Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

Las consecuencias de un diagnóstico tardío para la enseñanza de alumnos con TDAH en los últimos años de la enseñanza fundamental en escuelas estatales de Macapá, Amapá, entre 2020 y 2026

As consequências de um diagnóstico tardio para o ensino de alunos com TDAH nos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Macapá-Amapá, no período de 2020 a 2026

The consequences of late ADHD diagnosis for the education of students with ADHD in the final years of elementary education in state schools in Macapá, Amapá, Brazil, from 2020 to 2026

Nombre: Rosilene de Sousa Mourão – Estudiante de maestría en Ciencias de la Educación de la Universidade Del Sol – UNADES, Asunción, Paraguay. Correo electrónico:
Nombre: Ivanise Nazaré Mendes – Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidade Del Sol – UNADES, Asunción, Paraguay. Codirectora. Correo electrónico: ivanisemendes@hotmail.com
Nombre: Ivanildo Araújo do Amaral – Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidade Del Sol – UNADES, Asunción, Paraguay. Director. Correo electrónico: Ivanildo_amaral@hotmail.com

Resumen:
Esta investigación tiene como objetivo analizar las consecuencias del diagnóstico tardío del TDAH para la enseñanza de alumnos de los últimos años de la enseñanza fundamental en escuelas estatales de Macapá, Amapá. Parte del creciente número de diagnósticos tardíos, acompañados de relatos de sufrimiento, dificultades de adaptación escolar y diversos perjuicios personales. También considera el contexto actual de las escuelas públicas de Macapá, donde las dificultades y la implementación de políticas públicas están lejos de lo esperado. Así, analizar los efectos educativos, emocionales y sociales del diagnóstico tardío del TDAH constituye uno de los principales requisitos de esta investigación. En cuanto a los procedimientos metodológicos, es una investigación básica pura por su finalidad, descriptiva por sus objetivos y cuantitativa por su enfoque, con método inductivo. Se realizó mediante revisión bibliográfica, análisis de documentos oficiales e investigación de campo con aplicación de cuestionarios. El estudio observa que la identificación temprana del TDAH es fundamental para garantizar la equidad educativa y el desarrollo multidimensional. Se concluye reforzando la necesidad de acciones gubernamentales orientadas a la formación continua docente para incluir a alumnos con diagnóstico tardío del TDAH, consolidar los vínculos entre familia y escuela y, sobre todo, implementar metodologías adaptadas a las necesidades de los alumnos con TDAH.

Palabras clave: TDAH; diagnóstico tardío; inclusión; inclusión escolar.

Resumo:
A presente pesquisa, objetiva analisar as consequências do diagnóstico tardio do TDAH para o ensino de alunos dos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Macapá – Amapá, tendo como ponto de partida o crescente número de casos de diagnósticos tardios, acompanhados de relatos de sofrimentos, dificuldades de adaptação escolar e diversos prejuízos pessoais, também cita-se o contexto atual das escolas públicas de Macapá, onde as dificuldades e implantação de políticas públicas estão longe do esperado. Então a análise dos efeitos educacionais, emocionais e sociais do diagnóstico tardio do TDAH é um dos principais requisitos desta pesquisa. Ao referir aos procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa quanto a finalidade é uma pesquisa básica pura, quanto aos objetivos é descritiva, quanto a

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

abordagem é quantitativa com método indutivo. Essa pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais, a pesquisa de campo foi feita através da aplicação de questionários. Neste estudo observa-se que a identificação precoce do TDAH é fundamental para garantir a equidade educacional e o desenvolvimento multidimensional. Conclui-se que está pesquisa veio para reforçar a necessidade de ações governamentais voltadas à formação continuada de professores para a inclusão de alunos com diagnostico tardio do TDAH, consolidação de laços entre família, escola e acima de tudo a implementação de metodologias adaptadas no que se refere as necessidades de alunos com TDAH.

Palavras-chave: TDAH, diagnóstico tardio, Inclusão, Inclusão escolar.

Abstract:
This study aims to analyze the consequences of late diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) for the education of students in the final years of elementary education in state schools in Macapá, Amapá, Brazil. The research is motivated by the growing number of late diagnoses, accompanied by reports of emotional distress, difficulties in adapting to the school environment, and various personal setbacks. It also considers the current context of public schools in Macapá, where challenges related to the implementation of public policies remain significant. Accordingly, analyzing the educational, emotional, and social effects of late ADHD diagnosis constitutes one of the main objectives of this research. Regarding the methodological procedures, the study is classified as basic research in terms of its purpose, descriptive in terms of its objectives, and quantitative in terms of its approach, using the inductive method. The research was conducted through a literature review, analysis of official documents, and field research involving the administration of questionnaires. The findings highlight that early identification of ADHD is important for promoting educational equity and multidimensional development. The study concludes by reinforcing the need for government initiatives focused on continuing teacher education to support the inclusion of students with late ADHD diagnoses, strengthening partnerships among families and schools, and implementing teaching methodologies adapted to the needs of students with ADHD.

Keywords: ADHD; late diagnosis; inclusion; school inclusion.

1. Introducción

La educación escolar inclusiva es una propuesta pedagógica que se distingue por reconocer la especificidad del alumno, proponiendo igualdad y posibilidades de acceso a la escuela regular, garantizadas por el artículo 206, inciso I, de la Constitución Federal de 1988. Así, la inclusión escolar exige un esfuerzo conjunto para desarrollar un ambiente acogedor que, según Narciso et al. (2024), no solo favorezca el desarrollo académico, sino que también promueva valores de respeto, solidaridad e igualdad en la comunidad escolar, pues resulta esencial convivir con personas dispuestas a escuchar y comprender nuestras luchas (Gendron, 2024).

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

La inclusión escolar implica, por tanto, considerar la singularidad de cada sujeto en el proceso educativo (Kupfer, 2001). Paulo Freire (1996) lo corrobora al afirmar que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. En este sentido, el profesor contemporáneo afronta el desafío de atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Desde esta premisa, Melo et al. (2020) destacan que el profesor debe conocer las particularidades de las discapacidades presentes en su aula para saber cómo trabajar y potenciar lo que su alumno puede hacer.

En consecuencia, Douglas Guilherme (2017) señala que la inclusión, cuando se trata únicamente como principio normativo, tiende a encubrir las prácticas de exclusión que siguen existiendo en las escuelas.

Promover la educación escolar inclusiva requiere, por tanto, crear un ambiente educativo donde todos los alumnos, independientemente de sus diferencias, sean acogidos, respetados e incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Narciso et al. (2025), la inclusión escolar es fundamental para promover una educación más equitativa, garantizando que todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o culturales, accedan a una enseñanza de calidad.

Para ello, se necesita un esfuerzo conjunto que implique políticas públicas, formación docente, una estructura física adecuada y un enfoque pedagógico inclusivo. Es evidente que todavía se afrontan desafíos, como la resistencia cultural, la insuficiencia de recursos y la falta de formación específica de los profesionales. Maria Montessori (1995) destaca que la educación debe ser una ayuda para la vida y que la enseñanza debe centrarse en el alumno, cuyas necesidades individuales deben atenderse plenamente. La inclusión, como política pública y como discurso, está atravesada por contradicciones que reflejan cómo el Estado brasileño construye y administra las diferencias (Almeida, 2025).

Muchas situaciones incómodas dentro de la escuela podrían evitarse. En este sentido, Salime (2021, pp. 94-95) muestra que:

> La respuesta está en crear una sólida red de apoyo que involucre a niños, adolescentes y adultos responsables. Una red que proporcione recursos, ofrezca enfoques positivos y respete lo que los niños con TDAH piensan y dicen de sí mismos como alumnos. Una red que reconozca la escuela como el ámbito más difícil para el niño con TDAH, porque le exige recurrir a áreas del cerebro muy afectadas por los déficits de sus funciones ejecutivas.

En cuanto al papel del profesor, Mantoan (2015) afirma que formarlo desde la perspectiva de la educación inclusiva implica resignificar su papel, el de la escuela, el de la

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

educación y el de las prácticas pedagógicas habituales en el contexto excluyente de la enseñanza en todos sus niveles. También es importante destacar que la inclusión, frecuentemente utilizada como discurso performativo, exige para hacerse efectiva una transformación profunda del proyecto educativo; de lo contrario, se corre el riesgo de que el discurso permanezca simbólico, sin corresponder a prácticas verdaderamente inclusivas (Santos, 2025).

La formación de los profesores y la concienciación de la comunidad escolar son esenciales para crear un ambiente favorable a la inclusión. Es necesaria la formación continua para que los educadores puedan atender y responder a las necesidades del niño; estas acciones pueden ayudar considerablemente al trabajo de inclusión escolar (Pontis, 2022).

Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la gestión escolar afronta diversos desafíos para implementar la educación inclusiva (Arruda, 2025). Es importante señalar que la inclusión no debe concebirse como un añadido a la práctica pedagógica tradicional, sino como una transformación indispensable de la enseñanza para atender a las particularidades de todos los alumnos (Mantoan, 2015).

2. Reacción de la comunidad escolar ante la presencia de estudiantes con TDAH

La escuela, como institución social esencial, desempeña un papel que va más allá de la simple difusión de contenidos; también puede considerarse un entorno de convivencia, formación ciudadana y desarrollo integral de las personas.

Según Schwartzman (2008), el TDAH requiere atención especial, pues es necesario comprender quién es ese alumno para saber cómo abordarlo pedagógicamente. Se trata de ver la escuela como un espacio de equidad desde la perspectiva inclusiva, donde el TDAH se reconoce como una condición neurobiológica. Precisamente por ello, la formación continua del profesor deja de ser un tema “extra” y pasa a formar parte de lo que realmente sostiene una inclusión con sentido (Batista y Silva, 2026).

Pero es importante dejar claro que la realidad brasileña revela una contradicción fundamental: mientras las políticas defienden la inclusión universal, la exclusión cotidiana de los estudiantes con discapacidad sigue siendo una práctica naturalizada (Souza et al., 2025). Esto puede afectar a la vida personal, social y académica, perjudicando el aprendizaje.

El informe Panorama de la Educación 2020 (OECD, 2020) afirma que los sistemas educativos equitativos son aquellos capaces de reducir el impacto del origen social en los resultados escolares. Como complemento, Mantoan (2020) evidencia que la educación

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

inclusiva no es un añadido, sino el núcleo de un proyecto pedagógico comprometido con la equidad.

Debido a la diversidad de síntomas, los alumnos pueden presentar baja autoestima, sensación de fracaso e inestabilidad en la relación con sus compañeros. Los niños y adolescentes con TDAH tienden a sufrir mayor rechazo de sus pares (Mattos, 2024). Las personas con TDAH necesitan que padres, profesores y demás profesionales tengan una mente abierta y voluntad de ayudar. Sin embargo, aunque existen varios consejos en distintos libros, no hay una técnica ni un enfoque pedagógico específico que pueda mejorar la atención y el rendimiento del niño con TDAH (Mattos, 2024). Es necesario combatir la desinformación, pues el objetivo es enseñar a los niños a asumir positivamente la responsabilidad de su aprendizaje, tarea nada fácil para los profesores (Maté, 2025).

La realidad escolar sigue siendo excluyente: incluso con informes diagnósticos, las personas con el trastorno son vistas como perezosas y desinteresadas. Los profesores deben afrontar las dificultades de atención del niño con TDAH, su baja autoestima, su insubordinación y su profunda ansiedad social. También pueden tener que afrontar su propia falta de preparación (Maté, 2025).

La búsqueda de un diagnóstico temprano en el contexto escolar es primordial para un buen desarrollo académico y para mantener una autoestima elevada, pues garantiza intervenciones acertadas y metodologías adecuadas e inclusivas. Es necesario que el profesor y los demás participantes en la enseñanza y el aprendizaje estudien seriamente este tema (Caixeta et al., 2024). Puesto que la escuela es el primer espacio donde se perciben las señales, resulta importante comprender que:

> El trastorno puede ser una carga, un sufrimiento sin fin, la razón por la que una persona brillante nunca alcance el éxito y se arrastre durante años sumida en frustraciones, vergüenza y sensación de fracaso, entre exigencias de esforzarse más, seguir la corriente, madurar o, de una forma u otra, cambiar (Hallowell y Ratey, 2024, pp. 13-14).

La escuela responde verdaderamente a las necesidades de los estudiantes con TDAH cuando existen formación continua y estructura institucional que permitan respuestas positivas. Cunha y Capellini (2021) afirman que, con frecuencia, la escuela no dispone de orientaciones sistematizadas que ayuden al profesor a comprender las necesidades del alumno con TDAH. Thapar y Cooper (2022) añaden que la falta de comprensión del trastorno contribuye a prácticas pedagógicas inadecuadas, evaluaciones injustas y conflictos que podrían evitarse con apoyo

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

apropiado. Así, la mayoría de los estudiantes con TDAH necesitan más tiempo para interiorizar lo enseñado (Caixeta et al., 2024).

En el plano de la interacción social, en la escuela afrontan dificultades para relacionarse y socializar, lo que puede generar conflictos y evidencia que la escuela necesita un ambiente acogedor. Para ello, la formación continua de los docentes, el uso de metodologías activas y las alianzas entre escuela y familia constituyen elementos centrales para superar las barreras impuestas por el TDAH (Silva et al., 2025).

La escuela reconoce la inclusión y la permanencia de los alumnos con el trastorno y, aun con directrices legales de orientación, todavía encuentra dificultades prácticas. A este respecto, la Ley Brasileña de Inclusión (Brasil, 2015) amplía la comprensión de la accesibilidad como eliminación de barreras tanto actitudinales como pedagógicas. Esto corresponde al día a día del TDAH, donde la barrera suele encontrarse en la forma rígida de organizar las clases, las tareas y la evaluación (Batista y Silva, 2026).

La escuela sigue buscando respuestas en la formación continua y el apoyo a los docentes. En este mismo horizonte teórico, Ridolfi et al. (2025) destacan una formación continua profunda sobre el propósito de las acciones inclusivas. Si el profesor comprende el TDAH y cuenta con esta visión amplia, participará más activamente en la vida escolar de sus alumnos y abordará las temidas etiquetas. Sin embargo, todavía se habla de rigidez curricular, mostrando su incompatibilidad con el estudiante con TDAH.

Según Carvalho y Junior (2025), el proceso de inclusión exige transformar la actitud de toda la comunidad escolar, con el profesor del aula regular recibiendo apoyo técnico-pedagógico de la educación especial para garantizar una atención adecuada a los estudiantes con necesidades específicas.

3. El diagnóstico - Las diversas formas de evaluación

El diagnóstico del TDAH es complejo e implica diversos procesos, como evaluaciones clínicas detalladas, historial de vida y contextos sociales y emocionales, para evitar la superposición con otros trastornos que enmascare los síntomas y provoque confusiones. Como se realiza mediante observación, algunos todavía no creen en el diagnóstico del TDAH por el simple hecho de que sus síntomas pueden observarse, en distintos grados, en cualquier persona (Mattos, 2024), sin que exista una prueba específica para confirmarlo. Sin embargo, Mattos (2024) añade que no se trata de tener o no síntomas de inatención o hiperactividad.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

Lo que determina si existe o no un problema es la cantidad de esos síntomas que se presenta. Al basarse en criterios conductuales, es necesaria la visión clínica de diversos profesionales del área del comportamiento, observando y utilizando las siguientes técnicas:

- Entrevista clínica (anamnesis): Paso inicial del diagnóstico, que involucra al paciente y a sus padres. Cabe señalar que el diagnóstico del TDAH exige una evaluación clínica detallada, incluido el registro sistemático de los síntomas y del historial del paciente (Alves et al., 2023).
- Uso de los criterios del DSM-5: Se utiliza para garantizar la coherencia y medir el proceso, pues constituye el principal sistema estandarizado de criterios diagnósticos en salud mental y define síntomas, duración, deterioro funcional y criterios diferenciales (American Psychiatric Association, 2022).
- Escalas y cuestionarios: Se utilizan para detectar y caracterizar los síntomas. En esta fase es necesaria la participación de profesores, padres y paciente, pues en el diagnóstico de trastornos como el TDAH las escalas estandarizadas complementan la entrevista clínica y contribuyen a evaluar objetivamente los síntomas y el funcionamiento individual (Martins y Machado, 2022).
- Evaluación neuropsicológica: La aplica un psicólogo especializado en neuropsicología, con el objetivo de identificar esquemas mentales compatibles con el TDAH para distinguirlo de otras condiciones.
- Observación conductual: Consiste en observar al paciente en distintos ambientes para complementar los datos conductuales ya recogidos. Sobre esta técnica, el DSM-5-TR refuerza que el diagnóstico depende de la observación clínica y de la evaluación conductual en múltiples contextos (American Psychiatric Association, 2022).

Evaluación escolar: Sobre esta técnica, Carvalho et al. (2022) afirman que la escuela es el primer ambiente donde los síntomas del TDAH se hacen evidentes y que el profesor aporta observaciones conductuales fundamentales para el proceso diagnóstico. Por ello, el relato es importante para comprobar la presencia de síntomas.

- Evaluación multidisciplinar: La American Psychiatric Association (2022) determina que el diagnóstico del TDAH debe basarse en información de múltiples fuentes y contextos (clínico, escolar y familiar). Esto respalda directamente la necesidad de una evaluación multidisciplinar para evitar errores y alcanzar precisión diagnóstica.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

4. Inclusión de las personas con TDAH

La educación escolar inclusiva es una propuesta pedagógica que se distingue por reconocer la especificidad del alumno, proponiendo igualdad y posibilidades de acceso a la escuela regular, garantizadas por el artículo 206, inciso I, de la Constitución Federal de 1988. Así, la inclusión escolar exige un esfuerzo conjunto para desarrollar un ambiente acogedor que, según Narciso et al. (2024), no solo favorezca el desarrollo académico, sino que también promueva valores de respeto, solidaridad e igualdad en la comunidad escolar, pues resulta esencial convivir con personas dispuestas a escuchar y comprender nuestras luchas (Gendron, 2024).

La inclusión escolar implica, por tanto, considerar la singularidad de cada sujeto en el proceso educativo (Kupfer, 2001). Paulo Freire (1996) lo corrobora al afirmar que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. En este sentido, el profesor contemporáneo afronta el desafío de atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Desde esta premisa, Melo et al. (2020) destacan que el profesor debe conocer las particularidades de las discapacidades presentes en su aula para saber cómo trabajar y potenciar lo que su alumno puede hacer.

En consecuencia, Douglas Guilherme (2017) señala que la inclusión, cuando se trata únicamente como principio normativo, tiende a encubrir las prácticas de exclusión que siguen existiendo en las escuelas.

Promover la educación escolar inclusiva requiere, por tanto, crear un ambiente educativo donde todos los alumnos, independientemente de sus diferencias, sean acogidos, respetados e incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Narciso et al. (2025), la inclusión escolar es fundamental para promover una educación más equitativa, garantizando que todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o culturales, accedan a una enseñanza de calidad.

Para ello, se necesita un esfuerzo conjunto que implique políticas públicas, formación docente, una estructura física adecuada y un enfoque pedagógico inclusivo. Es evidente que todavía se afrontan desafíos, como la resistencia cultural, la insuficiencia de recursos y la falta de formación específica de los profesionales. Maria Montessori (1995) destaca que la educación debe ser una ayuda para la vida y que la enseñanza debe centrarse en el alumno, cuyas necesidades individuales deben atenderse plenamente. La inclusión, como política pública y

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

como discurso, está atravesada por contradicciones que reflejan cómo el Estado brasileño construye y administra las diferencias (Almeida, 2025).

Muchas situaciones incómodas dentro de la escuela podrían evitarse. En este sentido, Salime (2021, pp. 94-95) muestra que:

> La respuesta está en crear una sólida red de apoyo que involucre a niños, adolescentes y adultos responsables. Una red que proporcione recursos, ofrezca enfoques positivos y respete lo que los niños con TDAH piensan y dicen de sí mismos como alumnos. Una red que reconozca la escuela como el ámbito más difícil para el niño con TDAH, porque le exige recurrir a áreas del cerebro muy afectadas por los déficits de sus funciones ejecutivas.

En cuanto al papel del profesor, Mantoan (2015) afirma que formarlo desde la perspectiva de la educación inclusiva implica resignificar su papel, el de la escuela, el de la educación y el de las prácticas pedagógicas habituales en el contexto excluyente de la enseñanza en todos sus niveles. También es importante destacar que la inclusión, frecuentemente utilizada como discurso performativo, exige para hacerse efectiva una transformación profunda del proyecto educativo; de lo contrario, se corre el riesgo de que el discurso permanezca simbólico, sin corresponder a prácticas verdaderamente inclusivas (Santos, 2025).

La formación de los profesores y la concienciación de la comunidad escolar son esenciales para crear un ambiente favorable a la inclusión. Es necesaria la formación continua para que los educadores puedan atender y responder a las necesidades del niño; estas acciones pueden ayudar considerablemente al trabajo de inclusión escolar (Pontis, 2022). Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la gestión escolar afronta diversos desafíos para implementar la educación inclusiva (Arruda, 2025). Es importante señalar que la inclusión no debe concebirse como un añadido a la práctica pedagógica tradicional, sino como una transformación indispensable de la enseñanza para atender a las particularidades de todos los alumnos (Mantoan, 2015).

5. Consideraciones finales

Al finalizar este estudio se llega a las siguientes consideraciones finales: la constatación de que el diagnóstico tardío del TDAH está intrínsecamente asociado a obstáculos como dificultades de concentración, atención y participación. También se observó la vacilación de los profesores para afrontar el diagnóstico tardío del TDAH.

Asimismo, queda claro que estos obstáculos favorecen el descenso del rendimiento y la acumulación de frustraciones en la vida escolar, contribuyendo al autorrechazo, la

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

autodesvalorización y el complejo de inferioridad, lo que muchas veces lleva a los alumnos a abandonar la escuela.

Estos resultados respaldan la idea de que los obstáculos derivados del diagnóstico tardío del TDAH van más allá del fracaso escolar y repercuten en las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, provocando aislamiento social y conflictos.

También resulta evidente que el comportamiento característico del TDAH se interpreta erróneamente en la escuela, en algunos casos, como falta de compromiso con las actividades, indisciplina e incluso desinterés. Esta visión aumenta la discriminación y los prejuicios, acentuando los obstáculos para la inclusión y el desarrollo social de los alumnos.

Otras cuestiones significativas constatadas fueron las barreras en la práctica pedagógica: los profesores se sienten frustrados al encontrar dificultades para identificar las especificidades de los alumnos con TDAH y planificar metodologías eficaces. Esto evidencia la necesidad de formación continua dirigida a la inclusión.

También se constataron alternativas beneficiosas para la eficacia de la educación inclusiva. Los participantes reconocen que adoptar metodologías distintas, seguidas de orientaciones precisas, impulsa la participación y la implicación de alumnos con diagnóstico tardío del TDAH, que muestran un mayor compromiso cuando esas metodologías pasan a formar parte de la práctica cotidiana.

También es importante fomentar la comunicación abierta entre padres, profesores y profesionales sanitarios para proporcionar el apoyo adecuado en todos los contextos de la vida del individuo. El tratamiento del déficit de atención suele implicar un enfoque multidisciplinar, incluidas intervenciones conductuales, psicoeducativas y, en algunos casos, medicamentos.

Referencias

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Entre el discurso y la realidad: el Decreto 12.686/2025 y las contradicciones de la educación inclusiva en Brasil.** Revista JRG de Estudos Acadêmicos. 2025, disponible en: https://revistajrg.com/index.php/jrg. Consultado el: 11/09/2026

ALVES, J.O. et al. **Aspectos clínicos, diagnóstico diferencial y tratamiento de jóvenes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).** Research, Society and Development, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i2.39941.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5-TR.** 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ARRUDA, F. E. N. **Gestión escolar y desafíos de la inclusión en la escuela pública.** Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-18, 2025. ISSN: 2965-6672.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

BATISTA, J. P. B; SILVA, R. I P. **Educación inclusiva y TDAH en la escuela pública: desafíos de la formación continua docente para el manejo conductual y la promoción del aprendizaje significativo.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1–9, 2026.

BRASIL. **[Constitución (1988)]. Constitución de la República Federativa de Brasil.** Brasília, DF: Presidencia de la República, [2026]. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Consultado el: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Ley n.º 13.146, de 6 de julio de 2015.** Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Consultado el: 12/05/2026

CAIXETA, C. A. S, et al. **Implicaciones del diagnóstico tardío del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adultos e intervenciones necesarias en el aprendizaje de estudiantes de educación superior del Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.** Brazilian Journal of Implantology and Health Science, Volumen 6, (2024)

CARVALHO N. B. de, JUNIOR.J.B. **El paradigma de la educación inclusiva.** Ensino e Tecnologia em Revista. Disponible en: http://periodicos.utfpr.edu.br/etr. Consultado el: 05/12/2025.

CARVALHO, A. S. M, et al. **TDAH – diagnóstico y papel del profesor.** Research, Society and Development, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25724.

CUNHA, V. L.; CAPELLINI, S. A. **TDAH y prácticas pedagógicas inclusivas: desafíos y posibilidades.** Revista Educação Especial, v. 34, p. 1–20, 2021.

DOUGLAS. G. W. **Educación inclusiva y contexto social: cuestiones contemporáneas.** Curitiba: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENDRON, Alice. **El pequeño libro del TDAH: un manual para entender por fin cómo funciona tu mente.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Escritos del niño.** Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusión escolar: ¿qué es? ¿por qué? ¿cómo hacerla?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, P. C. P; MACHADO, P. G. B. **Proceso de validación de una escala de compromiso laboral para la población brasileña.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2022. DOI:10.1590/0102.3772e38511.en.

MATÉ, Gabor. **Mentes dispersas: los orígenes y posibles curas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).** Rio de Janeiro: Sextante, 2025.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/05/2026 | aceito: 04/06/2026 | publicação: 09/06/2026

MATTOS, Paulo. **En las nubes: 1000 preguntas y respuestas sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).** 17. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2024.

MELO et al. **Práctica educativa: orientación y apoyo a los profesores para desarrollar una educación inclusiva.** 2020. Disponible en: https://www.revistaespacios.com/a20v41n11/20411106.html?utm_source. Consultado el: 21/09/2026

MONTESSORI, Maria. **El niño.** Lisboa: Presença, 1995.

NARCISO Rodi et al. **Inclusión escolar: desafíos y perspectivas para una educación más equitativa.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2024. Narciso et al (2024)

OECD (2020). **Panorama de la Educación 2020 – Indicadores de la OCDE – Informe.** Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en/fullreport/component-38.html#annex-d1e33419. Consultado el: 10/10/2026

PONTIS. M. **Autismo: qué hacer y qué evitar: guía rápida para docentes de enseñanza fundamental. Traducción de Moisés Sbardelotto.** Petrópolis, RJ. Vozes. 2022.

SALINE, Sharon Saline. **TDAH: todo lo que tu hijo con trastorno por déficit de atención e hiperactividad quiere que sepas.** São Paulo: Buzz Editora, 2021.

SANTOS, A.N.S, et al. **Inclusión excluyente – el abismo entre la educación especial desde la perspectiva inclusiva y la realidad de la escolarización de estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas brasileñas.** Revista Observatório De La Economia Latinoamericana, Curitiba, v.23, n.4, p. 01-45. 2025.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Trastorno por déficit de atención.** São Paulo: Memnon, 2008.

SILVA, M. A. S; KRISTENSEN, C. H. **Conocimiento de los profesores de educación básica sobre el TDAH: revisión sistemática.** Caderno Pedagógico. 2025 Disponible en: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13349. Consultado el: 23 octubre 2026.

SOUZA, F. F, et al. **Educación básica en Brasil: inclusión como derecho universal.** EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 346–361, 2025. DOI: 10.25110/educere.v24i2.2024-11161.

THAPAR, A.; COOPER, M. **Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.** The Lancet, v. 399, n. 10324, p. 1240–1250, 2022.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.