

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.60

Inclusión de estudiantes con TDAH en contextos urbanos y rurales desde el Diseño Universal para el Aprendizaje

Inclusion of students with ADHD in urban and rural contexts from the perspective of Universal Design for Learning

Indira Paola Parra Sánchez

University of Technology and Education, Estados Unidos.

<https://orcid.org/0009-0007-3750-1051>

Indira.parras2024@uted.us

Martha Isabel Reyes Araujo

University of Technology and Education, Estados Unidos.

<https://orcid.org/0009-0009-4193-6941>

Marthaisabelra83@gmail.com

Deisy de Jesús Arroyo Diaz

University of Technology and Education, Estados Unidos.

<https://orcid.org/0009-0003-9280-2800>

Deisyarroyodiaz0228@hotmail.com

Corresponding author: Indira.parras2024@uted.us

Citar como: Parra Sánchez, I. P., Reyes Araujo, M. I., & Arroyo Diaz, D. de J. (2026). Inclusión de estudiantes con TDAH en contextos urbanos y rurales desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *International Journal of Innovation and Pedagogy*, 3(2), 60. <https://doi.org/10.64325/IJIP.v3i2.60>

Recibido: 25-05-2026

Aceptado: 13-07-2026

Publicado: 02-08-2026

Editor: Mgtr. Daniel Roman-Acosta PhD. (c)

Copyright: © 2026 Indira Paola Parra Sánchez, Martha Isabel Reyes Araujo, Deisy de Jesús Arroyo Diaz; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

ABSTRACT

The educational inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) requires moving beyond approaches focused exclusively on individual characteristics and recognizing the influence of pedagogical, institutional, and territorial conditions. This essay critically analyzes the inclusion of students with ADHD in urban and rural contexts from the perspective of Universal Design for Learning (UDL). It argues that effective inclusive education depends not only on the availability of resources but also on the interaction between flexible pedagogical practices, teacher agency, institutional support, and contextual conditions. Drawing on specialized literature and regulatory frameworks, the essay examines the challenges associated with ADHD, the contributions of UDL, the inequalities and potential of urban and rural environments, and the gap between inclusive provisions and their daily implementation. Furthermore, it proposes the notion of pedagogical resilience to understand how teachers generate inclusive responses to concrete constraints, without placing the entire responsibility for the process on them. The essay concludes that inclusion requires sustained collaboration among teacher training, institutional management, families, and educational policy.

Keywords: ADHD; educational inclusion; Universal Design for Learning; teacher agency; urban-rural contexts.

RESUMEN

La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) exige superar enfoques centrados exclusivamente en las características individuales y reconocer la influencia de las condiciones pedagógicas, institucionales y territoriales. Este ensayo analiza críticamente la inclusión de estudiantes con TDAH en contextos urbanos y rurales desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se sostiene que una educación inclusiva efectiva no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la interacción entre prácticas pedagógicas flexibles, agencia docente, apoyo institucional y condiciones del contexto. A partir de literatura especializada y marcos normativos, se examinan los desafíos asociados al TDAH, los aportes del DUA, las desigualdades y potencialidades de los entornos urbanos y rurales, así como la brecha entre las disposiciones inclusivas y su implementación cotidiana. Asimismo, se propone la noción de resiliencia pedagógica para comprender cómo los docentes generan respuestas inclusivas frente a restricciones concretas, sin trasladarles toda la responsabilidad del proceso. Se concluye que la inclusión requiere una articulación sostenida entre formación docente, gestión institucional, familia y política educativa.

Palabras clave: TDAH; inclusión educativa; Diseño Universal para el Aprendizaje; agencia docente; contextos urbano-rurales.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye uno de los principales desafíos de los sistemas escolares contemporáneos, debido a que exige garantizar no solo el acceso, sino también la participación y el aprendizaje de estudiantes con diferentes características, necesidades y formas de aprender. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de entenderse como una dificultad individual y pasa a considerarse una condición inherente a cualquier comunidad educativa. La UNESCO (2020) sostiene que avanzar hacia sistemas inclusivos implica identificar y reducir las barreras que limitan la participación, especialmente aquellas vinculadas con desigualdades sociales, territoriales e institucionales.

Dentro de esta diversidad, los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) pueden enfrentar dificultades relacionadas con la atención sostenida, la impulsividad, la organización, la planificación y la autorregulación, aspectos que pueden afectar su experiencia escolar (American Psychiatric Association [APA], 2022; Diamond, 2013). Sin embargo, estas características no deberían interpretarse exclusivamente como déficits individuales, pues su impacto depende también de las exigencias, estructuras y prácticas del entorno educativo. Cuando la enseñanza se organiza a partir de expectativas uniformes, determinadas características asociadas al TDAH pueden convertirse en barreras para la participación y el aprendizaje.

Frente a este desafío, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco para planificar la enseñanza considerando desde el inicio la variabilidad del alumnado. Sus principios promueven distintas formas de acceso a la información, participación y expresión del aprendizaje, con el propósito de reducir barreras innecesarias y ampliar las oportunidades educativas (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; CAST, 2018). Las orientaciones más recientes del DUA también destacan la importancia de fortalecer la agencia del aprendiz, entendida como su capacidad para participar activamente y tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje (CAST, 2024).

No obstante, la implementación de prácticas inclusivas no ocurre en condiciones homogéneas. Los contextos urbanos y rurales presentan diferencias en infraestructura, acceso a servicios, conectividad, formación profesional y organización escolar, lo que puede modificar las posibilidades concretas de aplicar estrategias de apoyo. Estas desigualdades no deben interpretarse mediante una oposición simplificada entre contextos con y sin recursos, pues ambos escenarios pueden presentar fortalezas y limitaciones específicas. Desde una perspectiva ecológica, la experiencia educativa se construye mediante la interacción entre estudiante, familia, escuela, comunidad y sistemas institucionales más amplios (Bronfenbrenner, 1979).

En este escenario, el papel del docente adquiere especial relevancia. La existencia de recursos o normativas no garantiza automáticamente una educación inclusiva si no se traduce en decisiones pedagógicas pertinentes. La agencia docente permite comprender cómo los profesores interpretan, adaptan y reconstruyen las posibilidades disponibles en función de las necesidades del alumnado y de las condiciones del contexto (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). En este ensayo se propone, además, la noción de resiliencia pedagógica para analizar la capacidad de mantener una intencionalidad inclusiva frente a restricciones concretas, sin asumir que la creatividad individual puede sustituir las responsabilidades institucionales y sistémicas.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo tiene como propósito analizar críticamente la inclusión de estudiantes con TDAH en contextos urbanos y rurales desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. Se sostiene como tesis que una inclusión efectiva no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos, sino de la interacción entre prácticas pedagógicas flexibles, agencia docente, apoyo institucional y condiciones territoriales. Para desarrollar esta postura, se examinan los desafíos pedagógicos asociados al TDAH, los aportes del DUA, las particularidades de los contextos urbanos y rurales, el papel de la agencia y la resiliencia pedagógica, la distancia entre normativa y práctica, y sus implicaciones para la formación docente y la política educativa.

DESARROLLO

TDAH e inclusión educativa: desafíos para la práctica pedagógica

La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) implica mucho más que garantizar su presencia física en el aula

regular. Supone generar condiciones que favorezcan la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad, evitando que las características individuales se conviertan en factores de exclusión. Desde una perspectiva inclusiva, las dificultades no deben atribuirse únicamente al estudiante, sino también a las barreras que pueden surgir en la organización de la enseñanza y en las condiciones del entorno escolar (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; Florian & Black-Hawkins, 2011).

El TDAH se caracteriza por patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que pueden interferir en el funcionamiento académico, social y cotidiano (American Psychiatric Association [APA], 2022). Estas manifestaciones se encuentran relacionadas con procesos vinculados a las funciones ejecutivas, entre ellos el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la planificación y la autorregulación (Diamond, 2013). Por esta razón, comportamientos como la dificultad para permanecer en una actividad, seguir instrucciones extensas u organizar tareas no deberían interpretarse exclusivamente como problemas disciplinarios o falta de interés.

Las prácticas escolares tradicionales pueden convertirse en barreras cuando exigen atención sostenida durante periodos prolongados, seguimiento uniforme de instrucciones, permanencia física constante y cumplimiento rígido de tiempos y actividades. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del estudiante debe comprenderse en interacción con los distintos ambientes y sistemas en los que participa. En consecuencia, las dificultades asociadas al TDAH no pueden analizarse de manera aislada del contexto pedagógico, familiar e institucional en el que se manifiestan.

Frente a estas barreras, la respuesta educativa requiere avanzar desde una lógica centrada exclusivamente en el control de la conducta hacia prácticas pedagógicas capaces de anticipar y reducir obstáculos para el aprendizaje. Estrategias como segmentar instrucciones, proporcionar apoyos visuales, organizar las tareas en secuencias manejables, flexibilizar determinados tiempos y ofrecer retroalimentación frecuente pueden favorecer la participación de estudiantes con TDAH. Estas acciones son coherentes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone considerar la variabilidad del alumnado desde el diseño mismo de la enseñanza (Meyer et al., 2014; CAST, 2018).

No obstante, la inclusión no debería limitarse a modificar las condiciones externas del aula. También resulta necesario favorecer progresivamente el desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación, la planificación, la organización y el establecimiento de metas. Diamond (2013) señala que las funciones ejecutivas desempeñan un papel central en la capacidad de orientar el comportamiento hacia objetivos y controlar respuestas impulsivas. En este sentido, la intervención pedagógica debe procurar que el estudiante no dependa permanentemente de regulaciones externas, sino que pueda desarrollar estrategias para comprender y gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

En consecuencia, la inclusión de estudiantes con TDAH debe entenderse como una responsabilidad compartida entre docentes, instituciones, familias y otros sistemas de apoyo. La actuación del profesor puede resultar decisiva, pero su capacidad de respuesta está vinculada con la formación recibida, las condiciones institucionales y los recursos disponibles. Reconocer esta interacción permite superar explicaciones centradas exclusivamente en el estudiante y conduce a considerar enfoques pedagógicos capaces de anticipar la diversidad desde la planificación, entre los cuales el Diseño Universal para el Aprendizaje ocupa un lugar especialmente relevante.

El Diseño Universal para el Aprendizaje como respuesta a la diversidad

La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) implica mucho más que garantizar su presencia física en el aula regular. Supone generar condiciones que favorezcan la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad, evitando que las características individuales se conviertan en factores de exclusión. Desde una perspectiva inclusiva, las dificultades no deben atribuirse únicamente al estudiante, sino también a las barreras que pueden surgir en la organización de la enseñanza y en las condiciones del entorno escolar (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; Florian & Black-Hawkins, 2011).

El TDAH se caracteriza por patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que pueden interferir en el funcionamiento académico, social y cotidiano (American Psychiatric Association [APA], 2022). Estas manifestaciones se encuentran

relacionadas con procesos vinculados a las funciones ejecutivas, entre ellos el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la planificación y la autorregulación (Diamond, 2013). Por esta razón, comportamientos como la dificultad para permanecer en una actividad, seguir instrucciones extensas u organizar tareas no deberían interpretarse exclusivamente como problemas disciplinarios o falta de interés.

Las prácticas escolares tradicionales pueden convertirse en barreras cuando exigen atención sostenida durante periodos prolongados, seguimiento uniforme de instrucciones, permanencia física constante y cumplimiento rígido de tiempos y actividades. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del estudiante debe comprenderse en interacción con los distintos ambientes y sistemas en los que participa. En consecuencia, las dificultades asociadas al TDAH no pueden analizarse de manera aislada del contexto pedagógico, familiar e institucional en el que se manifiestan.

Frente a estas barreras, la respuesta educativa requiere avanzar desde una lógica centrada exclusivamente en el control de la conducta hacia prácticas pedagógicas capaces de anticipar y reducir obstáculos para el aprendizaje. Estrategias como segmentar instrucciones, proporcionar apoyos visuales, organizar las tareas en secuencias manejables, flexibilizar determinados tiempos y ofrecer retroalimentación frecuente pueden favorecer la participación de estudiantes con TDAH. Estas acciones son coherentes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone considerar la variabilidad del alumnado desde el diseño mismo de la enseñanza (Meyer et al., 2014; CAST, 2018).

No obstante, la inclusión no debería limitarse a modificar las condiciones externas del aula. También resulta necesario favorecer progresivamente el desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación, la planificación, la organización y el establecimiento de metas. Diamond (2013) señala que las funciones ejecutivas desempeñan un papel central en la capacidad de orientar el comportamiento hacia objetivos y controlar respuestas impulsivas. En este sentido, la intervención pedagógica debe procurar que el estudiante no dependa permanentemente de regulaciones externas, sino que pueda desarrollar estrategias para comprender y gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

En consecuencia, la inclusión de estudiantes con TDAH debe entenderse como una responsabilidad compartida entre docentes, instituciones, familias y otros sistemas de apoyo. La actuación del profesor puede resultar decisiva, pero su capacidad de respuesta está vinculada con la formación recibida, las condiciones institucionales y los recursos disponibles. Reconocer esta interacción permite superar explicaciones centradas exclusivamente en el estudiante y conduce a considerar enfoques pedagógicos capaces de anticipar la diversidad desde la planificación, entre los cuales el Diseño Universal para el Aprendizaje ocupa un lugar especialmente relevante.

Inclusión educativa en contextos urbanos y rurales

La inclusión educativa adquiere características distintas según las condiciones sociales, territoriales e institucionales en las que se desarrolla. En Colombia, las desigualdades entre zonas urbanas y rurales continúan influyendo en el acceso a infraestructura, recursos pedagógicos, conectividad y servicios especializados, factores que pueden condicionar las posibilidades de responder a la diversidad del alumnado. Desde una perspectiva ecológica, estas diferencias no constituyen elementos externos al aprendizaje, sino componentes del entorno que interactúan con las características y necesidades de los estudiantes (Bronfenbrenner, 1979).

Los contextos urbanos suelen disponer de una mayor concentración de servicios educativos, tecnológicos y profesionales; sin embargo, esta ventaja no garantiza por sí misma una inclusión efectiva. La existencia de grupos numerosos, dinámicas curriculares rígidas o servicios de orientación sobrecargados puede dificultar la construcción de respuestas pedagógicas ajustadas a estudiantes con TDAH. En este sentido, la disponibilidad de recursos debe comprenderse como una condición potencialmente facilitadora y no como un indicador suficiente de calidad inclusiva, pues la participación educativa depende también de cómo dichos recursos se integran en la práctica cotidiana (Florian & Black-Hawkins, 2011).

En los escenarios rurales, las dificultades de conectividad, acceso a profesionales especializados y formación continua pueden incrementar los desafíos asociados con la atención educativa de estudiantes que requieren apoyos específicos. La ruralidad, no obstante, no debe interpretarse exclusivamente a partir de sus carencias. La UNESCO (2020)

advierte que los procesos de inclusión educativa requieren reconocer las distintas formas de desigualdad y las particularidades de los contextos, evitando respuestas uniformes que ignoren las condiciones territoriales y sociales en las que funcionan las escuelas.

Asimismo, determinadas características de las instituciones rurales pueden generar oportunidades para prácticas educativas contextualizadas. La cercanía entre escuela, familia y comunidad, junto con formas de organización como la enseñanza multigrado, puede favorecer relaciones educativas más continuas y estrategias adaptadas a las condiciones locales. Estas posibilidades adquieren relevancia cuando el docente cuenta con conocimientos que le permiten transformar dicha flexibilidad en oportunidades de aprendizaje y participación, en consonancia con el principio del DUA de ampliar las alternativas disponibles para el alumnado (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; CAST, 2024).

Por ello, establecer una oposición simple entre una escuela urbana con recursos y una escuela rural con carencias resulta insuficiente para comprender la inclusión. Ambos contextos presentan restricciones y posibilidades particulares, mientras que la calidad de las prácticas depende de la interacción entre recursos, organización institucional, formación profesional y relaciones comunitarias. Esta lectura coincide con la perspectiva de Bronfenbrenner (1979), al reconocer que la experiencia educativa se configura mediante relaciones entre diferentes niveles del entorno y no a partir de un único factor aislado.

En consecuencia, el debate sobre inclusión de estudiantes con TDAH no debería centrarse únicamente en determinar qué territorio posee mejores condiciones, sino en comprender cómo los recursos y limitaciones existentes son transformados en oportunidades reales de aprendizaje. Esta cuestión dirige la atención hacia el papel del profesorado como actor capaz de interpretar, adaptar y reconstruir las respuestas pedagógicas en función del contexto. A partir de esta relación entre condiciones territoriales y actuación profesional resulta pertinente examinar la agencia docente y la resiliencia pedagógica en la construcción de prácticas inclusivas.

Agencia docente y resiliencia pedagógica en la construcción de prácticas inclusivas

La inclusión de estudiantes con TDAH no depende exclusivamente de normas, recursos materiales o programas institucionales, sino también de la capacidad del docente para interpretar las necesidades del alumnado y tomar decisiones pedagógicas pertinentes. Esta capacidad puede comprenderse desde la noción de agencia docente, entendida como una actuación profesional intencional y situada que se construye en interacción con las condiciones del contexto. Priestley, Biesta y Robinson (2015) señalan que la agencia no constituye únicamente una característica individual del profesor, sino que emerge de la relación entre sus experiencias, las posibilidades del presente y las expectativas que orientan su actuación futura.

En el ámbito de la educación inclusiva, esta capacidad resulta especialmente relevante porque el docente debe responder a una diversidad de formas de participación y aprendizaje sin convertir las diferencias en mecanismos de separación. Florian y Black-Hawkins (2011) sostienen que la pedagogía inclusiva implica ampliar las oportunidades disponibles para todos los estudiantes, en lugar de desarrollar respuestas paralelas destinadas exclusivamente a quienes presentan determinadas necesidades. En el caso del TDAH, esto supone tomar decisiones que reduzcan barreras y, al mismo tiempo, mantengan al estudiante vinculado con las dinámicas generales del aula.

La agencia docente puede expresarse mediante prácticas como segmentar instrucciones, reorganizar tareas, incorporar apoyos visuales, ajustar determinados tiempos, ofrecer retroalimentación frecuente o proporcionar distintas alternativas de participación. Estas decisiones son coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje cuando no funcionan como adaptaciones improvisadas, sino como respuestas orientadas a ampliar las posibilidades de acceso y participación (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; CAST, 2024). Por ello, la formación profesional resulta fundamental para que la creatividad docente se encuentre acompañada de criterios pedagógicos y no dependa únicamente de la intuición.

En este ensayo se propone utilizar la noción de resiliencia pedagógica para referirse a la capacidad de sostener una intencionalidad inclusiva y generar respuestas educativas pertinentes frente a restricciones materiales, institucionales o territoriales. Esta noción no pretende presentar la precariedad como una condición deseable ni trasladar al profesorado responsabilidades que corresponden al sistema educativo. Por el contrario, permite analizar

cómo la actuación docente puede responder creativamente a las dificultades sin desconocer que la sostenibilidad de esas respuestas requiere apoyos estructurales. Desde una perspectiva ecológica, las posibilidades de actuación profesional se encuentran condicionadas por las relaciones entre los distintos sistemas que rodean la práctica educativa (Bronfenbrenner, 1979).

Esta distinción resulta particularmente importante en contextos urbanos y rurales. Una mayor disponibilidad de tecnología o servicios especializados no conduce necesariamente a mejores prácticas inclusivas, del mismo modo que la escasez de recursos no determina de forma automática su ausencia. La capacidad para transformar los recursos disponibles en oportunidades educativas depende también de la formación, la experiencia, la reflexión pedagógica y el respaldo institucional. La agencia docente puede entenderse, por tanto, como un elemento que interviene en la relación entre las condiciones del contexto y las posibilidades concretas de participación del estudiante (Priestley et al., 2015).

Reconocer la importancia de la agencia y de la resiliencia pedagógica no significa individualizar la responsabilidad de la inclusión. El profesorado necesita condiciones que permitan sostener sus decisiones mediante formación continua, acompañamiento especializado, colaboración con las familias y respaldo institucional. La inclusión se debilita cuando depende exclusivamente de la iniciativa personal de determinados docentes y se fortalece cuando esas capacidades forman parte de una estructura educativa compartida. Esta tensión entre responsabilidad profesional y responsabilidad institucional conduce a examinar la brecha entre las disposiciones normativas sobre inclusión y las condiciones reales de su implementación.

Brecha entre la normativa inclusiva y la práctica educativa

La educación inclusiva se sustenta en el reconocimiento del derecho de todas las personas a participar y aprender en condiciones de equidad, mediante la identificación y eliminación de barreras que dificultan su acceso, participación y aprendizaje (UNESCO, 2020). En Colombia, este principio ha adquirido respaldo normativo mediante disposiciones orientadas a fortalecer la inclusión educativa. Entre ellas, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta específicamente la atención educativa de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, estableciendo responsabilidades relacionadas con apoyos, ajustes razonables y eliminación de barreras en los entornos educativos.

No obstante, la existencia de normas y orientaciones institucionales no garantiza por sí misma que la inclusión se materialice en las prácticas cotidianas. Los principios jurídicos requieren traducirse en planificación pedagógica, acompañamiento profesional, recursos y mecanismos de coordinación que permitan responder a la diversidad. En este sentido, la inclusión no puede reducirse al cumplimiento administrativo de disposiciones, sino que exige transformar las oportunidades de aprendizaje disponibles para el alumnado (Florian & Black-Hawkins, 2011). Esta diferencia entre reconocimiento formal y capacidad efectiva de actuación constituye una de las principales tensiones de los sistemas educativos inclusivos.

En el caso de los estudiantes con TDAH, esta tensión requiere especial cautela, pues su diagnóstico no debe equipararse automáticamente con una categoría jurídica de discapacidad. Sus necesidades educativas pueden demandar apoyos pedagógicos vinculados con la organización, la atención, la autorregulación y la participación, pero la respuesta debe construirse a partir de las características particulares del estudiante y de las barreras presentes en el entorno. En Colombia, la Ley 2216 de 2022 amplía el debate sobre educación inclusiva al establecer medidas para estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje; sin embargo, su objeto normativo no debe confundirse con una regulación específica del TDAH.

La distancia entre normativa y práctica también puede aumentar cuando las condiciones para implementar las políticas difieren entre territorios. Las instituciones urbanas y rurales no necesariamente disponen de iguales posibilidades de acceso a profesionales, infraestructura, conectividad, formación continua o redes de apoyo. La UNESCO (2020) advierte que la inclusión exige reconocer las múltiples desigualdades que pueden condicionar la participación educativa y evitar respuestas homogéneas frente a realidades diversas. Desde esta perspectiva, la equidad no supone proporcionar exactamente los mismos recursos en todos los contextos, sino generar condiciones pertinentes para disminuir las barreras existentes.

Asimismo, reducir esta brecha exclusivamente mediante capacitaciones docentes resultaría insuficiente. La formación profesional es indispensable para fortalecer conocimientos relacionados con TDAH, DUA y prácticas inclusivas; sin embargo, su aplicación puede verse limitada cuando faltan tiempos para la planificación colaborativa, acompañamiento especializado, coordinación con las familias o respaldo institucional. Priestley, Biesta y Robinson (2015) sostienen que la agencia docente se construye en relación con las condiciones y posibilidades que ofrece el entorno profesional. Por tanto, responsabilizar únicamente al profesor por la inclusión oculta el papel que desempeñan las estructuras institucionales en la sostenibilidad de las prácticas educativas.

En consecuencia, avanzar desde una inclusión reconocida normativamente hacia una inclusión efectiva exige articular responsabilidades pedagógicas, institucionales y sistémicas. Las políticas deben traducirse en condiciones que permitan al profesorado convertir los principios de inclusión en experiencias reales de participación y aprendizaje, considerando las particularidades de los diferentes territorios. De esta manera, el derecho a una educación inclusiva deja de depender exclusivamente de iniciativas individuales y se convierte en una responsabilidad compartida, lo que conduce a examinar las implicaciones de este desafío para la formación docente, la gestión institucional y la política educativa.

Implicaciones para la formación docente, la gestión institucional y la política educativa

La inclusión de estudiantes con TDAH requiere una formación docente que supere los enfoques centrados únicamente en el conocimiento conceptual del trastorno. Comprender sus características resulta necesario, pero no suficiente si ese conocimiento no se traduce en decisiones pedagógicas concretas. La formación debería fortalecer competencias para planificar desde la diversidad, identificar barreras, utilizar estrategias de autorregulación y aplicar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en situaciones reales de aula. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional debe vincular conocimiento teórico y reflexión sobre la práctica, de modo que el docente pueda responder a la variabilidad del alumnado con mayor autonomía y criterio pedagógico (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).

Esta formación también debería conceder especial importancia a la autorregulación y a las funciones ejecutivas. En estudiantes con TDAH, las dificultades relacionadas con planificación, control inhibitorio, memoria de trabajo y mantenimiento de metas pueden afectar la realización de actividades académicas (Diamond, 2013). Por ello, la práctica educativa necesita incorporar estrategias que ayuden al estudiante a organizar tareas, anticipar secuencias, reconocer distracciones, establecer objetivos y evaluar su propio progreso. Las orientaciones actuales del DUA refuerzan esta perspectiva al destacar la agencia del aprendiz y la importancia de favorecer progresivamente su capacidad para participar de manera intencional en los procesos de aprendizaje (CAST, 2024).

Sin embargo, la formación individual del profesorado no puede sustituir la responsabilidad institucional. Las escuelas necesitan generar condiciones que permitan planificar colaborativamente, compartir experiencias, analizar barreras y construir respuestas pedagógicas sostenibles. Florian y Black-Hawkins (2011) sostienen que la inclusión requiere ampliar las oportunidades disponibles para todos los estudiantes, lo que demanda una transformación de la práctica ordinaria y no únicamente intervenciones aisladas para quienes presentan necesidades específicas. En este sentido, la gestión institucional debe favorecer una cultura de corresponsabilidad en la que docentes, directivos, orientadores y familias participen en la construcción de los apoyos educativos.

La articulación con las familias constituye otro componente esencial. La experiencia del estudiante con TDAH no se limita al espacio escolar, por lo que las estrategias utilizadas en el aula pueden fortalecerse cuando existe comunicación y coherencia con otros entornos significativos. Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), las relaciones entre familia, escuela y comunidad influyen en el desarrollo y en las posibilidades de adaptación del estudiante. La cooperación entre estos actores no implica trasladar responsabilidades pedagógicas a las familias, sino construir canales de intercambio que permitan comprender mejor las necesidades del estudiante y dar continuidad a determinados apoyos.

En el ámbito de la política educativa, las diferencias territoriales exigen evitar soluciones uniformes. Las instituciones rurales pueden necesitar mayores garantías de acceso a formación, conectividad, orientación profesional y articulación con servicios especializados,

mientras que determinados contextos urbanos pueden requerir respuestas frente a la sobrecarga institucional, el tamaño de los grupos o la fragmentación de los apoyos. La UNESCO (2020) señala que avanzar hacia sistemas inclusivos implica reconocer las desigualdades que afectan la participación y desarrollar respuestas ajustadas a las condiciones de los distintos grupos y territorios. La equidad, por tanto, exige combinar principios comunes con apoyos diferenciados.

En síntesis, la inclusión de estudiantes con TDAH debe abordarse mediante una responsabilidad articulada entre formación docente, gestión institucional y política educativa. Fortalecer únicamente uno de estos niveles resulta insuficiente, pues las prácticas inclusivas dependen de la interacción entre conocimiento profesional, condiciones organizativas y apoyos sistémicos. Esta perspectiva permite sostener que la inclusión no se construye exclusivamente mediante recursos ni mediante el esfuerzo individual del docente, sino a través de entornos capaces de convertir la diversidad en un principio organizador de la enseñanza. A partir de esta argumentación, corresponde integrar los principales planteamientos del ensayo en una conclusión crítica sobre el papel del DUA y de las condiciones contextuales en la educación de estudiantes con TDAH.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa de estudiantes con TDAH exige comprender que las barreras para el aprendizaje y la participación no se encuentran únicamente en las características individuales del estudiante, sino también en la forma en que se organizan la enseñanza, los apoyos y las condiciones institucionales. Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco pertinente para anticipar la diversidad y ampliar las posibilidades de acceso, participación y expresión del aprendizaje, siempre que sus principios se integren de manera reflexiva en la práctica pedagógica y no se reduzcan a una aplicación mecánica de estrategias.

El análisis desarrollado permite sostener que las diferencias entre contextos urbanos y rurales no deben interpretarse mediante una oposición simplificada entre abundancia y carencia de recursos. Ambos escenarios presentan posibilidades y limitaciones particulares, y la calidad de las respuestas inclusivas depende de la interacción entre formación docente, organización escolar, apoyo institucional y condiciones territoriales. En este marco, la agencia docente adquiere especial relevancia, porque permite transformar recursos disponibles –sean tecnológicos, materiales o comunitarios– en oportunidades concretas de participación para estudiantes con TDAH.

No obstante, atribuir el éxito de la inclusión exclusivamente a la capacidad individual del profesorado resultaría insuficiente e incluso problemático. La noción de resiliencia pedagógica permite reconocer la creatividad y capacidad de adaptación docente frente a restricciones concretas, pero no debe utilizarse para normalizar la precariedad ni para sustituir las responsabilidades del sistema educativo. Las prácticas inclusivas requieren estructuras institucionales que garanticen formación continua, acompañamiento profesional, coordinación con las familias y articulación con otros servicios cuando sea necesario.

La distancia entre las disposiciones normativas y las condiciones reales de implementación constituye, por tanto, uno de los principales desafíos de la educación inclusiva. Las políticas pueden reconocer derechos y establecer orientaciones generales, pero su efectividad depende de la existencia de condiciones concretas para convertir esos principios en experiencias educativas significativas. Esta necesidad resulta especialmente relevante en territorios donde las desigualdades de acceso a recursos, formación y servicios especializados restringen las posibilidades de respuesta institucional.

En consecuencia, avanzar hacia una inclusión efectiva de estudiantes con TDAH requiere articular tres dimensiones inseparables: prácticas pedagógicas fundamentadas en el DUA, desarrollo de la agencia profesional docente y condiciones institucionales y territoriales que sostengan dichas prácticas. La inclusión no puede descansar únicamente en ajustes individuales ni en la buena voluntad de determinados profesores; debe consolidarse como una responsabilidad compartida entre escuela, familia, comunidad y sistema educativo.

Finalmente, el debate sobre TDAH e inclusión educativa invita a desplazar la pregunta desde cuánto recurso posee una institución hacia cómo se construyen oportunidades reales de aprendizaje con los recursos, conocimientos y apoyos disponibles. Esta perspectiva permite comprender que la equidad no consiste en ofrecer respuestas idénticas, sino en generar

condiciones suficientemente pertinentes para que la diversidad deje de ser concebida como un problema que debe corregirse y se convierta en un criterio central para organizar la enseñanza.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [Graphic organizer]. CAST.
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Colombia, Congreso de la República. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.
- Colombia, Congreso de la República. (2022). *Ley 2216 de 2022, por medio de la cual se promueve la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje*.
- Colombia, Presidencia de la República. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.

FUNDING / FINANCIAMIENTO

Not applicable / No aplica.

CONFLICT OF INTEREST / CONFLICTO DE INTERÉS

Not applicable / No aplica.

AUTHOR CONTRIBUTION / CONTRIBUCION AUTORAL

Conceptualization / Conceptualización: Indira Paola Parra Sánchez

Formal analysis / Análisis formal: Martha Isabel Reyes Araujo

Investigation / Investigación: Deisy de Jesús Arroyo Díaz

Validation / Validación: Indira Paola Parra Sánchez

Visualization / Visualización: Martha Isabel Reyes Araujo

Writing - original draft / Redacción - borrador original: Deisy de Jesús Arroyo Díaz

Writing - review & editing / Redacción - revisión y edición: Indira Paola Parra Sánchez