendizaje de las Ciencias Sociales es que estas se llevan a cabo por medio de la memoria y la repetición, que posee muy poco significado y muchas veces imposibilita de una verdadera comprensión de las temáticas tratadas. Esto lleva a que, por un lado, las personas estudiantes no cuenten con las herramientas para comprender en profundidad la realidad en la que viven y que, por otro, no tengan la motivación ni un propósito para aprender.

Dicho esquema tradicional ha sido una de las dificultades constantes de las Ciencias Sociales en contextos educativos. Al respecto, Díaz (2019) realizó diez clases de Estudios Sociales, algunas con una metodología “tradicional” y otras con procedimientos “innovadores”; tras lo cual aplicó un cuestionario a las personas estudiantes que participaron para conocer las preferencias de estas respecto a metodologías educativas, actividades y el rol docente.

Los resultados indicaron que las personas estudiantes prefieren, en su mayoría, metodologías de enseñanza innovadoras y, en el caso de la evaluación, optan, principalmente, por modalidades tradicionales. Sobre esta tensión entre ambos modelos, el estudio revela que asumir un rol creativo como persona docente incide positivamente en la participación del estudiantado y en que opten por la primera opción.

Tanto la metodología seguida por dicha investigación, que pone énfasis en los testimonios alrededor de las prácticas de aula, como las conclusiones anteriormente expuestas, son importantes para este trabajo, ya que permiten observar que, a nivel curricular, la transición hacia una enseñanza inclusiva, la cual es necesariamente diversa, implica retos y cambios a nivel de paradigmas, siendo las experiencias en el aula y su análisis un recurso esencial para alcanzar este objetivo.

Otro reto relevante en cuanto a la comprensión de diversas temáticas en las aulas es que no se ha logrado un enfoque interdisciplinar como principio didáctico a nivel práctico, a pesar de que, epistemológicamente, esté ampliamente abarcado en las Ciencias Sociales. Siendo que la realidad social es variada y dinámica, dar una interpretación de los hechos segmentados, complejiza la comprensión de los contenidos y que la persona estudiante pueda sentirse identificada con los mismos.

El diálogo de saberes y sus aplicaciones en la enseñanza es un aspecto crucial. La diversidad de perspectivas, tanto al relacionarse con poblaciones neurodivergentes, como al crear alternativas en las prácticas educativas que permitan un acercamiento a los contenidos históricos, resulta un tema de interés para esta investigación. Para Jara (2020) el intercambio entre áreas de conocimiento en la educación ayuda a unir la información existente, las experiencias personales y a establecer una adecuada mediación durante los procesos de enseñanza entre el personal docente y el estudiantado.

En esta línea, sobre la desconexión de contenidos y métodos de enseñanza con la realidad del estudiantado, Vivas (2018) señala que en Colombia existe la problemática de que los lineamientos utilizados en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales no concuerdan del todo con la realidad sociopolítica, cultural y económica del país. El

especialista menciona que a esta situación se le suma otro reto, el cual afecta a toda la región latinoamericana, reflejado en sistemas educativos basados en estándares con indicadores que miden la productividad académica de las personas estudiantes en términos de logros. Es decir, se les mide y evalúa según indicadores basados en las demandas establecidas por instituciones ajenas que velan por los requerimientos del mercado mundial.

En esta línea, es relevante considerar la separación que existe entre las exigencias curriculares y las posibilidades materiales y formativas en las aulas cuando se trata de población neurodivergente. En el tema de la enseñanza a personas estudiantes con TDAH, lo anterior se perfila como un aspecto clave, ya que ambas realidades – las curriculares, determinadas por el MEP y los centros educativos, y la del personal docentes y del estudiantado – no necesariamente coinciden.

En este panorama, explica Vivas (2018), el problema del conocimiento se convierte en un problema de competencia en el mercado y de él desaparecen aspectos fundamentales que inciden en la calidad de la educación, como las condiciones materiales de vida de estudiantes, familias y docentes, o los factores de violencia estructural, social y política que atraviesan los procesos educativos en cada región del país.

En este mismo sentido, la Historia se enfrenta a diversos vacíos y problemáticas que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta; por ejemplo, Ramírez y Pagès (2022) mencionan que un problema de la disciplina es la formación del propio profesorado, cuando afirman que las personas docentes son formadas bajo programas de estudios centrados, principalmente, en una historia academicista, que es distinta a la que se enseña en los centros educativos. Según explican, el saber histórico en los centros educativos tiene objetivos distintos a los del saber histórico académico que se dicta en las universidades.

Además de lo anterior, critican el modelo clásico de enseñanza de la Historia, siendo esto algo meramente memorístico. Dentro de su análisis y crítica, los autores hacen mención sobre cómo la enseñanza de la Historia debe centrarse en el proceso de construcción del conocimiento histórico, y no solo en su resultado, es decir, al enseñarse Historia se debe enseñar a analizar procesos socioculturales, cómo se construye dicho conocimiento histórico y, a la vez, cómo puede verse refutado y reconstruido.

Siguiendo con esta línea de la crítica al modelo tradicional de la enseñanza de la Historia, se puede observar, a través del trabajo de Vivas (2018), el cuestionamiento a lo que ella llama “el paradigma tradicional de la Historia Única y lineal”. Lo interesante de este trabajo es que la especialista no se enfoca directamente en el modelo memorístico, sino que, más bien, analiza los principios y valores que están infundidos en el conocimiento histórico enseñado en las instituciones educativas. Aborda el tema de cómo la enseñanza de la Historia en todos los países de Latinoamérica enfrenta grandes retos, como lo son el impacto sociocultural de la globalización, la definición de la identidad propia de los países, crisis de los nacionalismos, entre otros.

Lo que resulta sumamente interesante de este trabajo es cómo la autora señala un gran vacío y problemática de la disciplina de la enseñanza histórica latinoamericana, lo cual remite a una comparación interesante entre lo que se enseña en las instituciones formales como: Feudalismo, Revolución Industrial y Guerras Mundiales, por solo mencionar algunos ejemplos, y lo que se vive en las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

A partir de esto, se plantea una serie de preguntas en las cuales expone qué tan importante o pertinente es estudiar eventos históricos que tuvieron lugar en contextos ajenos (Europa y Norteamérica), frente a hechos y procesos más asociados a las historias locales de

los países latinoamericanos que son abordados de manera superficial. En suma, la investigadora logra plantear la pregunta de si la forma de enseñar Historia del siglo XX sigue siendo óptima en el siglo XXI; mientras plantea cuestionamientos sobre qué se enseña, y si la forma en que se estudia la Historia sigue siendo de utilidad para comprender eventos contemporáneos o en distintas regiones.

IX. Estado De La Cuestión

Adentrándonos en el TDAH, en el área de la Psicología hay múltiples trabajos académicos que estudian este trastorno. Para efectos de esta investigación, interesa conocer aquellos que comparten rasgos comunes con las aspiraciones de esta, por lo que se toman en cuenta los trabajos de diversos autores interesados en el estudio de la enseñanza a personas estudiantes con TDAH, así como las guías sobre TDAH elaboradas por distintas asociaciones y fundaciones especializadas en dicho trastorno.

Iniciando con el panorama menos próximo al contexto de la presente investigación, se revisan los trabajos elaborados en Europa por Medina (2017), Acebes (2020) y López (2023), ya que, para efectos de la presente investigación, es de interés resaltar investigaciones que consideren el aspecto emocional, la búsqueda de soluciones desde la innovación en el proceso de enseñanza, el enfoque de proponer y poner en prueba con el recelo de mantener en claro que ninguna propuesta es una fórmula que se pueda aplicar a cualquier contexto, y la perspectiva docente para el abordaje de la enseñanza a la población estudiantil con TDAH.

Medina (2017) propone una serie de actividades didácticas que componen una intervención psicopedagógica para una población de personas estudiantes de 5 a 6 años con TDAH. Por otro lado, Acebes (2020) con su trabajo se transforma en precursor de la vinculación de la población con TDAH y el desarrollo de una habilidad: alcanzar el

desarrollo de la capacidad de gestión emocional y diagnóstico pronto de este trastorno. Y, finalmente, López (2023) se centra en el pensar y sentir docente al trabajar con población con TDAH y los apoyos que las instituciones les brindan o no respecto a dicho estudiantado.

En síntesis, los tres documentos anteriores tienen el factor común de estar centralizados en la perspectiva docente a cerca de la población estudiantil con TDAH. Estos autores plantean diversas soluciones y estrategias, no solo para la intervención del TDAH en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para su diagnóstico temprano, esto con el fin de realizar mejoras que conduzcan a una real inclusión educativa.

Sin embargo, estas propuestas se quedan en lo teórico y el pensar docente respecto a la enseñanza a personas con TDAH, sin mencionar que se centran en poblaciones de la educación primaria; no se atienden las necesidades de una propuesta didáctica puesta en práctica para una población estudiantil con TDAH de secundaria, tampoco existen menciones específicas de las intervenciones y estrategias pedagógicas que se requieren para impartir la enseñanza de la Historia, por lo que, a pesar de tener ciertas vinculaciones con la presente investigación, estos trabajos sirven como punto de partida solamente, dándole paso a esta tesis de solventar los vacíos planteados.

Acercándonos un poco más al contexto del presente trabajo, se revisan distintos documentos elaborados en Latinoamérica. El trabajo de Barrios (2015) delimita trastornos comórbidos al TDAH y la identificación de rasgos para su diagnóstico, permitiendo una visión más clínica del tema de interés. La tesis de González y Vallejos (2016) comprueba qué estrategias didácticas usaban los docentes del área de CS para trabajar con las personas estudiantes con TDAH.

De la Cruz, Ullauri y Freire (2020) se centran en estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera dirigidas a personas estudiantes con TDAH. Jiménez, Perdomo y Miño (2021) se centraron en un solo docente que, a pesar de tener una larga trayectoria enseñando, no tenía conocimiento sobre el TDAH. Mientras que Galarza e Hidalgo (2021) construyeron propuestas didácticas similares a los lineamientos orientadores que se elaboran como producto final, facilitando estrategias pedagógicas específicas recomendadas para aplicar al trabajar con población estudiantil con TDAH.

Se pudo observar que el eje central de estos autores latinoamericanos son los estudios de caso basados en análisis bibliográfico, entrevistas a docentes y elaboración de propuestas estratégicas que se puedan utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas estudiantes con TDAH.

Estos trabajos son precedentes importantes para la presente investigación, no solo por destacar el poco conocimiento que tienen los docentes en la enseñanza a personas estudiantes con TDAH, sino también por brindar bases sobre cómo desarrollar un proceso metodológico dirigido a generar lineamientos orientados a mejorar la enseñanza para la población estudiantil con TDAH en una disciplina específica.

Sin embargo, siguen sin existir consideraciones desde el enfoque de la enseñanza de contenidos históricos, por lo tanto, es relevante en esta investigación el abordaje de antecedentes teóricos en relación con la didáctica de la Historia y las estrategias vinculadas a la misma.

Ya recayendo en tesis realizadas en materia del TDAH a nivel nacional, están los trabajos de Madrigal y otros (2004), Vargas (2011) y Bolaños (2014), los cuales, al igual que los recursos latinoamericanos encontrados, se centran en el análisis bibliográfico, entrevistas

y elaboración de propuestas estratégicas, con la diferencia de que las entrevistas no son dirigidas solamente a docentes, pues el trabajo de Bolaños es un referente testimonial de personas estudiantes con TDAH, sus padres y docentes.

Madrigal y otros (2004) crean una guía didáctica para docentes de Español donde se toman en consideración las experiencias y actividades llevadas a cabo por las personas docentes dentro de los salones de clase. Vargas (2011) realiza una propuesta dirigida a profesionales en educación primaria (I Ciclo) para el abordaje del TDAH en una institución específica. Por otro lado, Bolaños (2014) estudia discursos y experiencias de personas estudiantes de primaria con TDAH, sus padres y docentes, relacionadas al consumo de ritalina.

Estas investigaciones se convierten en un antecedente de interés para el presente trabajo, ya que están enfocados en una materia en específico, se sugieren técnicas didácticas que puedan ser aplicadas a la población estudiante con TDAH y destaca el uso de entrevistas en la recopilación de información, las cuales se deben considerar como un antecedente para el desarrollo de instrumentos. A pesar de esto, nuevamente, se enfocan en estudiantes de primaria, y solamente se sugieren posibles medidas y herramientas a partir de la identificación de retos, en lugar de registrar qué aplican los docentes en ejercicio con sus estudiantes con TDAH.

Si bien, a nivel nacional no se pueden identificar muchos trabajos, guías o lineamientos a seguir con respecto a la labor docente y el TDAH, a nivel internacional se lograron identificar varias guías que buscan preparar y ayudar a las personas docentes a la hora de trabajar y enseñar a estudiantes con dicho trastorno.

En primer lugar, se encuentran las guías elaborada por la *Asociación balear de padres de niños con TDAH* (2010) y la *Fundación Cantabria: Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad en España* (2012), las cuales se encargan de presentar descripciones y métodos sobre qué debe hacer la persona docente a la hora de identificar estudiantes con TDAH, características, tratamientos y trastornos que pueden estar presentes junto al TDAH, y también se encarga de discutir brevemente sobre cómo la presencia del TDAH puede llegar a intervenir, tanto en la vida académica como en la personal de las personas estudiantes, proporcionando recomendaciones de cómo informar a los padres de familia, recomendaciones de cómo acudir a personas profesionales en el tema que puedan ser de ayuda en el diagnóstico y tratamiento del trastorno, y sobre cómo proceder una vez se dé la confirmación de la presencia del trastorno en la persona estudiante.

Por otro lado, el gobierno del Estado de Guerrero en México, junto a la Secretaría de Educación, también proporciona una guía a seguir para tratar con estudiantes con TDAH. La guía presenta fichas que abarcan desde el preescolar hasta la secundaria, en donde se presentan actividades, los recursos necesarios para llevarlas cabo, el campo de formación académica donde pueden ser aplicadas, temas, aprendizajes esperados, una descripción detallada de la actividad junto al tiempo que esta puede durar, posibles sugerencias de evaluación y variaciones que se pueden llevar a cabo en la actividad.

Esta guía fue elaborada en conjunto entre personas docentes y especialistas con el fin de “brindar mayores y mejores herramientas teórico-prácticas que permitan diseñar estrategias y técnicas de intervención para atender con excelencia, equidad e inclusión a la población con TDAH” (Estado de Guerrero, s.f., pp.8-9).

En estos casos, se observa cómo las guías pueden llegar a variar entre sí. Esto demuestra que no existe una sola forma de crear guías de apoyo para tratar el TDAH, dejando en claro que existe una gran variedad de formas en las cuales se puede abordar dicho trastorno desde lo curricular, lo evaluativo, didáctico, institucional y familiar.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

X. Metodología

La finalidad de este trabajo es la realización de una propuesta de lineamientos orientadores que pueda ser utilizada por docentes como material de guía y apoyo para llevar a cabo procesos educativos con personas estudiantes con TDAH. Considerando tal propósito, en este apartado se explica la metodología que se aplicará durante el desarrollo de la investigación, en conformidad con los objetivos planteados.

Método Cualitativo:

Como punto de partida, el paradigma de la investigación es cualitativo. Martínez (2006) define la investigación cualitativa como aquella enfocada en hacer inteligible o captar las características de un objeto, así como la esencia “completa y total de un producto” (Martínez, 2006, p.127). En la misma línea, Gurdían (2015) explica que “la investigación cualitativa se basa en el replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo andamiaje epistemológico de la investigación educativa” (Guardián, 2015, p.54).

En esto coincide el mismo Martínez (2006) al decir que la investigación cualitativa es dialéctica y sistémica; esto último porque en el “todo integrado” se crea la unidad de análisis. Por tanto, no se pretende conocer “el todo” desde una perspectiva objetiva o independiente al sujeto, al contrario, se reconoce a este último como “un agente activo en la construcción de la realidad, a la que da un significado social” (Cook y Reichardt, 2000, p.62).

Bajo la perspectiva anterior, se toma el paradigma cualitativo, ya que es necesario el contacto con personas docentes y establecer una relación dialéctica para el intercambio de ideas, el contraste de subjetividades y la generación de nuevos conocimientos respecto a la realidad educativa y al objeto de estudio (la enseñanza de contenidos históricos a población con TDAH). Así, la propuesta de lineamientos orientadores resultante se construye a partir de los aportes de las personas entrevistadas que llevan a nuevos campos de investigación y resultados.

Portilla, Rojas y Hernández (2014), a partir de una revisión teórica de varios autores (Galeano, 2004; Martínez, 2011; Ruiz, 2012; Hernández, Alvarado y Luna, 2015), explican que la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, ya que se enfoca en descubrir, no en verificar; holística, al ver los sujetos y contextos desde un punto de vista unificador; interactiva, presentándose un trato cercano entre la persona investigadora e investigada; abierta, al tomar técnicas o instrumentos de distintas ramas de las ciencias; y flexible, al generar adaptaciones según el problema de investigación y cómo desean las personas investigadoras abordarlo.

A su vez, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) expresan el valor de la investigación cualitativa al señalar que, primero, es aplicable a una gran variedad de profesiones y, a su vez, permite observar y comprender fenómenos mediante la observación, exploración, descripción e interpretación de los fenómenos estudiados.

Estas características coinciden con la presente investigación, dado que, al ser exploratoria y de un tema en el que no hay estudios previos en el país, se tiene la intención de “descubrir” la perspectiva docente sobre el objeto de estudio; de la misma forma, el acercamiento holístico, interactivo y flexible descritos por los autores es propio de un trabajo

como el presente, en el que “hay un interés particular por aprehender y aprender de las experiencias docentes en el ámbito educativo” (Artavia y Gurdían, 2021, p.38).

Fenomenología hermenéutica:

Trabajar con poblaciones humanas, sobre todo en el área educativa, es complejo; considerando que las ideas y opiniones de los entrevistados sobre un mismo tema pueden distar mucho unas de otras, en este caso, se estudia la perspectiva docente sobre cómo enseñar contenidos históricos a población con TDAH. Tratándose de experiencias subjetivas y personales relacionadas con la enseñanza, se ha optado por el uso de la fenomenología hermenéutica.

De acuerdo con Castillo-López, Romero y Mínguez (2022), la fenomenología hermenéutica es un tipo de investigación que se centra en las experiencias vividas por los sujetos. Edmund Husserl es considerado el fundador de la fenomenología “pura”, (pura, en el sentido de tratar de excluir cualquier criterio o juicio respecto al conocimiento en su estado natural); Martin Heidegger, estudiante de Husserl, da un enfoque hermenéutico al incluir la interpretación de los fenómenos, considerando el contexto sociocultural en el que estos ocurren.

En palabras de Gurdían (2015), la fenomenología hermenéutica no se limita a la descripción de las experiencias, sino que busca en ellas una “esencia [que sea] válida universalmente y científicamente útil” (Gurdían, 2015, pp.150-151). A la vez, se contempla la subjetividad del sujeto en sus ideas, opiniones, etcétera; entendiendo que estas forman parte de un contexto más amplio. Sobre lo anterior, Jan Patocka (2005) dice que la fenomenología hermenéutica distingue entre la experiencia individual y real (en un sentido positivista) de una general y abstracta. A partir de las premisas de ambos autores, se podría

suponer que el “conocimiento objetivo” se constituye como un consenso social a partir de experiencias compartidas.

Para llegar a dicha “esencia”, que es el conocimiento objetivo, se pasan por diversos filtros. Iriarte-Pupo (2020), al hablar de la investigación formativa aplicando la fenomenología hermenéutica, hace la distinción básica entre *noesis* (el proceso consciente de experimentar algo dentro de la mente o a través de ella) y *noema* (el valor o significado que el sujeto da a lo experimentado). Parte de la labor de las personas investigadoras es identificar estas distinciones al recolectar información y distinguir entre lo “real, ideal o imaginario” (Guardián, 2015, p.150).

El método fenomenológico es ideal para el estudio de realidades lejanas a las personas investigadoras y cuando “no hay razones para dudar de la bondad y veracidad de la información” (Martínez, 2006, p.135). Lo anterior tiene validez para esta investigación, considerando que los trabajos relacionados a la enseñanza a población con TDAH son escasos y, en el caso de la enseñanza de contenidos históricos para dicha población, casi nulos. Al tratarse de una investigación exploratoria sobre el tema, acudir a la perspectiva docente desde la fenomenología hermenéutica es idóneo.

Población:

Criterios de selección de la población estudiada:

Para esta investigación, el grupo principal de participantes está compuesto por personas docentes de Estudios Sociales y Cívica del área de secundaria, a los que se hace referencia a lo largo del trabajo como “Persona docente” o “Docente”, acompañado de un número específico del 1 al 10, el cual les identifica. Esta numeración se da para mantener la

confidencialidad y su anonimato, de acuerdo a lo acordado como parte de su participación en el estudio, en los consentimientos informados (Ver anexos 1 y 2).

Los criterios de selección fueron, a) haber ejercido dentro de la Dirección Regional de Educación San José Oeste (DRESJO), y b) haber trabajado con estudiantes con TDAH en los últimos dos años. Se realizaron entrevistas hasta alcanzar la saturación de datos, con un total de 10 docentes.

Es importante aclarar que, para efectos de esta investigación, los criterios mencionados anteriormente son los únicos de interés, puesto que se necesitaba condensar la población docente a la que se le aplicarían los instrumentos y analizar semejanzas y diferencias dentro de una misma Dirección Regional. Ahora bien, datos sociodemográficos como titulación académica, sexo, edad u otras características más personales de los entrevistados pueden generar sesgos, y dichas variables no responden a los objetivos de este trabajo ni influyen teórica o empíricamente en el fenómeno por analizar, por lo que no serán tomados en cuenta.

Adicionalmente, y con el fin de profundizar en los hallazgos, se consultó a una persona especialista en Orientación y Psicopedagogía, a la cual se hace referencia a lo largo del trabajo como “Persona especialista” o “Especialista”. Esta profesional realizó sus estudios formales en la Universidad de Costa Rica, culminados con una Maestría en Psicopedagogía. Posee una trayectoria laboral de casi 20 años en el Ministerio de Educación Pública; paralelamente, ha trabajado en la Universidad de Costa Rica, en la Escuela de Orientación de Educación Especial. Actualmente, trabaja en la UCR y en el Colegio Nocturno de la Unión.

Su perspectiva permite un análisis más amplio de las ideas, acciones y recomendaciones surgidas de las entrevistas con el profesorado, enriqueciendo y

complementando la discusión sobre la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH en el contexto costarricense.

Consentimiento Informado:

Las entrevistas semiestructuradas se efectuarán de forma presencial o virtual, según se acuerde con las personas participantes. Se dará un consentimiento informado a cada una de ellas (tanto docentes como persona especialista), el cual tendrá que firmar en caso de estar de acuerdo con todos los puntos expuestos en el documento. En dicho oficio se indica la finalidad del estudio y sobre qué temas serán las preguntas (Ver Anexo 1 y 2). También, en él se otorga el permiso de grabación de audio de las entrevistas, y se explica cómo se utilizará la información y cuáles son los derechos de la persona entrevistada sobre la misma, así como medios de contacto con las personas investigadoras en caso de dudas.

Recolección de información:

En esta sección, se describen las técnicas, instrumentos y herramientas que se utilizan para obtener la información que brindará el profesorado que forma parte de la muestra, según los enfoques cualitativo y fenomenológico-hermeneúatico descritos con anterioridad, los cuales son la base para procesar dicha información. A grandes rasgos, se usa una combinación de entrevistas semiestructuradas (individuales) y su análisis.

Técnicas de investigación:

Para llegar a dichos resultados, se recurre a diversas técnicas que permiten la recolección de datos cualitativos. Estas se han seleccionado con base en los objetivos de investigación y el carácter exploratorio de esta. A continuación, se describe cada una de las herramientas y se explica su finalidad dentro de la tesis.

Entrevista semiestructurada:

En relación con el primer y segundo objetivo, se harán entrevistas semiestructuradas a docentes de Estudios Sociales y Cívica de secundaria, que hayan trabajado con personas estudiantes con TDAH en la DRESJO. La entrevista semiestructurada, según Schettini y Cortazzo (2016), es una aproximación simple, sin preguntas cerradas ni una organización rígida, dando lugar a la espontaneidad, una mayor confianza para compartir información y opiniones abiertas de la persona entrevistada, sin perderse de vista los objetivos y temas de interés del entrevistador.

Guber (2011) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la entrevista es una estrategia que permite conocer lo que las personas creen, piensan, saben y han experimentado, lo cual lleva a que la entrevista se convierta en un proceso íntimo, abierto y flexible. De acuerdo con Guber (2011) “la entrevista consistiría en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responde, mientras que los temas abordados en estos encuentros suelen definirse como referidos no a la entrevista, sino a hechos externos a ella” (Guber, 2011, p.70).

En este caso, las entrevistas llevadas a cabo a personas docentes de Estudios Sociales buscan lograr que estas compartan sus experiencias e ideas en torno a la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH, generando un intercambio en el cual las personas docentes socialicen anécdotas, técnicas y estrategias; esta información luego será analizada, triangulada y comparada.

Entre sus cualidades, Gurdían (2015) menciona que las entrevistas cualitativas permiten la “objetivación” de saberes, la creación de archivos orales e investigación sobre normas, valores, representaciones colectivas y creencias de los sujetos. La entrevista

semiestructurada busca reconstruir una teoría subjetiva que incluye conocimientos explícitos e implícitos de la persona entrevistada. Para ello, y de acuerdo con Flick (2012), se hacen preguntas: a) abiertas o generales; b) basadas en la teoría y la hipótesis de la investigación y; c) confrontativas con base en lo declarado por la persona entrevistada, esto a modo de aclaración de dudas y expansión de las ideas. Lo anterior coincide con los principios de la investigación exploratoria.

A partir de la adaptación de instrumentos usados en las investigaciones elaboradas por De la Iglesia y Roselló (2018) sobre calidad educativa, y de Bello y Duque (2018) sobre atención educativa a estudiantes de primaria con TDAH, se realizó una guía de entrevista con doce preguntas que buscan rescatar información en torno a temáticas como: a) la experiencia general docente al enseñar a estudiantes con TDAH; b) el desarrollo de las clases de Estudios Sociales y recomendaciones al trabajar con dicha población; c) retos identificados en los procesos de enseñanza en torno al TDAH y la enseñanza de contenidos históricos y; d) aspectos por mejorar en el abordaje de dicha condición.

Triangulación por informante clave:

De acuerdo con Benavides y Gómez-Restrepo (2005), la triangulación es un método investigativo, en el cual se usan dos estrategias o más para observar la información obtenida de una investigación desde distintas perspectivas, con el fin de hallar patrones que, al repetirse, dan mayor seguridad sobre los resultados. Esto permite desarrollar una interpretación general, en la que se observa la complejidad y en mayor amplitud el objeto de estudio. A su vez, al usarse distintas estrategias, existen menores posibilidades de sesgos.

Para esta investigación, se optó por la triangulación mediante informante clave. Galeano (2003) y Mendieta (2015) se refieren a esta modalidad como aquella en que ese

contacta a personas de interés, debido a su participación en la realidad del objeto de estudio, a que tienen un conocimiento amplio sobre el tema y por su capacidad reflexiva sobre el fenómeno. Dichas características se encuentran en este estudio al contar con la participación de docentes, específicamente, de Estudios Sociales y sus experiencias sobre un tema concreto (la enseñanza de contenidos históricos a la población con TDAH).

Instrumentos de investigación:

Guía de Entrevista Semiestructurada:

Se llevó a cabo una guía de entrevista semiestructurada con un total de 12 preguntas abiertas (Ver anexo 4). Esta guía tiene como finalidad encaminar el proceso de entrevista y recolección de información, rescatando aspectos clave y de gran valor para la investigación, permitiendo entender cómo son los procesos de enseñanza de contenidos históricos en salones de clase con personas estudiantes con TDAH a partir de las experiencias docentes, además de que facilita la recolección y socialización de técnicas, estrategias y herramientas que resultan de valor para las personas docentes a la hora de llevar a cabo sus clases.

Esta guía de entrevista facilita abordar de una manera más profunda las experiencias de las personas docentes a la hora de enseñar a estudiantes con TDAH, los cuatro ejes mencionados permiten obtener información relevante por medio de la discusión y un análisis crítico de las experiencias docentes. La entrevista semiestructurada se encarga de rescatar y recopilar los aspectos empíricos del quehacer docente, permitiendo de esta manera llevar a cabo un análisis y un rescate de los aspectos más relevantes a la hora de enseñar contenidos históricos a poblaciones de estudiantes con TDAH.

Por otro lado, se realizó una segunda guía de entrevista (Ver anexo 3) con un total de 10 preguntas dirigidas a una persona profesional del área de Psicopedagogía y Educación Especial. Esta guía tiene como finalidad verificar, comprobar y analizar la información obtenida de las entrevistas docentes de acuerdo con los conocimientos y la formación profesional de la persona seleccionada.

Esta segunda guía busca explorar temáticas como: a) la caracterización del TDAH; b) recomendaciones en cuanto al uso de herramientas y recursos; c) recomendaciones en cuanto al abordaje de contenidos históricos y; d) desarrollo de habilidades. La perspectiva y formación de la persona especialista permite llevar a cabo un análisis más profundo y enriquecedor a la hora de interpretar la información recolectada de las personas docentes.

Transkriptor:

Las grabaciones de las entrevistas serán transcritas mediante el programa *Transkriptor*. Para poder plasmarlas en la presente investigación, se les dará el formato pertinente a las transcripciones ya formuladas por la aplicación y, paralelamente, se hará una revisión general de lo expuesto por las personas entrevistadas.

Si bien, se hará una revisión manual de las transcripciones elaboradas por *Transkriptor*, las aplicaciones de transcripción no siempre reconocen con exactitud acentos regionales, léxico local, construcciones sintácticas no normativas, reglas gramaticales, etc. Esto provoca fallos en el uso de los signos de puntuación, cambios léxicos involuntarios o sustituciones semánticamente cercanas que afectan la fidelidad literal del texto.

No obstante, desde la filología se argumenta que las herramientas de transcripción priorizan una fidelidad semántica (transmitir el sentido general del mensaje) por encima de

una fidelidad literal (reproducir palabra por palabra lo dicho). Por lo que el mensaje que desean expresar las personas entrevistadas sí es fiel, y los cambios o “errores” con los que transcriba la aplicación no afectan de manera alguna los objetivos de la presente investigación.

Según Flick (2012), la transcripción es una técnica que reconstruye la realidad y permite profundizar en ella, organizar los datos, categorizarlos y darles una interpretación. Se constituye como un paso obligatorio para realizar un análisis holístico con base en las preguntas planteadas y las respuestas brindadas por las personas informantes, en este caso los y las docentes.

Atlas.ti:

Para realizar el análisis de la información obtenida de las entrevistas, se utilizará el programa *Atlas.ti*, especializado en investigación cualitativa. Este permite la organización y categorización de los datos cualitativos en una mayor profundidad y exhaustividad. Además, según Herbs, Frizzarin y Herbs (2024), *Atlas.ti* permite hallar temas “ocultos” o que podrían ser pasados por alto en una revisión sin este tipo de herramienta; además, permite visualizar mediante gráficos los resultados de la investigación y las relaciones existentes entre los temas de las entrevistas.

Inteligencia Artificial:

Se debe destacar que, a lo largo del trabajo, se hizo uso de herramientas de inteligencia artificial como apoyo en aspectos puntuales; Tal como se mencionó, *transkriptor* fue usado en la transcripción de las entrevistas. Se hizo la revisión manual de estas posteriormente, y se realizaron correcciones en los casos necesarios.

Como segundo caso, tras redactar las preguntas de la guía de entrevista semiestructurada dirigida a personas docentes, se hizo uso de *chatGTP* (OpenAI, versión GTP-4), para afinar las preguntas número 3 y 8, solicitando en un *prompt* que la redacción de ambas fuera reajustada, de la forma más concisa y clara posible, debido a la variedad de temas que abarcan. Lo anterior se realizó bajo la tutela del director de esta investigación, quien revisó y validó el uso de la herramienta y las guías, una vez examinadas.

Por último, se hizo uso de *NotebookLM* (Google), específicamente para la búsqueda de fuentes secundarias relacionadas con TDAH en la enseñanza de la Historia, debido a la escasez de investigaciones en esta temática. Las fuentes halladas fueron leídas y analizadas de forma regular por las personas investigadoras, y en caso de ser pertinentes, agregadas a la investigación. Tal es el caso de los trabajos realizados por González y Vallejos (2016) y Rodríguez y otros (2020).

Métodos de análisis:

El proceso de análisis transita por varias etapas; partiendo desde los principios de la fenomenología hermenéutica y el carácter exploratorio de la investigación, se realizan las entrevistas a las personas docentes de Estudios Sociales con la intención de conocer sus experiencias en el aula al enseñar contenidos históricos a las personas estudiantes con TDAH.

Dichas entrevistas se programan para realizarse entre noviembre de 2024 y enero de 2025, repartiendo la muestra de docentes por entrevistar entre los tres autores de la presente investigación, según las posibilidades de reunión entre investigadores y docentes.

Lo anterior no se reduce a la descripción mecánica o literal de dichas experiencias, sino que, desde una revisión y análisis meticuloso, considerando además los aspectos contextuales que inciden en los procesos de enseñanza, se identifican los significados

esenciales de lo expresado en las entrevistas por parte de las personas informantes en los puntos en común o de consenso, como base para la definición de los lineamientos orientadores.

Esto implica la transcripción detallada y fiel de las entrevistas, y la posterior lectura minuciosa y reiterada de cada una de ellas, lo cual se realizará una vez terminadas todas las entrevistas, es decir, iniciando febrero de 2025, aproximadamente.

A partir de esto, se desarrollaron las primeras impresiones, y una familiarización de los relatos y temas generales hallados. Lo anterior da pie a la identificación de unidades de significado y categorías de interpretación, las cuales son codificadas, una a una, en *Atlas.ti* para su organización, agrupación e interpretación, aproximadamente, durante los meses de marzo y abril de 2025.

Las entrevistas se deben realizar siguiendo un principio de saturación de datos, proceso en el cual llevan a cabo entrevistas hasta llegar a un punto en el cual la información y datos obtenidos de estas ya no aporta conocimientos nuevos o adicionales a lo que ya se ha conseguido hasta el momento, esto de acuerdo con lo que explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Se trata de un proceso de reflexión en el que dialogan los testimonios obtenidos en las diversas entrevistas (a las personas docentes y a la persona especialista), la teoría y principios establecidos al inicio de la investigación, así como otras investigaciones (libros, artículos en revistas científicas, tesis, entre otros), permitiendo una interpretación profunda y precisa de lo investigado. Finalmente, se realiza una triangulación de datos que parte de las diferentes personas entrevistadas (docentes y especialista) y las herramientas y técnicas empleadas, esto, indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), con el fin de recolectar y analizar las

diversas interpretaciones, experiencias e ideas para poder crear la propuesta de los lineamientos orientadores para la Enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH.

Métodos de análisis similares que han funcionado como inspiración y guía para esta investigación, pueden hallarse, por ejemplo, en los trabajos de Reyes (2024) y Romero (2025); ambos relativamente recientes y realizados en la región latinoamericana, centrados en investigación en Educación a partir de entrevistas y diarios de campo con personas docentes desde la fenomenología hermenéutica.

Limitaciones:

Resulta necesario, considerando el carácter exploratorio de esta investigación, delimitar los aspectos que serán estudiados y analizados más adelante (los procesos de enseñanza de contenidos históricos a población estudiantil con TDAH desde la perspectiva docente). Como se ha expuesto, las bases teóricas son el Socioconstructivismo y la educación inclusiva. Los objetivos y metodología de esta investigación establecen parámetros sobre las temáticas que se abarcan a lo largo de los capítulos.

Lo anterior es relevante, ya que, a lo largo de las entrevistas semiestructuradas, emergen una variedad de temas que pueden referirse a aspectos fuera de lo consultado en las preguntas, o que no se relacionan necesariamente al tema central de la investigación, pero son igualmente valiosos.

A partir de esto, se establece que, si bien, puede haber menciones a aspectos clínicos del TDAH por parte de las personas entrevistadas, estos no son profundizados desde una perspectiva psicológica o farmacéutica, sino desde las experiencias y perspectivas de las

personas docentes, las cuales definen en buena parte sus prácticas y acciones en la mediación de los contenidos históricos.

Por la misma razón, a pesar de que se plantean aspectos normativos y curriculares, ya que estos influyen fuertemente en las personas docentes de Estudios Sociales, no se pretende profundizar en la normativa del MEP ni de los centros educativos en cuanto a las personas estudiantes con TDAH, más allá de aquellas opiniones, ideas y críticas hechas por las personas docentes al respecto.

Se debe destacar que, al ser prioridad el diseño de los lineamientos orientadores para la enseñanza y abordaje de los contenidos históricos, tanto los aspectos de planificación de clases, como evaluativos, a pesar de ser valiosos, no son temas centrales, a diferencia de las prácticas y acciones dentro del aula para la mediación de los contenidos históricos; es decir, la intermediación directa mediante técnicas y estrategias en el aula.

Por otra parte, aun cuando las personas entrevistadas hicieron mucho énfasis en las diferencias existentes entre instituciones públicas o privadas, y de las cualidades que estas ofrecen a nivel de oportunidades y apoyos educativos para las personas estudiantes con TDAH, no es un tema en el que se profundiza. Para efectos de la investigación, importa, principalmente, que hayan sido personas docentes que ejerzan dentro de la DRESJO.

También es importante señalar que las entrevistas fueron realizadas entre los años 2024 y 2025. Lo anterior es importante, ya que se relaciona directamente al contexto y una temporalidad específica. Esto podría ser notorio en el caso de temas emergentes discutidos, como lo es el uso de la inteligencia artificial u otras tecnologías, de la misma manera que otras condiciones materiales pueden variar con el tiempo.

Además, al mencionar a la población estudiantil con TDAH, ninguna de las personas docentes menciona aspectos relacionados con el sexo y género de sus estudiantes, ni de las posibles diferencias y similitudes o comportamientos que puedan darse en cuanto estas características, por lo que no se explicita si el trastorno afecta más a unas personas que a otras en cuanto a su formación educativa.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

XI. Las perspectivas docentes sobre la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH

El TDAH es una condición que, cada vez más, tiene presencia en las aulas, impactando en los procesos de enseñanza. Dependiendo de la materia a impartir, el abordaje de las NEE cambiará, esta no es la excepción en el caso de los Estudios Sociales. Sin embargo, las acciones, enfoques y adaptaciones que se desarrollen en el aula estarán necesariamente marcadas por su contexto, lo que agrega nuevas variables a considerar como parte del proceso de enseñanza.

Para Stetsenko y Selau (2018), las condiciones en las que se desarrollan, tanto las personas docentes como estudiantes, desde lo estrictamente material, hasta aspectos de corte social, pasando por factores individuales, marcan el abordaje que se hará en el aula.

En esta primera unidad del Capítulo IV, se identifican, desde las perspectivas de las personas docentes entrevistadas, aquellos aspectos que rigen la enseñanza de contenidos históricos en la actualidad, como parte de la asignatura de los Estudios Sociales.

En la primera sección se realiza un análisis que recopila aquellas características y comportamientos dentro del TDAH que, según explican las personas informantes, inciden en la enseñanza de los contenidos históricos. A la vez, se profundiza en actitudes que, según comentan las y los participantes, permiten a la persona docente generar adaptaciones y condiciones, en pro de las mejores prácticas pedagógicas y la adecuada consecución de los derechos estudiantiles.

La segunda sección se profundiza en aspectos fundamentales que influyen en la persona estudiante con TDAH, tales como el acompañamiento de actores claves: personas docentes, especialistas, el centro educativo, encargados legales y el MEP.

La tercera sección identifica los retos en la enseñanza dirigida a dicha población, durante los procesos de mediación de los contenidos históricos, muchos de los cuales tienen su raíz en la formación docente y en las condiciones materiales en las que este trabaja. A partir de las observaciones de las personas docentes, se comentan los vacíos y respuestas para alcanzar la inclusión dentro del aula.

XII. Definiciones docentes sobre el TDAH.

Un tema que surgió durante las entrevistas es el de las *definiciones* que las personas informantes proporcionan sobre el TDAH, estas convergen en características o comportamientos observados en dicha población, lo cual es de gran valor para la investigación porque, en primer lugar, refleja las preocupaciones de las personas docentes sobre su propio conocimiento del tema y, en segundo término, porque estas conceptualizaciones también permiten visualizar qué comportamientos resaltan cuando se enseñan contenidos históricos.

Asimismo, resulta pertinente observar estas conceptualizaciones y cómo inciden en el alcance de una educación inclusiva. Tal como explica Carvajal (2019), desde su concepción curricular, los Estudios Sociales tienen dentro de sus bases el reconocimiento y respeto de la diversidad, a la vez que tiene una función liberadora al brindar herramientas y habilidades para interactuar con el mundo y su complejidad. Por lo que es importante que dichas perspectivas sobre el TDAH se alineen a la búsqueda de mayores oportunidades para esta población.

Para iniciar, resalta la idea entre el profesorado participante sobre su escaso conocimiento del tema, externando que no es “especializado” o “profundo”. La persona Docente 8 da un testimonio que representa la brecha entre el conocimiento que hay en el área educativa sobre NEE, neurodivergencia y TDAH, y sus años de experiencia en cuanto a estos temas, al mismo tiempo, hace referencia a que la relación entre personas docentes, especialistas y estudiantes ha ido cambiando por causa de la falta de conocimiento y tratamiento del TDAH en las aulas:

entremos al gol popular: antes, en antaño, se le decía a un muchacho con Déficit Atencional que era un vago, no quería hacer nada, simplemente no le interesaba lo que se estaba haciendo ahí. Así se pensaba por mucho tiempo, hasta que llegaron los especialistas en estos campos y nos han dado a entender que no, que hay una dificultad emocional, cognitiva y de otros tipos que influyen en esos jóvenes (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

El rezago educativo del profesorado en cuanto al TDAH y escasez de herramientas a nivel escolar, a pesar de que a nivel curricular se haga énfasis en la inclusión, es un tema señalado por Hernández (2025), quien, tomando estos datos en consideración, señala que es necesario observar, desde la actualidad, las perspectivas docentes sobre cuáles son esos aspectos a nivel emocional, cognitivo y de otros tipos de mayor trascendencia en el aula.

De partida, se puede constatar que todas las personas entrevistadas entienden al TDAH como un trastorno psicológico, además, en su mayoría se menciona que este se expresa, principalmente, en la niñez y en la adolescencia, asociándolo con los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Desde lo educativo, algo que sobresale al hablar del concepto, son las referencias constantes a la necesidad de “vigilar” a la persona estudiante con TDAH; Docente 10 explica que el profesorado se encuentra “más alerta” ante

[...] una persona que a nivel cognitivo no le permite, pues, estar 100 % enfocado por un tiempo definido en un contenido específico, alguien a quien hay que estarle llamando la atención en el sentido de que el contenido que se brinde sea atractivo y que presenta ciertas características que uno como docente tiene que observar (Docente 10, entrevista, 19 de noviembre de 2024).

Docente 1 respalda esta idea sobre la vigilancia y el acompañamiento constante, diciendo que el TDAH se manifiesta en

[...] aquellos estudiantes que en el contexto del aula requieren más atención del docente. O sea, incluso hasta más personalizada, porque le cuesta más, verdad, tal vez que ellos estén atentos, no tienen interés tal vez en la materia, [...] porque hay muchos, verdad, que solitos van ahí en el camino y preguntan, pero van avanzando. Pero hay otros que uno ocupa estar ahí a la par (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024)

En concordancia con los testimonios, diversos autores, como Páez (2008), Martínez (2015) y Álava (2016), subrayan la inatención como un aspecto principal y de los más notorios en esta condición. A la vez, reiterando lo dicho por Reza y otros (2018), la organización del espacio de aula que permita un mayor acompañamiento es necesaria en estos casos.

Si bien, en la mayoría de las definiciones prevalece la idea de que las personas estudiantes con TDAH requieren más atención de la persona docente (ver testimonios anteriormente citados de Docente 1 y Docente 10), no se encuentran rastros de un enfoque negativo de la idea de vigilancia, por el contrario, lo comentan como una constante del trastorno. Además, es rescatable que, en general, a la vez que todas las personas docentes entrevistadas dicen no tener una formación amplia en el tema, están conscientes que sería importante atender desde una mayor comprensión, escucha activa y empatía hacia las personas estudiantes con TDAH.

De acuerdo con las personas entrevistadas, entre las características del TDAH que más resaltan se encuentra la dificultad para mantener la atención. Al respecto mencionan que cualquier estímulo puede provocar una distracción o alejarlos del hilo conductor de los contenidos,

y si se pierden detalles de un enfoque histórico por no concentrarse, el estudiante al final sufre muchos trastornos a nivel cognitivo y a nivel personal. Porque, por ejemplo, cuando le toca evaluar, cuando le toca ir a exámenes, los tradicionales, tiene muchos vacíos. Cuando le toca enfrentarse a una realidad de grupo, una exposición grupal, también le da miedo porque hay muchas cosas que no puso atención y que no las conoce. Entonces sufre, el estudiante sufre y la realidad al final lo termina afectando mucho (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

A la vez, los tiempos durante los cuales pueden retener la atención son cortos. Esta combinación de factores complica que la persona estudiante pueda comprender procesos históricos y, en general, contenidos clave, tal como lo señala Docente 8. Aunado a esto,

Docente 9 profundiza en cómo la dificultad para mantener la atención se expresa en la vinculación que el estudiantado debe hacer de los contenidos históricos:

No hay una verdadera comprensión de los procesos históricos. Pueden llegar a saber datos sueltos, pero el proceso histórico como tal no lo van a tener claro, que ya de por sí se... cuesta con cualquier población por un montón de factores, [...] un chico con déficit atencional, eh... como le cuesta tener esa atención sostenida a lo largo de equis cantidad de minutos, probablemente va a recordar cosas dí' las... dí' las va a asimilar, pero no las va a saber encadenar. Entonces, al no saber encadenar, al no poder secuenciarlo, lo que va a tener son... son datos sueltos y no va a comprender el fenómeno histórico (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025).

La inatención puede resultar especialmente retadora al tratar determinados contenidos históricos, tanto para las personas docentes como para las personas estudiantes que tienen este trastorno. Un comentario que se repite en varias entrevistas es que, al explicar conceptos o ver un tema de forma magistral, la atención se “dispersa”. Ambos puntos (la inatención y una modalidad de enseñanza tradicional) contrastan intensamente.

Estévez y León (2015) señalan que los métodos de enseñanza basados en la memorización y en que la persona estudiante se mantenga estática, son especialmente agotadores para la población con TDAH, y que probablemente buscará otros estímulos ante estos escenarios, ya sea de forma inconsciente o intencional.

Al respecto, la especialista entrevistada, comenta que “algunos expertos lo han llamado [al TDAH] como... es una sobre atención. ¿Verdad? Porque cuesta más bien concentrarse y entonces, puedo poner a veces mucha atención en muchas cosas. O atención y nada, verdad” (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Contemplar ambas posibilidades, “dispersión” por un lado; y “sobreatención” o “hiperconcentración” por el otro, es valioso para la persona docente, ya que un individuo puede presentar los dos escenarios, o puede haber varios estudiantes en una misma aula con distintas necesidades, según el contenido que se esté enseñando. En otras palabras, muchos elementos convergen durante la mediación de los contenidos y, con seguridad, contemplar las múltiples formas en que el TDAH se presenta permite una mayor adaptabilidad al enseñar.

Esto da lugar a la necesidad de replantearse las estrategias, técnicas o recursos para llegar de forma más certera al estudiantado con esta condición; enfocando los contenidos desde sus intereses, para así, explican Quimis y Venet (2022), generar mayor motivación a lo largo del proceso de enseñanza y, de esta forma, aprendizajes significativos.

Por otra parte, la hiperactividad es otra de las características centrales que se comenta de forma casi unánime. La necesidad de moverse constantemente, realizar otras actividades no relacionadas con la clase, la impulsividad e interrupciones son algunos de los ejemplos que se dieron durante las entrevistas, especialmente por Docente 6. De allí se desprende, según comparte la especialista, la importancia de conocer a la persona estudiante y, ante todo, tener mucha comprensión durante el proceso de enseñanza:

yo lo primero que consideraría es la empatía. Porque son estudiantes que sufren mucho. A veces no saben que tienen esa condición y por más que hagan un esfuerzo, les cuesta. Yo tengo un alumno, por cierto, en séptimo este año, tiene 15 años y él me decía, “yo ya estoy un rato quedito, y entiéndame, yo me tengo que mover”. Entonces, tenemos que ser sensibles (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

En concordancia con lo mencionado sobre la empatía y la comunicación cercana entre docente y estudiante, la comprensión, tanto a nivel emocional, como desde un conocimiento

básico de qué es el TDAH, según explica Hernández (2025), es primordial. Tal como indica la especialista, y paralelo a las ideas de Vigotsky sobre la educación inclusiva, el sufrimiento, y en consecuencia, dificultades a nivel social y emocional, proviene en su mayoría de un contexto marcado por el no reconocimiento de las diferencias.

Otro aspecto que se desprende de los síntomas expuestos sobre el TDAH (y del que se hizo mucho eco entre las personas docentes entrevistadas), es la dificultad de las personas estudiantes con TDAH para organizarse y seguir instrucciones. Esto puede ir desde olvidar materiales necesarios para una actividad, perder o no recordar dónde se realizó cierto trabajo, hasta no comprender qué hacer en clases, por ende, tienden a no participar o hacer algo distinto a lo especificado.

Docente 7 explica que esto se debe a la dificultad con la retentiva y la concentración: “por ejemplo, que usted le dé muchas especificaciones e instrucciones a la vez de forma oral, es muy probable que ellos se van a olvidar de la mayoría de cosas” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024).

Ampliando sobre este tema, Docente 3 comenta que sin “un norte claro” es probable que la persona estudiante opte por otros estímulos. Estas ideas coinciden con las expresadas por Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024), quienes señalan la dificultad para seguir instrucciones y una estructura como una característica frecuente entre esta población estudiantil.

Como resultado de estas situaciones asociadas al TDAH, es comprensible que, para la persona con dicha condición, resulte complicado vincularse con los contenidos históricos. Esto implica, según Docente 3 y Docente 5, no poder lograr aprendizajes significativos, no comprender secuencias de tiempo ni “encadenar” contenidos.

Como último aspecto influyente, según comenta el profesorado entrevistado, la socialización se ve más afectado en el caso de la población con TDAH. La neurodivergencia puede marcar diferencias que no siempre son comprendidas, ya sea por las personas docentes o por otros estudiantes, especialmente en la adolescencia. Docente 3 señala que los prejuicios y la falta de información en torno a la condición, hace que las personas estudiantes con TDAH sean rechazadas en algunas ocasiones.

Por otro lado, respecto a la convivencia en el aula, Docente 2 dice que hay estudiantes dentro del trastorno para los cuales trabajar con alguien más puede “crear roces” y hasta violencia, por lo que esto también debe tenerse presente. En un escenario un tanto distinto, Docentes 3 y 8 coinciden en que, si bien la hiperactividad “no se contagia”, sí lo puede hacer “la energía”, y esto contribuye a dificultades en ciertas actividades o en dinámicas grupales.

A propósito de lo anterior, se puede observar que la socialización, y el impacto emocional que de ella se desprende, es algo sobre lo que debe prestarse mucha atención. De esto, se ampliará más adelante (ver sección *La Socialización: Destrezas Favorecidas Desde la Inclusión*). Docente 8 brinda una advertencia de suma importancia en relación con esto: hay que hacer saber a la persona estudiante que se le desea ayudar.

[...] el profesor tiene que tratar de asimilar eso, sabe que va a vivir en momentos constantes con estudiantes con ese tipo de limitantes. Tiene que tener un carácter muy centrado, muy ecuánime y no salirse de la parte emocional. No se enoje, porque se va a enojar muchas veces; tratar de ser muy ecuánime, y el diálogo constante con ese estudiante es el que le va a permitir lograr conseguir los objetivos primarios, que es que el estudiante se concentre o trate de realizar lo que se está haciendo ahí en clase

de una manera amena. Él tiene que lograrlo; tiene que conversar con él con una gracia, con un tacto bonito (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

XIII. Estrategias de mediación del profesorado para la enseñanza de contenidos históricos a la población con TDAH

En el análisis de las entrevistas realizadas a docentes en el marco de escrutinio de datos recolectados de esta investigación, se torna evidente la centralidad del estilo de enseñanza del educador y la aproximación que este tenga con la persona estudiante con TDAH, en consideración de sus emociones y conductas resultantes del trastorno. A continuación, se pretende esbozar qué acciones, actitudes y enfoques son necesarios para la mediación de contenidos históricos, al considerar las características de dicha condición, a partir de las observaciones de las y los participantes.

Prácticas comunicativas para la comprensión mutua:

Como punto de partida, es necesario mantener una relación caracterizada por la empatía y la comunicación asertiva entre docente-estudiante con TDAH, esto para generar una base sólida de trabajo donde el profesorado responda a las NEE existentes de la persona estudiante con mayor facilidad. La población entrevista concuerda con lo anterior, indicando que

el profesor tiene que ser muy amigo de un estudiante. No muy amigo desde el punto de vista que se entienda... sino, tiene que ser un buen compañero, un buen guía; que el estudiante le tenga respeto, le tenga cariño y viceversa. Desde el momento que el docente muestre aprecio por sus estudiantes, creo que ahí está ganando un poquito (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025)

La especialista participante acompaña esta idea al enfatizar la importancia de conocer a la persona estudiante para entender las necesidades, no solo desde la enseñanza de los contenidos, sino dentro de la cotidianidad y la forma de cada persona de comportarse ante distintas situaciones:

Que puede ser que... que mi estudiante sea impulsivo en exceso, o sea, al final todos van a tener diferentes necesidades. Pues algunas siempre, en general, pero es importante conocer el estudiante que yo tengo, o sea: si es que se mueve en exceso, que es lo que necesita; período de descanso o necesita de verdad que yo lo deje moverse en algún momento... (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Tamayo y otros (2021) explican que esta apertura o flexibilidad requiere un distanciamiento del modelo tradicional de la Educación (estático, memorístico, sistematizado), de manera que la autonomía de la persona estudiante y las relaciones de cooperación en la dinámica docente-estudiante sean eje central en el desarrollo de los contenidos. Para esto, se debe potenciar el desarrollo y empleo de las habilidades de las personas estudiantes con TDAH, de manera que sean constructores de su aprendizaje y puedan dar significado al contenido desde un aprendizaje activo, e involucrando sus intereses personales en la realización de actividades en clase.

Acerca de esto, Docente 8 argumenta que “algunos estudiantes que pueden tener un déficit atencional, pero quizás es muy bueno escribiendo o quizás es muy bueno a la hora de hablar y expresarse y en el momento que lo involucré, lo compenetré en el tema, él se sintió importante” (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025); con lo cual se beneficia el fortalecimiento de la autonomía mediante la puesta en práctica de las habilidades y destrezas

cognitivas de la persona estudiante con TDAH, la resignificación del contenido y la construcción conjunta de los saberes.

Esta idea es reforzada por Docente 7 al decir que “hay chicos que tienen déficit atencional y que generalmente, bueno, o muchos por lo que he notado, les gusta algún tipo de parte artística. Entonces, dibujar los- que representen lo que están aprendiendo les ayuda mucho en ese proceso” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre del 2024). En general, una actitud de apertura a las fortalezas e intereses de la persona estudiante con TDAH puede marcar una gran diferencia en cómo esta se relaciona con los contenidos históricos.

Lo planteado por las personas docentes en las entrevistas coincide con el paradigma Socioconstructivista, el cual, en sus principios, establece que la finalidad del proceso de enseñanza debe ser “instruir a los estudiantes, para que adquieran conceptos, destrezas y actitudes de manera práctica, natural y duradera” (Tamayo y otros, 2021). Se trata de una mediación construida desde la cercanía, la comprensión, la motivación y la empatía, que permite el desarrollo de las propias habilidades y de nuevas destrezas.

Asociado a esta comprensión de la persona estudiante, resulta importante que el sector docente se mantenga enterado del contexto en el cual está inmersa su población estudiantil, de esta manera contará con una preparación previa de las lecciones, en las cuales podrá tomar en cuenta diversas estrategias para desarrollar contenidos históricos, ya sea con datos cercanos a la realidad inmediata del o la estudiante, ejemplos que incluso haya vivenciado o información que pueda incidir en su estado emocional-cognitivo.

Por ello, es importante la coordinación con el resto de los actores involucrados en los procesos educativos de la persona estudiante con TDAH (sobre esto, se ampliará más adelante, en la sección *Actores Claves, Dentro y Fuera del Aula*). El lograr un proceso

continuo de diagnóstico, considerando los cambios acelerados que atraviesa una persona durante su adolescencia, resulta esencial, siendo algo que las y los docentes participantes describen como parte fundamental de un escenario ideal.

Al respecto, se tiene el ejemplo brindado por Docente 2, al hablar de una ocasión en la cual notó posibles comportamientos asociados al TDAH en uno de sus estudiantes. Conversó con la dirección del centro educativo y la madre del menor de edad para buscar ayuda especializada. Sin embargo, ni el centro educativo ni la persona encargada de dicho estudiante buscaron ayuda profesional, aumentando el porcentaje de personas con un posible TDAH en las aulas sin un diagnóstico apropiado.

La agudeza para identificar conductas en las personas estudiantes con TDAH y cambios en los comportamientos que indiquen una mayor o menor disposición y adaptabilidad hacia un tipo de aprendizaje, o el uso de distintos recursos, permite identificar fortalezas y preferencias del estudiante que le serán útiles para reconocer cómo y cuándo involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros.

La agudeza en el tratamiento se desarrolla a partir de la interacción constante con el estudiantado, desde la preocupación del docente por brindar atención a los detalles, hasta dar importancia al contexto externo al aula, permeando lo que en ella se enseña. Esta “interacción intencionada” por parte de la persona docente es determinante para identificar puntos de mejora, no solamente académicos, sino también desde el punto de vista socioemocional.

Por lo tanto, es necesario que la persona docente sea observadora de los posibles cambios de conducta de la población estudiantil. La misma experiencia de trabajo en las aulas permite reconocer que se necesita una atención más individualizada, cambios en las intervenciones pedagógicas y en las actividades hechas en clase, o buscar apoyos externos.

Esto también implica la búsqueda activa de coordinación y comunicación con los otros actores involucrados.

En suma, cuando se trata de atender aspectos emocionales y cognitivos, se debe estar atento y ser considerado al comunicarse con la persona estudiante con TDAH; tener una actitud asertiva que abra lugar a la comprensión mutua. Esto permitiría adaptarse y reconocer que determinadas interrupciones en el desarrollo de la clase o acciones impulsivas por parte de la persona estudiante no son producto enteramente de su voluntad o intencionadas, sino debidas a su condición.

Lo anterior coincide con la propuesta de García y Vázquez-del-Mercado (2023) de comprender las neurodivergencias desde la aceptación de la diversidad cognitiva. Esto se alinea al enfoque inclusivo y Socioconstructivista propuesto que enmarca las interacciones entre la persona docente y estudiante. De esta manera, la persona docente no solo se entiende facilitadora y mediadora, sino que también enfoque parte de estos esfuerzos y actitudes hacia sí misma: estar abierto a la prueba y error, a la retroalimentación, a la formación continua y la autodidaxia, entre otros aspectos.

Recuerdo un profesor que siempre nos decía que los... digamos, que él enseña para las personas que ponen atención, [...] Y sin... o sea, para mí hacer eso hoy en día, a pesar que hay muchos profesores, me imagino, que lo hacen, es un poco discriminatorio, porque uno puede decir “Sí, puede ser una vagabundería”, uno puede salir con cuestiones morales o cuestiones prejuiciosas, verdad, de interpretar al individuo, este..., “Más vago que no quiere hacer eso”, o no sé, pero... pero detrás puede haber de toda una complejidad que yo creo que ya las disciplinas como la psicología han desarrollado investigaciones para uno ser autodidacta, para ir

comprendiendo mejor al estudiante, verdad (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

El fragmento anterior permite observar los puntos discutidos hasta el momento, así como el hecho de que cada vez más la educación debe ser entendida desde la perspectiva emocional y contextual y una postura empática.

Estrategias para la motivación y desarrollo de habilidades.:

De la mano con lo comentado hasta el momento, resulta importante que la persona docente sea capaz de poner en perspectiva los contenidos históricos, no únicamente desde la memorización mecánica (como pasa en los modelos educativos tradicionales), sino también de forma que la persona estudiante con TDAH adquiera interés o curiosidad al respecto.

Por esto, el profesorado debe actualizarse constantemente sobre la didáctica especializada en la enseñanza de la Historia, pues solo de esta manera podrá tomar decisiones didácticas competentes para cada caso en particular y en función de las demandas curriculares. Como se ha mencionado con anterioridad, resulta de gran valor que la persona docente le preste atención a las necesidades contextuales del estudiantado, esto debido a que en ocasiones resulta más valioso que la persona estudiante adquiera una habilidad o destreza asociada a los contenidos o temáticas estudiadas, que el contenido en sí tal y como es presentado en el programa.

Las habilidades de cuestionar, reflexionar, contrastar y formar un criterio tienen mucho que ver con este enfoque. Sobre lo anterior, para acercar a la persona estudiante al significado de los contenidos históricos, Docente 8 propone que

uno culturalmente se tiene que formar. Dí', yo estoy viendo historia de los griegos. La gente lo primero que te va a preguntar es "¿Para qué sirve eso?" Bueno, tendrá que ver qué de ellos se puede aplicar en el presente y a qué le puede servir (Docente 8, entrevista, 20 de enero 2025).

En esta misma línea, Docente 2 brinda el siguiente ejemplo de cómo incentivar la curiosidad:

[...] otra cosa que me ha llamado mucho la atención es los datos curiosos [...] estábamos hablando de la Campaña Nacional, verdad. Bueno: "qué pereza la Campaña Nacional", verdad. "Qué pereza ya sabemos de la Campaña Nacional, ya sabemos esto y que el otro". Ok, súper bien. Pero yo les entré de otra forma; yo les dije: "Bueno, ¿ustedes saben que Costa Rica de una u otra forma le ha ganado una guerra a Estados Unidos?" y eso lo que hizo fue que les impactó cómo es eso de que Costa Rica le ha ganado una guerra a EEUU. Y yo: "Bueno, ok, contextualizamos", verdad (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Dicho lo anterior, es relevante plantear que, por lejano en temporalidad o ajeno en cultura que sea el contenido histórico, la persona docente debe comunicar más allá de la información que se circunscribe al contenido y a la relevancia o vínculo que el aprendizaje de este aporte a la realidad inmediata de la persona estudiante y posibles vivencias futuras. La vinculación entre hechos históricos y la realidad del estudiantado, según Naranjo y Carvajal (2023) genera mayor interés, reflexión, criticidad y mantenimiento de un "hilo conductor" durante el proceso de enseñanza.

Para Carvalho (2013) esta vinculación entre la realidad sociocultural de la persona estudiante y su contexto personal es uno de los pilares fundamentales del

socioconstructivismo, ya que permite al alumnado desarrollar sus capacidades y conocimientos. Al desarrollar esta idea desde la perspectiva de Vygotsky, el autor afirma que “el contexto social donde tiene lugar el aprendizaje contribuye para la definición de los significados que el niño adquiere, y contribuye para la definición de determinados conceptos” (Carvalho, 2013, p.29).

Enlazar los contenidos históricos con las necesidades y preocupaciones de la sociedad contemporánea, implica la disposición de actualizarse y capacitarse según las nuevas dinámicas sociales lo ameriten. Tal como se mencionará en las demás secciones, las personas docentes resaltan la importancia que la formación autodidacta tiene en su labor, especialmente al apoyar a personas estudiantes neurodivergentes.

Esto requiere que la persona profesional comprenda que sus responsabilidades hacia el estudiantado cambian profunda y constantemente, y que establecer una adecuada comunicación con ellos y ellas necesita de constantes modificaciones en sus estrategias en el salón de clases, lo cual implica planificar pensándose como guía del proceso de aprendizaje de las personas estudiantes, y no reducirse a comunicador de contenidos. Esto concuerda con lo expuesto por Shabadi y otros (2010), quienes se refieren al rol facilitador de la persona docente, brindando experiencias interesantes y significativas de aprendizaje desde una perspectiva colaborativa y de resolución de problemas, resultando esto más atractivo que un aprendizaje mecanizado.

Por ello, es fundamental que las personas docentes comprendan la necesidad de conocer a plenitud el currículo, con el fin de que exista pericia en el dominio de las unidades, de los contenidos y de los tiempos. Esto evita dos escenarios: a) caer en la improvisación de actividades o clases enteras destinadas a personas estudiantes con TDAH; b) realizar

planeamientos apegados al currículo sin conocimiento de causa y que excluyan a quienes presentan este trastorno.

Lo último es crucial, pues la persona docente debe ser capaz de realizar intervenciones y adecuaciones del currículo que le sean útiles a las personas estudiantes con NEE, y esto implica no solo tener en consideración la creatividad al elaborar escenarios diversos para el desarrollo de los contenidos, sino que también se fomente la autonomía del estudiantado para aportar a su propio proceso y al de sus pares, con el acompañamiento de una persona docente ya preparada para facilitar los contenidos del currículo y darles significado según el aprendizaje y contexto de cada estudiante.

Esto requiere, a su vez, que exista un espacio abierto a la negociación entre ambas partes. Fomentar los intereses y las habilidades es posible, pero para alcanzar esta etapa vital, las personas estudiantes deben percibir que dichas cualidades son bien recibidas. En este sentido, la construcción de los aprendizajes significativos inicia en el establecimiento de un trato empático y amable desde el cual se construyen acciones conjuntas.

La vinculación con los intereses y realidad inmediata de la persona estudiante no solo genera curiosidad, sino que es un aspecto necesario para el desarrollo de habilidades fuertemente enlazadas a la mediación de los contenidos históricos, tales como la reflexión, el contraste de ideas y la formación de opiniones desde las vivencias y la propia visión del mundo. En poblaciones jóvenes, esto resulta valioso.

Un ejemplo de lo conversado sobre relacionarse con los intereses y formas de aprendizaje de la persona estudiante con TDAH, y la idea de actualizarse constantemente, es el instruirse en nuevas tecnologías. Potenciar las habilidades y cualidades con las que cuentan las generaciones actuales, en función de involucrar tales destrezas en su propio proceso de

aprendizaje, coincide con las ideas propuestas en esta investigación sobre el Socioconstructivismo; sea esto adaptarse al contexto del estudiante, en el que el desarrollo tecnológico está cada vez más inmerso en la cotidianidad, como una forma de llegar a una mayor conexión con los contenidos históricos. Con relación a este requerimiento del rol del profesorado, Docente 4, propone

[...] aplicar algún tipo de ejercicio. Entonces surge la necesidad incluso de implementar fuentes didácticas en línea, por ejemplo, incluso y herramientas, por ejemplo, lo que son Kahoot, Nearpod, Quizis, Gartic Phone (Docente 4, entrevista, 25 de enero del 2025).

Otra persona docente brinda ejemplos de cómo ha logrado esta vinculación en clase: “les enseñé cómo podían editar una presentación y un documento y- y entre ellos mismos lo fueron construyendo” (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024). Estas herramientas, que pueden considerarse más formales, también implican el desarrollo de habilidades a largo plazo desde algo ya conocido para la persona estudiante, con el propósito de moldear estrategias didácticas que integren el uso de tecnología guiada; pero, a la vez, desde un espacio que esta puede sentir familiar y le dé mayores oportunidades en el desarrollo de su creatividad.

XIV. Actores claves, dentro y fuera del aula

La Educación es un fenómeno social, por ello, entender las necesidades de una persona estudiante con TDAH únicamente desde la perspectiva individual, o cómo se ha tratado anteriormente, desde la esfera de acción de la persona docente de Estudios Sociales, puede cerrar muchas oportunidades. Como se ha visto, esta dualidad entre individuo y ambiente es clave desde la perspectiva Socioconstructivista.

A nivel curricular, es necesario que la persona docente contemple otras instancias y actores que median las acciones inclusivas y cómo llevarlas a cabo de manera exitosa. Romero (2018) señala como uno de estos actores a aquellos entornos que permiten llevar a la realidad de la persona neurodivergente lo que el currículo establece.

El apoyo entre colegas docentes y entidades (ya sean escuelas, colegios o instituciones como COLYPRO) resulta ser otro actor esencial que, incluso, las personas docentes entrevistadas mencionan, pues, como decía Docente 2, la búsqueda de ayuda o apoyo entre docentes u otras figuras relacionadas a la educación son el principal marco referencial que una persona que se dedique a la docencia va a tener.

El acudir a colegas docentes en busca de ayuda, guía, consejos y demás, se vuelve una opción de formación constante y enriquecedora que ayuda a forjar solidaridades que generan espacios de trabajo cooperativo, evitando que el docente se sienta aislado en el entorno educativo y laboral; no importa si son profesionales de las mismas áreas académicas o de otras especialidades, cada uno logra aportar un punto de vista e información valiosa que le permite al profesorado crecer, entender y tener una mejor claridad de cómo abordar a sus estudiantes y ayudarles en su educación. Al respecto, Docente 9 explica que

un estudiante de secundaria que va a tener [...] profesores diferentes, con cada uno va a funcionar de manera diferente. Entonces, yo por lo menos trato de averiguar cuál es ese profe o esos profes con los que el chico trabajó mejor y... y... preguntarle verdad, ¿qué fue lo que hizo? Individualmente, caso por caso (Docente 9, entrevista, 8 de enero del 2024).

En esta línea, los Comités de docentes resultan espacios de mucho provecho para las y los entrevistados al recibir recomendaciones y ayuda en aspectos sobre técnicas,

herramientas, planeamiento, conducta, trato a estudiantes, entre otros. Son una plataforma de intercambio en la cual: a) los docentes con más años de ejercer aportan desde su experiencia; b) el profesorado más joven aporta desde la actualización de términos; c) las personas especialistas dan soporte desde aspectos propios de su área y; d) el área administrativa desempeña una función fundamental: provisionar y gestionar los recursos. Todo esto formulando acciones articuladas y coordinadas sobre las cuales Docente 4 comparte su experiencia:

empecé a consultar a diferentes colegas [...] entonces todos ellos sí me daban como técnicas que podía implementar, incluso investigaba en mis tiempos libres lo que hacía era leer técnicas que servían para poder enfocar la atención de ellos (Docente 4, entrevista, 25 de enero del 2025).

De acuerdo con las personas entrevistadas, la socialización e intercambio de información que los colegas docentes realizan sobre estrategias y técnicas que ya han tenido éxito con la población estudiantil con TDAH ayudan a solventar las escasas capacitaciones que el MEP ofrece al sector docente sobre este tema, pues, en la mayoría de los casos, sus “capacitaciones” consisten en alguna conversación informal con colegas o especialistas que se encuentren en las instituciones en las que laboran, en las que hacen consultas sobre los recursos y métodos que tanto impactan en el alcance de las adaptaciones.

Por tanto, la formación académica con la que cuentan las personas docentes es escasa o de difícil acceso, por lo que existe un mutualismo entre profesorado y personas especialistas que contribuye a subsanar la ausencia de preparación formal amplia en Psicopedagogía, y se alinea con las capacitaciones externas para equipar a la persona docente para hacer frente a la realidad de aula.

El rol que cumplen los especialistas de áreas como la Psicología, Psicopedagogía, Orientación y demás, es un aspecto que resaltó constantemente al preguntar a las personas entrevistadas sobre su experiencia en las aulas y su preparación. Hernández (2025) señala que la colaboración entre ambas figuras es fundamental para crear e impulsar estrategias. A la vez, se debe rescatar que los escenarios descritos en las entrevistas respecto a qué funciones y cómo operan estas áreas especializadas, y su relación con las personas docentes, distan mucho entre sí.

En la misma línea, el análisis de entrevistas comprueba que, a mayor acompañamiento de especialistas, dentro o fuera de la institución, la persona estudiante puede ser más autónoma, se adapta mejor al proceso de enseñanza e, incluso, puede dar retroalimentación a la persona docente. En relación con este tema, Docente 3 menciona que cuenta con el apoyo de un “equipo interdisciplinario que hay gente que es como de terapia de lenguaje, psicología, diferentes como áreas de apoyos. Entonces, junto con ellos es con quien yo planeo” (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Como se verá más adelante, si bien, las personas entrevistadas pueden llevar adelante sus labores, aún sin haber especialistas, y describen sus experiencias laborales mayormente de forma positiva; resulta claro a lo largo del análisis que, entre más apoyo se reciba por parte de especialistas, el proceso de enseñanza mejora, y de la misma forma las condiciones de trabajo, tanto para las personas docentes como para estudiantes con TDAH.

Respecto a las capacitaciones, según la institución que las imparta, la modalidad en que sean dadas e, incluso, la intención con la que la persona docente las recibe habrá mayores o menores resultados al momento de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula. Al

respecto, Docente 2 menciona que hay factores que inciden a la hora de participar en los talleres, charlas o capacitaciones, pues

casi siempre es por cuestiones de tiempo o también, este..., algunos casos, algunas capacitaciones no son de manera sincrónica, pues por ese lado también, este..., por cuestiones de tiempo principalmente y así, no he tomado como esas opciones de capacitaciones (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Docente 3 acompaña estas ideas sobre la importancia de ofrecer diversidad de medios y de modalidades cuando se ofrecen estos espacios de capacitación y cree

[...] que es importante que hayan más espacios, ya sean físicos o digitales, de socialización de recursos en cuanto a qué estamos haciendo los profes en otros lados para- di' para aprender (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Al considerar esta información se entiende que, en ocasiones, la modalidad virtual o asincrónica es la opción que les brinda mayores posibilidades de participar, debido al horario demandante y las limitaciones de tiempo disponible, ya que

casi siempre dentro de lo que es el aspecto privado, cuesta que uno le dé un permiso para ese tipo de capacitaciones o normalmente le dicen a uno que utilice el tiempo libre. En el Ministerio normalmente sí son capacitaciones del mismo Ministerio, en teoría sí le dan espacio a uno como para poder ir y prepararse, pero a veces dentro de carga laboral y demás, uno prioriza cuestiones de trabajo (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Con lo cual, se destaca que el tiempo efectivo para participar de capacitaciones usualmente es escaso, y está condicionado tanto a la carga laboral de la persona docente,

como al centro educativo en el que trabaja. Es debido a estas limitaciones, que la socialización entre colegas sigue siendo importante en el desarrollo de mejoras en las técnicas de enseñanza; por ejemplo,

cuando nos presentan el perfil de algún estudiante, entonces bueno, si es un estudiante que tiene esta condición, entonces bueno, reforzamos algunas ideas, compartimos técnicas, siempre se “tallerea” algo que yo hice y que funcionó en alguna clase (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Por lo tanto, las capacitaciones juegan un papel central para que las personas docentes se informen, se actualicen y se formen un criterio propio acerca de trastornos como el TDAH; aún más para que puedan dialogar sobre sus alcances en la aplicación de técnicas y estrategias didácticas. Sin embargo, se debe destacar la notoria desigualdad de acceso a estos espacios según la carga laboral, el ámbito en el que se desempeña el docente y los recursos a los que tiene disponibilidad.

Por último, a criterio de las personas docentes, el acompañamiento de padres de familia o encargados es tan importante como el trabajo que se realiza dentro del aula (incluso más, según el caso y las NEE). Moya y otros (2023) explican que la infancia es una etapa en la que se debe prestar atención a los síntomas y comportamientos que pueden presentar los menores de edad, y que pueden ser posibles indicios de TDAH.

Para Hernández (2025), el que los padres de familia u otros encargados legales tomen un papel activo, tanto en la observación, como en la educación parental y acompañamiento positivo desde los hogares, es crucial en cómo se desarrollará el menor de edad como estudiante a lo largo de los años hasta su adolescencia, lo cual impacta en su posible autonomía.

Lo comentado en las entrevistas refuerza esta postura al haber un consenso general en que la presencia o ausencia de los encargados legales en los procesos educativos de las personas estudiantes con TDAH son notorios, por lo tanto, una comunicación fluida y asertiva entre docentes y encargados puede facilitar la creación y aplicación de adaptaciones curriculares en clase, generando un acompañamiento tanto en el centro educativo como el hogar, lo cual es particularmente importante cuando se trata de personas estudiantes con TDAH.

XV. Retos en la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH

En esta sección se exploran, en concordancia con el objetivo 3, los elementos y condiciones que dificultan la aplicación de prácticas en el aula adaptadas y orientadas a acompañar a las personas estudiantes con TDAH a partir de las observaciones brindadas por las personas docentes entrevistadas. Fuera de las peculiaridades de la enseñanza de la Historia y de sus contenidos, resulta importante considerar dichos aspectos. Esto permite explorar nuevas posibilidades para garantizar condiciones en la enseñanza que respondan a los objetivos de una educación inclusiva, bajo los principios de accesibilidad y equidad en la educación al valorar la diversidad dentro de la misma, tal como en esta investigación se propone. A continuación, se profundiza sobre estos aspectos y su asociación, principalmente, a la formación docente y a la falta de acompañamientos y recursos de diversa índole.

Vacíos en la formación docente sobre educación inclusiva y TDAH:

Aspectos académicos y autodidactas:

A partir del análisis de las entrevistas, se ha logrado identificar que, entre las preocupaciones más comunes para las personas docentes, están las dudas sobre su propia preparación para trabajar con personas estudiantes con NEE, distintas condiciones de

neurodivergencia y, en este caso específico, TDAH. Esta situación encuentra su raíz en diversas condiciones que se presentan, tanto desde su formación académica inicial en el área, hasta aspectos contextuales a lo largo de su carrera como profesional.

La formación docente puede entenderse como las capacidades, conocimientos y habilidades, así como “actitudes críticas, reflexivas y comprometidas” (Chamba y Monge, 2025, p.300) que permiten a la persona mejorar sus procesos de enseñanza. Se trata, tanto de aspectos teóricos y técnicos, como experienciales; o, dicho de otra forma, se puede entender a la formación docente desde lo académico y la autodidaxia.

En esta línea, se debe considerar que dichos aspectos se desarrollan y perfeccionan a través del tiempo, algo que se ve reflejado en las opiniones que se emitieron a lo largo de las entrevistas. Entre lo mencionado, se estipula que, si bien, a lo largo de su formación como profesionales, las personas docentes entrevistadas llevaron cursos sobre Pedagogía, Didáctica, Psicología, entre otros, no consideran que el *pensum* universitario les haya dado los insumos suficientes para afrontar las diversas realidades en el aula, en especial, en torno a temas relacionados con neurodivergencia, un ejemplo de esto es el caso de Docente 7:

yo de formación que tengo es la forma transversal en que los cursos de la universidad me daban... pues esa información, y principalmente, como el acompañamiento que he tenido del departamento de orientación y psicopedagogía de la institución [el centro educativo en el que trabaja]. Pero en realidad no, más allá de eso, no; a menos de que uno voluntariamente quiera llevar alguna especialización en psicopedagogía y demás, por ese sentido es una parte complicada (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre del 2024).

Vale hacer la aclaración de que las mismas personas entrevistadas reconocen la naturaleza de las limitaciones propias de su formación profesional al considerar que no hay manual para atender las necesidades específicas de cada persona estudiante en un aula. Esto es algo sabido mientras se cursa la carrera, y de lo que hay claridad en las entrevistas.

Sin embargo, siendo la neurodivergencia un tema emergente, es claro que existe un sentido de urgencia entre las personas docentes, ya que “no hay una preparación dentro de la facultad para llevarnos a trabajar con estas poblaciones, a pesar de que es casi lo común hoy en día” (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024). Este es un escenario del que Moore y otros (2017) hacen eco a la vez que las personas docentes reconocen que parte de su labor es adaptar la enseñanza y, en el caso de las neurodivergencias, se percibe la necesidad de mayores insumos.

Como resultado, se vuelve más complicado “ajustar sus métodos y tácticas pedagógicas a las demandas de los alumnos con diversidad funcional intelectual” (Beltrán y otros, 2024, p.2131). Estos vacíos, que pueden entenderse a nivel curricular en la necesidad de mayor preparación en psicopedagogía, neurodiversidad y NEE; y de trabajo de campo, mediante un proceso de observación, interacción, involucramiento y entendimiento dentro de dicha población; deben resolverse, según mencionan las personas docentes participantes, de forma que sea posible para el profesorado actuar dentro de las aulas.

Honestamente, lo que fue en la universidad, si acaso llevé como unos cursos de psicología, verdad. Y este..., te hablaron un poco tal vez de diferentes trastornos, verdad. Pero realmente no te explican cómo podés desempeñarte vos como docente para que puedan [...] nuestros estudiantes, comprender bien lo que vos estás explicando (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

La idea anterior se ve apoyada por Docente 6, al hacer referencia sobre los vacíos en esta materia dentro de su formación académica, cuando afirma que es

mentira que la universidad lo prepara realmente a usted en la práctica [...] un semestre, menos de un semestre lo que tiene uno de práctica. ¿En la UCR te enseñan eso de TDAH? No, mi práctica docente fue virtual, yo tampoco tuve esa oportunidad de ir a una clase con TDAH. Y bueno, eso es el tema, lo poco y casi nada que ve uno en el curso, creo que es psicopedagogía y ya está. ¿Cómo lo hace uno? (Docente 6, entrevista, 4 de noviembre del 2024).

El conocimiento de las personas docentes, obtenido mediante la experiencia, debe ser considerado como un aspecto de importancia y que se da de forma natural; a mayor tiempo en las aulas, habrá más aprendizajes disponibles ante situaciones previamente desconocidas. Sin embargo, en el contexto de las entrevistas y de la enseñanza de contenidos históricos a un estudiantado con TDAH, hay que señalar que también se trata de una respuesta necesaria por parte de las personas docentes ante la falta de formación académica al respecto. Sobre lo anterior, Docente 3 comparte sus primeras experiencias en el aula:

Creo que al principio uno no sabe a qué enfrentarse y- y el- el colegio que yo caí, digamos, el primer cole en el que trabajé y pues no había recursos de acompañamiento, di' estaba solo contra el mundo, entonces era como ver cómo adaptar, a veces sin saber si el estudiante tiene TDAH (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

Bajo esta premisa, es entendible que, si bien, la preparación autodidacta es un paso necesario en el que se puede entender la entrada a las aulas como “la otra universidad” o un espacio de formación continuo; enfrentar este cambio sin bases sólidas puede generar cierta

incertidumbre sobre “[...] si realmente estoy haciendo bien o no estoy haciendo bien las cosas, aunque tal vez yo vea buenos resultados” (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre de 2024).

En esta línea, “la formación autodidacta de la persona docente permite mejorar el rendimiento y el desarrollo de habilidades identificadas a lo largo del trabajo docente” (Jiménez, Perdomo y Miño, 2021, p.360), lo que a su vez da lugar al desarrollo de las personas estudiantes con TDAH, a partir de las condiciones que estas presentan y de lo que se logra observar día a día en el aula. La formación docente “implica que cada docente debe construir su saber pedagógico articulando conocimientos disciplinares, didácticos y prácticos de manera crítica y creativa” (Rodés y otros, 2021, citados por Pullaguari y Alemdia, 2025, p.300).

La cita anterior es de interés puesto que sale a relucir durante las entrevistas al hablar de la formación autodidacta el desarrollo de estrategias, técnicas, recursos, entre otros aspectos, los cuales requieren de un proceso activo y constante de construcción por parte de la persona docente que van más allá de lo estrictamente académico.

La creatividad del profesorado es uno de los aspectos decisivos para lograr la mediación de contenidos históricos adaptados a las necesidades de las personas estudiante con TDAH, en especial porque, dice Ramírez (2020) respecto a la Enseñanza de la Historia, al estudiar la formación inicial docente, la desarticulación entre contenidos disciplinares y saberes pedagógicos/didácticos (entre el conocimiento histórico adquirido en la formación universitaria y el cómo enseñarlo en clases), es una problemática común.

Bajo esta perspectiva, y en especial, si se piensa en los retos adicionales que implica la escasa formación respecto a neurodivergencia y en la demanda al respecto, si se desea

integrar la educación inclusiva a nivel curricular y estructural se debe pensar, igualmente, en soluciones desde la formación académica. En el siguiente fragmento, se elaboran ideas por parte de Docente 1 sobre la importancia de las prácticas reflexivas en el aula.

Tocó mucho sacar mucha creatividad de mi parte y básicamente empezar a buscar de fuentes, verdad, confiables, que veía yo... actividades didácticas más distintas y me ponía a leer, a ver videos, verdad. Y ahí yo empecé como [...] a plantearme yo, bueno si puedo implementar “esto” y como ir haciendo, como pruebitas. Y también considero que la parte de creatividad sí la... no sé, tal vez a lo largo de mi formación, verdad, la logré alcanzar o desarrollar (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre del 2024).

Otra persona docente apoyó esta perspectiva al decir que “la experiencia, el pasar de prueba y error también nos va permitiendo conocer qué funciona y que no funciona con esta persona. Entonces a veces hasta lo espontáneo y se convierte en planificado, es decir, ya uno sabe a qué va. No sé si me doy a entender con eso” (Docente 5, entrevista, 24 de noviembre del 2024). En otras palabras, la puesta en práctica de experiencias será parte necesaria del proceso de adaptación y el desarrollo de conocimientos y habilidades, para trabajar con la población con TDAH.

Sobre lo anterior, Estévez y León (2015) concuerdan en la importancia del proceso de prueba y error al trabajar con el estudiantado con esta condición, y señalan que, derivado de este proceso, durante la planificación de tareas, es necesario ofrecer diversidad de actividades, las cuales deben conectar con los intereses personales de la persona estudiante. La experimentación dota a esta última de posibles estrategias y conocimientos para una mayor autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje.

Actualmente, según comentan las personas docentes, herramientas como el internet y las redes sociales han resultado muy valiosas para encontrar alternativas que les permitan trabajar con esta población: vídeos, artículos, recursos y actividades han sido parte fundamental en este trayecto, al igual que el acompañamiento de otros profesionales, tal como se mencionó en la sección anterior, sobre *Actores Claves, Dentro y Fuera del Aula*.

Yo honestamente lo que he hecho es básicamente por medio de Internet, que en realidad el Internet ha sido una herramienta bastante importante en mi vida laboral, entonces, este..... poder comprender bien tal vez distintos términos, ver vídeos en YouTube, por ejemplo, o leer investigaciones y demás, para poder comprender bien cómo poder explicarle este... X o Y tema a estudiantes con algún tipo de trastorno, verdad (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Otra persona docente coincide con el informante previamente citado respecto al papel que ha cumplido Internet en su búsqueda por nuevos recursos y conocimientos en torno al TDAH:

Hay demasiados ejemplos hoy en día, por dicha, en Internet, verdad. Hacer ese esfuerzo en tratar de investigar un poco sobre otros ejemplos, sobre otras experiencias, a mí me ha llevado un montón, inclusive he encontrado documentos de otras experiencias en otros países, verdad. En donde se presenta toda una diversidad de formas de tratar de llevar un tema que es bastante enriquecedor antes de pensar en algo como muy..., como muy homogéneo (Docente 5, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

A pesar de todo lo expuesto, no se debe perder de vista que la neurodivergencia como campo de investigación en la educación es reciente y está en expansión. Por lo tanto, hay que

entender que el que no haya aún un conocimiento “especializado” o “profundo” en las personas docentes también habla de una brecha generacional entre quienes iniciaron su formación docente hace muchos años, donde, tal vez, las temáticas neurodivergentes no eran cuestionadas ni traídas a colación; y aquellas personas que se formaron en un momento donde las NEE y la neurodivergencia han resonado con mayor relevancia.

Al respecto, y como se trata en la sección de *Actores Claves, Dentro y Fuera del Aula*, el apoyo de profesionales es fundamental, pues “obviamente, uno conoce los trastornos, los conceptos básicos y demás, pero ellos [las personas especialistas] son los que se dedican a estudiar eso, entonces ellos son los que le aportan a uno” (Docente 6, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

Brechas entre la educación inclusiva y su aplicación en el aula:

Tomando como punto de partida lo comentado hasta el momento sobre los retos en la formación docente, y el énfasis de esta investigación en promover una enseñanza inclusiva, resulta necesario profundizar, justamente, sobre la inclusión de las personas estudiantes con TDAH y factores que influyen en que esto sea alcanzable dentro del aula.

Alrededor de lo comentado sobre los vacíos que enfrentan las personas docentes en su formación sobre NEE, psicopedagogía, neurodivergencia... surge el reto de cómo incluir a las personas estudiantes con TDAH en las dinámicas de aula. Docente 3 lo explica bajo la idea de “incluir, sin excluir”; es decir, brindar una atención adaptada a las NEE sin generar en la persona estudiante una diferencia (para sí misma o para los demás) que le afecte negativamente.

Esta discusión es particularmente necesaria, considerando que, como se explicará más adelante en la sección *Impulsar la Autonomía en Estudiantes con TDAH*, la confianza que se deposita en el estudiante repercute en su autoestima, su capacidad de aprender y en un proceso de enseñanza exitoso. En general, las acciones inclusivas se vinculan al bienestar emocional y social en la persona estudiante, pues

muchas veces son chicos que están estereotipados como el que desordena, como el que habla, como el que se mueve y los mismos profes los tienen como tachados. Entonces... el proceso de enseñanza es un proceso de socialización. Entonces, si el grupo genera rechazo frente a “X” participante dentro de la clase, pues el proceso de enseñanza se va a ver afectado (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

Debido a que el conocimiento de las personas docentes para tratar NEE proviene, principalmente, de la experiencia, no siempre hay consenso o certeza de cómo aplicar acciones inclusivas de forma integral en un contexto grupal; aunque, ciertamente, las personas entrevistadas reconocen la necesidad de aplicarlas y que se debe ser muy empático al respecto. Esto coincide con lo expresado por Moore y otros (2017) sobre la falta de capacitación de las personas docentes en TDAH y el uso de estrategias que no se sustentan en evidencias.

Tomando un caso representativo de este reto respecto a las adecuaciones, Docente 1 comenta que, para aplicar evaluaciones estaba obligada a cambiar a las personas estudiantes con TDAH de aula. A la vez, tenía prohibido mencionar que el motivo para separarlos del grupo era debido a una adecuación “porque si ya se está haciendo una diferencia, verdad, y eso puede hacer que el estudiantado se sienta mal” (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024).

También comentó que encontró oposición por parte de padres de familia y del centro educativo por tratar de aplicar adaptaciones en clases beneficiosas para sus estudiantes con TDAH (por ejemplo, el trabajo en grupos, que fue prohibido por la Dirección del Centro Educativo), por lo que se opuso y realizó trabajos grupales, respaldándose en documentos del MEP, “[...] y por más que quisieran botarme que “¿Por qué está haciendo esto?”, di’ no podían, porque hay un respaldo científico e institucional. Entonces *diay*, lo siento, pero di’, tienen que quedarse callados [risas]...” (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024).

Estos testimonios reflejan que, si bien, las personas entrevistadas reconocen a las acciones inclusivas como necesarias, no siempre existe la apertura ni las actitudes para llevarlas a cabo; o bien, el contexto puede imponer barreras para que estas se consoliden. Al respecto, y tal como se ha venido tratando, la principal estrategia que permite a las personas docentes llegar a mejores acciones inclusivas ante estas barreras es una comunicación activa y directa con cada estudiante.

Asimismo, un tema que surgió en las conversaciones con las y los entrevistados, importante para afrontar los retos en torno a la inclusión, es mantener presente que “no hay dos estudiantes con TDAH iguales”; siendo este un señalamiento importante que resalta en la mayoría de las entrevistas, tal como se refleja en el siguiente testimonio:

en un grupo puedes tener a tres estudiantes con TDAH: uno con déficit de atención, otro hiperactivo y otro impulsivo, y a esos tres hay que darle la misma materia, el mismo contenido e idealmente tienen que hacer la misma actividad. Eso hay que hacerlo en el día a día, verdad. Vuelvo y repito lo que estoy haciendo: no hay una receta secreta, no es una única receta y está la que se cumple. Somos personas, somos

seres cambiantes y a partir de eso hay que adaptar la estrategia (Docente 6, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

En este sentido, aunque reconocer la diversidad de las personas estudiantes se considera un elemento base de la labor docente, es algo a lo que se debe prestar especial atención cuando se trata de estudiantes con TDAH. Un seguimiento individualizado da pie a una enseñanza inclusiva, de lo cual las personas entrevistadas son conscientes y sobre lo que hacen hincapié en varias ocasiones:

[...] evaluar de manera homogénea a los estudiantes, digamos, van a ver resultados en algunas personas y en otras no. [...] Es como en la época de antes que se le obligaba la persona zurda a escribir con la derecha. Eso... eso para mí es ya de una pedagogía pasada, o una didáctica pasada, por así decirlo (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

Tal como se ha visto, para las personas entrevistadas la inclusión se alcanza no estandarizando sus métodos y prácticas, ni a las personas estudiantes con TDAH, sino enfocando sus características desde la creatividad, la flexibilidad, la negociación y la adaptación: “cuando una estrategia que se usa para fortalecer a alguien o para ayudar a alguien se usa en- de forma general, pues, vuelve mucho más empático el grupo, lo vuelve mucho más como... como consciente de las habilidades de todos...” (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

El enfoque de las adaptaciones en resultados, un problema para los aprendizajes significativos:

Respecto a la aplicación de acciones inclusivas en el aula, según comentan las y los docentes, por lo general se realizan a partir de adaptaciones no formales. Estas no se reportan en la planificación, sino que se dan al momento, en las clases, según el criterio de la persona docente o, también, por mutuo acuerdo con las personas estudiantes, resaltando aquí la creatividad y flexibilidad de la cual se ha conversado. Este tipo de adaptaciones no formales durante las actividades son las que resultan más accesibles para las personas docentes, dando resultados visibles y positivos.

Al respecto, Docente 5 asegura que las adaptaciones no formales, en cuanto a materiales, son una de las bases de su proceso de enseñanza, no solo en el caso de estudiantes con TDAH, porque

hay que jugar con la espontaneidad para mí, verdad. Debido a las características propias del ser humano y más de un adolescente, por ende, siempre en sí, para mí, la negociación es sumamente importante. Siempre traigo material y siempre traigo diversidad. Es decir, nunca los pongo a hacer la misma cosa, siempre si veo que no funcionó algo, trato de llevar otra cosa diferente en la próxima clase, verdad (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

En la misma línea, una idea que ha sobresalido en estas discusiones sobre inclusión y atención individualizada es que las adecuaciones formales (aquellas solicitadas desde la política educativa, o desde los centros educativos) que se hacen en el aula parecen estar centradas, en su mayoría, en aspectos evaluativos y, rara vez, en el resto del proceso de enseñanza, lo cual incluye los contenidos.

Lo anterior, para efectos de esta investigación, es de gran relevancia, ya que apunta a un posible vacío: desde el punto de vista de un sistema educativo tradicional y hegemónico, la evaluación (que la persona estudiante apruebe) siempre ha tenido especial prioridad para los centros educativos, docentes, padres y alumnos. Esto se traduce en que también la atención de las necesidades de la persona con TDAH vaya en función de la evaluación, pero no necesariamente con interés similar en el desarrollo de los procesos de enseñanza que esa persona estudiante requiere.

Tal como comenta la especialista, “si se aplican adecuaciones, las utilizamos principalmente para mejorar el rendimiento, y esas adecuaciones se utilizan más que todo en periodos de evaluación” (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025). En consecuencia, en la mayoría de las entrevistas, entre las adaptaciones formales más mencionadas, está dar tiempo extra para realizar evaluaciones o reubicar a la persona estudiante en un espacio fijo, también en períodos de evaluación:

En el caso de déficit atencional, lo típico o es tratar de sentar al estudiante adelante, tratar de tener en cuanto se pueda..., ya le digo, dependiendo de las circunstancias, tratar de tener un trabajo un poquito más individualizado con él [...] Y en prueba escrita hay otra serie de adecuaciones que se pueden hacer dependiendo ya y si de la situación individual del estudiante, que en el caso más extremo sería que el estudiante haga las pruebas en cierta parte, sin los compañeros (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025).

Estas estrategias están validadas por los especialistas y expertos de la bibliografía, pero no son suficientes cuando se trata de un aprendizaje de los contenidos históricos; por ello, Estévez y León (2015) y Reza y otros (2018) hacen hincapié en la importancia del

balance entre ambas áreas, pues el TDAH y la enseñanza a esta población implica la construcción de hábitos, los cuales no se están construyendo si las adaptaciones se centran solo en períodos evaluativos. Se estarían dejando por fuera en este paradigma otros elementos como la socialización, el bienestar emocional y la intermediación con encargados legales.

En este sentido, y considerando el enfoque de esta investigación hacia cómo enseñar contenidos históricos a dichas poblaciones, es relevante señalar este reto, siendo una de las principales razones por las que es más difícil para las personas con neurodivergencia incorporarse positivamente dentro del sistema educativo. En palabras Iraia Nieto, antropóloga y persona neurodivergente, “lo más incapacitante en nuestro aprendizaje y crecimiento es la mirada ajena, diciéndonos explícita o implícitamente cómo debemos llegar, obstaculizando que lleguemos a nuestra manera” (Nieto, 2022, p.138).

Las menciones de esta problemática durante las entrevistas hablan, entonces, sobre un reto medular asociado a qué prioriza el sistema educativo: el poner los resultados por encima del aprendizaje significativo. Pérez (2018) se refiere a la necesidad de que la evaluación se centre en el desarrollo de fortalezas, el reconocimiento de debilidades y en favorecer que la persona estudiante reconozca el valor de los conocimientos que está adquiriendo para sí misma. En sus palabras, “en la escuela convencional existe una *hipertrofia de calificación* o evaluación sumativa y una *atrofia preocupante de la evaluación formativa* [la cursiva es del autor]” (Pérez, 2018, p.120).

Es un reto asociado a la formación de la persona docente y, a la vez, al enfoque predominante en nuestro sistema educativo, lo que impacta en las posibilidades para atender los casos de personas estudiantes con TDAH. Esto reivindica la necesidad de brindar nuevas ideas, estrategias, técnicas y recursos.

La contradicción entre lo que requiere la persona estudiante con TDAH, y las condiciones bajo las cuales se comprueban sus aprendizajes (una evaluación sumativa y poco flexible), habla de disparidades institucionalizadas, siendo la educación, según Celada (2024), una práctica intencionada que busca formar una idea de sujeto, lo cual puede implicar excluir aquello que no calce dentro de dicho modelo. Lo anterior puede observarse, igualmente, a nivel lo jurídico, por ejemplo, los compromisos por ofrecer una educación inclusiva y de calidad, en el Código de la Niñez y Adolescencia (1998).

En el marco de las acciones inclusivas, vale la pena preguntarse por adaptaciones que consideren las necesidades de la persona estudiante según sus síntomas y comportamientos, y cuáles retos específicos se podrán encontrar al construir sus conocimientos. En este caso, qué aspectos de los contenidos históricos son los que le representan mayores retos en caso de las personas con TDAH.

Las limitantes contextuales en la innovación didácticas:

La flexibilidad y diversidad de prácticas en el aula son principios de la educación inclusiva. Abrir las posibilidades de la persona estudiante con TDAH significa mayores oportunidades para mejorar la enseñanza de contenidos históricos. Tal como se ha tratado hasta el momento, tener bases sobre educación inclusiva y conocimientos específicos sobre el TDAH es de gran valor, así como la cooperación entre actores influyentes dentro del proceso de enseñanza. Sobre esto Quimis y Venet (2022) profundizan al decir que, para las personas con esta condición, la creatividad y la cooperación son requisitos en un aprendizaje significativo.

Entre las personas entrevistadas se está de acuerdo en que la educación debe salir de metodologías “tradicionales” (entiéndase, la repetición monótona, estática y memorística de

información por parte de docentes y estudiantes). El aprender mediante actividades que involucran movimiento e interés, la motivación, el despliegue de creatividad, innovación y uso de nuevos recursos en clase por parte de la persona docente son parte de esta transformación. A pesar de lo anterior, existen retos de peso que complican el que estas prácticas y actitudes puedan llegar a dichos resultados.

Limitaciones en el acceso a recursos materiales y humanos:

La falta de recursos materiales es una de las problemáticas más señaladas, afectando de forma inmediata la enseñanza de contenidos históricos. El contar con pocos recursos (por ejemplo, solamente con una pizarra o libros de texto, entre los más comunes) a lo largo del ciclo lectivo, limita las opciones de las personas docentes.

Por lo anterior, las personas entrevistadas señalan que deben decidir entre eliminar posibles estrategias o actividades que podrían beneficiar a las personas estudiantes en general o sacar de su propio bolsillo para llevar adelante sus actividades; esto resulta en que no existan incentivos para diversificar la enseñanza,

... por ejemplo, un problema tan básico como un recurso de cable HDMI... *diay*, se dañaba el que la escuela ponía, y uno pedía y... era una mentira estar pidiendo, no te lo iban a dar, pero entonces tenía yo que sacar mi plata y comprarme uno. Entonces son cosillas que uno al final lo van desmotivando, verdad. Ya esta parte es otra investigación [risa] tal vez, pero di' que uno enfrenta al final, verdad, para poder continuar y dando las clases de la mejor manera (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024).

Particularmente, en la actualidad, la tecnología es fundamental para alcanzar la atención individualizada, ya que permite diversificar estrategias didácticas. Esto, en palabras de Bassantes y otros (2024), permite “la participación activa y la colaboración, y facilitar la retroalimentación formativa, la tecnología pedagógica tiene el potencial de empoderar a estudiantes y educadores y promover un aprendizaje más profundo, significativo y centrado en el estudiante” (Bassantes y otros, 2024, pp.6-7).

Sin embargo, el acceso a recursos tecnológicos es uno de los factores en los que se notan mayores desigualdades en cuanto al acceso y en el que se marca una diferencia notoria, considerando el papel que esta tiene en la cotidianidad de las personas jóvenes, lo que moldea en gran medida el proceso de enseñanza. En palabras Docente 8, “para mí va mucho cercano a los medios audiovisuales. Hoy los jóvenes se mueven mucho por imágenes, nosotros nos movimos con libros” (Docente 8, entrevista, 20 de enero de 2025).

Esta desigualdad se extiende al recurso humano entre centros educativos que cuentan con profesionales en Psicología, Trabajo social, Orientación o Psicopedagogía para la atención de su alumnado, y los que no están beneficiados con un cuerpo interdisciplinario que tenga las herramientas actitudinales para apoyar a la persona docente en la elaboración del diseño de estrategias didácticas o, cuanto menos, sean plataforma para la atención individual de la persona estudiante con TDAH.

A lo largo del análisis de las entrevistas, se pueden observar escenarios que contrastan fuertemente entre quienes recibieron un acompañamiento continuo por parte del centro educativo en el que trabajan, y quienes no. Al respecto, uno de los entrevistados señala, refiriéndose a la mediación pedagógica orientada hacia las personas estudiantes con TDAH, que

el contexto va a ser determinante, el contexto de la institución como tal, la cultura institucional, eh... puede ser que esa cultura institucional haga que la persona progrese mucho o, por el contrario, puede... puede hacer que su situación vaya en detrimento (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025).

Sañudo (2010) señala que el currículo oficial, desde su función tradicional, se asocia, principalmente, a la voluntad de replicar una cultura dominante. Las políticas y acciones inclusivas y los Derechos Humanos, por otra parte, implican la protección y expansión de la igualdad y respeto a la diversidad. De esta forma, puede haber roces entre ambas realidades, afectando tanto a docentes como estudiantes.

Vinculando la ausencia de especialistas a lo conversado sobre las limitaciones de las adaptaciones formales en los procesos de enseñanza, las personas docentes comentan que la falta de registros y de un seguimiento continuo sobre los estudiantes con TDAH, sus características y sus NEE, afecta al tratar de planificar y dar atención individualizada en clases. Esto se manifiesta desde adecuaciones y registros “heredados” y desactualizados, hasta la ausencia total de los mismos:

Si el chico está bien diagnosticado y el acompañamiento es el- es el idóneo, tenemos ciertos patrones, versus el chico que tal vez sí puede ser que esté diagnosticado, pero nada más. Después del diagnóstico no hay mayor apoyo, no hay mayor acompañamiento (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025).

A esto, Docente 1 aporta que en su sitio de trabajo no existe departamento de Orientación, ni de Psicología, y cuando hubo especialistas “le ayudaba a la dirección más que todo en trámites, en evitarse una torta de que usted no aplique una adecuación [...] ella no

daba atención a... a ningún estudiante por aparte, ni lo observaba uno. No, ella no se metía en eso...” (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024).

En aquellos casos donde se recibe poco o nulo acompañamiento de especialistas relacionados con NEE, existen mayores retos a nivel de aula y se depende más de la “voluntad” y creatividad de la persona docente, como el principal factor de éxito al adaptar su enseñanza a los estudiantes con TDAH.

En este acompañamiento, según comparten las personas docentes, incluso el MEP debe tomar medidas; existe la idea de que podría mejorarse la organización de los contenidos históricos por niveles, influyendo lo anterior en la comprensión que las personas estudiantes con TDAH puedan tener sobre los temas y en el desarrollo de habilidades. La falta de flexibilidad en los programas de estudio y el orden de los contenidos en el mismo, dificultan los procesos educativos. Según las características descritas por las personas docentes sobre las personas estudiantes con TDAH, ambos factores les dificultan hacer asociaciones entre temas, conceptos y acontecimientos:

[...] el programa establecido, muchas veces los docentes no estamos de acuerdo con eso; sin embargo, hay que impartirlo de una u otra forma, hay que hacerlo y tratar de que sea menos para el estudiante y no es ameno, hay veces que ni para nosotros mismos los docentes [...] Terrible, hay temarios de Historia que uno dice “¿Para qué se le enseña a este nivel?” Como ver La Ilíada en literatura... con los griegos en 10º año, uno dice “no es para ellos, está salido del contexto”, ahí va, más o menos es eso, no sé si me expliqué (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

Lo anterior es señalado por Naranjo y Carvajal (2023) como una debilidad a nivel curricular en la enseñanza de la Historia; una organización temporal de los contenidos

históricos deficiente, con “brincos históricos que no tienen relación” (Naranjo y Carvajal, 2023, p.19), sin una secuencia de los eventos y con temas descontextualizados dificultan la capacidad de las personas con TDAH de hacer asociaciones entre los contenidos.

Por último, si bien, no se trata de especialistas, ciertamente, el acompañamiento de padres de familia o encargados legales es un tema que surgió en repetidas ocasiones durante las entrevistas. Para las personas docentes, la colaboración con los primeros es clave para el proceso de enseñanza, especialmente tratándose de una condición como el TDAH, para un acompañamiento a nivel emocional y, también, ante la necesidad de dar un seguimiento a través del tiempo y fuera de las aulas.

Esto se refleja en el testimonio de una de las personas entrevistadas, la cual notó posibles comportamientos asociados al TDAH en uno de sus estudiantes. Conversó con la dirección del centro educativo y la madre del menor de edad, para buscar ayuda especializada. Sin embargo, “la mamá nunca buscó un profesional. Di’, era de uno como profesor, este, di’ tratando de encontrar la forma de que el chico, di’ pudiera aprender de la mejor manera, pero no resultaba...” (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre de 2024).

Se contempla que no todas las familias cuentan con la posibilidad de recurrir a una atención externa cuando se trata de NEE; no obstante, este caso permite visualizar la importancia del apoyo de los padres cuando existe la posibilidad; no solo en lo que se refiere a la búsqueda de profesionales, sino también al acompañamiento en casa, la comprensión y toda acción que pueda beneficiar el proceso de enseñanza. En esta línea, Docente 7 comparte una reflexión importante:

Tal vez ahí no tengo como una justificación teórica, verdad, profesional. Pero digamos: de un chico o una chica con déficit atencional, que los papás lo canalicen de

forma correcta, es decir, con profesionales, pero que dejen que la persona se desarrolle por sí misma, en comparación con una persona que más bien están encima y como si fuera una persona discapacidad- con algún tipo de discapacidad, verdad, se nota la diferencia en el éxito académico (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024).

Sobre este último fragmento, y la importancia del desarrollo personal de la persona estudiante con TDAH, se elaborará más en la sección *Impulsar la Autonomía en Estudiantes con TDAH*. Sin embargo, desde este punto de la investigación es necesario subrayar el papel fundamental que cumple la participación de los encargados legales en el desarrollo de las personas estudiantes con TDAH.

Grupos grandes en contraposición a la mediación individualizada:

El segundo factor que implica mayores retos para los entrevistados, al tratar de atender a las personas estudiantes con TDAH, son los grupos grandes. Debido a esta realidad, la posibilidad de la persona docente de brindar atención individualizada o, incluso, conocer los estilos de aprendizaje más adecuados para cada estudiante, se vuelve más distante. La atención que se puede brindar en particular a cada una de ellas es crucial para conocer el estilo de enseñanza que mejor se adapte a sus estudiantes con TDAH.

Al respecto, las personas docentes muestran frustración y manifiestan que, en estos casos, deben llegar a un balance en la distribución del tiempo y los contenidos, que muchas veces resulta difícil de alcanzar:

Es decir, si yo fuese padre de un chico con estas características, que yo sé que requiere un apoyo, que requiere un trabajo más individualizado, más cercano para que

el proceso de él sea efectivo, no lo pondría en un colegio donde sé que va a tener 30, 34, 35 o 36 compañeros, porque le va a ser prácticamente imposible para-para el profesor llevar a la práctica esa adecuación que en el papel está (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025).

El fragmento anterior revela grandes contrariedades dentro de las aulas. Existen “factores internos del estudiante como psicológicos, cognitivos, fisiológicos, y factores externos como el contexto social, familiar, entre otros, estos factores hacen que el proceso demande de docentes conscientes de la complejidad del mismo” (Alarcón y Kathiusca, 2021, p.11). De la mano con la gran cantidad de estudiantes, Docente 3 pone en perspectiva el factor del tiempo, ya que

en una clase de 70 minutos no vas a llegar a 26 [estudiantes], tienes que darle 2 minutos a cada *güila* y eso no es realista, o sea, no es... no es un apoyo significativo. Entonces, un chico con TDAH, que sea demandante de atención en ese sentido, di’ pues cuando hay demasiadas cosas que hacer, por lo general terminan siendo excluidos (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

Como resultado de la falta de recursos y tiempo, existe una presión importante sobre las personas docentes. La carga laboral dentro de la profesión es una realidad conocida. En el caso de necesidades de las personas estudiantes con TDAH, si bien, se reconoce que generar adaptaciones mejora los procesos de enseñanza de contenidos históricos, también se señala que esto implica destinar mayor tiempo y energía, estando las personas docentes ya saturadas. A esto se suman quejas sobre la rigidez del programa de estudio y la burocracia que hay que atravesar para aplicar una adaptación. Este sentir generalizado expone que

si además de generar los documentos para las adecuaciones, tengo que ver cómo me paro de manos en el aula porque no tengo materiales, este montón de factores, digamos, que tienen que ver con este mínimo de la educación pública, creo que muchas veces es un limitante para poder llegar a esto, el incluir sin excluir mediante otras varas. Porque entonces, dí' si yo tengo demasiado trabajo y- y lo que tengo que hacer es un cuadro extra para mi estudiante con TDAH, pues posiblemente no lo haga, porque tengo otros problemas u otras situaciones más que requieran más de mi atención (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

Integración de las experiencias docentes y la perspectiva socioconstructivista, para la enseñanza de contenidos históricos

Al comienzo de esta investigación, se estableció como objetivo la construcción de un conjunto de lineamientos orientadores en la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH bajo el Socioconstructivismo y la educación inclusiva con perspectiva de Derechos Humanos; a estas se le suman la información obtenida a través del proceso de análisis de entrevistas a personas docentes del área de Estudios Sociales y a una especialista en el área de la Psicopedagogía.

En concordancia con el objetivo 2 y 4 de esta investigación, mediante el análisis profundo de las entrevistas realizadas, y haciendo un balance entre lo compartido por las personas docentes y las bases de la investigación, se determinó que existen cuatro puntos esenciales en la mediación de los contenidos históricos para trabajar con dicha población estudiantil: aprender haciendo, el desarrollo de la autonomía, la motivación y la socialización.

Estos cuatro elementos sirven como puntos de partida para la elaboración de los Lineamientos Orientadores al estar presentes a lo largo de las experiencias docentes y en

aquellas técnicas, estrategias, herramientas y demás elementos que forman parte del día a día dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, estos pilares permiten pensar en nuevos métodos de enseñanza, fuera de los que se puedan compartir en esta investigación.

En resumen, Aprender Haciendo parte de involucrar a las personas estudiantes con TDAH de manera activa y directa dentro de los distintos procesos educativos; la autonomía pretende dar confianza, autoestima y regulación a dicha población; la motivación se relaciona a la mediación pedagógica tomando como base las experiencias e intereses de la persona estudiante, permitiendo que pueda identificar sus propios logros; finalmente, la socialización gira en torno a la enseñanza desde un enfoque grupal, y en las medidas para lograr entendimiento, empatía e integración en torno al TDAH.

"Aprender haciendo": aprendizaje activo y creativo

Al tomar el Socioconstructivismo como un enfoque central, se adopta una característica de gran importancia: el papel activo de la persona estudiante, mediante un “proceso de integración progresiva entre las operaciones del individuo y los elementos provenientes de la experiencia con el medio” (Castellaro & Peralta, 2020, p.141). Es decir, se tiene como meta integrar la capacidad de las personas estudiantes con TDAH de participar directamente en su aprendizaje y que, a partir de los conocimientos y habilidades desarrolladas, sea capaz de intervenir de manera constante y activa dentro de su proceso educativo.

Para las personas entrevistadas resulta necesario implementar este tipo de procesos dentro de sus salones de clase. En las entrevistas realizadas, las y los docentes coinciden, en primer lugar, en la importancia de la mejora constante en sus prácticas y formación, buscando innovar y aprender sobre técnicas que permitan fomentar una participación por parte de las

personas estudiantes. Docente 4 profundiza sobre parte de este proceso, expresando que en sus

[...] tiempos libres lo que hacía era leer técnicas que servían para poder enfocar la atención de ellos, que parte de esas investigaciones solicitaban o le recomendaban a uno realizar las clases como aprendizaje activo, de tal forma que no toda la clase se centrara en que uno hablara, sino que ellos tuvieran que aplicar algún tipo de ejercicio (Docente 4, entrevista, 25 de enero del 2025).

En segundo lugar, se puede observar cómo una implementación de la participación permite que los y las estudiantes con TDAH tengan un entendimiento más profundo, significativo y duradero sobre la materia estudiada, ayudando a interiorizar elementos claves y bases de los procesos que se buscan enseñar. Docente 9 se refiere a la necesidad de diversificar la forma en que se presentan y construyen los contenidos históricos, para lograr una conexión y aprendizaje significativo desde herramientas como

[...] la combinación del relato, el uso de imágenes para ilustrar este relato y la construcción de mapas mentales o de esquemas, esos tres factores combinados en historia normalmente logran que el estudiante lo asimile bien, porque estamos atacando todos los frentes y el estudiante está poniendo atención, pero también está construyendo y asimila los procesos, puede ser que al final se le olviden detalles, pero el proceso histórico como tal de largo plazo lo termina asimilando (Docente 9, entrevista, 8 de enero del 2025).

Aprender Haciendo también implica proponer actividades que involucren la investigación, el cuestionamiento, hacer preguntas por sus propios medios, buscar información por su cuenta, crear algo que no solo ejercita la creatividad de los y las

estudiantes con TDAH, sino que también promueve el pensamiento crítico, analítico, relacional, espacial... en suma, habilidades que permitan un entendimiento de los fenómenos estudiados desde la construcción de las propias ideas, tal como explica Docente 10, poner en práctica

aspectos o elementos más manuales donde implique que el estudiante se mueva, que haga y no tanto que se siente a ponerle atención a la explicación del profe. Entonces, se podría aplicar incluso como el Socioconstructivismo, que el estudiante construya desde su propio conocimiento y de esa manera pues se mantiene incluso entretenido y aprendiendo (Docente 10, entrevista, 19 de noviembre del 2024).

“Esta metodología pedagógica se aleja de las técnicas didácticas basadas en la recordación o memorización” (Rodríguez y Ramírez, 2011, p.55), es decir, rompe con el modelo tradicionalista que se sigue manteniendo hoy día, y busca que las personas estudiantes intervengan de una manera más participativa, multi habilidosa y creativa. Docente 1 expresa que un proceso de enseñanza, fuera de dicho enfoque tradicional, es primordial en la actualidad, puesto que

[...] cuando ellos están haciendo, no recibiendo ahí en un pupitre, sin hacer mucho, llenando unas preguntillas que a veces, y lamentablemente yo pasé por eso cuando fui estudiante, mis clases de estudios sociales eran un cuestionario desde último año, verdad. Ya eso debería estar cambiando. Entonces cuando uno los pone a hacer, están entretenidos, van a centrarse, verdad (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre del 2024).

Las personas entrevistadas concuerdan en que el aprendizaje de la población estudiantil con TDAH se ve beneficiado de gran manera mediante el involucramiento de estas

últimas en la construcción de los materiales y conocimiento. Las tareas que implican actividades motoras y compartir ideas significan una mayor concentración y entretenimiento.

Shabani y otros (2010) señalan que la participación por decisión propia y guiada permite que las personas estudiantes adquieran habilidades y conocimientos de manera, tanto individual como en conjunto con sus pares, las cuales podrán ser recreadas a futuro en situaciones y problemas similares. Esto permite que se creen espacios donde se disfruta del proceso creativo en lugar de ser una participación forzada, impuesta o aburrida. La Especialista pone en valor lo anterior cuando se trata de contenidos complejos en su abordaje, como es el caso de los contenidos históricos,

pues sí hay materia que evidentemente es más densa y es más dura, por decirlo así, y que de repente necesitamos hacerla de una forma creativa, presentarla que de repente pues sí, hay que dar una explicación, pero podemos utilizar diferentes herramientas, como te digo, el juego, el debate, casos, análisis, verdad, [...] que realmente pueda captar el interés (Especialista, entrevista, 21 de mayo del 2025).

Un proceso educativo, utilizando el Aprender Haciendo, se puede llevar a cabo de diversas maneras. Partiendo de la información obtenida a partir de las entrevistas a las personas docentes y a la especialista, se encontraron las siguientes actividades que promueven la participación activa, la creatividad, el entretenimiento, pensamiento crítico, entre otras habilidades indispensables de desarrollar en las personas estudiantes con TDAH.

- Debates, sociodramas, proyectos, exposiciones y rallies se encargan de promover una participación activa tanto individual como grupal en donde se llevan a cabo intercambios de conocimientos y un trabajo en equipo en donde las personas estudiantes colaboran y se apoyan entre sí.

- Actividades como la creación de maquetas o representaciones gráficas, esquemas o folletos a partir de contenidos, promueven no solo la participación de las personas estudiantes, sino que también permiten el desarrollo de la creatividad del estudiantado al fomentar la creación y acercamiento personalizado a los contenidos, lo cual resulta más atrayente.
- Por último, todo lo mencionado, en conjunto del uso de fuentes primarias, permite que se lleve a cabo un proceso de análisis crítico y relacional que lleva a una mejor comprensión de los contenidos históricos que están siendo estudiados.

Además del enfoque desde la persona estudiante, hay que cuestionar qué rol está cumpliendo el personal docente. A grandes rasgos, siguiendo las ideas compartidas en las entrevistas, se encuentra que estos deben asumir una posición de “facilitador”. En lugar de dar instrucciones y una estructura rígida de trabajo, el acompañamiento debe conciliar entre los contenidos históricos, las capacidades y talentos de la persona estudiante con TDAH, y los objetivos que se desean alcanzar.

Para ello, resulta valioso que la persona docente sepa identificar la realidad de la población estudiantil, sus estilos de aprendizaje y, sobre todo, el contexto en el que se desarrollan (a nivel social, cultural, familiar, etcétera), siendo esto una máxima de interés dentro de la teoría Sociocconstructivista según Stetsenko y Selau (2018), especialmente, desde la teoría vigotskiana y también bajo un enfoque educativo fundado en Derechos Humanos; ya que, en muchas ocasiones, las personas con TDAH

traen problemáticas graves de la casa, hubo deficiencias económicas, viene con mucha hambre, no ha podido desayunar, no había nada que comer en la casa, viene caminando muy largo porque no había pasado eso. Todo eso influye en el déficit

atencional. Yo lo veo así, verdad. Hay un déficit atencional que puede ser físico, pero yo le llamo sociocultural, le afecta, se murió el papá, se murió hace mucho tiempo, no logra desprenderse de eso todavía, se separaron los papás [...], trato de involucrarlo dentro de la dinámica que se está impartiendo en clase. Segundo; converso, trato hasta donde pueda y hasta donde tenga el espacio de conversar con él y hacerlo sentirse bien (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

En el espacio de aula se intercambian conocimientos; ambos actores del proceso de enseñanza, estudiantes y docentes, se enriquecen de insumos que la otra parte le brinda y mejoran paulatinamente a partir de retroalimentación. Los espacios óptimos para desempeñar este papel deben ser creados e intencionados a lo largo del proceso. Será entonces, desde la elaboración o modificación de técnicas por parte de la persona docente, que se puedan encontrar puntos en común para desempeñar la mediación en el proceso de enseñanza.

Docente 1 pone en valor esta posición de apertura hacia la retroalimentación y el reconocimiento de los retos que se pueden presentar en clases al atender a dicha población como un paso para llegar soluciones:

[...] mi experiencia como docente fue, fue difícil, verdad, porque si hay chicos que sí, uno sabrá que son muy tranquilos y van, verdad, pero hay otros, verdad, que realmente hacen que uno... se cuestione, verdad, y empiece a innovar y bueno, “qué hago para que realmente puedan, podamos ver este tema y esté atento”, verdad, y las prácticas salga bien, verdad. Que él esté comprendiendo, verdad, el proceso histórico (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre del 2024).

Desde un posicionamiento de mayor horizontalidad, en el que se mantienen presentes estos factores personales, se puede lograr una enseñanza más empática. La persona

especialista comparte el valor del acompañamiento y entendimiento hacia el estudiantado con TDAH, señalando que entender las emociones, los impulsos y limitantes que puedan tener las personas estudiantes es una forma de acompañar, agilizar y facilitar el proceso de aprendizaje, puesto que es sumamente importante

comprender cuáles son los límites que tienen. De repente hay un trabajo que no necesitamos adecuarlo totalmente y otro trabajo pues lo puede hacer muy bien con el resto del aula. Pero es comprender los límites, es ayudar al estudiante... (Especialista, entrevista, 21 de mayo del 2025).

Este mismo papel de la persona docente en el proceso de aprendizaje involucra, de acuerdo con lo extraído de las opiniones de las personas entrevistadas, implementar adaptaciones y cambios dentro de sus clases y formas de enseñanza, que tienen como fin ajustarse al estilo de aprendizaje de la persona estudiante y poder ofrecerles así una educación apropiada que se acomode a las NEE que posean, en este caso, el TDAH.

[...] a mí me ha tocado incluso, eh... llegar y tratar de adaptar la materia propiamente a un estudiante, eh... básicamente solo con imágenes [...] entonces me he tomado el tiempo de hacer material específicamente para él [un estudiante con TDAH] a través de puras imágenes. Entonces básicamente es explicar la Segunda Guerra Mundial basada en imágenes y poner nazismo, entonces ponés la imagen del símbolo nazi [...]. O sea, creo que también depende mucho este... digamos, eh... el tipo de aprendizaje que tenga el estudiante verdad, para poder adaptarlo a ello (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

De esta manera, las personas estudiantes aprenden y adquieren habilidades que, posteriormente, les permiten construir nuevos conocimientos con mayor autonomía. Desde la

visión Sociocconstructivista, y a grandes rasgos, se estarían generando espacios de enseñanza, guiados por la persona docente, en donde se tiene como prioridad llevar a cabo procesos educativos de calidad que tomen en consideración las condiciones particulares de las personas estudiantes, y se brinde una educación que aborde de manera apropiada el trato y enseñanza, a pesar de su condición, en este caso el TDAH.

Tal como explica el Docente 5, estos resultados son alcanzables, al considerar la diversidad de estudiantes, estrategias y técnicas para que conecten con los contenidos; pues

[...] ha sido más que todo tratando el hecho de querer realmente que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje y darse cuenta de que no se puede hacerlo homogéneo o hacer lo mismo o imponer ciertas cosas porque uno va a terminar desgastado y al estudiante sin aprender nada, ese estudiante hasta se va a quedar, hasta me va a poner más trabajo al final. Entonces, eso ha sido más que todo la empatía, las ganas de que se desarrolle ese proceso de manera correcta. (Docente 5, entrevista, 11 de noviembre del 2024).

Impulsar la Autonomía en Estudiantes con TDAH

Fuera del papel que tradicionalmente se ha dado a la persona docente (la transmisión de conocimiento), la docencia también se caracteriza por impulsar el desarrollo y promover habilidades que sean de utilidad para las personas estudiantes, las cuales permitan hacer frente a la vida y los retos que puedan llegar a enfrentar. En el contexto de las conversaciones con las personas entrevistadas, uno de los pilares para la enseñanza desde los contenidos históricos y una perspectiva educativa inclusiva es la autonomía.

Coincidentemente, para el socioconstructivismo (tal como se comentó en el caso de Aprender Haciendo) que la persona estudiante sea quien se apropie de su propio proceso de aprendizaje es indispensable. León y Alchundia (2024) comentan que la ZDP de Vigotsky es un modelo que fomenta una mayor autonomía en personas con TDAH, ya que tiene por finalidad el establecer desafíos de acuerdo con las capacidades de quien aprende, y genera situaciones de aprendizaje progresivamente más complejas según sus avances.

No obstante, es difícil pensar que ello sea posible si la misma no cuenta con un cierto grado de autonomía. La capacidad de valorar y tomar decisiones de forma individual y responsable en el contexto de aula es un aspecto que, en definitiva, mejora los procesos de enseñanza y la calidad de vida de las personas estudiantes y el resto de los actores involucrados a lo largo de su educación. En el caso de aquellas con TDAH, cobra un significado aún mayor.

La autonomía, explica Conejo (2022), se nutre, tanto desde lo personal como desde la comunidad; implica que la persona estudiante pueda alcanzar aprendizajes, plantearse metas y reconocer sus mejorías, así como áreas por mejorar, y desde allí, recibir acompañamiento de la persona docente. La autonomía es, bajo estos términos, uno de los principales aspectos para alcanzar un desarrollo integral y humano, por tanto, se debe promover desde el sistema educativo.

Comprender cómo se puede promover esta capacidad en las prácticas de aula e impulsarla, permite una mayor integración de acciones orientadas a garantizar el bienestar personal y social, así como la identificación y atención de las NEE. Se trata de un proceso influido, tanto por experiencias individuales como sociales en distintos ámbitos de la cotidianidad, mediado, en gran parte, por una educación social.

Las personas estudiantes con TDAH manifiestan una mayor dificultad a la hora de controlar impulsos y seguir instrucciones (ya sea que estén dadas por otras personas o autoimpuestas); pueden presentar una fuerte desmotivación, sensación de fracaso, entre muchos otros aspectos a nivel emocional y cognitivo, los cuales pueden influir de gran manera en su capacidad de autonomía.

Considerando dichas particularidades que afectan a esta población, se comprende que, para las personas docentes, este sea un punto principal. Una de las personas docentes entrevistadas menciona que “esa es una de las cosas más importantes, como darles la oportunidad de ir construyendo su propia autonomía, más aún en la edad y en la etapa de crecimiento que están” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre del 2024); destacando que la autonomía es una cualidad que se construye de forma continua.

A partir de dicha cita, se debe destacar una advertencia sobre la importancia del desarrollo de la autonomía: fuera del contexto de aula, dependiendo del caso, probablemente se torne difícil que la persona estudiante pueda alcanzar el desarrollo de estas habilidades que favorecen la responsabilidad e independencia, por lo que se torna relevante, desde una perspectiva de educación inclusiva, ayudar a que se logren formar dichas cualidades, ya que

tienen una condición, pero tienen también que madurar y saber llevarla autónomamente, pues en el colegio cuando lo terminen, hasta ahí va a quedar, pero el resto de su vida, por ejemplo, un trabajo, cuando tengan una reunión, van a tener que saber cómo crear un sistema para acordarse de esas cosas o ese tipo de situaciones (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre del 2024).

En suma, sobresale la importancia de pensar en el desarrollo de estas habilidades, no solamente en un contexto educativo o de aula, sino en la cotidianidad, “más que lo

estrictamente pedagógico, lo que es en su funcionalidad, o sea que ellos aprendan a ser funcionales a pesar de que tengan el trastorno” (Docente 9, entrevista, 8 de enero del 2025). Es decir, el apoyo y la búsqueda del desarrollo de la autonomía debe ir pensada de forma integral.

León y Archundia (2024) rescatan el valor de los apoyos brindados por la persona docente, señalando que cualquier apoyo debe tener como fin facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades, mencionando que los apoyos deben de irse retirando conforme el estudiantado va adquiriendo y desarrollando competencias autónomas, lo cual concuerda, hasta cierto punto, con lo mencionado por las personas docentes, pues estas también están de acuerdo en la importancia de mostrar apoyo con el fin de fomentar la autonomía.

Partiendo de aspectos grupales o a nivel de socialización, Docente 8 menciona que resulta conveniente juntar a estudiantes con TDAH con estudiantes que poseen un buen desempeño y que ya pueden trabajar de forma autónoma. Esto, con el fin de que observen a sus pares y se involucren de mayor manera en el proceso educativo, aprendiendo de sus compañeros conductas, técnicas o estrategias orientadas a una mayor concentración en los contenidos y actividades durante la clase:

generalmente a ellos hay que colocarlos o ubicarlos cuando se trabaja en actividades grupales con estudiantes que tengan como una disciplina más y logren meterlos a ellos dentro de juego, son como líderes, como tipos más activos dentro de la clase que uno va enfocando también y le pueden ayudar a él a salirse de eso, porque si los pongo con otros iguales y que son muy tímidos, te va a costar más (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

En general, el trabajo grupal por sí mismo ya representa varios beneficios para el desarrollo de las personas estudiantes y en la construcción de su autonomía. Galindo y Ome (2022) señalan que, de acuerdo con el pedagogo francés Celestin Freinet, la autonomía se puede desarrollar mediante actividades que permitan que el estudiante aprenda, cree y experimente, tanto a nivel individual como grupal, mencionando luego que “la autonomía se irá desarrollando a medida que el niño pueda ir tomando decisiones a nivel individual y colectivo por medio del diálogo, la reflexión, el debate y el consenso” (Galindo y Ome, 2022, p.33).

Por otra parte, dar libertad a la persona estudiante de enfocar el trabajo en clase en una modalidad que le parezca atractiva o más sencilla, es una de las recomendaciones que sobresalió entre varios de los entrevistados. Tomar en cuenta la opinión de las personas estudiantes, que sean capaces de señalar qué quieren hacer, cómo planean hacerlo y, a partir de sus ideas, ser acompañados por la persona docente para alcanzar los objetivos buscados, permiten que aprendan y que, a su vez, sean capaces de desarrollar autonomía.

Docente 3 señala que, en lo personal, es importante tomar en cuenta la opinión de la persona estudiante con respecto a su propio proceso de aprendizaje, generando un sentido de responsabilidad e independencia. Además, “son chicos que están acostumbrados a cierto tipo de adecuación o de cambios y ya conocen estrategias; ya conocen cosas que les funcionan, entonces para mí eso es importante, que ellos se sientan y que sean partícipes de ese proceso” (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

Otra persona docente entrevistada también menciona ser partidaria de este enfoque, promoviendo la libertad de la persona estudiante en escoger una determinada modalidad que se adapte a sus necesidades:

Se los permito, siempre y cuando sea congruente con lo que se... con lo que se discutió. Es decir, le permito a algunas presentar texto, a otras personas presentar una historia, a otras personas presentarme un dibujo y que me explique oralmente qué significa ese dibujo según lo que... lo que el contenido. Por lo general eso lo que he hecho, no evaluó una técnica de manera homogénea, porque para mí no funciona con estas cosas, con estas manifestaciones, verdad (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

Generar motivación en la persona estudiante, en torno a los procesos de aprendizajes

Un aspecto que se desea destacar, por su peso dentro de las entrevistas, y para efectos de los lineamientos orientadores, es la importancia de impulsar la motivación en las personas estudiantes con TDAH. Esta característica fue transversal a los testimonios brindados por las personas docentes, destacándose como un factor central de éxito en las actividades que se realizan en clases. Es pertinente señalar el potencial que tienen los Estudios Sociales de generar aprendizajes desde esta teoría, considerando la importancia que tiene el contexto sociocultural en los procesos de enseñanza bajo la misma.

Además, es un tema emparentado o complementario al de Aprender Haciendo y al desarrollo de la autonomía. La construcción de los conocimientos precisa no solo de la participación en sí misma, sino que esta se sostiene de una conexión emocional. Generar motivación, a partir de los intereses, pasatiempos, vivencias y cualidades de la persona estudiante con TDAH es un aspecto que, sin duda, media en el éxito de las estrategias y técnicas orientadas a la enseñanza de los contenidos históricos. Un ejemplo claro de cómo estos factores inciden en la enseñanza de contenidos históricos lo proporciona una de las entrevistas al señalar que, aunque no tenga relación directa con el TDAH,

hay estudiantes sí, que tienen ese tipo de comportamientos en donde les interesa más otros... digamos, salen con unas temáticas muy, muy a lo... muy a lo nacional, digamos, debates que se están llevando a cabo en otros campos como el político, y esos estudiantes salen simplemente porque no les está interesando el tema y quieren discutir sobre algo, verdad. O se apagan, verdad. Para no apagarse. Entonces intentan... intentan concentrar su energía en algo que sí les interesa (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

A grandes rasgos, conocer “qué conecta” mejor con la persona estudiante es un facilitador en los procesos de aprendizaje. Paralelo a la motivación, a partir de temas de interés, la Especialista comenta que una de las estrategias que permiten mantener la motivación de la persona estudiante con TDAH es la creación de rutinas que permitan la percepción de avances y del alcance de logros. Esto, debido a que a las personas con TDAH suele resultarles difícil seguir una organización e instrucciones, y llegar de principio a fin una actividad. Al respecto, la Especialista comenta que se trata de un proceso escalonado,

yo siempre le digo eso a los papás: no los podemos soltar de un solo, hay que ir supervisando. Pero enseñarle a ellos a supervisar su propio trabajo. Entonces, manteniendo hábitos, verdad. Es importante que hábitos, rutinas, listas... estos donde podamos darle ese check y que ellos mismos se pongan tiempo, o sea: “A esta hora, a esta hora hago este objetivo de esta hora”, verdad. Porque eso es la dificultad que ellos tienen. Como te digo entonces, ir fragmentando como esos esos trabajos largos, verdad (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Como puede observarse, la motivación se construye. La organización de las actividades, permitiendo a la persona estudiante con TDAH tener la noción de avance es

igual de importante en el alcance de objetivos. Este último punto, relacionado a la organización, será ampliado más adelante, en su relación con el manejo, tanto del tiempo como con el espacio de aula.

La socialización: destrezas favorecidas desde la inclusión

Como último pilar dentro de los lineamientos orientadores, se encuentra la centralidad de la socialización de la persona estudiante con TDAH. Durante el análisis de entrevistas, esta temática resurgió en distintas ocasiones, siendo fundamental considerar cómo interactúa y se integra la persona estudiante con TDAH y sus NEE en el contexto de aula desde una perspectiva pedagógica y socioemocional.

Dentro de un esquema tradicional, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desempeño y los resultados de la persona estudiante, suelen ser entendidos meramente como una cuestión individual. No obstante, conforme la Pedagogía ha avanzado, se ha comprendido que existe una infinidad de aspectos contextuales y escenarios que influyen en la enseñanza; esto debe ser, especialmente, considerado cuando se trata de estudiantes dentro de la neurodivergencia. Este planteamiento, indica Celada (2024), se entrelaza con las ideas de Vigotsky sobre la influencia directa del contexto, el cual tiene un peso importante en el desarrollo de los individuos, siendo capaz tanto de potenciarlo, como de limitarlo.

Desde la teoría de Sant (2021), la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser planificada desde la contemplación de factores contextuales que inciden en el desarrollo del proceso de aprendizaje de las personas estudiantes. De manera que las estrategias de mediación sean adecuadas al contexto sociocultural del aula, tomando acción respecto a las particularidades presentes en este para involucrar a todos los actores.

Existen diversas coincidencias entre los testimonios de las y los docentes – lo cual implica acciones llevadas a cabo en el aula, retos y preocupaciones de las personas docentes, y recomendaciones brindadas para atender a la población educativa con TDAH – y las bases teóricas de la presente investigación.

Partiendo de la primera base (la educación inclusiva), las personas docentes destacan que, al tratarse de población con NEE, las personas estudiantes con TDAH afrontan una serie de estereotipos y juicios de valor que repercuten en su autoestima e integración en el aula. Además de ser un aspecto fundamental que concierne también a la persona docente, no se puede perder de vista que, para efectos de este trabajo, afecta en el proceso de enseñanza de los contenidos históricos.

La especialista explica que, si la persona estudiante con TDAH se siente “apartado”, tendrá dificultades para comprender qué hacer en el aula. Por su parte, Docente 3 profundiza sobre la importancia que tiene anteponerse a dichos estigmas y construir un ambiente de comprensión e integración en el que sea posible que, a pesar de los retos a nivel de aprendizaje, la persona estudiante pueda sentirse parte de la comunidad,

al principio le hablaba, digamos, el proceso de socialización con sus compañeros, tienen una buena relación, el que- el que sea una persona que pertenezca al grupo, independientemente de este trastorno, creo que cuando no pertenecen y dejan de pertenecer, ya sea para chicos con TDAH o no, la exclusión podría ser un tema (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

La comprensión y la empatía han sido dos conceptos claves a lo largo de esta investigación. Hablando desde la socialización, ambas características se deben presentar, tanto desde la relación directa entre la persona docente y estudiante con dicha condición

como desde la persona docente hacia el resto de estudiantes que están fuera de la neurodivergencia y, a partir de esto, pueden tener dudas sobre cómo relacionarse con personas con TDAH. Al respecto, el Docente 5 sostiene que es prioritario

siempre estar muy concentrado en lo que está sucediendo dentro del habla, porque... porque a veces suelen tomarlo muy personal algunos comentarios, por ejemplo, ciertas situaciones suelen tomarlo [estudiantes con TDAH] como “es porque yo soy así”. Hay otros estudiantes que generan cierto malestar hacia ese estudiante, entonces dicen algunos comentarios en los cuales hay que saber cómo tratar, y tratar de equilibrar ese estado emocional de los estudiantes y las estudiantes cuando suceden ese tipo de cosas. Entonces, sí: la flexibilidad, la concentración, la diversidad, el escucha y el diálogo para mí son sumamente fundamentales a la hora de elaborar una estrategia, verdad (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

Conseguir una socialización sana y derribar estereotipos permite que haya un desarrollo de las habilidades de la persona estudiante con TDAH y de su autoestima. Esto, según Docente 3, da la oportunidad de que sean tomados en cuenta en dinámicas grupales; las mismas, representan grandes oportunidades en el desarrollo de habilidades y en la construcción de aprendizajes en torno a los contenidos históricos.

Otra persona entrevistada explica que el “compañerismo” y el apoyo mutuo permite el desarrollo de habilidades como la capacidad de colaboración, de trabajar en equipo y, en general, la capacidad de “forjar sus propios vínculos [lo cual es determinante] cuando salgan egresados” (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024). Lo anterior es destaca que la socialización como pilar de los lineamientos orientadores tiene proyección a nivel de aula y, desde un enfoque más amplio, hacia la inclusión en la cotidianidad.

Este sentido de pertenencia y aceptación lleva a la participación activa dentro de los procesos de enseñanza, lo cual es un aspecto directamente relacionado con la construcción de los aprendizajes, así como a un desarrollo del potencial y las cualidades de la persona estudiante. Docente 7, al hablar de la aplicación de trabajos por proyectos, indica que estos permiten que en la diversidad se desarrollen potencialidades de las personas estudiantes dentro de dicha población.

... me gustaría poder aplicar este... por ejemplo, trabajar más por proyectos, verdad, para... para que los chicos de verdad puedan construir, en muchos casos, lo que a ellos les gusta. Que, si yo... si son más de una inteligencia, verdad -que antes lo decía-, es muy común que la mente artista vaya de la mano con el déficit atencional, verdad. Entonces, como que puedan utilizar más esas inteligencias sería algo que creo que propiciaría un aprendizaje más óptimo de los contenidos históricos (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024).

La participación en dinámicas grupales, comenta la especialista, se relaciona también con la formación de un criterio sobre los contenidos históricos. Mediante la participación y socialización de ideas, estas toman un significado personal, cercano al contexto de las personas estudiantes, generando así aprendizajes significativos: “puede ayudar mucho a formar criterio y también a... a que haya ese interés y esa motivación de que te hablé... te hablé anteriormente, verdad” (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Al respecto de la socialización, Quimis y Venet (2022) explican que esta, además de relacionarse con el bienestar emocional y la construcción de un entorno seguro, permite la construcción de un espacio que favorezca la creatividad de las personas con TDAH. En sus palabras, el desarrollo de la mente también es social, y la participación en dinámicas

grupales, por tanto, permite “resultados académicos superiores [a partir de] asumir un protagonismo con responsabilidades asignadas dentro del colectivo, así será mayor su atención y motivación” (Quimis y Venet, 2022, p.70).

En este sentido, las personas docentes hacen eco de evaluar la participación grupal como aspecto clave en la planificación de actividades en clases: los debates, los proyectos y exposiciones son solo algunos ejemplos en los que se favorece este involucramiento activo de la persona estudiante con TDAH como parte esencial de las actividades, impulsando destrezas y habilidades, así como el apoyo mutuo y la cooperación.

Al respecto de la didáctica de la Historia, Rösen (2004) y Seixas y Morton (2012) indican que la socialización de ideas es igual de relevante, dado que la formación de la propia identidad como seres humanos, desde la consciencia histórica y contraste de perspectivas e interpretaciones, son dos de los principales objetivos de su enseñanza; las dinámicas grupales en las que se da el intercambio de ideas resulta un escenario ideal para las personas estudiantes con TDAH.

Docente 2 señala que, si bien, la socialización es necesaria, se debe tener un buen conocimiento de cada grupo para determinar en qué medida y maneras se puede aplicar dinámicas de participación, ya sea grupales, en equipos o parejas:

En los diferentes grupos hay diferentes tipos de estudiantes, uno más introvertidos, otros más extrovertidos, verdad. Y así. Entonces va a depender mucho también lo que son los grupos. Entonces normalmente cuando yo suelo hacer planeamiento, suelo hacer una actividad general, este... pero me tengo un toque a pensar si realmente esa actividad general va a ser funcional entre todos los grupos, verdad. Este..., hay grupos

que definitivamente cuesta hacer actividades, aunque uno trate... (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Respecto a este pilar, se debe hacer la acotación de que, aparte de la socialización dentro del aula, enfocada en las personas estudiantes, y tal como se ha abarcado al hablar de *Actores claves, dentro y fuera del aula*, la comunicación y coordinación entre docentes es un aspecto fundamental cuando se trata de pensar en posibles técnicas y estrategias, así como para llevar a cabo un seguimiento de las acciones inclusivas no solo en las clases de Estudios Sociales, sino también en las demás materias. Cuando se trata de NEE, que las medidas se acoplen a la cotidianidad resulta transversal a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lineamientos orientadores para la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH desde la perspectiva docente

La sección anterior brinda un panorama general de la perspectiva de las personas docentes entrevistadas respecto a la enseñanza de los contenidos históricos a las personas estudiantes con TDAH. Conocer sobre dichas condiciones permite establecer posibles rutas de trabajo en el aula a partir de las experiencias compartidas por las y los entrevistados y la diversidad de contextos existentes.

A partir del análisis de las entrevistas hechas a las personas docentes, así como de la entrevista hecha a la especialista en Orientación y Psicopedagogía, y las bases teóricas presentadas en esta investigación, de acuerdo con el objetivo 4 de esta tesis, se perfilan una serie de lineamientos orientadores, recomendaciones y acciones en torno a las prácticas de aula que permiten la mediación de contenidos históricos en el caso de la población estudiantil con TDAH.

Estos lineamientos orientadores se fundamentan en enfoques del trabajo en el aula, acciones concretas de mediación pedagógica que facilitan los procesos de enseñanza, el uso de determinados materiales (tanto físicos, como digitales) y el manejo de aspectos ambientales (en este caso, el uso del tiempo en el aula y del espacio), así como la comprensión de las fortalezas y límites de las estrategias a partir de los propios testimonios de las personas entrevistadas.

Relación docente-estudiante:

A lo largo de las entrevistas se logró observar que la relación que la persona docente establece con las personas estudiantes tiene un impacto significativo dentro del proceso de enseñanza. A continuación, se presentan una serie de cualidades y actitudes, tanto desde las personas docentes como desde las personas estudiantes, para generar mayores oportunidades de comprensión mutua.

Aguirre y otros (2025) plantean que la mediación es la habilidad que permite a la persona docente apoyar en el proceso de enseñanza, con el fin de obtener el mayor provecho del proceso educativo convirtiéndole en una facilitadora y guía al construir conocimientos. Las personas entrevistadas se encargan de crear una relación a partir del interés por el bienestar, el desarrollo integral y del deseo de proporcionar una educación de calidad para las personas estudiantes con TDAH. De la mano con esta idea, Quimis y Venet (2022) resaltan la importancia de la cercanía entre ambos actores, donde

despertar las emociones por parte del docente y de manera continua, exigirá un vínculo con el mundo en que se vive, el real, con el que hay que interactuar, implicará trazar metas basadas en estrategias que conviertan al que estudia en el verdadero actor

creador y solucionador de los problemas, ente activo del aprendizaje de manera constructivista (Quimis y Venet, 2022, p.69).

En el caso de las personas con TDAH, se comprende que el profesorado deba asumir un rol comunicativo y empático, teniendo presente las características del trastorno y cómo estas inciden en la enseñanza de los contenidos históricos. Se trata de una actitud abierta a la retroalimentación, reconociendo la diversidad, puesto que

no es lo mismo de que tal vez una actividad me va a funcionar súper bien con Josué, pero con Frank no, verdad. Entonces creo que ese aspecto, ese estudio individualizado de una u otra forma es importante uno como docente para poder, este..., considerarlo, verdad (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Docente 3 permite observar cómo escuchar y tener en cuenta las experiencias de la persona estudiante agiliza y facilita el proceso de enseñanza, al tener en consideración el conocimiento y entendimiento que la persona estudiante tiene de sí misma y de su condición.

... es como ese compromiso de: “Ok, ¿Cómo quiere entrarle a eso? - ”No profe, sí esto se me da mejor”. Porque también como son chicos que están acostumbrados a cierto tipo de adecuación o de cambios, dí’ ya conocen estrategias, ya conocen cosas que les funcionan, entonces para mí eso es importante, que ellos se sientan y que sean partícipes de ese proceso (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Galve (2009) resalta que conocer con mayor detenimiento a las personas estudiantes con TDAH es beneficioso en varios niveles. La cercanía permite el reconocimiento de los retos que enfrenta el o la estudiante a nivel personal, permitiendo que estas pueden comprenderse “en términos de necesidades educativas” (Galve, 2009, p.91). Esto permite

pensar en soluciones y una intervención que pueda involucrar a otros actores a nivel escolar o fuera de este.

Paralelo al interés de conocer a la persona estudiante con TDAH, se busca incentivar su participación y creatividad, tal como se ha comentado en la sección anterior. En otras palabras, se trata de “que se sientan involucrados, que haya algo que puedan crear” (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025). Esto se asocia con la promoción de la socialización dentro del aula y brindar refuerzos positivos.

Respecto a la socialización, se debe tener en consideración las necesidades específicas de las personas estudiantes con TDAH, y que cualquier adaptación o forma de mediación pedagógica no impacte negativamente en la dinámica de grupo debido a la falta de comprensión sobre el trastorno. Esto implica que la persona docente gestione el aula, creando y manteniendo un ambiente socioemocional sano, seguro y sin prejuicios. En suma, velando por la integración y la inclusión.

Todo esto se conecta, tal y como se abordó en la sección anterior, con la importancia de promover la confianza y responsabilidad sobre el propio proceso de enseñanza para ayudar a la persona estudiante con TDAH a construir una autoestima y autonomía sanas, que le permita apropiarse de sus aprendizajes de forma significativa.

Por último, considerando las experiencias compartidas por las personas docentes, si bien, los espacios de capacitación y socialización de información son de gran valor, también debe considerarse la importancia de que la persona docente se asuma como investigadora, que busque fuentes de información por su propia cuenta y también construya desde sus propias experiencias. De nuevo, esto implica estar abiertas a la retroalimentación y a la experimentación. Al respecto, Ramírez (2020) resalta que

el profesorado no es un técnico o mediador de los procesos de enseñanza, son intelectuales que requieren una formación particular y que les permita aprender a tomar decisiones didácticas y curriculares, para que trasciendan una enseñanza bancaria de los Estudios Sociales. Lo anterior, implica fortalecer la competencia didáctica a través de la teoría y la epistemología de la didáctica de la historia, las ciencias sociales o las disciplinas de referencia (Ramírez, 2020, p.19).

En cuanto a la persona estudiante con TDAH, de acuerdo con lo comentado anteriormente, se espera generar, a partir de una actitud comunicativa y de su inclusión y al respetar sus cualidades, una mayor receptividad y disposición para participar activamente desde sus experiencias e intereses en su propio proceso de aprendizaje, esto les permitiría ser capaces de comunicar sus necesidades y, esencialmente, negociar con la persona docente aspectos en torno a posibles adaptaciones en la mediación pedagógica.

Aunado a esto, Sabater y otros (2020) señalan el valor de “modificar y contextualizar los saberes históricos en función de la etapa educativa, el contexto educativo y los diferentes actores sociales que ejercen presión para dar forma al saber escolar” (Sabater y otros, 2020, p.170), lo cual resulta de ayuda para la enseñanza de contenidos históricos al vincular los mismos con la realidad y el contexto de las personas estudiantes, mostrando así un interés por parte del personal docente sobre aspectos que están ligados directamente a las experiencias, intereses y contextos del estudiantado, permitiendo formar cierto vínculo en donde se demuestra el reconocimiento y el valor de estos mismos dentro del proceso educativo.

Al partir de lo tratado a lo largo de las entrevistas se encuentran las siguientes **sugerencias** con respecto a la relación entre las personas docentes y estudiantes dentro de los salones de clase:

- Dialogar con la persona estudiante y preguntarle sobre sus formas de aprendizaje, trabajo, estrategias, adecuaciones y demás, permite que esta tenga un mayor entendimiento de su propio proceso de aprendizaje, facilitando la identificación de puntos fuertes y aspectos en los cuales requiere un mayor apoyo. Además de esto, se muestra que hay un interés por las experiencias y opiniones de la propia persona estudiante.
- Promover la participación a la hora de crear conocimiento en donde la persona estudiante influye y participa de manera constante y directa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto permite desarrollar una autonomía y confianza, pues comienza a jugar un papel más presente y activo en su aprendizaje, en donde participa y construye conocimiento y refuerza habilidades al lado de sus pares y guiados por la persona docente.
- La persona docente también debe llevar a cabo investigaciones, tanto de información en relación con contenidos históricos como en relación con TDAH y otras NEE. Resulta de gran valor que el profesorado muestre un conocimiento actualizado, tanto de las habilidades y de los contenidos que van a ser abordados a lo largo del periodo lectivo como de las distintas condiciones y NEE que podrían verse presentes en las personas estudiantes, esto con el fin de mostrar un interés en los mismos y sus condiciones, al igual que una mejor preparación para asegurarles una educación de calidad.
- Promover la participación y enseñanza de contenidos a partir de las experiencias e intereses personales de las personas estudiantes permite crear un vínculo, no solo entre docente y estudiantes, sino también entre los contextos y las experiencias de

estos últimos en relación con los contenidos y habilidades que se van a ver abordados en las clases.

Por ejemplo, una técnica que responde a estas recomendaciones es el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual se puede estructurar, hipotéticamente, de la siguiente manera: Para un ciclo lectivo la persona docente planea abordar los procesos de democratización en América Latina mediante un trabajo por proyectos grupales durante clases. Al tener estudiantes con TDAH, la persona docente está consciente de los retos que estos se pueden topa al investigar, organizar y presentar información, por lo cual se acerca a los estudiantes y les pregunta de qué manera sienten que puedan investigar mejor, ayuda a buscar estrategias de recolección y ordenación de información, al igual que les pregunta sobre sus intereses (conocimientos tecnológicos, habilidades artísticas y plásticas, entre otras habilidades y destrezas), esto con el fin de encontrar una forma en la que puedan aportar al proyecto a través de sus intereses y habilidades.

Refuerzos Positivos:

Los refuerzos positivos juegan un papel importante al promover un proceso de enseñanza activo, saludable, inspirador y ameno. Este método consiste en reforzar las conductas y actitudes positivas de las personas estudiantes con TDAH a través de reconocimientos a sus esfuerzos, esto con el fin de “mejorar la actitud e interés ante la tarea y la autorregulación de la motivación” (Carbajo, 2022, p.147).

Esto, según las personas entrevistadas, se puede lograr al identificar las fortalezas de la persona estudiante con TDAH y sus intereses o temas de preferencia y, en suma, al brindar una atención individualizada que reconozca su condición, las características y retos que enfrenta el estudiante, entre otros. Esto último porque no solo se trata de generar resultados

en el trabajo en clase, sino también remitir al bienestar emocional y el estado de ánimo de la persona estudiante. Reforzar su confianza y la seguridad es crucial, en especial tratándose de estudiantes sobre los cuales pueden pesar muchos prejuicios por no calzar dentro de las expectativas de un sistema educativo tradicional.

Algo que también resalta de los refuerzos positivos es que estos comprenden acciones que, en su mayoría, son sencillas de aplicar, algunas de ellas muy pequeñas, pero de mucha ayuda. Hernández (2025) habla, por ejemplo, de refuerzos verbales (frases de apoyo o reconocimiento), de actividad (realizar una actividad del interés de la persona estudiante) o sociales.

Un ejemplo es el brindado por Docente 3, al comentar que daba tiempo a un estudiante con hiperactividad para caminar fuera de la clase, para que así pudiera “tomar un respiro [...] le daba unos minutos en medio de la clase porque sabía que él- que ocupaba caminar y era como: “Ok, vaya”. Pero era un acuerdo que teníamos él y yo” (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

De la mano con estos acuerdos, permitir el uso de objetos que faciliten la autorregulación es una forma de apoyar al estudiante. Estas demostraciones de confianza hacen que las personas estudiantes con TDAH se sientan vistas, escuchadas y asuman, a la vez, la intención de corresponder a esa confianza depositada en ellas. Docente 7 señala algunos ejemplos de cómo esas herramientas incentivan la participación en clases:

Entonces, como ese balance en permitirles, verdad, si necesitan moverse, si necesitan tener algo para estar, por ejemplo... un cubo Rubik o estos aparatos que ahora venden para el déficit atencional [...] Entonces, que ellos tengan como esas herramientas que

les ayude a canalizar, verdad, esa situación que tienen, les ayuda bastante (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre del 2024).

En general, el reconocimiento de los esfuerzos y logros, comenta Cuesta (2018), juega un papel clave en la conformación de la propia identidad y seguridad de una persona, pues esta es en parte construida gracias al reconocimiento social; es decir, cómo las demás personas le ven. En otras palabras, este tipo de apoyos de la persona docente “se convierten en punto de referencia para valorarse a sí mismo” (Cuesta, 2018, p.82), lo cual permite que se construya una identidad más saludable y positiva.

Esto, evidentemente, impacta en los procesos educativos, la retroalimentación positiva “es importante como para ganarse la confianza- o sea, para que el estudiante también gane confianza y que [...] no perciba que su trastorno es una limitante para que pueda hacer cosas” (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Por otra parte, la especialista explica que la retroalimentación impacta también en la construcción de una mayor tolerancia a la frustración, la cual, para las personas con TDAH, suele ser un reto al tener dificultades para adaptarse a tareas, instrucciones o tiempos de trabajo. “Estas cosas, lo de dividir tareas e ir poniendo logros y irlos felicitando. Y bueno, “me dijo el profesor de Mate que trabajaste también muy bien, verdad. Entonces, lo estamos logrando”. Todas esas cosas, pues son, son importantes, verdad” (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Esto es particularmente importante, ya que, como comentan Dvorsky y otros (2018), para las personas que experimentan la sensación de “fallar” o de no tener capacidades suficientes para alcanzar un objetivo puede llevar a problemas emocionales, depresión,

tendencias a procrastinar, baja motivación, entre otras problemáticas que impactan la capacidad y el desempeño de las personas estudiantes dentro y fuera del aula.

Considerando las diferencias que las personas con TDAH afrontan en los procesos de enseñanza, brindar un abordaje positivo les permite tener una mejor relación con sus emociones, no desistir ante la frustración o la ira, ganar mayor motivación y, en general, tener una mejor relación consigo mismas:

Para esas edades en las que están estos chicos, el tema de la confianza y la autoestima es muy importante y tener la oportunidad de que alguien tome en cuenta quien ellos son para que puedan aprender, para ellos, es muy significativo (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Es importante que la persona docente, como parte de su conocimiento sobre la persona estudiante con TDAH, sepa reconocer sus fortalezas e intereses, en lugar de pensar en las “limitaciones” que pueda tener. Las cualidades de dicha población pueden ser, en varias ocasiones (especialmente, en aquellas actividades menos estructuradas y grupales) aprovechadas o adaptadas a la dinámica de clase. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Docente 3 menciona el caso de un alumno en el que resalta la hiperactividad y la impulsividad, pero con gran interés en los contenidos y en participar. No obstante, sin quererlo, interrumpía constantemente en clases, “hacía que otros chicos quedasen como... como relegados en la conversación o que no querían... responder porque este era un... faro de conocimiento...” (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).
Tras una negociación, el estudiante haría una intervención de cierre, con comentarios

al final de la clase. Esto permitió que se mantuviera enfocado y aportara a la discusión.

- Docente 7 habla de un estudiante con TDAH, con gran interés en las tecnologías. Para uno de los proyectos, que consistía en crear un noticiero, se repartió el trabajo entre las y los integrantes. Dicho estudiante, con “un déficit de atención bastante fuerte y ya que le ha afectado su parte cognitiva” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024), se encargó de la edición de vídeo del noticiero, por lo que se relacionó con los contenidos desde un espacio y dinámica que le fue cercana.

Estas demostraciones refuerzan la idea generalizada en las entrevistas de que la flexibilidad, la accesibilidad y la comunicación marcan una fuerte diferencia cuando se trata de abrir espacios de aprendizaje que mejoren el desempeño, pero, ante todo, el bienestar de las personas estudiantes.

Reforzar de manera positiva al estudiante trae beneficios a lo largo del proceso educativo, al celebrar sus logros, habilidades y un correcto desempeño le da una confianza al que le motivará a seguir trabajando y desarrollando las habilidades y conocimientos que se esperan alcanzar por medio de la enseñanza de contenidos históricos.

Bajo esta línea, Plá (2012) señala que el saber, los conocimientos y habilidades producidas desde la historia deben ser adaptadas de tal forma que sean transmisibles a las personas estudiantes, lo cual se ve reforzado al llevar a cabo procesos de refuerzo y motivación. Celebrar y reforzar el avance, adquisición y formación de conocimientos y habilidades trae no solo un beneficio psicoemocional para las personas estudiantes, sino que también facilita la transmisión de contenidos históricos de una manera más llevadera,

ayudando a luchar con la idea que se carga de la disciplina como algo aburrido, lento y pesado, volviéndolo una materia llena de motivación y positividad.

Algunas sugerencias adicionales que brindan Estévez y León (2015), González y otros (2016) y Castellanos-Ramírez y Velásquez-Medina (2024) respecto a los refuerzos positivos son las siguientes:

- Permitir que ayude en la realización tareas o cargos dentro del salón.
- Permitir que se dedique a un pasatiempo durante los espacios libres, o una vez haya completado sus tareas.
- En caso de establecerse tratos, estos deben ser estables. Es decir, la respuesta o recompensa – en caso de haberla – debe mantenerse similar.
- Fragmentar tareas en pequeños pasos para generar mayor sensación de avance y logro.
- Hacer uso de economía de fichas.

A lo largo del trabajo en clases la persona docente se encarga de acercarse constantemente a la estudiante y le reafirma el trabajo que está haciendo de manera positiva, felicitando su avance y ayudando cuando necesite ayuda.

A partir de lo planteado por las personas docentes y la especialista a lo largo de las entrevistas y las discusiones, se lograron encontrar las siguientes recomendaciones con respecto al uso de los refuerzos positivos a la hora de enseñar contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH:

- Identificar las fortalezas de las personas estudiantes tanto en las habilidades y en el manejo de contenidos históricos, como en aspectos que podrían ser considerados

ajenos a la disciplina (desempeño y habilidades en cuestiones de tecnología, habilidades plásticas y artísticas, pasatiempos, áreas de conocimiento, entre otras).

- Reforzar la confianza y la seguridad. Como se mencionó con anterioridad, permite promover, tanto una mayor autonomía como motivación que permite un mayor interés y un mejor recibimiento de contenidos y desarrollo de habilidades propias de la disciplina.
- El uso de refuerzos verbales (frases de apoyo o reconocimiento) permiten promover una mayor motivación, hace que las personas estudiantes se sientan vistas y reconocidas. Estos refuerzos verbales se pueden llevar a cabo cada vez que la persona estudiante haga uso correcto de una habilidad, demuestre esfuerzo, refleje un entendimiento y manejo de los contenidos y, en general, cuando demuestre una participación constante podrá estar al tanto de su avance, de lo que hace bien y lo que no, permitiéndole comprender mejor su proceso de aprendizaje.
- Llevar a cabo acuerdos con las personas estudiantes en donde se dialogue con ellas y se les pregunte sobre su propio proceso de aprendizaje y sus necesidades, a partir de esto se puede llegar a acuerdos en los cuales se les permite salir, caminar, tomar agua, llevar a cabo alguna acción que le ayude a regular su propia energía de una manera que no sea disruptiva para ellas o los y las compañeras de clase. Estos acuerdos permiten no solo que la persona tenga una mayor autonomía sobre su propia condición, sino que también mejora la autoestima y la relación con la persona docente al ver que existe una confianza.
- Permitir el uso de objetos para la autoregulación y canalización de energía (*fidgets*, cubos *rubik*, bolas antiestrés, entre otros) ayuda a que las personas estudiantes sean capaces de regular sus propios impulsos de una manera fácil y simple, lo que evita

una interrupción dentro del salón de clases y permitiendo que estos sean capaces de: a) identificar, conocer y regular su condición, y b) regular la condición de una manera que no interrumpa ni genera molestias.

- Promover y reconocer el uso de intereses personales dentro de su trabajo permite que las personas estudiantes despierten un interés a la hora de trabajar y desarrollar habilidades y conocimientos. Permitir y fomentar los intereses personales en relación con los contenidos históricos y las habilidades fomenta que haya un abordaje de estos mediado por el interés, la motivación y la interrelación.

Un ejemplo en donde se pueden ver aplicadas las recomendaciones es el siguiente: Al inicio del ciclo lectivo la persona docente es informada de que tendrá una estudiante con TDAH, por lo cual decide hablar con ella desde el inicio para conocer un poco más sobre cómo se ve manifestada su condición y qué le funciona para sobrellevarla. Al conversar, la persona docente se da cuenta que la estudiante autorregula sus impulsos y la necesidad de moverse por medio de caminatas y mediante el uso de artefactos que ayudan a canalizar energía. La persona docente y la estudiante llegan al acuerdo de que, cada vez que la estudiante sienta la necesidad de moverse o canalizar energía, podrá avisarle a la persona docente para tener permiso de dar una caminata corta alrededor de la institución, o bien, utilizar algún artefacto (cubo rubik, fidget, pelota de estrés, entre otros) mientras escucha la clase o trabaja, esto siempre y cuando la estudiante demuestre interés por seguir el proceso de aprendizaje y no se distraiga a sí misma o a sus compañeros.

A su vez, al hablar con la estudiante la persona docente descubre que esta tiene un interés por las artes y las habilidades plásticas, lo que lleva proponer la creación de maquetas, algo que requiere un movimiento y trabajo activo. Esto permite que la persona estudiante pueda trabajar con sus manos, interactuar de manera directa en el proceso de aprendizaje y, a

su vez, facilita el refuerzo positivo mediante comentarios y el reconocimiento de sus habilidades y su esfuerzo.

Recursos materiales y herramientas:

Desde el Socioconstructivismo, la idea de la persona estudiante en un papel activo y central en la construcción y adquisición de sus conocimientos es central. Dentro de los temas más comentados por las personas docentes, siendo uno de los factores más importantes para que la persona estudiante se adueñe de su proceso de aprendizaje, está el uso de insumos que permiten el estudio de los contenidos históricos y, a la vez, se adaptan a las NEE de las personas estudiantes con TDAH.

Hablando sobre cómo hacer la mediación de los contenidos históricos con dicha población, la especialista comenta que “si hay materia que evidentemente es más densa y es más dura, por decirlo así, de repente necesitamos hacerla de una forma creativa (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025). En este sentido, los recursos a la mano de las personas docentes y estudiantes son un factor decisivo.

Manrique y Gallego (2012) plantean que los materiales en el aula permiten el “contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender” (Manrique y Gallego, 2012, p.105), por tanto, la acogida de estos en el desarrollo de la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH es central para promover medios diversos de transmisión del conocimiento.

Tal como se expuso en la sección *Limitaciones en el acceso a recursos materiales y humanos*, el uso de recursos materiales juega un papel crucial en la posibilidad de adaptar los contenidos y ofrecer diversidad a las personas estudiantes, lo cual se enlaza a un aprendizaje

individualizado y el desarrollo de la creatividad, interés y la demostración de dichos aprendizajes. Tal como explica Docente 3, todos estos aspectos se enlazan,

me parece muy difícil mantener la atención de los estudiantes en general. Y para un estudiante con TDAH creo que va a ser más difícil. Entonces, la falta de recursos y la falta de diversidad, por la falta de diversidad; pero bueno, la falta de insumos y la poca diversidad con respecto a las metodologías de enseñanza, creo que podría ser un término. [...] Creo que sí es importante que haya una diversidad de insumos, de metodologías (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Partiendo de la relevancia que tienen los recursos materiales y las herramientas en la mediación de los contenidos, a continuación, se presentan los que las personas entrevistadas están aplicando en clases, así como recomendaciones alrededor del uso de estos. Dentro de esta categoría, sobresalen dos grandes temas: el uso de estos elementos tecnológicos o digitales, y el uso de elementos físicos (que se trabajan manualmente).

Esta última distinción es valiosa, ya que las personas entrevistadas muestran, dependiendo de las actividades, habilidades y contenidos por desarrollar, preferencias por unos u otros insumos. Por otra parte, a lo largo de las entrevistas y entre los recursos mencionados, se expresa la importancia de los cambios tecnológicos en años recientes y el impacto que estos tienen, no solo en los métodos de enseñanza de las personas docentes y en las dinámicas de aula, sino en la concepción de la enseñanza misma.

Recursos digitales:

Los recursos digitales recibieron especial atención durante las entrevistas. La innovación en torno a los mismos, al igual que la accesibilidad que brindan para generar

nuevas experiencias y mayor entusiasmo en torno a los contenidos históricos, les hicieron destacar. Como se podrá observar, si bien, presenta muchas ventajas, las personas docentes también señalan los cuidados que se debe tener con dispositivos y plataformas.

En primer lugar, el recurso más mencionado durante las entrevistas fue el uso de vídeos para la explicación de contenidos históricos. Dentro de las razones por las que este es popular entre las personas docentes está, según comenta la Docente 2, que facilita la asociación con la información de una forma que resulta más llamativa.

Este beneficio de los recursos digitales promueve dar solución al reto de desarrollar contenidos históricos con personas estudiantes con TDAH establecido por Rodríguez y otros (2020), el cual que recae en la afectación del trastorno en la capacidad abstraer y contener información obtenida desde la lectoescritura o la escucha.

Además, se parte de que en la actualidad el uso de redes sociales o aplicaciones de entretenimiento y ocio entre las personas adolescentes está muy extendido. La visualización de vídeos es una forma sencilla de conectar con la realidad e intereses de las personas estudiantes con TDAH desde un espacio que les es conocido, y manteniéndose cercano a las tendencias y modas que las mismas redes sociales generan, aprovechándolo como una forma de generar aprendizajes significativos. Sobre esto, el Docente 5 comenta que

está muy relacionado siempre con lo cotidiano, con los... con los, es decir, inclusive involucra las experiencias propias. “Yo he visto esto en tal plataforma”, “Uy, yo ya había visto ese video hoy”, verdad. Son cuestiones en donde el compartir de las experiencias dentro de las redes sociales, de los cuales ellos están inmersos todos los días y 24/7, permite un acercamiento, digamos, una identificación con ciertos

contenidos de manera, digamos... de manera indirecta, a pesar de que el vídeo tal vez no vaya a tratar específicamente el tema, es exponer algo que se puede analizar desde el tema (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

Además de que los vídeos utilizados para explicar contenidos históricos permiten enlazar con temas recientes y de interés para las personas estudiantes los temas históricos con mayor profundidad, se hace hincapié en que deben ser de poca duración. El “formato corto” (vídeos de unos cuantos minutos) es una tendencia marcada en la actualidad que se acopla bastante bien a la dificultad de varias personas con TDAH de mantener la atención por largos periodos de tiempo.

La mayoría de las personas docentes entrevistadas coinciden en que una duración máxima de 15 a 20 minutos es lo ideal para el uso de recursos audiovisuales. A partir de ellos, la recomendación es generar preguntas y debate alrededor de lo observado. “Por ejemplo, a ver... a veces hacemos vídeoforos, pero evito que sea ver una película completa de dos horas, por ejemplo, sino que documentales de 15-20 minutos” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024).

Acompañando esta recomendación del uso de formatos cortos, y en la línea de brindar otras posibles aplicaciones de los vídeos en las clases, el Docente 8 postula que

está comprobado que los vídeos muy largos aburren y distorsionan la mente de un estudiante con TDAH. Entonces debe ser cortita y rápida. Un vídeo no debe superar los 20 minutos. Una estrategia para... que le permite luego hacer un debate, una clase abierta con preguntas dirigidas o problemas. Hoy la educación se trata de que sea resolución de problemas (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

Otros recursos de formato multimedia como la música y las imágenes son igualmente mencionados en las entrevistas como elementos importantes. En este último caso, Docente 2 comenta sobre un estudiante con TDAH al que se le dificulta la lectura y los cuestionarios, por lo que logró que aprendiera “básicamente, solo con imágenes [...], buscar imágenes relacionadas al totalitarismo, cómo fue la guerra, en qué año se desarrolló; poner fotos de un calendario que traigan, digamos, los... los años, verdad” (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre de 2024).

Los videojuegos fueron otro de los elementos mencionados. Además de generar un espacio lúdico, son un método efectivo de complementar la explicación de contenidos históricos. Docente 7 explica cómo la población estudiantil con la que trabaja creó una edificación medieval en *Minecraft*, un videojuego sobre construcción, lo cual “les motiva un poco más y facilita el hecho de que ellos, el lapso de concentración sea un poco más amplio” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024).

En esta línea, Docente 2 comenta que uno de sus estudiantes con TDAH relacionó los contenidos históricos sobre las Guerras Mundiales con un videojuego con temática de guerra que era de su interés. Y, a pesar de que ella no conociera dicho videojuego, notó que el mismo incentivó a su estudiante a participar, por lo que valora a estos medios de entretenimiento como una posible herramienta en la enseñanza.

Como se ha visto, el uso de recursos digitales tiene múltiples aplicaciones para adaptar e integrar a las personas estudiantes con TDAH desde un ambiente que les puede resultar más interesante. A partir de esto, es importante destacar que dichas herramientas son complementarias al proceso de aprendizaje, mas no lo suplantán:

Yo creo que es no abusar, porque también, las estrategias no son por en sí mismas, no pueden estar por sí mismas, verdad. Sino que tiene que haber ese, después de..., favorecer ese pensamiento crítico, esa interacción en el aula, ¿verdad? Y esto... pero sí se pueden usar como un medio de atención, ¿verdad? (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

A partir de lo anterior, se comprende que, mediante estos recursos y herramientas se debe favorecer, tanto que la persona estudiante con TDAH pueda relacionarse con los contenidos históricos, como el desarrollo de las habilidades necesarias para que estos aprendizajes sean de su provecho. Tal preocupación es de gran validez en “la época de la información”, donde la sobreexposición a la misma sin filtros y de forma poco regulada, presenta escenarios no antes vistos en las aulas, ni en la sociedad. El uso de tecnologías debe darse bajo un acompañamiento continuo, sin restar necesariamente trabajo ni a la persona docente, ni a la persona estudiante, aunque sí facilitando procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, las personas entrevistadas comentan que el hecho de que las nuevas generaciones crezcan influenciadas y cercanas al uso de la tecnología en su cotidianidad lleva a escenarios en los que estas herramientas complementan la labor docente de forma inesperada, y muchas veces positiva si se les da un uso creativo. Docente 3 pone énfasis en lo anterior al hablar del acceso a internet y, particularmente, de la inteligencia artificial:

Cuando un estudiante tiene una inteligencia artificial que le da una lista de 30 cosas en 30 segundos, de nada me interesa a mí que alguien se tenga que aprender esas 30 cosas, porque no va a hacer nada con eso cuando puede acceder a esa información en segundos. Entonces es: ¿qué es lo que alguien puede hacer con ese tipo de

información de acceso rápido, que es lo que nos da el Internet para, para ¿cómo se llama? para generar sus propios conocimientos?

Entonces, para un estudiante que tiene TDAH, ponerle a buscar cosas como inteligencia artificial o que produzca esas “varas”, di’ obviamente es novedoso, es, es entretenido... Si los lineamientos están lo suficientemente claros, vas a ver cómo puede buscar ciertas cosas y a partir de ahí, que ya produzca a partir de sus intereses. Entonces, obviamente lo vas a tener conectado (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024)

Partiendo del fragmento anterior, establecer límites para un uso educativo y ético de los recursos tecnológicos, junto al acompañamiento docente, resaltan como prioridades. Ante la falta de controles, y debido a la necesidad de dar este soporte más individualizado, Docente 5 comentó que ha optado por quitar la mediación tecnológica gradualmente.

Ciertamente, en la utilización de recursos digitales hay precauciones a considerar. La principal de estas es que el uso de dispositivos no favorece la atención de todas las personas estudiantes con TDAH por igual. Docente 9 menciona que “en general, riñe bastante con el logro de objetivos con chicos con TDAH” (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025). Como se mencionó en la sección *Conceptualizaciones del TDAH, Desde las Experiencias Docentes*, las personas entrevistadas explican que alguien con dicha condición puede dispersarse fácilmente en razón de los estímulos de su entorno, por lo que esta precaución al respecto de uso de dispositivos y plataformas es comprensible.

Cuidados similares son compartidos por Docente 7 al mencionar que, de usar un vídeo o canción, los debates o preguntas alrededor deben ser breves, ya que “la capacidad de

atención de las generaciones actuales [...] es mucho menor a las- a la generación, por ejemplo, de prepandemia, que como están tan expuestos a los dispositivos, la capacidad de concentración es más, más corta” (Docente 7, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

En general, se comprende que el uso de estos dispositivos debe ser balanceado. Desde la perspectiva Sociocconstructivista, se debe agregar que el uso de materiales digitales no solo se trata de la exposición pasiva a contenidos históricos en nuevos formatos (uso que usualmente se le da a las pantallas en la cotidianidad); sino que también, como se ha venido tratando, implica que las personas estudiantes construyan usando dichos recursos, lo cual genera un aprendizaje significativo.

Docente 1 enseñó a la población estudiantil cómo usar *Power Point* para exponer en trabajos grupales en lugar de una presentación; Docente 3 solicita al estudiantado crear un vídeo en el que cumplan con “x” cantidad de factores para demostrar sus aprendizajes y socializar resultado; y el caso brindado anteriormente por Docente 2 sobre un estudiante con TDAH que se encargó de la edición de un noticiero, son ejemplos de una apropiación de los conocimientos desde la construcción y socialización de los aprendizajes.

La especialista explica, respecto a la importancia de que las personas estudiantes con TDAH se involucren mediante la creación de materiales, que

los estudiantes con TDAH podrían ser sumamente creativos, pero ellos muchas veces florecen en, en ya en la Educación superior, porque de repente entran en un curso, digamos, de que lo vieron en la Universidad de- de robótica o, o de, de creación de ¿qué sé yo?, páginas WEB, para dar un ejemplo, y eso les gustaba y empezaron a

profundizar. Y como es su motivación, ¿verdad? Entonces son totalmente sobresalientes en esos ambientes (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Este último fragmento destaca, como se comentó en las secciones anteriores de la investigación, que la motivación es, sin duda, uno de los aspectos principales en la búsqueda de aprendizajes significativos, pues permite una mayor conexión entre la persona estudiante con TDAH y los contenidos históricos. En este sentido, la comunicación y el conocimiento sobre los intereses de cada persona estudiante se convierten en un facilitador de la mediación pedagógica.

Por otra parte, hablando sobre el aprovechamiento de las tecnologías desde la óptica de la persona docente, las recomendaciones son, a grandes rasgos, dos en cuanto al uso de las presentaciones o diapositivas: a) estas no deben estar muy cargadas de texto, b) tampoco “poner 15, 13 a punta de texto o a punta de imagen” (Docente 6, entrevista, 4 de noviembre del 2024), se debe hacer un balance en el contenido. Por otra parte, el uso de colores para resaltar conceptos o información importante es una medida sencilla y efectiva según Docente 10.

La segunda recomendación, brindada por Docente 4, es el uso de plataformas digitales como *Kahoot*, *Nearpod*, *Quizziz* o *Gartic Phone*, las cuales pueden ser de gran beneficio para dinámicas grupales e incentivar la competitividad sana mediante actividades lúdicas. De la mano con estas herramientas que ofrecen mayor diversidad, Docente 2 sugiere el uso de inteligencia artificial para cuando “se le acaban las ideas, de cómo poder realizar diferentes actividades [...] Por ese lado he podido como adaptarlo también propiamente a lo que sería un planeamiento” (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre de 2024).

A modo de resumen, se indican las siguientes sugerencias:

- Utilizar vídeos de formato corto, no superiores a 20 minutos de duración. Resulta ideal que estos sean de un tema actual y de interés del estudiantado para generar vinculaciones entre el pasado y el presente. A partir de ello, se pueden generar vídeo foros o debates, esto permite que la persona estudiante se vea reflejada en el contenido y lo analice desde una mayor cercanía a nivel emocional, lo cual es importante al trabajar con población con TDAH; además, estas dinámicas facilitan la socialización de ideas y perspectivas.
- Reproducir canciones, especialmente de artistas o géneros musicales que sean del gusto del estudiantado, y enlazarlas al aprendizaje de un contenido desde el análisis del mensaje y el contexto en que fue escrita.
- Compartir imágenes que se relacionen a los contenidos para comprender conceptos, procesos históricos, su periodización, consecuencias, entre otros aspectos. El uso de fotografías de eventos, representaciones artísticas hechas en un período histórico o de objetos representativos de una realidad social son evidencia de los acontecimientos, y da perspectiva sobre las formas de actuar y pensar de actores sociales en el pasado. Lo anterior “humaniza” o hace sentir a las personas estudiantes dichas realidades de forma más cercana. Esto permite generar comparaciones con la actualidad y, a la vez, hablar de la dimensión ética de eventos históricos con mayor profundidad.
- Los videojuegos, especialmente de temática histórica, permiten que se pueda contextualizar períodos históricos y que haya un mayor interés por parte de la persona estudiante. Las actividades lúdicas le vuelven “protagonista”, lo que genera cercanía a los hechos, y abre la posibilidad de mantener la curiosidad hacia los contenidos.

- Otras plataformas para realizar actividades lúdicas, como *Kahoot*, *Nearpod*, *Quizis*, *Gartic Phone*, pueden incentivar a la participación, el entretenimiento y la competitividad sana, la cual puede ser motivante para la persona estudiante.
- La inteligencia artificial puede ser usada desde una perspectiva creativa. A partir de ciertas pautas, se puede solicitar a la plataforma que asuma el rol de una persona que vivió en un período o contexto bajo estudio para generar un entorno interactivo, o bien, que genere un texto de formato narrativo de distintos actores sociales para analizar la cotidianidad y problemáticas sociales que atravesaban. También, de usarse de forma ética y guiada, es una herramienta útil para la recolección de fuentes y la realización de proyectos. De la misma manera, estas herramientas pueden ser un apoyo importante para la persona docente en la formulación de preguntas creativas o búsqueda de datos curiosos a partir de lo cual se pueden desarrollar actividades en clases que despierten la motivación del estudiantado.
- Se recomienda enseñar a las personas estudiantes a usar programas “de productividad”, como Microsoft Word o PowerPoint, con la finalidad de que puedan socializar materiales personalizados mediante exposiciones o trabajo por proyectos.
- En el caso de las personas docentes, para la realización de presentaciones, se debe evitar cargarlas con exceso de texto y de diapositivas, en cambio, se debe optar por palabras clave y diapositivas que sean puntuales. Se pueden usar colores para destacar las ideas más importantes.
- Se debe destacar que los recursos digitales deben usarse con responsabilidad, acompañamiento continuo y con objetivos claros. De igual forma, es importante considerar su efectividad dependiendo del estudiantado. Autores como Estévez y León (2015) resaltan que, según la persona estudiante con TDAH, puede resultar

favorable designar una zona del aula sin estímulos para espacios o actividades que requieren mayor concentración, como el aprendizaje de conceptos.

Recursos físicos:

En comparación con los recursos digitales, los recursos físicos no tuvieron muchas menciones por parte de las personas docentes. Al ser estos insumos “la norma” o de uso más extendido, el que tuvieron menos atención en el contenido de las entrevistas es entendible. Durante el análisis, y para efectos de esta sección, lo que particularmente resaltó no fueron los materiales en sí mismos, sino su uso bajo un enfoque de inclusividad y atención de las NEE en el TDAH, especialmente cuando permiten adaptaciones positivas en función del acceso a determinados contenidos históricos.

En otras palabras, se trata de una reinterpretación de los recursos físicos desde nuevos paradigmas alejados del uso pasivo y mecánico que se les suele dar en un sistema educativo tradicional. Nuevamente, las recomendaciones en torno a estos recursos están sujetas a la búsqueda de la inclusividad, por lo que la persona docente debe dejar de lado el uso hegemónico, estandarizado y exclusionista que se le ha venido dando a estas herramientas en la educación tradicional, con ello se pueden lograr, incluso, nuevos descubrimientos en el área de la Psicopedagogía.

Siento que uno tiene que tener metodologías completamente distintas. Como digo: utilizar tal vez aspectos o elementos más manuales, donde implique que el estudiante se mueva, que haga y no tanto que se siente a ponerle atención a la explicación del profe. Entonces, se podría aplicar incluso como el Socioconstructivismo, que el

estudiante construya desde su propio conocimiento y de esa manera, pues se mantiene incluso entretenido y aprendiendo (Docente 10, entrevista, 19 de noviembre de 2024).

No se pretende entonces realizar un contraste entre los beneficios de los recursos tecnológicos por encima de los recursos físicos, o viceversa; sino, un balance en el empleo que a través de la mediación pedagógica se brinda a ambos tipos de herramientas, según la idoneidad y el caso de cada persona estudiante con TDAH.

Probablemente, el ejemplo que resulta más representativo de esta brecha, y uno de los temas más tratados respecto a los recursos físicos, es el uso de los libros de texto. Docente 6 muestra abiertamente preocupación, al decir que, en la actualidad “son generaciones que no leen, generaciones que quieren... son generaciones que nacieron con tecnología, verdad (...) Entonces, también es un ejercicio de que ellos lean y lean y lean las preguntas, a quien tiene” (entrevista, 4 de noviembre del 2024).

La lectura es un tema al que las personas docentes prestan especial importancia. Considerando que las personas con TDAH suelen tener dificultades para mantener la concentración durante largos períodos de tiempo, es una actividad que puede resultarles retadora, “... una asignatura como Sociales, que la gente, por lo general, la tiende a asociar con aburrimiento, con lectura, con escuchar un profe hablar [...] Entonces, pues hay mucha desconexión” (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

García (2003) explica que la memorización y repetición (actividades mecánicas) son un reto persistente dentro de la didáctica tradicional de la Historia. De forma transversal, González y Vallejos (2016) explican que, para las personas con TDAH, la comprensión y análisis de textos representa mayores dificultades. En este caso, se debe plantear un uso que

se vea acompañado de una serie de factores en la mediación para que la lectura resulte en un aprendizaje significativo.

En este caso, existe consenso en que el uso de libros debe introducirse con “lecturas cortas, concisas” (Docente 9, entrevista, 08 de enero de 2025); el uso de fragmentos pequeños, pero que sean impactantes o permitan un proceso de análisis, resulta adecuado, “hacer actividades más específicas [...] no vaya a ser pesado, no vaya a ser un libro, por ejemplo, *Las venas abiertas de América Latina*” (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024).

A partir de las entrevistas a docentes, se comprende que la reivindicación de la lectura se da paralelamente a alejarla de su uso tradicional. Siguiendo esta misma línea en el uso de los libros de texto en clases, un balance en la utilización de este tipo de herramientas puede generar un impacto positivo en el estudiantado con TDAH, según comenta Docente 1:

Para la institución donde laboré era obligatorio, pero es para mí era un apoyo [...] no es correcto que todo el año uno se la tire, verdad, con solo un libro, porque ¡Dios mío! Imagínese si los estudiantes ahí... o sea, jamás, verdad. O sea, ahí sí los perdemos; perdemos hasta los que no tienen ciertas condiciones (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024).

Sobre el uso de textos en la enseñanza de la Historia, Gutiérrez y Páges (2018) explican que la persona docente debe adaptarlos a las habilidades que pretenden fomentar en el estudiantado. Diferenciar y seleccionar “un texto descriptivo, uno narrativo, uno explicativo o uno argumentativo” (Gutiérrez y Páges, 2018, p.56) permite sacar mayor provecho a la lectura en clase. Al mismo tiempo, estas categorías y su organización

responden a la ZDP propuesta por Vigotsky, en la cual se parte de habilidades sencillas (en este caso, describir) a más complejas; por ejemplo, argumentar sobre tema.

A partir de estos aportes, se concluye que la selección del texto debe responder a la etapa del proceso de aprendizaje en la que se esté. Por ejemplo, si se está estudiando el tema del nomadismo y las primeras sociedades agrarias, y el estudiantado ya domina los conceptos básicos; en caso de que se desee usar un texto, este debería utilizarse en actividades para comprender cómo surgieron estos modos de vida o, en una etapa de cierre al tema, que permitan el debate y la argumentación sobre las ventajas o desventajas de un modelo sobre el otro, ejercitándose así la creatividad y la socialización.

Junto a los libros, el uso de mapas favorece el aprendizaje al ser visualmente llamativo. Docente 2 lamenta que en los Programas de Estudios del MEP se diera un mayor enfoque al aspecto histórico y que “quitaron todo lo que tiene que ver con Geografía. Pero de una u otra forma, siempre hay la necesidad de utilizar mapas” (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre de 2024).

En esta línea, Ramírez y Pagés (2022) señalan que, en el caso de la Universidad de Costa Rica, la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Cívica, ofrece un 16% de cursos de Geografía frente a un 42% de cursos de Historia. Por lo que, si bien, los Estudios Sociales se plantean como una asignatura escolar compuesta, principalmente, por ambas áreas, es notorio que los posibles aportes de la Geografía para el entendimiento de los contenidos históricos pueden pasar por alto al tener una menor representación.

Según González y Vallejos (2016), el pensamiento espacial es una habilidad con la cual la población con TDAH encuentra dificultades, esto repercute en la comprensión de

dinámicas territoriales. El uso de mapas de diversos tipos puede ayudar a sintetizar y comprender información, por ejemplo, un mapa sobre la Edad Colonial en el continente americano y la distribución de distintas naciones europeas en la región permite visualizar la complejidad de los conflictos armados, y comprender parte de las razones para las reformas borbónicas, así como el aumento de la presencia militar y de impuestos a los dominios españoles.

De la misma forma, la comparación de mapas de población antes y después de la Revolución Industrial en Inglaterra podrían permitir un análisis en torno a las posibles razones por las que hubo cambios respecto al crecimiento poblacional a partir del desarrollo de la tecnología en ciertas zonas, sobre las migraciones del campo a la ciudad y las posibles condiciones de vida de los habitantes de dicho país a lo largo de este período.

Respecto a la Geografía, en contextos de aula que lo permitan, integrar el uso de recursos visuales como los mapas o elementos cartográficos junto con recursos digitales como la realidad aumentada o Sistemas de Información Geográfica (SIG) podría atender a lo sugerido por Fraggista y otros (2023); quienes proponen a la realidad aumentada como un ejemplo del provecho que la enseñanza de la Historia puede hacer de recursos digitales para realizar lecciones más afines con la inclusión. Los *tours* virtuales fueron resaltados también por la especialista, además de visitas a museos o sitios históricos.

Asimismo, Docente 1 rescata la importancia de la Cartografía para promover aprendizajes significativos en los contenidos históricos, considerándola, además, una forma afectiva de socializar percepciones de las personas estudiantes. Ubicar espacial y visualmente

la información permite generar una mayor comprensión de determinadas dinámicas sociohistóricas:

si cambiamos de espacio... cambiamos de región, cambiamos de problema; cambiamos de contextos. Entonces, creo que este... ha sido... ha sido muy bien recibida; y he trabajado en provincia, digamos, trabajé en Puntarenas y trabajé en San José, digamos, contextos culturales muy diferentes, y siempre les ha llamado la atención de poder ellos construir, pensar, ubicar en el espacio, verdad (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre de 2024).

La persona informante anteriormente citada explica que realizar actividades en las que el estudiantado debe diseñar sus propios mapas permite observar la diversidad de perspectivas respecto a un mismo fenómeno, lo cual puede ser una forma de generar discusiones y consciencia sobre cómo la Historia cambia la forma en que percibimos el mundo; en su ejemplo, un estudiante dibujó un mapa mundial, trazando a Europa considerablemente más grande que el continente americano. Esto podría ser aprovechado para hablar de colonialismo, la hegemonía o identidades nacionales.

El uso de recursos y herramientas físicas como el papel es una forma, tanto de reforzar los aprendizajes mediante la construcción de materiales de forma sencilla, generando motivación, así como de dar la posibilidad a las personas estudiantes con TDAH de hacerlo en un formato que se adapte mejor a sus gustos. A lo largo de la investigación, permitir la diversidad de formatos de trabajo ha sido una de las recomendaciones que más han apuntado las personas docentes para la mediación pedagógica de los contenidos históricos.

Se los permito, siempre y cuando sea congruente con lo que se, con lo que se discutió. Es decir, le permito a algunas presentar texto, a otras personas presentar una historia, a otras personas presentarme un dibujo y que me explique oralmente qué significa ese dibujo según lo que, lo que el contenido. Por lo general eso lo que he hecho, no evaluó una técnica de manera homogénea, porque para mí no funciona con estas cosas, con estas manifestaciones, ¿verdad? (Docente 5, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

Retomando el concepto de Aprender Haciendo y la necesidad de reinterpretar el uso de materiales como los libros, mapas y demás elementos en el aula, existen diversas posibilidades en cuanto a la construcción de materiales a mano de las personas estudiantes con TDAH, las cuales son del agrado y sugeridas por las personas docente participantes.

La creación de revistas, folletos y *collages* (Docente 10, entrevista, 19 de noviembre de 2024); elaboración de “esquemas, mapas mentales, los mapas conceptuales, gráficos, imágenes...” (Docente 6, entrevista, 14 de noviembre de 2024); dibujar, lo cual ayuda a representar e integrar sus aprendizajes (Docente 7, entrevista, 13 de noviembre de 2024); o enseñar a las personas estudiantes a tomar apuntes como una forma de apropiarse de los contenidos (Docente 3, entrevista, 08 de noviembre de 2024).

Alrededor de lo que se ha comentado sobre los recursos digitales y físicos, y las diferencias, tanto por aspectos generaciones como, en este caso, por tratarse de población estudiantil con TDH, Docente 6 expone un punto a considerar que se relaciona también con la confianza que se deposita en las personas estudiantes (lo cual deriva en la autonomía de estas):

tampoco hay que satanizar al chico o a la chica con TDAH. No es que “ay, tiene TDAH, no te va a poner atención”. No, mentira, te va a poner atención, pero obviamente si hay que tener muy estructurada la clase y no abusar de la parte (Docente 6, entrevista, 14 de noviembre de 2024).

La advertencia del fragmento anterior se torna necesaria considerando los prejuicios que suelen pesar sobre las personas neurodivergentes en el sistema educativo tradicional, respecto a sus capacidades de lograr los mismos aprendizajes que otras personas estudiantes, aunque sea por métodos o ritmos de enseñanza distintos. Tal como se ha propuesto por parte de las personas informantes, el reconocimiento de la diversidad, la comunicación activa y empática, y la negociación pueden llevar a un buen proceso de enseñanza y resultados positivos.

Una técnica que promueve este logro es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual fomenta la capacidad de gestión de tiempo y permite que las personas estudiantes no recaigan en el hábito de la memorización de conceptos, pues prioriza el análisis y resolución de circunstancias asociadas a la asignatura. El docente cumple un rol mediador y la evaluación de los resultados de esta es conjunta, por tanto, esta investigación la sugiere como medio para emplear la exploración de materiales de diversa índole.

Por ejemplo, para el abordaje del contenido “El impacto de la Guerra Fría en la vida cotidiana de las personas”, la persona docente brinda insumos sobre el actual conflicto entre Rusia y Ucrania; los que deben contener un mapa geopolítico afín y una red social sobre actores a favor y en contra de cada bando con sus respectivas motivaciones. Una vez

realizada esta intervención, la persona docente debe acompañar a las personas estudiantes, idealmente en una organización de trabajo colaborativo, para contestar:

1. “¿Cómo se reflejan las dinámicas heredadas de la Guerra Fría en el actual conflicto entre Rusia-Ucrania?”
2. “¿Qué impacto tiene el conflicto actual entre Rusia-Ucrania en la vida cotidiana de sus habitantes y personas de otras latitudes?”

En síntesis, se recomiendan los siguientes puntos:

- Reinterpretar el uso de los recursos físicos desde un enfoque inclusivo y activo. Esto se puede lograr al promover la participación, el movimiento y el Aprender Haciendo”; lo cual implica implementar recursos manuales y actividades corporales, de manera que la persona estudiante no permanezca únicamente en una posición receptiva, sino que construya el conocimiento desde sus experiencias. Este enfoque impulsa la motivación, la atención sostenida y el aprendizaje significativo.
- Se debe permitir que las personas estudiantes con TDAH expresen lo aprendido a través de diversos formatos como dibujos, esquemas, mapas mentales, *collages*, revistas, folletos o exposiciones orales, siempre que exista coherencia con los contenidos abordados. Esta estrategia atiende las preferencias individuales, lo que aumenta la motivación e incentiva la construcción de materiales físicos que pueden resultar más significativos. Para lograrlo de manera integral, se deben incorporar, además, actividades que involucren todos los sentidos: actividades visuales o espaciales, actividades corporales y actividades musicales o rítmicas.

- Usar mapas y recursos cartográficos como herramientas visuales y analíticas para la comprensión histórica. Estos recursos sirven de apoyo visual esencial para entender procesos históricos, dinámicas territoriales y relaciones de poder, a la vez que ayuda al desarrollo del pensamiento espacial en estudiantes con TDAH.
- Para facilitar la comprensión de fenómenos complejos, se recomienda, especialmente, la comparación de mapas para entender fenómenos y su impacto a través del tiempo. Esta estrategia permite visualizar y analizar transformaciones sociales, económicas y demográficas de manera concreta, lo que se relaciona a también a la significación histórica – comprender el alcance de un fenómeno, y la importancia de conocerlo –.
- Complementar los recursos físicos como mapas y cartografía con herramientas digitales cuando el contexto lo permita, tales como la realidad aumentada, los Sistemas de Información Geográfica o los *tours* virtuales, con el fin de que haya mayor cercanía hacia al pasado, su comprensión y se despierte el interés sobre el mismo.
- Promover actividades en las que las personas estudiantes elaboren sus propios mapas o representaciones espaciales para reconocer la diversidad de perspectivas sobre el pasado, y aprovechar estos recursos para reflexionar respecto a las diferencias de enfoques, opiniones o creencias en torno al pasado.
- Se recomienda emplear libros de texto como un recurso de apoyo, evitando su uso prolongado o repetitivo para no generar desconexión en el estudiantado. En su lugar, se deben introducir textos breves, fragmentos concisos e impactantes seleccionados estratégicamente para propiciar el análisis. Las lecturas pueden clasificarse, según su propósito, en cuatro categorías: descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas; y adecuarse a la etapa del proceso de aprendizaje (inicio, desarrollo o

cierre), avanzando de habilidades más simples hacia otras de mayor complejidad. Esto permite desarrollar habilidades específicas en la comprensión de la historia.

- Evitar evaluaciones homogéneas en cuanto a técnicas y formatos, priorizando la congruencia entre el contenido trabajado y la forma en que la persona estudiante decide representarlo, reconociendo distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- Finalmente, se debe integrar la lectura como una herramienta para el análisis, el debate y la argumentación, especialmente en las fases de cierre, promoviendo así la creatividad, la socialización de ideas y el pensamiento crítico.

Manejo del tiempo:

A partir de las opiniones de las personas docentes, se logra observar que el manejo del tiempo es un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza. Fuera de los factores que normalmente se pueden presentar durante lecciones y que pueden reducir el tiempo efectivo de clases, aspectos propios del TDAH, como lo puede ser la dificultad para seguir instrucciones, o la dispersión, pueden hacer que también este se vea reducido.

Por otra parte, desde una perspectiva inclusiva, empática y consciente de los factores asociados a esta condición, una postura en la cual se comprende que los tiempos de aprendizaje pueden ser distintos en personas neurodivergentes hacen este segmento necesario para contemplar la forma en que se pueden dar mayores oportunidades a las personas estudiantes con TDAH.

Esto tiene especial validez teniendo presente que, entre los retos señalados por las personas entrevistadas, se mencionó la dificultad de distribuir el tiempo y dar una atención individualizada en clases, siendo lo anterior un factor clave. Partiendo de las experiencias de las personas docentes y de la persona especialista, se hallaron dos grandes categorías en

cuanto a este tema, las cuales permiten distinguir distintos momentos de enseñanza: la primera de ellas es el Manejo del Tiempo Lectivo; y la segunda, Manejo de Tiempo de Descanso.

Tiempo lectivo:

Con “Manejo del Tiempo Lectivo” se hace referencia a cómo se maneja el mismo durante las lecciones, siendo la base para idear actividades y formas de mediación pedagógica, contemplando los tiempos de enseñanza y aprendizaje. Sobre este tema existe un aspecto destacado para todas las personas entrevistadas y que entra en concordancia con la propuesta de esta investigación en cuanto a la importancia del Socioconstructivismo: las clases magistrales no solo afectan en la comunicación entre docentes y estudiantes. También, hace que el tiempo efectivo de aprendizaje de las personas estudiantes con TDAH se vea reducido.

Esto se relaciona también con la vulnerabilidad a impulsos (característica de la población estudiantil de interés) que Martínez (2015) afirma que altera el desarrollo de procesos colectivos como lo es la mediación para enseñar contenidos históricos. Por tanto, un enfoque magistral que requiere de una conducta receptiva pasiva por parte del estudiantado no debe emplearse por períodos poco manejables para cualquier persona estudiante y aún más una con TDAH.

Docente 4 menciona que, si las clases “son al estilo magistral, es muy probable que el aprendizaje sea nulo, dado que ellos necesitan incentivos. Para este caso las clases deben ser dinámicas, implementar recursos, llámese presentaciones” (Docente 4, entrevista, 25 de enero del 2025). Bajo este modelo tradicional en el que se dan largas explicaciones sin intercambio

de ideas, los estímulos y la motivación se ven reducidos, por tanto, el lapso en el que la persona con TDAH conecta con los contenidos históricos se reduce.

es bastante más desafiante trabajar con chicos con TDAH en entornos de clase mucho más magistrales, porque, de entrada, hasta para los chicos que no tienen TDAH podría llegar a ser aburrido” (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Se corre el riesgo de que el aprendizaje no sea provechoso, por lo cual es pertinente buscar la forma de elaborar explicaciones concisas con actividades dinámicas que involucren una participación más activa del estudiantado, pues “lo magistral no funciona desde mi experiencia, en el sentido de que si va a funcionar tiene que ser, verdad, espacios como muy rápidos de explicación en donde involucra la participación” (Docente 5, entrevista, 11 de noviembre del 2024).

El tiempo debe ser utilizado de manera que sea aprovechado por el estudiante al participar de manera constante e inmersiva mediante actividades y herramientas que centren su atención, en vez de en explicaciones largas y cargas de información que podrían provocar que las personas estudiantes pierdan interés.

A partir de lo mencionado por las personas docentes, se observa que el tiempo debe ser invertido en procesos en los cuales las personas estudiantes participen de manera continua y en los que se encarguen de crear y construir sus conocimientos al lado de sus pares y de la persona docente. Tal como lo expresa Docente 10, es la participación del estudiante lo que hace la diferencia en el proceso educativo:

si yo, docente, quiero explicar el tema de la Guerra Fría, a mí no me va a servir llegar y exponer una presentación para que el estudiante comprenda, eso no me va a servir,

es mejor que el estudiante haga, ponerlo a hacer, esa es la diferencia (Docente 10, entrevista, 19 de noviembre del 2024).

Deben evitarse largas explicaciones meramente teóricas, memorísticas y magistrales en donde no hay un involucramiento verdadero del estudiante. El uso del tiempo lectivo debe darse a favor de promover la participación, el pensamiento, la socialización y aprendizaje de las personas estudiantes. Este es un tema del cual la especialista hace mucho hincapié,

pues muy valioso, porque entonces ya ellos. Los... los traemos de nuevo, necesitan periodos de descanso. Si hay... si ocupamos una clase, digamos más magistral o dar una explicación, después hacer otra cosa, verdad; que cambiar de actividad. Para ellos es importante, porque si no los perdemos... (Especialista, entrevista, 14 de mayo del 2025).

Sobre este mismo tema, la especialista continúa y enfatiza que ayudar a la persona estudiante con TDAH a construir rutinas y hábitos es una de las formas de contribuir, tanto a su concentración como a un mejor manejo del tiempo. Sobre esto, recomienda la creación de listas de tareas y

que ellos mismos se pongan tiempo, o sea: “A esta hora, a esta hora hago este objetivo de esta hora”, verdad. Porque eso es la dificultad que ellos tienen. Como te digo entonces, ir fragmentando como esos... esos trabajos largos, verdad (Especialista, entrevista, 14 de mayo del 2025).

También, sobre el desarrollo de rutinas, la especialista recomienda permitir el uso de relojes o del teléfono celular para el uso del cronómetro, lo cual ayuda a completar tareas y actividades al mantener presente el tiempo por encima de las posibles distracciones:

les ayudamos a que sean conscientes de ese sentido del tiempo. O sea, que el tiempo pasa porque a veces ellos se quedan ahí y no se dan cuenta que el tiempo pasa y “me borraron”. Verdad, que eso es lo que pasa en las escuelas, “me borraron o me quedé atrás”, todos terminaron y llego con los cuadernos incompletos. Trabajo incompleto, pero ¿Qué está pasando para que eso... eso y sea como una costumbre? ¿Necesitamos entonces favorecerla? ¿Lo contrario, verdad? (Especialista, entrevista, 14 de mayo del 2025).

Este manejo del tiempo es un recurso que se puede emplear también en manera colaborativa, e incluso la persona docente puede emplear a su favor. La técnica didáctica denominada *Elevator Pitch*, se adecua a las consideraciones mencionadas por las personas docentes entrevistadas y la especialista.

Esta se puede emplear en dos formas en las que la flexibilidad consiste en si será protagonista la persona estudiante o la docente. La técnica no permite una exposición de más de dos minutos, con lo cual el tiempo de atención que requiere es breve pero eficiente.

Un ejemplo concreto de cómo utilizar esta técnica para subsanar el manejo del tiempo lectivo con personas estudiantes con TDAH al atender contenidos históricos, es:

- En abordaje del contenido: “Las causas de la Segunda Guerra Mundial”
- Pasos del *Elevator Pitch*:
 1. Presentación: ¿Qué es la Segunda Guerra Mundial?
 2. Problema: ¿Cuáles son las causas de este conflicto mundial?
 3. Solución: Se brinda respuesta al problema, de manera breve y estableciendo categorías.
 4. Valor: Expone en pocas palabras la importancia de saber sobre el tema.

5. Llamado a la acción: Instrucciones del trabajo a continuación.

Tiempo de descanso:

Por otro lado, tenemos también el “Manejo del Tiempo de Descanso”. De acuerdo con las personas docentes, otro elemento del manejo del tiempo que juega un papel muy significativo dentro de los procesos de enseñanza son las pausas activas. Estas son periodos cortos de descanso que pueden ser realizados durante las clases, en los cuales se les brinda un par de minutos a las personas estudiantes para caminar, estirarse, hablar, liberar energía, ir al baño y relajarse. Docente 2 habla sobre su utilidad refiriéndose a que

las famosas pausas activas, en donde a veces uno ya los ve cansados y así, bueno: "vamos a parar un toque y vamos a...", este..., y “vamos a ponernos de pie y vamos a hacer diferentes movimientos” y todo y así, verdad. Como para que se desconcentren un poquito, se relajen un poquito, verdad. Y luego otra vez retomamos (Docente 2, entrevista, 24 de noviembre del 2024).

Es importante saber cómo manejar este tipo de pausas, hay que buscar el balance que permita que las personas estudiantes descansen y se regulen sin afectar el ritmo de las lecciones y clases preparadas. En muchos casos, se observa que estas pausas se llevan a cabo por medio de acuerdos, existiendo confianza y negociación entre docentes y estudiantes para crear estos espacios descanso que funcionan, a la vez, como incentivos y refuerzo positivo. En el siguiente fragmento, Docente 3 explica uno de estos acuerdos:

tenía 3 minutos. 3 minutos. Él podía ir a donde quisiera y ya era algo que la administración sabía. Entonces el tipo se iba y yo le daba el teléfono, porque los teléfonos los dejan en el escritorio, y le daba el teléfono. Tenía 3 minutos y regresaba.

Y como lo que ocupaba era caminar y moverse y demás, no era que se iba y se sentaba a ver el teléfono en ningún otro lado, sino genuinamente se iba a caminar, iba a las canchas, iba a los jardines, iba al baño por allá y regresaba a la clase (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Este acuerdo es, incluso, una forma de fomentar la autonomía, autoestima y la responsabilidad de la persona estudiante, ya que se le dan ciertas libertades a cambio de que sea capaz de gestionar adecuadamente el de tiempo. En general, estos espacios para “oxigenar” funcionan, tanto para estudiantes con TDAH como para las personas estudiantes que no tienen dicha condición. El docente enfatiza en que esta es una necesidad, pues sin importar la actividad, en muchos casos, la persona eventualmente se cansa y distrae; en consecuencia, el profesional afirma:

... yo doy pausas, yo por ejemplo, presento una materia cada 10 min. O cada 15, dependiendo la persona, dependiendo del grupo, y cada 15 doy una pausas de 5 min, de 3 min... Dependiendo, digamos así, cuánto he desarrollado el... el... el tema, porque es- bueno, yo pienso que son pausas sumamente necesarias, porque de todas formas, igual si no las doy, la persona tiende a hacer otras cosas, a levantarse o a interrumpir meramente la clase en general, verdad (Docente 5, entrevista, 11 de noviembre del 2024).

Las personas docentes muestran la importancia de mantener una relación de confianza y de diálogo con las y los estudiantes. El uso de periodos de descanso trae beneficios en cuando al ambiente del aula y la atención de la persona con TDAH.

Tal como menciona la especialista entrevistada y las personas docentes, el uso de estas pautas activas permite que las personas estudiantes, en especial aquellas con TDAH, sean

capaces de canalizar y controlar mejor sus impulsos, les ayuda a liberarse un poco del estrés y del cansancio, al igual que recargar energía, lo que les da la posibilidad de continuar con el proceso de aprendizaje. Dichas pausas, comenta la especialista, pueden incluir ejercicios de movilidad, lo cual ayuda a eliminar tensiones, ya que,

... si estamos viendo un tema y ya sabemos que tenemos más de media hora y ya se empieza a mover mucho y a distraer mucho, ya usted sabe que tiene que hacer un corte ahí. Entonces, bueno, nos ponemos todos de pie. Vamos a ver, “pongámonos de pie, vamos a tomar el aire por la nariz, botamos por la boca”. Y entonces uno dice, “Bueno, juguemos de mover las manos para arriba, para abajo”. Entonces cualquier cosa que sea movimiento, distraer o algo, ya eso los sacan del estrés o de la necesidad de estar ahí poniendo atención y otra vez se adquiere la concentración y si se tiene la facilidad de ir a un patio, a un área verde, súper mejor, ¿verdad? Por lo menos darles esos 5 minutitos de aire para otra vez retomarlo (Especialista, entrevista, 14 de mayo del 2025).

Las pausas activas pueden incorporar elementos lúdicos y/o kinestésicos, esto depende de las circunstancias en que se aplique y la intención con la cual se haga. Por ejemplo, puede realizarse una pausa activa guiada por una canción, ejercicios de respiración o, incluso, una breve competencia de coordinación.

Por último, tal como se trató en la sección *Actores Claves, Dentro y Fuera del Aula*, es ampliamente recomendado la comunicación con las y los encargados legales de las personas estudiantes con TDAH; esto, con el objetivo de que se le dé un seguimiento continuo en el cumplimiento de actividades y en la conformación de hábitos alrededor del manejo del tiempo. Como parte del enfoque en educación inclusiva y el desarrollo de

habilidades para la vida, el que estas acciones sean integrales/transversales a la cotidianidad, es un escenario ideal.

Manejo del espacio:

Ahora, dentro del proceso de enseñanza no es únicamente importante tener un buen control sobre el tiempo, también resulta necesario que las personas docentes sepan manejar a su favor el entorno en el que se encuentran. El proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse perjudicado si no hay un manejo adecuado del espacio en el que se encuentran.

Una de las formas más comunes que se observaron de manejar el espacio, específicamente con estudiantes con TDAH, es el sentarles en lugares designados, ya sean cerca de la persona docente o con estudiantes que trabajen “bien” y tengan un comportamiento adecuado, todo esto con el fin de poder darle una atención especializada al estudiante con TDAH. Esta medida es, usualmente, parte de las adecuaciones exigidas por los centros educativos y, a la vez, aconsejada por las personas entrevistadas.

Al respecto, Docentes 7 y 9 mencionan que las personas estudiantes con TDAH “tienen un espacio asignado en el aula de modo que el docente pueda darle una atención personalizada constante” (Docente 7, entrevista 13 de noviembre del 2024) y que también en el caso específico del TDAH lo más común es “tratar de sentar al estudiante adelante, tratar de tener en cuanto se pueda, ya le digo, dependiendo de las circunstancias, tratar de tener un trabajo un poquito más individualizado con él” (Docente 9, entrevista, 8 de enero del 2025).

Lo anterior es apoyado por la especialista, quien comenta sobre la importancia de evitar elementos distractores según el tipo de dinámica o actividad que se realizará en el aula:

Entonces, yo creo que es... es importante en estos lineamientos como pequeños recordatorios, diría yo de... ¿De qué? “¿Qué es un estudiante con TDAH? ¿Qué puede presentar y qué es recomendable para ellos?” Ya recordar que su dificultad es atención. Entonces, por ejemplo, recordar porque se nos puede ir esos detalles en el aula, verdad que ojalá lo siento en un espacio donde no tenga distractores. Si lo pongo a la par de la ventana lo perdí, verdad. Sino pienso sentarlo adelante, ojalá cerca de mi escritorio y que no haya otros distractores. No lo voy a poner en la esquina última, verdad (Especialista, entrevista, 21 de mayo de 2025).

Las personas docentes también comparten que otra forma en la cual usan el espacio a su favor es modificando el acomodo del salón de clases y la decoración de este, por ejemplo, Docente 5 considera que puede resultar “necesario quitar escritorios o quitar sillas o hacer un círculo, o levantarnos o salir un toque, verdad. Moldear el aula enfocado en el tipo de acción de la persona” (Docente 5, entrevista, 11 de noviembre del 2024). Esto puede aplicarse, por ejemplo, acomodando el espacio y los pupitres de tal forma que el orden favorezca en la actividad que se está llevando a cabo, o al realizar un círculo para una mesa redonda o dividir en grupos y ponerlos de frente para debates.

Por tanto, las adecuaciones en el “espejo de clase” suelen ser técnicas de utilidad, por lo que se recomienda ser flexible en el patrón de ubicación de las mesas de trabajo en el aula cuando actividades así lo requieren, sin perder como punto de prioridad la atención particular que algunas personas estudiantes requieren en mayor medida que las demás.

Sin embargo, otras técnicas didácticas como los rincones de aprendizaje, el aula invertida y ejercicios de laboratorio permiten un uso del espacio efectivo y dinámico. A continuación, un ejemplo concreto de la aplicación de cada una:

- Rincones de Aprendizaje para abordar el contenido “Principales características e implicaciones de las violaciones a los derechos humanos de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI”: La persona docente crea tres rincones de aprendizaje dentro del aula, cada uno corresponde a un caso por abordar, de manera que el recorrido por los rincones brinde a la persona estudiante lo necesario para una posterior plenaria.
- Aula invertida para abordar el contenido de “Movimiento contracultural”: La persona docente asigna a subgrupos de estudiantes un aspecto vinculado al tema, en orden lógico, cada subgrupo expone de manera creativa y concisa su aspecto.
- Ejercicios de laboratorio para abordar el contenido “Cambios poblacionales de países desarrollados y vías de desarrollo durante los siglos XX y XXI”: La persona docente facilita datos poblacionales sobre casos concretos a los estudiantes, estos deben elaborar pirámides poblacionales según los datos y caracterizar cada una. El formato puede ser digital o físico, según disponibilidad de recursos.

De la mano con este moldeamiento del espacio del aula, otro elemento que se ve presente en las recomendaciones de las personas docentes es el aprovechamiento del espacio fuera del salón de clases, ya sean pasillos, áreas verdes o zonas deportivas. Docente 3 comenta cómo el utilizar el espacio externo permite que las personas estudiantes con TDAH puedan sentir una mayor motivación, pues

tal vez este proyecto requiera que el estudiante le vaya mejor si puede trabajar afuera de la clase. Porque tiene más chance para moverse, porque tiene más chance para, qué sé yo, si es en parejas y puede hablar más alto con su compañero y al compañero no le molesta, ¿Qué sé yo? Depende mucho como de cada estudiante, ¿verdad? Pero sí se hacen como esas adaptaciones... (Docente 3, entrevista, 8 de noviembre del 2024).

Docente 1 señala que aprovechar los espacios externos también es una forma didáctica de dar clases, haciendo alusión a cómo el cambio de escenario influye directamente en el humor y en el desempeño que pueda tener la persona estudiante.

Yo lo sacaba con la sillita, íbamos y hacíamos una conversación, verdad. Discutíamos un tema... me recuerdo que ese fue un tema como de la parte de Educación cívica. Entonces sí, también son estrategias que para los chicos con cierta condición les, les ayudan porque ellos salen, verdad. Como: “Ay profe, qué aburrido estar todo el día aquí en el aula”, y di’ no, tienen razón. Y diay sí, pero ya después ya lo seguí aplicando, pero es algo que creo que puede funcionar, verdad. Se puede coordinar (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre del 2024).

El manejo del espacio no es algo que se queda únicamente dentro de la institución y de los salones de clase. Docente 1 expone cómo otros espacios pueden ser utilizados para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, las giras. El llevar a las personas estudiantes a giras permite que observen distintos espacios que pueden tener una relación directa con la materia que se está estudiando (museos, sitios arqueológicos, parques nacionales...).

Estos espacios permiten tener un entendimiento más profundo de las dinámicas, fenómenos, aspectos históricos y demás elementos de relevancia para lo que se está buscando enseñar. Continúa explicando esta persona docente que es importante hacer

giras con contenido histórico, verdad. Bueno, más que todo arqueológico de Costa Rica... fuimos y también la parte natural. Entonces creo que esos espacios de aprendizaje que se puedan dar en..., en un centro educativo y son maravillosos, verdad, porque ya se sale totalmente de la estructura del aula, verdad. Uno se va un

día y bueno, me recuerdo una que vez fui a Guayabo de Turrialba, donde vimos la parte arqueológica, toda esa parte de nuestro país, digamos, histórica, arqueológica y los chiquillos diay no, o sea, todo lo que pudieron aprender ahí, imagínense, con solo un día de estar ahí viendo, observando en campo, preguntando, o sea, nos dieron una charla guiada (Docente 1, entrevista, 16 de diciembre del 2024).

Por último, alrededor del tema del espacio, Docente 8 comenta sobre la importancia de mantener un salón ordenado y limpio que permita que las personas estudiantes sientan seguridad, comodidad y evite distracciones.

no le hablo salón de clase que sea rígido como un ladrillo, la pared de *Pink Floyd*; sino que el aula sea bonita, agradable. Las aulas pueden tener cosas lindas, desde ornamentales hasta didácticas y visuales. [...] usted llega a un aula se encuentra las tradicionales de Costa Rica, pupitres todos rayados con vulgaridades, el piso todo sucio, lleno de basura, una silla por aquí, la otra por allá. Lo primero es ordenar el espacio, yo creo mucho en eso, desde mi perspectiva es ordenar el espacio, que el estudiante desde que entra a la clase se sienta bien, es más que mire como si fuera su casa (Docente 8, entrevista, 20 de enero del 2025).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH se perfila como un reto ante el cual no han existido insumos específicos a nivel nacional. A su vez, la psicopedagogía y la neurodivergencia son áreas de investigación cada vez más importantes. Conforme se han desarrollado mayor cantidad de medios para identificar y diagnosticar a personas estudiantes con TDAH, se ha vuelto evidente que, para las personas docentes y centros educativos, es urgente conocer más sobre dicha población y acerca de posibles acciones y adaptaciones para acompañar al estudiantado desde la mediación pedagógica.

Se ha identificado que las personas docentes de Estudios Sociales poseen, principalmente, un conocimiento práctico o experiencial sobre el TDAH. Y, si bien, este les ha permitido adaptarse y atender algunas de las necesidades educativas de las personas estudiantes con dicha condición, manifiestan no tener un conocimiento especializado o profundo sobre el tema como un reto principal. Esto, a la vez, implica mayores retos en su labor, por ello, insisten en la necesidad de una mayor preparación desde la academia en dichos temas.

A pesar de que las propias personas entrevistadas reconocen los vacíos sobre TDAH en cuanto a su formación, resulta importante notar que su posicionamiento se orienta hacia la inclusión y, en general, existe conciencia de que se requiere de mucha comprensión y empatía hacia esta población, en lugar de mantenerse en el enfoque estigmatizante y punitivo que ha

sido característico de la enseñanza tradicional en su trato hacia personas dentro de la neurodivergencia.

Al respecto de todo lo anterior, y como parte del análisis de entrevistas, se ha encontrado que la enseñanza de contenidos históricos a estudiante con TDAH está obstaculizada por una serie de retos estructurales, muchos de los cuales se hallan por encima de las prácticas o acciones individuales de las personas docentes de Estudios Sociales y de las personas estudiantes con dicha condición.

Entre los principales retos para llevar a cabo prácticas exitosas dentro del aula, especialmente cuando se trata de enseñar contenidos históricos, están la escasa formación académica en Psicopedagogía y neurodivergencia, y las reducidas oportunidades y espacios para llevar capacitaciones sobre estos temas. Lo anterior se enlaza con las dificultades para identificar prácticas inclusivas o intervenciones en el aula que vayan en favor de la persona estudiante con TDAH.

Como resultado, muchas de las adaptaciones devienen de un largo proceso de “prueba y error” y experimentación en la aplicación de estrategias y técnicas a lo largo del tiempo hasta dar con resultados positivos, lo cual se asocia a una mayor frustración e inseguridad sobre la efectividad de estas prácticas, así como en una mayor carga laboral en la persona docente al no conocer con exactitud qué prácticas en el aula son las más efectivas, o lo que es lo mismo, operar con amplios márgenes de incertidumbre en torno a la manera en que atiende las circunstancias que debe resolver.

El segundo reto es la escasa existencia de adaptaciones formales o adecuaciones orientadas en el proceso de enseñanza dadas desde el MEP o los centros educativos. Respecto a estas adecuaciones, persiste un currículo rígido y tradicional, que se orienta hacia la

evaluación sumativa y sus resultados, en lugar de la totalidad del proceso de enseñanza y los aprendizajes significativos.

El tercer reto es la falta de recursos en los centros educativos, tanto económicos como en personal capacitado. Si bien, en general, ambos factores inciden en la calidad de la educación recibida, mediante esta investigación se ha demostrado que la falta de recursos afecta gravemente y, en especial, a la población neurodivergente (dentro de ella, a la población con TDAH) al limitar la capacidad de diversificar prácticas en el aula para generar adaptaciones lo más cercanas posible a la cobertura de sus necesidades.

Frente a estos retos, las personas docentes de Estudios Sociales han desarrollado estrategias y técnicas basadas, como se ha expuesto, en la comunicación activa con las personas estudiantes con TDAH, empatía y comprensión; la creación de redes de apoyo e intercambio de información entre docentes, especialistas y encargados legales, así como prácticas en el aula basadas en la participación y la creatividad, conectada a la realidad de la persona estudiante y la flexibilidad.

Estas estrategias y técnicas, según se ha encontrado mediante el análisis, se alinean con las bases de la teoría Socioconstructivista y, de la misma forma, con las ideas de educación inclusiva bajo un enfoque de Derechos Humanos, las cuales son la base de esta investigación. La información en las entrevistas a docentes y a la especialista en Psicopedagogía, junto al análisis de fuentes, permitieron delimitar cuatro ejes centrales: "Aprender Haciendo" (clases dinámicas y participativas), el fomento de la Autonomía, la Motivación y la Socialización.

A partir de dichas bases, la investigación logró construir y presentar una guía de lineamientos orientadores provenientes de experiencias reales en el aula. Estas se

fundamentan en el establecimiento de pautas para el rol docente y la persona estudiante en su participación en clases; la generación de refuerzos positivos, el uso de recursos materiales y digitales diversificados, y un manejo flexible del tiempo y los espacios de aula. Se demuestra, además, la importancia de comprender la inclusión como un proceso de adaptación constante y transversal que varía en cada caso.

Recomendaciones

Tras discutir estos puntos principales, se esbozan una serie de recomendaciones para ampliar las oportunidades y posibilidades de una enseñanza inclusiva, particularmente enfocada en facilitar la enseñanza de contenidos históricos a la población estudiante con TDAH y, a la vez, de mejorar las condiciones contextuales, dando también mejores oportunidades a las personas docentes de Estudios Sociales y Cívica (y de otras áreas).

Como punto de partida, es altamente recomendable que se valore integrar y profundizar en contenidos relacionados a Psicopedagogía, neurodivergencia e inclusividad a lo largo de los cursos de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, pues existen muchos vacíos señalados por las personas entrevistadas, quienes se refieren a estas áreas como una prioridad creciente en el contexto educativo actual.

De la misma forma, ya sea en los centros de formación docente y universidades, como en otros espacios oficiales (MEP, Colypro, etc.), es necesario que se habiliten espacios de capacitación, acompañamiento y actualización de saberes en los cuales se aborden aspectos teóricos y experiencias prácticas en la enseñanza a estudiantes con neurodivergencia (en este caso, con TDAH) en los que se permita el diálogo entre colegas, así como la colaboración con especialistas en Psicopedagogía y Orientación.

Para ello, debe considerarse la posibilidad de ofrecer modalidades presenciales y virtuales (sincrónicas y asincrónicas). De la misma forma, podría pensarse en habilitar espacios virtuales en los que se facilite la socialización de información y resultados, considerando que, a lo largo de las entrevistas, las personas docentes compartieron que el acceso a plataformas en internet es en la actualidad uno de los insumos que más les ha ayudado a acceder a información en esta materia.

En esta misma línea, se ha demostrado que la comunicación constante entre actores y la construcción de redes de apoyo ha sido un aspecto decisivo para alcanzar resultados positivos en la atención de esta población. Por tanto, se recomienda a los centros educativos establecer protocolos de coordinación y seguimiento entre las personas docentes, especialistas y, de ser posible, con los encargados legales de las personas estudiantes; permitiendo con estos últimos una aplicación continua de las adaptaciones en la cotidianidad.

En el caso del MEP y los centros educativos, se extrae la necesidad de promover adecuaciones formales que salgan del enfoque en las evaluaciones sumativas para reorientar esas adaptaciones hacia el resto de etapas del proceso de enseñanza, tanto en la planificación, mediación y retroalimentación, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y considerando otras formas en que la persona estudiante con TDAH pueda demostrar sus aprendizajes, siguiendo la idea de flexibilidad compartida por las personas docentes.

Sobre estos actores o instancias, resulta claro que se debe hacer una mayor inversión para garantizar la disponibilidad y diversidad de recursos, lo cual beneficiaría tanto a docentes y estudiantes. De la misma manera, se requiere una garantía en la presencia de especialistas en Psicopedagogía u Orientación con conocimientos en neurodivergencia, y

establecer protocolos o rutas de acción claras sobre el tipo de acompañamiento que estas brindan a las personas docentes y estudiantes.

Considerando la importancia de la socialización y el desconocimiento generalizado que existe respecto a una temática tan reciente como lo puede resultar la neurodivergencia en las aulas, se sugiere el uso de materiales o espacios informativos orientados a las personas estudiantes que no forman parte de dicha población, con el fin de concientizar, generar empatía y eliminar estereotipos y conductas estigmatizantes que puedan afectar la incorporación, participación y estado de ánimo de las personas con TDAH.

Al finalizar esta investigación, surgen nuevas interrogantes, las cuales quedan por fuera del alcance de los objetivos planteados, o que, por los retos encontrados a lo largo de la investigación, no pudieron ser investigadas. Es debido a esto que, también dentro de los aportes de este trabajo exploratorio, se desea enumerar una serie de temáticas emergentes y líneas de investigación para el futuro.

Una posible línea de investigación podría basarse en la evaluación de los lineamientos orientadores que aquí se presentan al implementarse en las aulas. Originalmente, el equipo de trabajo pensó en realizar esta labor. No obstante, conseguir permisos para realizar observaciones en los centros educativos, de los encargados legales, las personas estudiantes, así como de las personas docentes, resulta complejo, y dados los límites temporales originalmente fijados; así como a las dificultades logísticas que esto suponía, no pudo realizarse dicha implementación.

Contemplando que el objetivo principal de este trabajo fue realizar la Guía de lineamientos orientadores para la enseñanza de contenidos históricos en población con TDAH, y que se trabajó con una población de 10 docentes, a la que se suma la especialista,

esparcidos por toda la Dirección Regional de Educación de San José Oeste; realizar esta labor no estuvo dentro de las posibilidades materiales y temporales de la investigación, a la vez que se alejaba de los objetivos.

De la misma forma que contar con la perspectiva y experiencias vividas por las personas docentes de Estudios Sociales, es sumamente valioso considerar una investigación desde la perspectiva de las personas estudiantes con TDAH en el aprendizaje de la Historia, también mediante entrevistas (u otras formas trabajo de campo), esto podría resultar en mayores aportes a la temática.

También, realizar investigaciones sobre la enseñanza de la Historia relacionadas con otras condiciones que requieren NEE, como lo podría ser el Trastorno del Espectro Autista (TEA), permitiría despejar otros vacíos que las personas docentes señalan en torno a su desconocimiento sobre Psicopedagogía y acciones inclusivas.

En esta misma línea, resulta pertinente impulsar investigaciones sobre la didáctica de la enseñanza de la Historia, asociada al desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas al pensamiento histórico en población neurodivergente. La comprensión del tiempo histórico: la construcción de narrativas históricas; el trabajo con fuentes; o el desarrollo de juicios morales sobre el pasado, son solo algunos ejemplos.

Por otro lado, se considera que sería de gran aporte realizar investigaciones que tengan como punto de interés identificar las formas en las cuales se manifiesta el TDAH (e inclusive otras neurodivergencias) según el sexo y género de las personas estudiantes y las formas en las que se podría abordar dentro del salón de clases. Si bien no fue un tema mencionado durante las entrevistas, a partir de la revisión bibliográfica, se encontró que

existen diferencias en cuanto a las características, necesidades y formas en las cuales se ve manifestado el TDAH.

Al respecto de las posibilidades reales con las cuales las personas docentes cuentan para llevar a la práctica diversas acciones inclusivas orientadas hacia las personas estudiantes con TDAH o con algún otro tipo de neurodivergencia, es de interés rescatar la temática de los contextos educativos, especialmente en las diferencias existentes entre entornos públicos y privados, siendo un aspecto mencionado en repetidas ocasiones por las personas entrevistadas. Por lo cual, un estudio comparativo en esta temática resultaría un aporte valioso.

Finalmente, otro de los temas comentados en repetidas ocasiones por las personas docentes es la importancia que tienen las personas especialistas mediante su acompañamiento e intervención, las cuales influyen en el éxito de las acciones inclusivas y el planteamiento de estrategias y técnicas. Bajo esta premisa, realizar una investigación sobre la participación de estas últimas – qué tipo de acompañamiento dan, y qué resultados obtienen – es primordial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, F; Cerdas, D; González, E; Ocampo, R. (2025). *La correspondencia relacional entre la mediación pedagógica y el proceso evaluativo en la enseñanza de Estudios Sociales: una propuesta de transformación desde la Pedagogía Crítica aplicada a la Educación Diversificada Técnica* [Seminario de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/edcf1bac-5b06-494c-8236-69ff180b5eaf/contenthttps://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/edcf1bac-5b06-494c-8236-69ff180b5eaf/content>
- Álava, S. (2018). *Relación entre diagnóstico de TDAH y los procesos intelectuales y atencionales en muestra clínica: comparación entre TDAH y Trastorno de Aprendizaje* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. España. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685757/alava_sordo_silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aldrete, V. (2018). Comparación de síntomas de hiperactividad e inatención en adolescentes con y sin antecedentes de embarazo. *Gaceta Médica de México* 154(6): 657-664. https://www.anmm.org.mx/GMM/2018/n6/GMM_6_18_657-664.pdf
- Álvarez, C. (2025). *Apoyo Educativo en Problemas de Aprendizaje: Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en el Sistema Educativo Costarricense, Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad. 1. ed.: San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública, 2025.*

Apple, W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, 95: 222-241.

<https://web.stanford.edu/class/educ232b/Apple.pdf>

Apriyanto, A; Maharjan, K; Wei, Z. (2024). Implementation of Augmented Reality Technology in History Learning: Experimental Study. *Journal of Computer Science Advancements*, 2(4): 222-230.

https://www.researchgate.net/publication/386117824_Implementation_of_Augmented_Reality_Technology_in_History_Learning_Experimental_Study

Artavia, Á; Guardián, A. (2021). *Fundamentos de investigación cuantitativa en educación*. Primera edición. EUDED DidáCtico. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley N° 2160. *Ley Fundamental de Educación*. Publicado en La Gaceta Diario Oficial No. 223, del 2 de octubre de 1957.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1996). *Ley N°7600. Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*. Publicado en La Gaceta Diario Oficial No. 102, del 29 de mayo de 1996.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia: Ley No. 7739*. Publicado el 1 de setiembre de 1998.

<https://www.asamblea.go.cr>

Barboza, A; Barboza, S. (2025). Dispositivo inteligente que ayuda a los padres y maestros en la creación de disciplina en niños con TDAH. *Revistas Tec*, 7(2): 36-52.

<https://revistas.tec.ac.cr/index.php/idi/article/view/7729>

- Basantes, S; Tamayo, J; Quiñónez, M; Zúñiga, P; Velasco, J. (2024). Evaluación de la efectividad pedagógica en la era tecnológica. *Latam: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1): 185. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1791>
- Bello, M; Duque, D. (2018). *Aportes pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la primera infancia* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Colombia. <http://hdl.handle.net/10554/39609>
- Beltrán, M; Chalco, M; Mosquera, M; Melendes, W; Pachacama, E. (2025). La Falta de Capacitación Docente en Atención a la Diversidad: Un Obstáculo para la Educación Inclusiva en un Mundo Globalizado. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4): 2128–2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>
- Cabezudo, A. (2019). Educar en tiempos de cólera: Pedagogía para la construcción de paz, respeto de los Derechos Humanos y desarme. *Revista Latinoamericana Estudios De La Paz Y El Conflicto*, 43–52. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v0i0.9502>
- Carbajo, M. (2022). Pautas de intervención con alumnado con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *IJNE: International Journal of New Education*, (9): 137-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732812>
- Carvajal, M. (25 de abril de 2019). ¿Por qué renovar la mediación pedagógica de Estudios Sociales en Costa Rica? *elmundo.cr*. <https://elmundo.cr/opinion/por-que-renovar-la-mediacion-pedagogica-de-estudios-sociales-en-costa-rica/>

- Castellanos-Ramírez, B; Velásquez-Medina, H. (2024). Intervenciones psicoeducativas inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en entornos educativos. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(13): 176–188. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/445>
- Castellero, M; Soledad N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. Interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168): 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Celada, B. (2024). Inclusión: lo especial de la educación desde la perspectiva vigotskiana. *Voces De La educación*, 9(17): 153–168. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/741>
- Chavarría, E; García, C; Barquero, A; Muñoz, J; Alfaro, R. (2025). *Programas de Estudios Sociales y Cívica en la educación costarricense: enfoques, contenidos, perfiles y desafíos para su aplicación en las aulas*. Programa Estado de la Nación. Costa Rica. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/1ecb2091-383d-4c09-a379-8de931ce33c7/content>
- Chapman, R; Botha, M. (2023). Neurodivergence-informed therapy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 65(3); 310-317. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15384>
- Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://www.digitaliapublishing.com/a/131676>
- Cook, T; Reichardt, C; Alvarez, J. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5. edición.). Eds. Morata. España.

- Cuesta, Ó. (2019) Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1): 81–101.
<https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- De Carvalho, J; Freire, T. (2013). *O funcionalismo e o socioconstrutivismo no ensino da história e da geografia: Dois modelos em análise (Order No. 30848755)*. Available from ProQuest One Academic. (3020388302).
<https://proquest.proxyucr.elogim.com/dissertations-theses/o-funcionalismo-e-socioconstrutivismo-no-ensino/docview/3020388302/se-2>
- De La Cruz, G; Ullauri, M; Freire, J. (2020). Estrategias didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) dirigidas a estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2): 169-182.
- De la Iglesia, B; Rosselló, M. (2018). Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (istof-ii) en un Contexto Educativo No-Anglosajón. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.006>
- Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 161-181.
- Díaz, F. (2018). El currículo desde una perspectiva socioconstructivista: retos y posibilidades. *Temas de Educación*, 24(2): 171-186.

- Díaz, A. (2019). Estudio experimental sobre estrategias didácticas innovadoras y tradicionales en la enseñanza de Estudios Sociales. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 2(1): 21–35.
<https://doi.org/10.5377/recsp.v2i1.8164>
- Dos Santos, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53).
- Dvorsky, M; Langberg, J; Becker, S; Evans, S. (2018). Trajectories of Global Self-Worth in Adolescents with ADHD: Associations with Academic, Emotional, and Social Outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5): 765–780.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1443460>
- Estévez, B; León, M. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3): 89-106.
<http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/241>
- Ferreira, M; Olcina-Sempere, G; Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2): 613-625. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa. Tercera edición.ed. of Colección Educación Crítica*. Ediciones Morata. España.
- Flores, C; Olivares, C; Pinto, G; Reyes, C. (2022). Neurodivergencia en la biblioteca académica: adaptaciones en colecciones y servicios. *Ibersid: revista de sistemas de*

información y documentación, 16(2): 111-119.

<https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/issue/view/291/33>

Fraggista, C; Krouska, A; Troussas, C; Sgouropoulou, C. (2023). Exploring the Use of Augmented Reality in Teaching History to Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. In: Kabassi, K., Mylonas, P., Caro, J. (eds) *Novel & Intelligent Digital Systems: Proceedings of the 3rd International Conference (NiDS 2023)*. NiDS 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 783. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44097-7_22

Galarza, V; Hidalgo, M. (2021). Trastorno de Atención por Hiperactividad (TDAH): caracterización, evolución teórica y estrategias pedagógicas para su superación. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(35): 466-483.

Galindo, A; Ome, P. (2022). *Fortalecimiento de la autonomía e independencia en los estudiantes de grado segundo del Colegio Mayor de San Bartolomé* [Tesis de Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores]. España. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/042a5a51-206d-4875-a8ee-971738263fc2/content>

Galván, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *Monográfico sobre Educación inclusiva*, (436): 1-22. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/voces-monografico-educacion-2019.pdf>

- Galve, J. (2009). Intervención Psicoeducativa en el Aula con TDAH. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2): 87-106.
- García, C; Vázquez-del-Mercado, A. (2023). Epistemological issues in neurodivergence and atypical cognition: introduction. *Synthese* 201(147).
<https://doi.org/10.1007/s11229-023-04100-x>
- González, J; Vallejos, C. (2016). *Didáctica de la Historia y el Déficit Atencional con Hiperactividad* [Seminario de Licenciatura, Universidad UCINF]. Chile.
<https://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/1112/CD%20T370.19342%20G643d%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Colombia.
- Gurdián, A. (2015). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. 1. edición. ed. San José, C.R.* Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana Autor/a, and Agencia Española de Cooperación Internacional Autor/a. Editorial Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Gutiérrez, M; Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Colombia.
- Herbst, R; Frizzarini, S; Herbst , G. (2024). *ATLAS.ti® in qualitative research: Expanding horizons in oral history analysis*. Seven Editora, 974–994.
<https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/4697>

Hernández, P. (2025). Dificultades que enfrentan los alumnos con TDAH en las aulas. *Revista Neuronum*, 11(1): 95-105. <https://orcid.org/0009-0006-9939-8128>

Hernández-Sampieri, R; Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-_-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf

Hidalgo, S; Arteaga, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con déficit de atención. *Polo del Conocimiento Revista científico – profesional*, 6(10): 28-44, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094620>

Jara, M; Santisteban, A; Funes, A; Cerdá, M; Zenobi, V; Coudannes, M; Gonzalez, M. (2020). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Jiménez, A; Perdomo, L; Miño Martos, M. (2021). Preparación docente para la atención a escolares con Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad: un estudio de caso. *Revista Conrado*, 17(78): 358-365. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-358.pdf>

Juli, L; Garambel, Y; Jove, L; Gordillo, J. (2024). Conocimiento y actitudes de docentes de la educación básica sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(11): 40–57. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i11.111>

- Kathiusca, K; Alarcón, L. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(48): 1-14. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934>
- Lahera, D; Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1): 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Legault, M; Bourdon, J; Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: the role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese*, 199: 12843–12868. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5>
- León, M; Alchundia, M. (2025). El impacto de la Teoría del Andamiaje de Vygotsky en niños y niñas con TDH en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6): 7986-8008. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15506
- López, D. (2023). *Estrategia pedagógica para Instituciones Educativas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB]. Colombia.
- Manrique, A; Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1): 101-108. <http://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/download/952/874>
- Martínez de Bringas, A; Vila, E. (2010). Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los Derechos Humanos. *Education Policy Analysis*

Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18: 1-18.

https://www.redalyc.org/pdf/2750/Resumenes/Resumen_275019712018_1.pdf

Martínez, S. (2015). Cultura de paz para abordar los problemas escolares y sociales de los menores con TDAH. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1): 223-239.

<https://www.redalyc.org/pdf/2050/205039638011.pdf>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1): 123-146.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>

Martínez-Hita, M; Miralles-Martínez, P; Gómez, C. (2024). Gamificar la enseñanza de la historia: percepciones del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(03): 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e03.4616>

Mazurkiewicz, H; Marcano, B. (2021). Calidad de vida en adultos jóvenes con TDAH diagnosticados en la adultez: revisión Sistemática. *Actualidades en Psicología*, 35(130): 97-113.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-353520210001000

[97](#)

Meléndez-Rojas, R. (2020). Vinculaciones entre el socio-constructivismo y el plan de estudios del Centro Nacional de Educación Helen Keller de Costa Rica. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(1), 1-24.

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programa de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica: MEP.

https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/esociales3ciclo_diversificada.pdf

- Moore, D; Russell, A; Arnell, S; Ford, T. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4): 489- 498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- Naciones Unidas-CEPAL. (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. NU. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Naranjo, J; Carvajal, M. (2023). Los procedimientos en la enseñanza de la Historia: fortalezas y debilidades en relación con el programa de estudio y la política curricular actual. *Perspectivas*, 26: 1-29. <https://doi.org/10.15359/rp.26.6>
- Nieto, I. (2022). El Trastorn De Dèficit d'Atenció I Hiperactivitat -(T)DAH- Des d'una Mirada Anticapacitista. *(Con)textos: Revista d'antropologia I Investigació Social*, (11): 133-39. <https://doi.org/10.1344/test.2022.11.133-139>
- Ochoa, W; Berrezueta, L. (2021). Rol docente y aprendizajes significativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3): 444-471. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1321>
- Páez, A. (2008). *Prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit atencional con hiperactividad en la población infantojuvenil que acudió a la consulta externa del Hospital Nacional Psiquiátrico en el año 2006* [Tesis para optar por grado de especialista, Universidad de Costa Rica]. Costa Rica. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/tesis6.pdf>

- Pagès, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagés Blanch. La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. *Perspectivas*, (13): 1-12.
- Peña, T; Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16): 55-81.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17402007000100004&script=sci_arttext
- Pereira, M. (2021). *Pedagogical strategies to teach neurodivergent students in the english language classroom*. Universidad Nacional. Costa Rica.
<https://repositorio.una.ac.cr/items/fc64793f-5dab-4aa8-9dc9-418ceb95c670>
- Pérez, Á. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad: de la información a la sabiduría*: (ed.). Homo Sapiens Ediciones. España.
<https://elibro.proxyucr.elogim.com/es/ereader/sibdi/176840?page=68>
- Pinzón-Tapias, I. H., & Millán-Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y sociedad*, 23(1), 104-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14722863>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84): 163-184.
- Portilla, M; Rojas, A; Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia, investigación e innovación*, 3(2): 86-100.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>

- Pullaguari, J; Almeida, E. (2025). Impacto de la Formación Docente en la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2): 298-311. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112>
- Quimis, L; Venet, R. (2022). Orientación neuroeducativa para el manejo de TDAH en los estudiantes de 9no Año de Educación General Básica. *Revista Cognosis*, 7(2): 63–76. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5334>
- Ramírez, J (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, 21: 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Ramírez, J; Pagès-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, (84): 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>
- Reyes, M. (2024). *La experiencia educativa en el aula universitaria. Un enfoque fenomenológico-hermenéutico*. Universitat de Barcelona. España. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/695163>
- Reza, L; Solórzano, M; Erazo, E; Oñate, F; Lamingo, G. (2018). El TDAH y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/tdah-rendimiento-academico.html>
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*, 56(1): 77-90.

- Rico-Gómez, M; Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92): 77-101.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH. Costa Rica*, 61: 201-223.
<https://repositorio.iidh.ed.cr/items/388838ac-5e80-4c66-808f-0ca54bb69110>
- Rodríguez, A; Ramírez, L. (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2): 53-63.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5061041.pdf>
- Rodríguez, C; Torrance, M; Betts, L; Cerezo, R; García, T. (2020). Effects of ADHD on Writing Composition Product and Process in School-Age Students. *Journal of attention disorders*, 24(12): 1735–1745. <https://doi.org/10.1177/1087054717707048>
- Rodríguez, L; Gándara, S. (2023). El enfoque en Derechos Humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia. *Pedagogía Social*, 42: 135-151.
[file:///C:/Users/arian/Downloads/Dialnet-ElEnfoqueEnDerechosHumanosEnLosProyectosEducativos-8751263%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/arian/Downloads/Dialnet-ElEnfoqueEnDerechosHumanosEnLosProyectosEducativos-8751263%20(1).pdf)
- Romero, J. (2025). Pensamiento crítico en educación media: experiencias compartidas de docentes y estudiantes desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4): 3248-3266.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18981

- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development. *En P. Seixas (Ed.), Teorizing Historical Consciousness (pp. 63-85)*. University of Toronto Press. EE.UU.
- Sabater, M; Mata; Pagès, J. (2020). La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de historia y didáctica de la historia, 14(2): 167-196*.
<https://revistas.um.es/pantarei/article/view/445831/289131>
- Sáez-Rosenkranz, I; Ceruelo, V. (2024). Las fuentes primarias en la didáctica de la historia en Latinoamérica y España. Reflexiones desde una panorámica general. *Perspectivas, (28): 1-24*.
- Sánchez, A; López, O; Vizcaíno, P. (2025). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes. *REVISTA INVECOM Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad, 5(3): 1-6*.
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3572/720>
- Sant Obiols, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 8: 23-37*.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y MEMORIA, (17): 11-16*.
- Sañudo, L. (2010). *De la incorporación a la inclusión: un estudio de la cultura institucional educativa*. Universidad Internacional de Andalucía. España.

- Schettini, P; Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Series: *Libros de Cátedra*. Editorial de la Universidad de la Plata. Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>
- Seixas, P; Morton, T. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*,(52): 225-228. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634017.pdf>
- Shabani, K; Khatib, M; Ebadi, S. (2010) Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3: 237-248. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n4p237>
- Stenning, A; Rosqvist, H. (2021). Neurodiversity studies: Mapping out possibilities of a new critical paradigm. *Disability & Society*, 36(9): 1532-1537.
- Stetsenko, A; Selau, B. (2018). A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos ("Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky"). *Educação*, 41(3): 315–333. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>
- Tavera, A. (2021). *Revisión bibliográfica del tratamiento multimodal en escolares diagnosticados con el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en América Latina* [Tesis de Licenciatura, Universidad Latina de Costa Rica]. Costa Rica. https://repositorio.ulatina.ac.cr/bitstream/20.500.12411/288/1/TFG_Ulatina_Alondra_Tavera_Jaramillo_2015010847.pdf
- Vivas, V. (2018) Principales retos de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar. Diplomado en Educación Superior. *Consejo Interamericano de Ciencias Sociales*

(CLACSO).

https://www.academia.edu/42264907/PRINCIPALES_RETOS_DE_LA_ENSE%C3%91ANZA_APRENDIZAJE_DE_LA_HISTORIA_ESCOLAR

Weiss, M; Schuler, J; Monge, S; McGough, J; Chavira, D; Herrar, L; Mathews, C. (2011).

Prevalencia y tamizaje del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en

Costa

Rica.

Vertex,

22(99):

337-342.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4431996/pdf/nihms688021.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado para entrevista a especialista



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

ESCUELA DE FORMACIÓN
DOCENTE
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

**FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO
BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN
BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD
DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN
SERES HUMANOS”**

El Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y la enseñanza de contenidos históricos en secundaria, desde la perspectiva docente.

Nombre de las personas investigadoras: Fabián Geovanny Bermúdez Quesada, Conrad Jarod Umaña Loria, Mery Dayana Pérez Vega.

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona

Mi nombre es _____, investigador de la Universidad de Costa Rica y estamos realizando un estudio sobre la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH desde la perspectiva docente.

Quiero hablar con ud. para hacerle unas preguntas sobre:

- Su conocimiento sobre el tema de Necesidades Educativas Especiales (NEE), particularmente relacionadas al TDAH.
- Recomendaciones que permitan enseñar a estudiantes con TDAH con mayor información sobre el tema, especialmente a lo relacionado con contenidos históricos (caracterizados por ser densos, requerir concentración, o hacer conexiones entre temas, entre otros aspectos).
- Su opinión profesional sobre retos señalados por las personas docentes respecto a la enseñanza a estudiantes con TDAH.

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión de aprobación del proyecto: _____

La entrevista será grabada, y una vez finalizado el trabajo, la grabación será eliminada. Para ello, se determinará:

- Lugar donde se realizará la entrevista: LUGAR.

(En caso de ser virtual, la plataforma será: Zoom Workplace.)

- Los días destinados para estas entrevistas son: _____, por un tiempo aproximado de _____

Garantizamos que todas las respuestas dadas, solo el equipo de personas investigadoras las conocerá, y aseguraremos su anonimato y el de sus respuestas en la investigación.

Debe decir si está de acuerdo en participar en este estudio

Sí No

Si acepta participar, contestará por su propia voluntad las preguntas que se le hagan.

Si necesita más información sobre este estudio, puede obtenerla llamando a Fabián Geovanny Bermúdez Quesada al número de teléfono 8623-2799 (Lunes a viernes, de 10:00 a.m a 7:00 p.m).

Mery Dayana Pérez Vega al número de teléfono 8467-5591 (Lunes a viernes, de 7:30am a 7:00pm) ó al correo mery.perezvega@ucr.ac.cr

Conrad Jarod Umaña Loría al número de teléfono 8737-7665 (Lunes a miércoles, de 10:00 a.m a 7:00 p.m)

Puede hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

_____	_____	_____
Nombre del participante	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre del investigador(a)	Cédula y firma	Fecha

Versión Agosto 2017

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión de aprobación del proyecto: _____

Anexo 2: Consentimiento informado para entrevista a personas docentes



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

ESCUELA DE FORMACIÓN
DOCENTE
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

El Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y la enseñanza de contenidos históricos en secundaria, desde la perspectiva docente.

Nombre de las personas investigadoras: Fabián Geovanny Bermúdez Quesada, Conrad Jarod Umaña Loría, Mery Pérez Vega.

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono _____

Correo electrónico _____

Contacto a través de otra persona _____

Mi nombre es _____, investigador de la Universidad de Costa Rica y estamos realizando un estudio sobre la enseñanza de contenidos históricos a personas estudiantes con TDAH desde la perspectiva docente.

Quiero hablar con ud. para hacerle unas preguntas sobre:

- Su experiencia general como docente de personas estudiantes con TDAH.
- Estrategias, técnicas, recursos y apoyos para enseñar contenidos históricos a estudiantes con TDAH.

1

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión de aprobación del proyecto: _____

- Incorporación de estos aspectos en el planeamiento y diseño de las clases y sugerencias desde su experiencia.

La entrevista será grabada, y una vez finalizado el trabajo, la grabación será eliminada. Para ello, se determinará:

- Lugar donde se realizará la entrevista: LUGAR.

(En caso de ser virtual, la plataforma será: Zoom Workplace.)

- Los días destinados para estas entrevistas son: _____, por un tiempo aproximado de Una hora y treinta minutos.

Garantizamos que todas las respuestas dadas, solo el equipo de personas investigadoras las conocerá, y aseguraremos su anonimato y el de sus respuestas en la investigación.

Debe decir si está de acuerdo en participar en este estudio

Sí No

Si acepta participar, contestará por su propia voluntad las preguntas que se le hagan.

Si necesita más información sobre este estudio, puede obtenerla llamando a Fabián Geovanny Bermúdez Quesada al número de teléfono 8623-2799 (Lunes a viernes, de 10:00 a.m a 7:00 p.m).

Puede hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

_____ Nombre del participante	_____ Firma	_____ Fecha
_____ Nombre del investigador(a)	_____ Cédula y firma	_____ Fecha

Versión Agosto 2017

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica - Número de sesión de aprobación del proyecto: _____

Anexo 3: Instrumento de entrevista a especialistas

1- ¿Qué es el TDAH y qué características se asocian a él?

2- ¿Qué elementos del TDAH considera que son directamente relevantes en el proceso educativo de las personas estudiantes? ¿De qué manera(s) considera que se deberían integrar estos elementos dentro del salón de clases y en la preparación?

3- Los contenidos históricos usualmente son densos; toman en cuenta aprendizajes previos para comprender temas nuevos y requieren concentración. ¿Tomando en consideración lo anterior, cuáles podrían ser algunas recomendaciones para mediar estos contenidos en el aula con estudiantes con TDAH?

4- Varias personas docentes de Estudios Sociales hablan de incentivar la autonomía de los estudiantes con TDAH. ¿Cómo podemos fomentarla, considerando aspectos como la hiperactividad, los tiempos cortos de atención, o la fácil distracción con estímulos, entre otros..., mientras se quieren ver contenidos que requieren concentración?

5- Entre las personas entrevistadas, se ha hecho mucho énfasis en "aprender haciendo". Es decir, realizar actividades que involucren la creatividad, lo lúdico, la kinestesia, y la creación de materiales propios con las manos. ¿Podría explicarnos la importancia de estos elementos para las personas estudiantes con TDAH?

6- Un tema comentado en varias ocasiones por las personas docentes es el uso de tecnologías para enseñar a estudiantes con TDAH ¿Cómo hacer uso de estas herramientas, y que favorezcan la enseñanza, el pensamiento crítico y se dé de forma ética?

7- ¿Cuál es la importancia de la comprensión socioemocional del docente a sus estudiantes con TDAH en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

8- ¿Qué recursos, herramientas o apoyos recomienda trabajar en el aula, para la enseñanza de contenidos densos o que requieren mucha concentración o hacer enlaces entre temas, para el caso de los estudiantes con TDAH?

9- ¿Qué consideraciones o acciones se deberían tomar dentro del aula para la enseñanza a estudiantes con TDAH, en particular en contenidos que pueden tener mucha información, requieren de un conocimiento de varios temas para contextualizar y hacer conexiones, y de la concentración de la persona estudiante?

10- ¿Qué recomendaciones daría usted para elaborar una propuesta de lineamientos para la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH?

Anexo 4: Instrumento de entrevistas a docentes

1-¿Cómo definiría, en sus propias palabras, el TDAH?

2- ¿Cómo suelen ser las clases de Historia con estudiantes con TDAH? ¿Cómo se comportan?
¿De qué manera considera usted que el TDAH afecta el proceso de enseñanza de contenidos históricos? ¿Qué adecuaciones suele hacer usted? ¿Por qué?

3- ¿Cómo ha sido su proceso de autopreparación para desarrollar procesos de enseñanza para trabajar con estudiantes con TDAH? ¿Cuáles fueron sus primeros acercamientos a la enseñanza sobre el TDAH? ¿Cómo los describiría? ¿Por qué utiliza esas acciones concretas en su proceso de preparación? ¿Qué lo llevó a escoger esas sobre otras?

4-¿Cuáles son los aspectos del TDAH que deberían ser considerados en la enseñanza de contenidos históricos? ¿Qué elementos específicos del TDAH influyen en el aprendizaje?
Como docente, ¿Cómo adapta su enseñanza para abordar estas necesidades?

5- ¿Cómo incorporar estos elementos que mencionó anteriormente en el planeamiento didáctico?

6- ¿Qué aspectos toma en cuenta al elegir las estrategias o técnicas? (Instrucciones del centro educativo, objetivos, habilidades, política educativa, contexto del estudiante, ambiente de clase...) ¿Cómo los incorpora en la planificación de una clase?

7- ¿Qué estrategias ha utilizado? ¿Cómo? ¿En qué se enfocaron?

8-¿Qué estrategias y técnicas ha encontrado efectivas para enseñar contenidos históricos a estudiantes con TDAH, y cómo las implementa en su práctica docente? ¿Cuáles han sido los

resultados y por qué? ¿Cómo evalúa la eficacia de estas estrategias y cómo afecta la disposición del estudiante en el proceso de enseñanza? ¿Ha habido alguna estrategia que haya sido más exitosa en un caso particular que en otros?

9- ¿Qué herramientas, recursos o apoyos ha utilizado y recibido para enseñar contenidos históricos? Cuando recibió esto, ¿Le hablaron de NEE? ¿Cómo los ha incorporado a los procesos de enseñanza de estudiantes con TDAH? ¿Cuáles? ¿Los diseñó usted? ¿Proviene de investigaciones, ideas propias o indicaciones del centro educativo? ¿Recibió recomendaciones de colegas? ¿Qué resultados ha observado en el aula? ¿Cómo son? ¿En qué se centran/enfocan?

10- ¿Ha variado la forma en que desarrolla los contenidos históricos con estudiantes con TDAH? ¿Cuáles eventos u hechos han influenciado en la forma en que los desarrolla? (En caso de no: ¿Qué le ha llevado a no cambiarla)

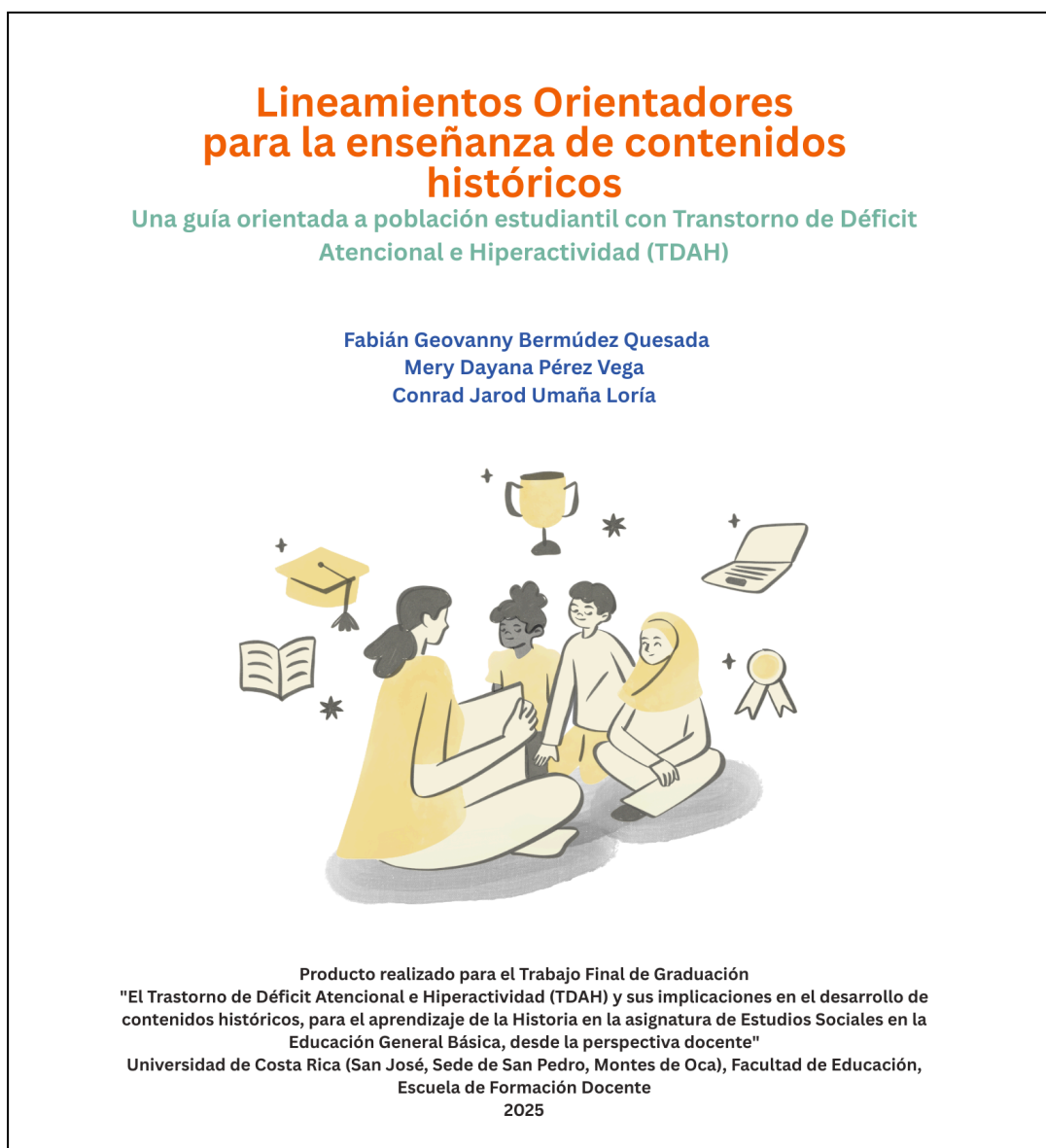
11- En general, ¿Cómo ha sido la experiencia de dar clases a estudiantes con TDAH?

12- ¿Qué recomendaciones daría usted para elaborar una propuesta de lineamientos para la enseñanza de contenidos históricos a estudiantes con TDAH?

Anexo 5: Folleto de Lineamientos orientadores para la enseñanza de contenidos históricos

En las siguientes páginas, se muestra una previsualización de la portada, índice y bibliografía parte del folleto. A continuación, se encuentra el enlace para solicitar el acceso en línea, desde la plataforma *canva*:

<https://www.canva.com/design/DAG3HKqP0UU/U8Zj4YftoaXzfH-hi0Calw/edit>



Índice

Introducción	01
Integración de las experiencias docentes y la perspectiva socioconstructivista	02
“Aprender Haciendo”	02
Impulso de la Autonomía	03
Generar Motivación	05
Socialización e Inclusión	07
Lineamientos orientadores para la Enseñanza de Contenidos Históricos a Personas Estudiantes con TDAH desde la Perspectiva Docente	08
Rol docente y estudiante.....	09
Refuerzos positivos.....	13
Uso de Recursos y Herramientas	16
Recursos Físicos (Trabajo manual)	16
Recursos Digitales	19
Manejo del Espacio	22
Organización Dentro del Aula	22
Aprovechamiento de Espacios Externos	22
Manejo del Tiempo	23
Durante Tiempo Lectivo	23
Durante Tiempos de Descanso	23
Consideraciones finales	24
Bibliografía	26

Créditos

Lic. Jeudy Cambronero Mora, director.
Revisor

Fabián Geovanny Bermúdez Quesada
Mery Dayana Pérez Vega
Conrad Jarod Umaña Loría
Investigación, diseño y diagramación

Bibliografía.

- Aguirre Delgado, F. R., Cerdas Sánchez, D., González Rojas, E. J., & Ocampo Valverde, R. (2025). *La correspondencia relacional entre la mediación pedagógica y el proceso evaluativo en la enseñanza de Estudios Sociales: una propuesta de transformación desde la Pedagogía Crítica aplicada a la Educación Diversificada Técnica*. [Seminario de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/edcf1bac-5b06-494c-8236-69ff180b5eaf/content><https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/edcf1bac-5b06-494c-8236-69ff180b5eaf/content>
- Carbajo, M. (2022). Pautas de intervención con alumnado con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *IJNE: International Journal of New Education*, N° 9, 137-161, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732812>
- Castellanos-Ramírez, B. Y., & Velásquez-Medina, H. (2024). Intervenciones psicoeducativas inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en entornos educativos. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(13), 176-188. Recuperado a partir de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/445>
- Castellano, M., & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. *Interacción, construcción y contexto. Perfiles educativos*, 42 (168), 140-156. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59439>
- Conejo, F. (2022). De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*. <https://www.digitaliapublishing.com/a/131676>
- Cuesta, Ó. (2019) Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>

Bibliografía.

- Dvorsky, M; Langberg, J; Becker, S; Evans, S. (2018). Trajectories of Global Self-Worth in Adolescents with ADHD: Associations with Academic, Emotional, and Social Outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5): 765–780. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1443460>
- Fraggista, C., Krouska, A., Troussas, C., Sgouropoulou, C. (2023). Exploring the Use of Augmented Reality in Teaching History to Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. In: Kabassi, K., Mylonas, P., Caro, J. (eds) *Novel & Intelligent Digital Systems: Proceedings of the 3rd International Conference (NiDS 2023)*. NiDS 2023. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 783. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44097-7_22
- Galindo, A., & Ome, P. (2022). Fortalecimiento de la autonomía e independencia en los estudiantes de grado segundo del Colegio Mayor de San Bartolomé [Tesis de Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/042a5a51-206d-4875-a8ee-971738263fc2/content>
- Galve, J. (2009). Intervención Psicoeducativa en el Aula con TDAH. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2): 87-106.
- González, J., y Vallejos, C. (2016). Didáctica de la Historia y el Déficit Atencional con Hiperactividad [Seminario de Licenciatura, Universidad UCINF]. <https://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/11112/CD%20T370.19342%20G643d%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, M; Alchundia, M. (2025). El impacto de la Teoría del Andamiaje de Vygotsky en niños y niñas con TDH en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6): 7986-8008. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15506

Bibliografía.

- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489- 498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- Quimis L., & Venet, R. (2022). Orientación neuroeducativa para el manejo de TDAH en los estudiantes de 9no Año de Educación General Básica. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 7(EE2), 63–76. Recuperado a partir de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5334>
- Ramírez, J (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, 21: 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Reza Suárez, L., Solórzano Almazán, M., Erazo Ruiz, E., Oñate Amaya, F. X., & Lamingo Soriano, G. (2018, noviembre). El TDAH y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/tdah-rendimiento-academico.html>
- Rodríguez, A, & Ramírez, L. (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile". *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 53-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5061041.pdf>
- Rodríguez, C., Torrance, M., Betts, L., Cerezo, R., & García, T. (2020). Effects of ADHD on Writing Composition Product and Process in School-Age Students. *Journal of attention disorders*, 24(12), 1735–1745. <https://doi.org/10.1177/1087054717707048>