

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE DERECHO



Programa de Segunda Especialidad en Derecho Público y Buen
Gobierno

**Evaluar sin excluir: los ajustes razonables como garantía del
derecho a la educación inclusiva en estudiantes con TDAH**

Trabajo académico para optar el Título de Segunda Especialidad en
Derecho Público y Buen Gobierno

Autor:

Andrea Francesca Piñas Oscco

Asesora:

Renata Anahi Bregaglio Lazarte

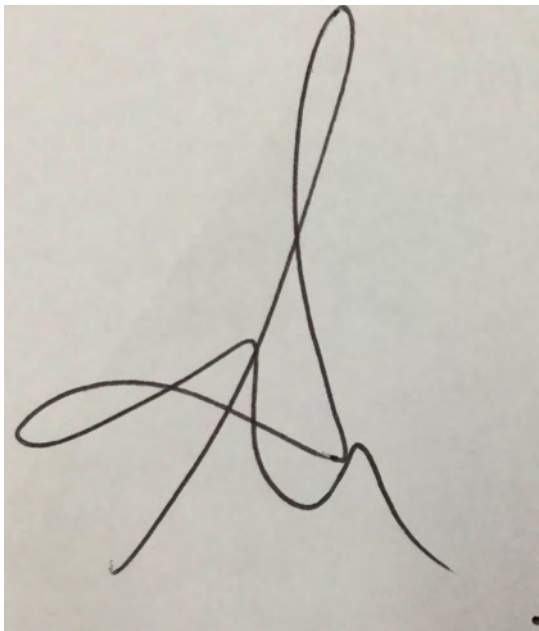
Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Renata Bregaglio Lazarte, docente de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) del Trabajo Académico titulado “Evaluar sin excluir: los ajustes razonables como garantía del derecho a la educación inclusiva en estudiantes con TDAH”, del autor PIÑAS OSCCO, ANDREA FRANCESCA dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 35%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 07 de diciembre del 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte, así como el Trabajo Académico, y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 16 de diciembre del 2025

<u>Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:</u> RENATA BREGAGLIO LAZARTE	
DNI: 40284989	Firma:
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4306-2511	

RESUMEN

El artículo pretende subrayar la importancia de reconocer al TDAH como discapacidad, ello en razón a que los estudiantes con TDAH atraviesan distintas barreras educativas y sociales que impiden que ejerzan su derecho a la educación de manera eficaz y en condiciones de igualdad.

Para ello, se determina el marco conceptual y normativo de la discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), y se discuten las diferencias en la categorización de ambos conceptos. Así, se resalta que las NEE y la discapacidad presentan distinto alcance y por tanto, las implicancias de encontrarse en alguna de estas categorías, son diferentes.

El TDAH genera diversas limitaciones que, al enfrentarse a las barreras pedagógicas, institucionales y sociales, puede ser comprendido como una discapacidad en función del modelo social de discapacidad. Este reconocimiento fortalece el derecho a la educación inclusiva, la exigibilidad de ajustes razonables y refuerza la protección contra la discriminación.

Así, el presente artículo propone ampliar el reconocimiento del TDAH como una discapacidad, dejando de lado la categorización de esta como una NEE no asociada a discapacidad, a fin de garantizar el derecho a la educación inclusiva, los ajustes razonables y la igualdad de oportunidades de los estudiantes con TDAH.

Palabras clave

Ajustes razonables, discapacidad, educación inclusiva, TDAH

ABSTRACT

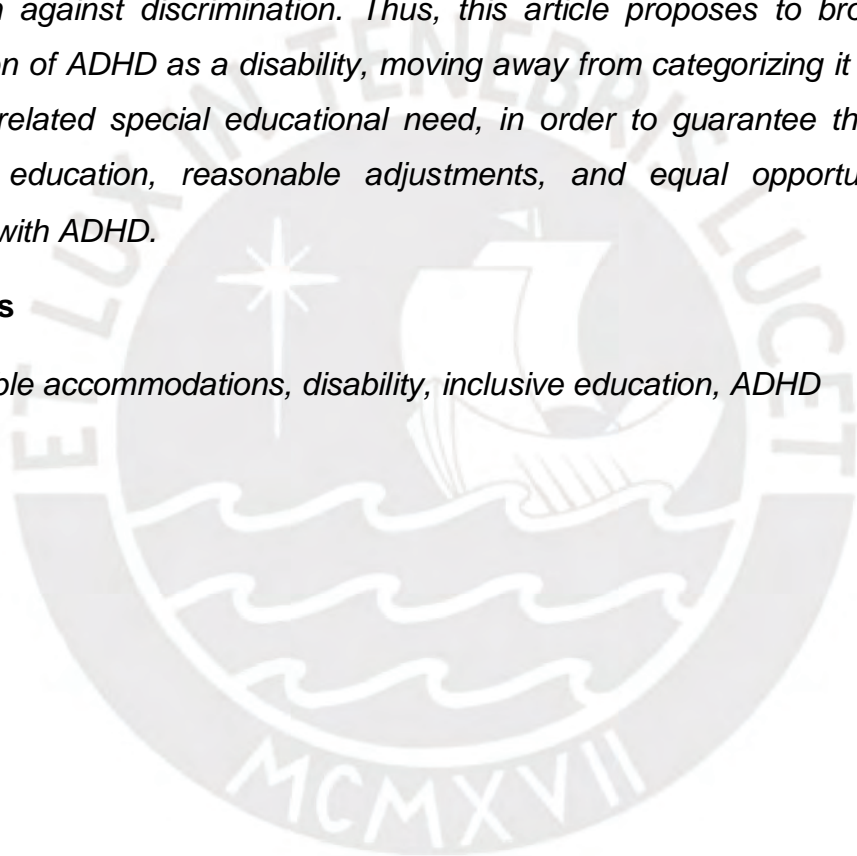
This article aims to underscore the importance of recognizing ADHD as a disability, given that students with ADHD face various educational and social barriers that prevent them from effectively exercising their right to education on an equal footing.

To this end, the conceptual and regulatory framework of disability and Special Educational Needs (SEN) is defined, and the differences in the categorization of both concepts are discussed. It is highlighted that SEN and disability have different scopes, and therefore, the implications of falling into one of these categories are different.

ADHD generates various limitations which, when faced with pedagogical, institutional, and social barriers, can be understood as a disability according to the social model of disability. This recognition strengthens the right to inclusive education, the enforceability of reasonable accommodations, and reinforces protection against discrimination. Thus, this article proposes to broaden the recognition of ADHD as a disability, moving away from categorizing it as a non-disability-related special educational need, in order to guarantee the right to inclusive education, reasonable adjustments, and equal opportunities for students with ADHD.

Keywords

Reasonable accommodations, disability, inclusive education, ADHD



ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- **CDPD:** Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
- **CDN:** Convención sobre los Derechos del Niño
- **EBR:** Educación Básica Regular
- **EBA:** Educación Básica Alternativa
- **LGE:** Ley General de Educación
- **LGPD:** Ley General de Personas con Discapacidad
- **NEE:** Necesidades Educativas Especiales
- **OG:** Observación General
- **RLGE:** Reglamento de la Ley General de Educación
- **SAE:** Servicio de Apoyo Educativo
- **SAEI:** Servicio de Apoyo Educativo Interno
- **SAEE:** Servicio de Apoyo Educativo Externo
- **TAHA:** Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I: MARCO CONCEPTUAL Y NORMATIVO DE LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	2
I.1. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DE LA NOCIÓN DE DISCAPACIDAD	2
I.2. NEE Y SU DIFERENCIA CON LA DISCAPACIDAD	5
I.3. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	8
SECCIÓN II: EL TDAH COMO DISCAPACIDAD Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	13
II.1. APROXIMACIÓN MÉDICA Y PEDAGÓGICA AL TDAH.....	14
II.2. EL TDAH EN EL DERECHO COMPARADO.....	16
II.3. EL TDAH EN EL SISTEMA JURÍDICO PERUANO: ENTRE NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL Y DISCAPACIDAD.	18
II.4. IMPLICANCIAS DE ESTA CALIFICACIÓN: EXIGIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, AJUSTES RAZONABLES Y ACCESIBILIDAD.	19
II.5. ARGUMENTOS PARA RECONOCER AL TDAH COMO DISCAPACIDAD EN EL MARCO NORMATIVO VIGENTE.....	22
CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES	24
BIBLIOGRAFÍA	26

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación constituye un derecho fundamental en tanto es un derecho base para el ejercicio de otros derechos. En los últimos años, este derecho ha evolucionado con un enfoque inclusivo. El derecho a la educación inclusiva se ha consolidado como un derecho humano en el ámbito internacional con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD), el cual transformó la idea de entender el sistema educativo. En el Perú, este derecho también se ha incorporado en la legislación nacional en el sentido de buscar eliminar las barreras del sistema educativo. Sin embargo, la regulación presenta limitaciones en cuanto a la categorización del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH), toda vez que este es reconocido como Necesidad Educativa Especial (en adelante, NEE) no asociada a discapacidad.

Esta clasificación tiene repercusiones a nivel académico, ya que condiciona los apoyos y derechos de los estudiantes con TDAH, lo cual contrasta con los derechos reconocidos a las personas con discapacidad, como el derecho a ajustes razonables, la protección especial contra la discriminación ante la denegación de estos, entre otros. El TDAH afecta a un número significativo de niños y adolescentes hasta los 12 años de edad, siendo la inatención e impulsividad las características principales (López & Valenzuela 2015, p. 47); por lo que, el reconocimiento de discapacidad es necesario.

En este contexto, el presente trabajo busca responder a la pregunta principal: ¿los niños con TDAH tienen derecho a la educación inclusiva en el marco del sistema jurídico peruano e internacional? En efecto, los niños con TDAH tienen derecho a la educación inclusiva. Además, la implementación de los ajustes razonables en el sistema educativo es fundamental para garantizar este derecho a los estudiantes con TDAH, toda vez que permite eliminar las barreras en el proceso educativo.

Ante ello, se plantean dos preguntas secundarias. La primera consiste en busca responder ¿cuáles son los fundamentos teóricos y normativos que sustentan los derechos de las personas con discapacidad y el derecho a la educación inclusiva en niños con discapacidad y las NEE? Por lo cual, ¿deben los niños con TDAH ser reconocidos como niños con discapacidad o niños con NEE y qué implicancias tiene esta clasificación?

Al responder ambas interrogantes, se demostrará que los niños con TDAH tienen derecho a la educación inclusiva y que, además, deben ser considerados personas con discapacidad, en virtud de garantizar su derecho a la educación.

Sección I: Marco conceptual y normativo de la discapacidad y la educación inclusiva

La Sección I abordará los fundamentos teóricos y normativos de la discapacidad, las NEE y el derecho a la educación inclusiva. Este apartado buscará clarificar las diferencias jurídicas entre las NEE y la discapacidad y cuáles son las consecuencias de esta distinción en el derecho a la educación. Para resolver ello se recurrirá a los principales instrumentos normativos como la CDPD, Observación General (en adelante, OG) y Ley General de Personas con Discapacidad (en adelante, LGPD)

Este análisis permitirá demostrar que, mientras la categoría de NEE suele quedar circunscrita al ámbito pedagógico; la de discapacidad activa obligaciones a nivel jurídico. En consecuencia, esta primera sección busca sentar las bases para comprender la necesaria ubicación del TDAH en las categorías descritas, a fin de que puedan tener un goce efectivo del derecho a la educación inclusiva.

I.1. Concepto y evolución de la noción de discapacidad

La noción de discapacidad ha evolucionado con el pasar de los años, la cual va desde la concepción de la discapacidad como un castigo divino hasta la relación de esta con las barreras sociales; sin embargo, en el presente apartado se

dilucidará el concepto actual de la discapacidad, a fin de lograr entablar una posible relación con la población con TDAH.

I.1.1. Noción actual de discapacidad

La discapacidad ha pasado de ser entendida por el modelo de prescindencia, como aquella que se originaba por un castigo divino y con ello, consideraba que una persona con discapacidad no aportaba en la sociedad (Palacios 2008, p. 37). Además, el modelo rehabilitador consideraba que las razones por las que surgía una discapacidad, eran de carácter científico. Por consiguiente, se planteaba que las personas con discapacidad sí podían aportar a la sociedad, siempre y cuando, pasaran por un proceso de “rehabilitación”, el cual consistía en que esta se adecúe o logre ser tan “capaz” como lo era una persona que no tenía alguna discapacidad (Palacios 2008, p. 66-67).

En los años 80, surge el modelo social de discapacidad, el sociólogo y activista por los derechos de las personas con discapacidad, Michael Oliver señala que según este modelo, la discapacidad no responde a una limitación individual, sino, es una forma de opresión social creada por las barreras ambientales y actitudinales (Oliver 1990, p. 23). Asimismo, destaca que la discapacidad se experimenta como una restricción social, en el sentido que las restricciones se presentan producto de la arquitectura inaccesible, actitudes hostiles hacia las personas con discapacidad, entre otros (Oliver 1990).

Actualmente se considera que la discapacidad se genera en la interacción entre las barreras de la sociedad como las arquitectónicas, jurídicas, sociales o actitudinales, y la deficiencia de la persona; contrario a la concepción de que la discapacidad es un atributo inherente a la persona (Bregaglio 2019, p. 202). De esta manera, el modelo social de discapacidad parte de la idea que la sociedad se encuentra organizada y orientada para aquellas personas que no tienen alguna discapacidad (Mazaires 2015, p. 5). En adición, se caracteriza por las dificultades que experimentan las personas con discapacidad para relacionarse o integrarse en la sociedad (Neves, Guilhem & Dornelles 2010, p. 280).

En consecuencia, las barreras sociales son las que generan la discapacidad y es por ello que la sociedad es quien debe adaptarse a las personas con discapacidad (Palacios 2008, p. 104). Además, estas barreras sociales son las

que no permiten otorgar accesibilidad ni los servicios adecuados para las personas con discapacidad (Mendoza & Ordeñez 2019, p. 686). En efecto, esta noción remarca que tanto personas con discapacidad como quienes no tienen alguna discapacidad, aportan a la vida en sociedad, a diferencia de los modelos anteriores de discapacidad. En consecuencia, tal como afirma World Health Organization (2011), “definir la discapacidad como una interacción signifca que la discapacidad no es un atributo de la persona” (*traducción propia*, p. 4).

Este modelo se refleja en la CDPD toda vez que en su Preámbulo se destaca que la discapacidad es un concepto evolutivo, que surge de la interacción entre las barreras de la sociedad y el entorno de la persona involucrada. Esta afirmación también se respalda con la OG Nro. 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación, la cual señala que la discapacidad es un constructo social y un estrato de la identidad de la persona (2018, párr. 10).

En el ámbito internacional, la CDPD afirma que la discapacidad no es una condición inherente de la persona, sino que es el resultado de la interacción con distintas barreras que enfrentan quienes tengan alguna deficiencia física, cognitiva, psicosocial, intelectual o sensorial, que limitan su participación en la sociedad.

Además, la Corte IDH, en diversas sentencias, como Furlán y familiares vs. Argentina y Gonzales Lluy vs. Ecuador ha precisado que el concepto de discapacidad es un concepto evolutivo; por lo cual, la discapacidad no requiere de la presencia de alguna deficiencia, sino que esta surge de la interacción con diversas barreras que impiden ejercer de manera adecuada sus derechos.

De igual modo, en el ámbito nacional, la LGPD otorga una definición similar a la CDPD, pero precisa, al igual que la Corte IDH que las barreras actitudinales y del entorno originan que las personas con discapacidad no tengan el adecuado desarrollo de sus derechos en sociedad.

Estas definiciones y acercamientos permiten tener un panorama más amplio de la noción de discapacidad a nivel internacional y nacional; de esta manera, es posible disgregar dos afirmaciones:

- que la discapacidad surge gracias a la interacción de las barreras de la sociedad y,
- que la discapacidad no requiere de una lista de diagnósticos.

En consecuencia, entender el concepto de discapacidad como un constructo social, derivado de las barreras de sociedad, resulta fundamental para discutir si el TDAH puede ser enmarcado en esta categoría.

I.2. NEE y su diferencia con la discapacidad

El artículo 24 de la CDPD reconoce el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad. Sin embargo, en Perú este enfoque se ha extendido a un grupo más amplio. De esta forma, el marco normativo nacional, en específico la Ley General de Educación (en adelante, LGE) y el Reglamento de la Ley General de Educación (en adelante, RLGE), señalan que la educación inclusiva se concibe como un derecho de todo estudiante que permite reconocer las diversidades. Además, la Ley que promueve la educación inclusiva señala que la educación debe ser inclusiva y por tanto, ser accesible, disponible, aceptable y adaptado a sus estudiantes. En tal sentido, la educación inclusiva en el sistema peruano es un enfoque que abarca a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con NEE que estén o no asociadas a una discapacidad.

Ahora bien, las NEE se refiere a aquellos estudiantes que requieren algunos apoyos y recursos a fin de que logren alcanzar el aprendizaje esperado. En principio, se podría considerar que un estudiante tiene NEE cuando presenta algún tipo de dificultad en el desarrollo de su aprendizaje, a diferencia de sus compañeros y, cuando los recursos que ofrece la institución educativa, resultan en insuficientes (Infante 2007). De manera más precisa, el concepto de las NEE debe entenderse como un concepto dinámico que involucra diversos factores externos que podrían incidir en el aprendizaje del estudiante, como pueden ser el familiar, social y escolar. En tal sentido, estas dificultades de aprendizaje se pueden reducir con la implementación de recursos pedagógicos diferenciados (Parreño & De Araoz 2011, p. 26).

De este modo, estas necesidades pueden derivarse de diversos factores, tales como cognitivos, sensoriales, de la comunicación, emocionales, psico-sociales y físicos (Bazurto y Samada 2021, p. 1380). En esta misma línea, la UNESCO subraya que los recursos deben cubrir necesidades como discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, y del aprendizaje, emocionales y sociales (UNESCO 2011).

El autor Diego Luque otorga una definición más esclarecedora de las NEE, puesto que se centra en la valoración de la necesidad y no en el diagnóstico; es decir, el término NEE corresponde a una respuesta de calidad y equidad que requiera el alumno (Luque 2009, p. 212). Por tanto, una escuela inclusiva debería considerar las características y necesidades de los estudiantes con NEE, a fin de valorarlos en su pertenencia y participación en el grupo (Luque 2009, p. 218).

Como se evidencia, las NEE no se trata de un concepto cerrado a diagnósticos médicos; por el contrario, su comprensión se proyecta hacia la provisión de apoyos pedagógicos destinados a la inclusión educativa. Bajo esta perspectiva, las NEE se podría ejemplificar en aquel grupo de estudiantes que tienen dificultades para leer, escribir, escuchar o hablar (Mateos & López 2009, p. 33).

Al respecto, la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las NEE señala que el sistema educativo debe responder de forma positiva a las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada estudiante; en consecuencia, los niños con NEE deben acceder a escuelas ordinarias, las mismas que deberán satisfacer sus necesidades educativas. Asimismo, el artículo 11 del RLGE señala que las NEE son requerimientos de los estudiantes que surgen debido a las barreras del sistema educativo; además, resalta que este término no atiende a una particularidad o característica específica del estudiante.

Este último punto resulta de vital importancia, toda vez que nuevamente se confirma que las NEE no responden únicamente a un diagnóstico en específico, por el contrario, son una respuesta necesaria para el estudiante, en razón a las limitaciones que generan las instituciones educativas.

A nivel médico y pedagógico, se han utilizado diversas clasificaciones de las NEE, ya sea aquellas asociadas o no a discapacidad, y encausándolas en NEE de tipo permanente o transitorias.

Las psicopedagogas Isabel López y Gloria Valenzuela, afirman que esta clasificación, si bien es útil para caracterizar los diagnósticos, no debe ser excluyente a la hora de otorgar ciertas estrategias de tipo educativas a quienes tienen un diagnóstico específico; en otras palabras, si en la institución educativa, hay dos estudiantes con el mismo diagnóstico, no se debe suponer que necesitan el mismo requerimiento (López & Valenzuela 2015, p. 43).

Ahora bien, tras la definición de las NEE y la discapacidad, cabe preguntarnos cuál es la diferencia en el tratamiento entre ambas.

	NEE	Discapacidad
Definición	Apoyos que requiere un estudiante a fin de que pueda lograr el aprendizaje y participar en sociedad.	Deficiencia física, mental, intelectual o sensorial que surge por la interacción de las barreras sociales (CDPD, art. 1).
Alcance	Todos los niños con discapacidad tienen NEE, pero no todos los niños con NEE tienen discapacidad.	Incluye a quienes presentan deficiencias que generan una limitación significativa y duradera.
Implicancia	El apoyo depende de políticas educativas.	Activa derechos exigibles, como los ajustes razonables.

(Elaboración propia, a partir de la CDPD, Parreño & De Araoz (2011) y UNESCO (2011))

En el sistema educativo, el TDAH se clasifica como una NEE no asociada a discapacidad. Ello implica que los apoyos que recibe un estudiante con TDAH, son pedagógicos, mas no ajustes razonables. Como ya se observó, la

discapacidad activa diversos derechos exigibles por ley, como lo son los ajustes razonables.

Por ello, la clasificación del TDAH como discapacidad o NEE, no es solo un debate académico, sino que cambia el nivel de protección que el estudiante recibe, ya sean apoyos pedagógicos o ajustes razonables. Este punto es el tema central que se analizará en la siguiente sección.

I.3. El derecho a la educación inclusiva

La educación es un derecho que ha sido ampliamente abordado por la legislación internacional y nacional, la doctrina y jurisprudencia, en los cuales se coincide que este es un derecho base para el desarrollo de la persona humana, toda vez que permite el ejercicio de otros derechos. Particularmente, el derecho a la educación inclusiva, como señala el Comité DPD, es una transformación del sistema educativo, en la que la cultura, política y práctica de las instituciones educativas dan prioridad a las necesidades e identidades de los alumnos (Comité DPD 2016, párr. 9). Todo ello evidencia que la educación inclusiva, en la actualidad, es un estándar internacional y nacional.

De este modo, la importancia de la educación inclusiva radica en ser un modelo de educación que busca que los grupos que han sido históricamente excluidos o segregados, se incluyan en el proceso educativo, sin ningún tipo de discriminación. Como señala la UNESCO, las escuelas inclusivas benefician a todos los estudiantes, al desarrollar diferentes formas de enseñanza que responden a sus diferencias individuales y sus diversas capacidades (UNESCO 2009, p. 15). Ello impacta en la cohesión social, dado que reduce desigualdades y evita la exclusión de los grupos vulnerables, como las personas con discapacidad.

En coherencia con ello, el autor Renato Constantino señala que la educación inclusiva en la sociedad permite crear espacios de diversidad a fin de preparar a las personas con discapacidad para la sociedad (Constantino 2015, p. 117). Esta

visión evidencia que la educación inclusiva, más allá de ser un avance pedagógico, también implica un avance social, que beneficia a la comunidad en conjunto. En esa misma línea, el autor Echeita afirma que la educación inclusiva implica el grande desafío de articular con equidad para todo el alumnado, tres dimensiones: acceder a los espacios comunes, participar y vivir con dignidad, y adquirir competencias necesarias para tener una vida de calidad (Echeita 2017, p. 19).

Ahora bien, es necesario revisar su alcance a nivel internacional y nacional, como derecho y perfilar el mandato de este.

i. Marco normativo internacional del derecho a la educación inclusiva

El derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad está inmerso en distintos instrumentos internacionales, así como en la legislación nacional. Por consiguiente, cabe reseñar el marco normativo de este.

El artículo 26 de la DUDH y el artículo 13 del PIDESC declaran que todas las personas tienen derecho a la educación. Asimismo, el artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, CDN) señala que los niños con discapacidad tiene derecho a la educación y a disfrutar de una vida plena. Posteriormente, el artículo 2 de la Declaración de Salamanca proclamó que todos los niños tienen derecho fundamental a la educación y que, el sistema educativo debe tener en cuenta tanto las características como las necesidades de sus estudiantes. Del mismo modo, el artículo 24.1 de la CDPD señala que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación con un sistema inclusivo. En virtud a dicho artículo, la OG Nro. 04 sobre el derecho a la educación inclusiva, hace referencia que este ya debe entenderse como un derecho fundamental de todo estudiante (Comité DPD 2016, párr. 10a). Asimismo, el referido documento detalla que, en función del artículo 24 de la CDPD, los estudiantes con discapacidad deben recibir, por parte de la institución educativa, los apoyos continuos y personalizados para que puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad (Comité DPD 2016, párr. 32-33).

Mandato del derecho a la educación inclusiva

Como se señaló anteriormente, el artículo 24 de la CDPD señala que el sistema de educación debe ser inclusivo en todos los niveles de enseñanza. En virtud de ese artículo, la OG Nro. 04 del Comité de DPD sobre el derecho a la educación inclusiva, recalca el núcleo esencial del derecho a la educación perfilado por la OG Nro. 13 del Comité Desc sobre el derecho a la educación, en la que se señala que el núcleo esencial del derecho a la educación se vincula a cuatro características: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

a. Disponibilidad: La disponibilidad se refiere a que las instituciones educativas sean suficientes en cantidad y que cuenten con los recursos adecuados disponibles para la atención de todos sus estudiantes (Comité Desc. 1999, párr. 6a).

b. Accesibilidad: Esta característica se perfila en base a la no discriminación, es así como consta de tres dimensiones:

i. No discriminación: La educación no debe ser discriminatoria, a fin de que todos los estudiantes puedan acceder adecuadamente a esta.

ii. Accesibilidad material: La educación debe ser asequible en términos geográficos o tecnológicos.

iii. Accesibilidad económica: La educación debe estar al alcance de todos.

(Comité Desc. 1999, párr. 6b).

c. Aceptabilidad: La aceptabilidad se refiere a que la forma y fondo de la educación que se brinde, debe ser aceptable (Comité Desc. 1999, párr. 6c).

d. Adaptabilidad: La adaptabilidad se vincula a que la educación debe ser flexible en el sentido que debe responder a las características y necesidades de todos los estudiantes (Comité Desc. 1999, párr. 6d).

Estas características constituyen el mandato del derecho a la educación inclusiva, las mismas que en el marco de la CDPD, orientan la forma en la que se debe implementar un sistema educativo inclusivo. Ello en el sentido que el artículo 24 de la CDPD exige que los Estados Partes de la Convención deben asegurar un sistema de educación inclusivo.

ii. Marco normativo nacional sobre el derecho a la educación inclusiva

Por otro lado, en cuanto a la legislación nacional, el artículo 13 de la Constitución Política del Perú (en adelante, CPP) señala que la educación es un derecho fundamental, que permite el crecimiento de la persona en sociedad. De igual forma, el artículo 2 de la LGE precisa que la educación es un proceso de aprendizaje que permite que la persona desarrolle habilidades y potencialidades que le permitan su formación integral. Además, el artículo 8 del mismo cuerpo normativo afirma que, tanto la equidad como la inclusión, son principios que constituyen la educación, por lo que debe incorporar a grupos vulnerables y socialmente excluidos, tales como, las personas con discapacidad.

En consecuencia, el artículo 2 del RLGE dispone que el derecho a la educación se vincula con la disponibilidad de los servicios educativos, el acceso a una educación de calidad, equitativa, pertinente, intercultural e inclusiva y, el derecho a la permanencia. De tal manera, el artículo 11 de la norma en referencia, destaca el derecho a la educación inclusiva como un derecho que permite a todo ciudadano acceder a una educación de calidad, que reconozca su diversidad; para lo cual, destaca las características planteadas por la OG Nro. 13: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Además, señala la existencia de barreras de accesibilidad, actitudinales, curriculares y didácticas y, organizacionales. En la misma línea, la Ley que promueve la educación inclusiva, señala que la educación debe ser inclusiva, en todas las etapas del sistema educativa, por lo que, debe ser accesible, disponible, aceptable y adaptado a los estudiantes. De la misma manera, el artículo 25 de la LGPD señala expresamente que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación con enfoque inclusivo.

Ahora bien, también es importante resaltar cómo se materializan estos mandatos de la educación inclusiva. La Ley Nro. 28988, declaró la Educación Básica Regular (en adelante, EBR) como servicio público esencial. Asimismo, la Resolución Ministerial Nro. 0523-2005 declaró el 16 de octubre como el Día de la Educación Inclusiva. En tal sentido, la Ley Nro. 32289, Ley que garantiza y promueve el acceso a la EBR y la Educación Básica Alternativa (en adelante, EBA) de los estudiantes en condición de discapacidad e impulsa la capacitación de docentes en educación inclusiva. El artículo 2 de la referida Ley señala que tanto la EBR como la EBA deben asignar, para cada año lectivo, dos vacantes como mínimo por aula para los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, mediante Decreto Supremo Nro. 013-2022 se aprobaron los Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la Educación Básica. En este documento se señala que la educación inclusiva cumple con ser uno de los ejes orientadores que contribuyen a la implementación del bienestar emocional. De esta forma, las instituciones educativas deben identificar las barreras educativas que impiden a los estudiantes tener las mismas oportunidades de aprendizaje, con el fin de implementar las medidas que sean necesarias, en coordinación con los actores educativos (Ministerio de Educación 2022, p. 12).

Además, mediante Resolución Ministerial Nro. 109-2022-MINEDU, se aprobaron las Disposiciones para el proceso de adecuación a las condiciones básicas de Instituciones Educativas de Gestión Privada de Educación Básica, en la que señalan que existen dos etapas del proceso de adecuación para el cumplimiento de las Condiciones Básicas: etapa de diagnóstico de cumplimiento y etapa de supervisión orientativa (Ministerio de Educación 2022, p. 8). En estas Disposiciones, se anexa la Matriz de Condiciones Básicas para la provisión de servicios educativos de Educación Básica en IE privadas existentes, la misma que toma como componente que la I.E cuente con un servicio de apoyo educativo interno que implemente los apoyos educativos necesarios (Ministerio de Educación 2022, p. 28).

En adición, la Resolución Viceministerial Nro. 041-2024-MINEDU aprueba las Disposiciones para la creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular, en la que establece que el Servicio de Apoyo Educativo (en adelante, SAE) como una forma de organización que permite que tanto la UGEL como las II.EE de EBR otorgar los apoyos educativos necesarios a quienes enfrentan barreras para el logro del aprendizaje esperado (Ministerio de Educación 2024, p. 10).

En este sentido, las Disposiciones destacan dos niveles de servicio de apoyo educativo: Servicio de Apoyo Educativo Interno (en adelante, SAEI) y Servicio de Apoyo Educativo Externo (en adelante, SAEE). El SAEI, se adopta en las I.E, en las que el Director debe gestionar la conformación del SAEI con un profesional de apoyo SAEI, profesionales en educación inclusiva para el SAEI, psicólogos, auxiliares de educación, mediadores, entre otros (Ministerio de Educación 2024, p. 13). Por otro lado, la SAEE se constituyen en la UGEL, por lo que, se conforma por un coordinador UGEL de SAEE, especialista en educación inclusiva y atención a la diversidad, psicólogo y un especialista en apoyo educativo del SAEE (Ministerio de Educación 2024, p. 21).

Entonces, si bien es cierto, el ordenamiento jurídico peruano ha legislado de manera expresa sobre el derecho a la educación inclusiva y ha reconocido su importancia en el sistema educativo y para la sociedad, aún existen barreras que impiden el acceso efectivo de todas las personas a este derecho. Además, este marco normativo impide incluir características del TDAH, en la categoría de discapacidad y, por tanto, activar sus derechos exigibles.

Sección II: El TDAH como discapacidad y sus implicancias en el derecho a la educación inclusiva

Es importante aterrizar los conceptos teóricos y normativos sobre la discapacidad, NEE y el derecho a la educación inclusiva, a fin de enmarcarlos en la categorización del TDAH. Como ya se mencionó anteriormente, las NEE

se refieren a una categoría que, a nivel pedagógico, se utilizan las clasificaciones de estas según su asociación a alguna discapacidad o no.

En este sentido, la Defensoría del Pueblo (en adelante, DP) en el año 2019, realizó el Informe Defensorial Nro. 183 sobre el derecho a la educación inclusiva y las barreras para su implementación en los servicios educativos públicos y privados. En este Informe detalló que en el año 2019, había un registro total de 67 227 estudiantes matriculados con alguna NEE en II.EE de la EBR (Defensoría del Pueblo 2019, p. 106). Esta clasificación de NEE, en los estudiantes con TDAH, genera una discrepancia en la forma de implementar diversos apoyos pedagógicos; por lo que, el sistema educativo no genera un deber exigible de implementar ajustes razonables. Es así que surge la problemática de la caracterización de los estudiantes con TDAH y su necesaria categorización como personas con discapacidad.

II.1. Aproximación médica y pedagógica al TDAH.

Si bien es cierto, no hay una causa concreta de la aparición del TDAH en las personas, los autores Esperón y Suárez, en el Manual de Diagnóstico y Tratamiento del TDAH, han detallado cinco posibles causas, o razones que multiplican las posibilidades de adquirir este trastorno:

- Causa genética: si la madre o padre tienen TDAH, las posibilidades de adquirirlo se multiplican en un 8,2.
- Bajo peso al nacer: las posibilidades se multiplican a más de 3.
- Adversidad psicosocial: el riesgo se multiplica por 4.
- Consumo de tabaco durante el embarazo: las posibilidades se multiplican a más de 3.
- Consumo de alcohol durante el embarazo: el riesgo se multiplican por 2.

(Esperón & Suárez 2007, p. 15).

Las pedagogas Isabel López y Gloria Valenzuela señalan que el TDAH es la condición neurobiológica más presente en niños y adolescentes hasta los 12 años de edad, que implica dos características principales: inatención e hiperactividad/impulsividad (2015, p. 47). El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante, el Manual), ha señalado que estas características se pueden evidenciar de las siguientes maneras:

- Inatención: desviaciones en las tareas, dificultad para mantener la atención, entre otros.
- Hiperactividad: golpes, locuacidad excesiva, actividad motora excesiva, entre otros.
- Impulsividad: acciones con riesgo de dañar a otra persona, acciones sin reflexión, entre otros.

(APA 2021, p. 61)

Según el Manual, durante la primera infancia, el TDAH se puede manifestar únicamente con la hiperactividad. En la etapa primaria, en la que se identifica con mayor frecuencia la condición, en tanto que se evidencian situaciones de inatención y menor rendimiento (APA 2021, p. 62). En la etapa escolar, los estudiantes con TDAH muestran ensoñación, ocasionan interrupciones en la clase o tienen dificultad en seguir las instrucciones y en las actividades sociales (López & Valenzuela 2015, p. 47) . Este último punto genera que sean rechazados en los entornos sociales, lo que deriva en ser víctimas de agresiones y bullying.

En el Manual, se detalla que durante la etapa de la adolescencia temprana, se estabiliza, pero en algunos casos, surgen comportamientos antisociales. Asimismo, durante la etapa de la adolescencia y la adultez, las características del TDAH no son notorias; sin embargo, puede persistir la inatención, poca planificación y la impulsividad. Aunque los expertos resaltan que en la edad adulta, la inatención, inquietud e impulsividad, llegan a ser problemáticas (APA 2021, p. 62). Al respecto, en la edad adulta es más probable que se desarrolle un trastorno de la personalidad antisocial, lo que aumenta las probabilidades de un trastorno por consumo de sustancias. Además, hay un mayor riesgo de la

ocurrencia de accidentes e infracciones de tránsito, justamente por los signos de hiperactividad o impulsividad (APA 2021, p. 63).

Como se pudo referenciar en este punto, el TDAH es el trastorno del neurodesarrollo más común en la primera etapa de vida del ser humano; sin embargo, ello no quiere decir que este no se manifieste en la etapa adulta. Entonces, el TDAH debe comprenderse como un trastorno que no solo acompaña al individuo en su etapa inicial, sino a lo largo de su desarrollo como persona y que por tanto, requiere diversos apoyos sostenidos independientemente del entorno en el que se encuentre. Ello refuerza la necesidad que no solo las instituciones educativas incorporen medidas de accesibilidad, sino todas las instituciones públicas, a fin de que puedan ejercer sus derechos sin ninguna barrera. Es por ello que es necesario que se le dé la atención debida y los ajustes razonables requeridos a fin de que puedan gozar efectivamente de sus derechos humanos.

II.2. El TDAH en el derecho comparado

Ahora bien, es importante revisar, de manera general, cómo son los procesos de obtención de un certificado de discapacidad a nivel comparado, específicamente en España, Argentina y Colombia.

En España, el procedimiento para el reconocimiento de grado de discapacidad, se regula por el Real Decreto 888/2022 (en adelante, el Real Decreto), emitido por el Ministerio de Derechos Sociales, en el cual se establece el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. Esta evaluación, de acuerdo al artículo 3 y 4 del Real Decreto, se aplica mediante los llamados “baremos”, que son las tablas de valoración oficial para determinar el grado de discapacidad y las limitaciones funcionales que experimentan en distintas áreas (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022). En tal sentido, el artículo 3 del Real Decreto determina que la evaluación para determinar la discapacidad, se conforma de los siguientes constructos: el baremo de la Evaluación de las Funciones y Estructuras corporales/limitaciones en la Actividad (BLA), el baremo

de evaluación del desempeño/Restricciones en la participación (BRP) y el baremo de evaluación de los Factores Contextuales/Barreras Ambientales (BFCA) (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022).. Posteriormente, en concordancia con el Anexo VI del Real Decreto, se clasificará la discapacidad en porcentajes; siendo así, discapacidad nula (0%-4%), leve (5%-24%), moderada (25%-49%), grave (50%-95%) y total (96%-100%) (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022).. De esta manera, según el artículo 11 del Real Decreto, la tarjeta acreditativa del grado de discapacidad contendrá el grado de discapacidad, periodo de vigencia, medidas de seguridad y confidencialidad, entre otros. Sin embargo, es necesario precisar que, según el artículo 4 del Real Decreto Legislativo 1/2013, Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, se considerará personas con discapacidad a quienes tengan un grado de discapacidad igual o superior al 33%.

Ahora bien, en el caso en específico del TDAH, el Tribunal Supremo de España afirmó que no es necesario acreditar un grado mínimo de discapacidad del 33%, para la obtención de becas educativas, como sí lo establecía el Real Decreto 471/2021. Esta decisión reconoce que la acreditación de un trastorno del neurodesarrollo, debe generar necesidades de apoyo educativo y habilitar medidas de protección correspondientes. Sin embargo, ello no implica *per se* que ya se considere al TDAH como una discapacidad; sino que, se suprimen barreras formales que restringían el acceso a recursos en igualdad de oportunidades (FEAADAH 2023, s/p).

Esta decisión, como lo afirma la presidenta de FEAADAH, “considera que el TDAH, por sus necesidades y su sintomatología, ya está incluido en el primer punto del Real Decreto” (FEAADAH 2023, s/p), el cual se refiere a un alumno con discapacidad o trastorno grave de conducta.

Por otro lado, Argentina tiene el sistema que en cuanto a discapacidad, se ha formalizado por la Ley 22.431 y el Certificado Único de Discapacidad. Para la obtención de este documento, se requiere de una evaluación por una Junta Evaluadora interdisciplinaria que determina si corresponde o no la emisión de este Certificado. En ese sentido, la normativa argentina establece este

procedimiento de evaluación multidisciplinaria que analiza cada caso y su posible impacto funcional (Agencia Nacional de Discapacidad s/f).

Por último, Colombia también cuenta con un procedimiento especial para la certificación de discapacidad, el cual se basa en una evaluación multidisciplinaria que incluye la evaluación clínica, social y funcional a cargo de la Secretaría de Salud (Ministerio de Salud y Protección Social 2024). Entonces, si bien es cierto, al igual que los otros países, no hay un reconocimiento automático de discapacidad, en cuanto al TDAH, existe una evaluación de impacto funcional.

Por lo que, se observa que los países referenciados tienen un criterio funcional producto de una evaluación multifuncional, que determinará si el beneficiario puede o no, optar por un certificado de discapacidad. Sin embargo, en España ya hay un implícito reconocimiento judicial por parte del Tribunal Supremo; mientras que Argentina y Colombia continúan en el ámbito administrativo.

II.3. El TDAH en el sistema jurídico peruano: entre necesidad educativa especial y discapacidad.

En el Perú, el reconocimiento del TDAH dentro del sistema educativo, se limita a la categoría de las NEE. Esta clasificación, que si bien es cierto, debería otorgar diversos apoyos pedagógicos, termina siendo insuficiente especialmente en cuanto a los ajustes razonables.

Como se mencionó anteriormente, el marco normativo peruano en cuanto a discapacidad, se rige principalmente por la LGPD, la cual siguiendo a la CDPD, define a la discapacidad desde el modelo social, por lo que se entiende que esta no se deriva de la persona, sino que se origina por las barreras que impone la sociedad. Por otro lado, la LGE, RLGE y la Ley que promueve la educación inclusiva, abordan la discapacidad también desde el modelo social pero con una perspectiva pedagógica, centrada en las NEE de los estudiantes. Es importante reconocer que el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que, específicamente en los estudiantes, origina diversas barreras en el entorno educativo.

Asimismo, conforme lo detallado en la anterior sección, el artículo 11A del RLGE define a las NEE como aquellos requerimientos educativos que surgen en función a las barreras educativas; por lo que, no debe usarse este término para referirse a una condición de la persona. En tal sentido, el sistema educativo peruano, considera al TDAH como una NEE no asociada a discapacidad; por lo que, todos los apoyos que requiera un estudiante con TDAH, se ceñirán a apoyos pedagógicos, conforme lo indica la Ley 30956, Ley de protección de las personas con TDAH. Estos apoyos no llegan a configurarse como ajustes razonables, los cuales únicamente se implementan para estudiantes que son reconocidos como personas con discapacidad. En tal sentido, esta diferenciación tiene grandes implicancias, toda vez que limita la exigibilidad jurídica del derecho a la educación inclusiva.

Entonces, el sistema peruano, en cuanto al TDAH, aún tiene un enfoque fragmentado, ello debido a que no hay una respuesta articulada por parte del Estado frente a la diversidad de necesidades en los estudiantes. La disponibilidad de recursos determina las intervenciones de las instituciones educativas. Esta incoherencia entre la norma y la práctica evidencia la necesidad de replantear el tratamiento del TDAH dentro del sistema peruano, poniendo énfasis en el modelo social de discapacidad. Este punto, lleva a la pregunta, ¿es posible reconocer al TDAH como una discapacidad?

II.4. Implicancias de esta calificación: exigibilidad del derecho a la educación inclusiva, ajustes razonables y accesibilidad.

Como ya se mencionó anteriormente, las implicancias de encontrarse bajo la categoría de NEE o discapacidad, son diferentes. Las implicancias de las NEE se centran en apoyos educativos; mientras que la categoría de discapacidad activa diversos derechos, como los ajustes razonables. Por tanto, el reconocimiento como discapacidad implicaría un grado de protección jurídica respecto a la exigibilidad de derechos y las obligaciones que conlleva.

El TDAH en el Perú se considera una NEE no asociada a discapacidad, lo que implica que las instituciones educativas deben brindarles únicamente apoyos educativos según sus recursos disponibles y no derechos exigibles, como lo permite la categoría de discapacidad de acuerdo a la CDPD y la LGPD. Esta situación resulta problemática debido a que existen múltiples limitaciones del referido trastorno del neurodesarrollo, las cuales se convierten en barreras al interactuar con el entorno educativo; por lo que es necesario enmarcar el TDAH dentro de la categoría de discapacidad. Ahora bien, el reconocimiento del TDAH como discapacidad, implicaría diversos efectos jurídicos, tales como educación inclusiva, ajustes razonables y además, reforzaría la protección de las personas con TDAH contra la discriminación.

i. Sobre el derecho a la educación inclusiva

Como indica el autor Renato Constantino, el derecho a la educación inclusiva no se enfoca únicamente en estudiantes con discapacidad, sino, también abarca a cualquier estudiante que no pertenezca a un grupo mayoritario (2015, p. 40-41). Es importante resaltar que la educación inclusiva se configura como un derecho que busca que el sistema educativo respete y reconozca la diversidad de todos los estudiantes, ello con el objetivo de lograr espacios de aprendizaje de calidad e integración. Sin embargo, la particularidad del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, radica en su exigibilidad y en las obligaciones que trae consigo, como los ajustes razonables. El artículo 24 de la CDPD señala las directrices para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, en las que se incluye que las personas con discapacidad no queden excluidos del sistema educativo, que se brinden los apoyos personalizados y se realicen los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales.

ii. Sobre los ajustes razonables

Al respecto, la CDPD define a los ajustes razonables como aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias que se realizan en beneficio de las personas con discapacidad a fin de ver efectivos sus derechos humanos. Sobre ello, la OG Nro. 04 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité DPD,

precisa que estos ajustes no deben encontrarse limitados o encausados por un diagnóstico médico; por el contrario, los ajustes razonables deben evaluarse en función de las barreras sociales y responder a las necesidades o preferencias del estudiante (2016, párr. 30).

En tal sentido, para los estudiantes con TDAH, los ajustes razonables pueden ser materiales o inmateriales, como flexibilización de tiempos en las evaluaciones escolares, la posibilidad de realizar pausas durante clases, entre otros. Cabe resaltar que estos ajustes no deberán ser taxativos, sino, por el contrario, deben responder a las necesidades específicas del niño con TDAH.

iii. Sobre la protección contra la discriminación

Esta obligación de otorgar ajustes razonables a las personas con TDAH, también implicaría un refuerzo de protección jurídica contra la discriminación. La CDPD, en su artículo 2, señala que la discriminación por motivos de discapacidad se refiere a la exclusión, distinción o restricción por motivo de discapacidad, que tenga como finalidad la vulneración de derechos humanos y además, se incluye la denegación de los ajustes razonables. En virtud a ello, como menciona la OG 4, la obligación de realizar un ajuste es de aplicación inmediata, de lo contrario, la denegación de este se considera una forma de discriminación (Comité DPD, párr. 31). El artículo 8 de la LGPD también reconoce que la denegación de estos ajustes constituye una forma de discriminación.

Esta protección cobra especial importancia toda vez que los estudiantes con TDAH sufren de distintos prejuicios y son estigmatizados tanto por los estudiantes como por los docentes. En razón a ello, reciben sanciones disciplinarias o la misma exclusión por su comportamiento, lo que se configura como un acto de discriminación. El reconocimiento del TDAH como discapacidad fortalecería la protección jurídica de estos actos de discriminación, como lo es la denegación de ajustes razonables.

Todo ello refleja que el reconocimiento del TDAH como discapacidad, refuerza la exigibilidad de derechos como la educación inclusiva, ajustes razonables y el

derecho a la no discriminación; asimismo, la protección efectiva frente a prácticas excluyentes que puedan realizar las instituciones educativas. Este reconocimiento también transformaría el enfoque educativo que se le brinda a los estudiantes con TDAH, pasando de una respuesta educativa enfocada en apoyos pedagógicos a una respuesta que asegure la igualdad de oportunidades en el desarrollo formativo, fortaleciendo así la inclusión.

II.5. Argumentos para reconocer al TDAH como discapacidad en el marco normativo vigente

Conforme indica el Plan Nacional para las personas con TDAH (en adelante, el Plan Nacional), en el año 2020, el INSM realizó un estudio sobre la salud mental en niños y adolescentes en Lima, el cual arrojó que un 12.1% de niños entre 6 a 11 años, tienen TDAH. Este porcentaje refleja la gran magnitud del TDAH en los niños y por tanto, la importancia del tema; por lo que, se requiere que el sistema educativo adopte un enfoque inclusivo, que garantice efectivamente el derecho a la educación de este grupo estudiantil. En consecuencia, también resulta necesario analizar si este trastorno puede enmarcarse dentro de la categoría de discapacidad, reconocida en la CDPD y la legislación nacional.

Como ya se mencionó anteriormente, el modelo social de discapacidad señala que la discapacidad se genera por las barreras que impone la sociedad, en este caso, las barreras que genera el sistema educativo, como las actitudinales y pedagógicas en el entorno escolar. Además, en el Preámbulo de la CDPD se destaca que la discapacidad es un concepto evolutivo, que surge de la interacción entre las barreras de la sociedad y el entorno de la persona involucrada. En este sentido, cabe volver a presentar las dos ideas sobre la discapacidad, desarrolladas anteriormente:

- que la discapacidad surge gracias a la interacción de las barreras de la sociedad y,
- que la discapacidad no requiere de una lista de diagnósticos.

Sobre ello, de acuerdo con la CDPD, la LGPD y sentencias de la Corte IDH, como el caso Furlán vs. Argentina, la discapacidad no requiere de la presencia de alguna deficiencia *per se* o de algún diagnóstico clínico. Por el contrario, la normativa, doctrina y jurisprudencia concuerdan que la discapacidad surge de las barreras que impone la sociedad. En ese sentido, el Plan Nacional reconoce el limitado acceso a la inclusión educativa y la falta de capacidades en los servicios para las personas con TDAH. Asimismo, el Primer Consenso Argentino sobre el manejo del TDAH, ha señalado el gran impacto que tiene este en la vida diaria de estas personas. Los psiquiatras partícipes de este Primer Consenso detallan que existe un impacto en la calidad de vida, afectación emocional y social, en el rendimiento académico, entre otros (2024, p.70-71). Estas limitaciones se reflejan con mayor persistencia en el ámbito educativo, en el que los niños con TDAH se enfrentan al sistema educativo rígido, que incluye metodologías lineales, falta de comprensión por parte de los docentes y ausencia de ajustes razonables.

Estas barreras que enfrentan los estudiantes con TDAH se experimentan en distintos niveles del entorno escolar. El sistema educativo tiene una metodología rígida y estandarizada, el mismo que implica la aplicación de criterios uniformes, sin tomar en cuenta las diferencias en la atención, impulsividad o ritmo de aprendizaje, lo mismo que caracteriza a un estudiante con TDAH. Esta barrera genera que el estudiante tenga dificultad para mantener la atención durante largos períodos de clase, tal como está diseñado el sistema educativo.

Asimismo, la metodología de evaluaciones escritas extensas sin pausas, aumentan la frustración y desmotivación en un estudiante con TDAH, toda vez que se les exige rendir académicamente bajo condiciones que no consideran su perfil cognitivo. Ello se relaciona con el estudio realizado por el Primer Consenso Argentino sobre el manejo del TDAH en la adultez, en el que se menciona que el TDAH impacta en el ámbito académico, en tanto que tienes tres veces más de probabilidades de tener un bajo rendimiento académico (2024, p. 71)

En consecuencia, el TDAH como trastorno del neurodesarrollo, genera limitaciones sostenidas durante el proceso de aprendizaje como inatención y la dificultad para la autorregulación por la falta de inclusión de parte de las instituciones educativas, quienes no otorgan las condiciones adecuadas para el logro de aprendizaje esperado. Esta condición no debe entenderse únicamente desde un enfoque médico o clínico, sino desde una mirada social, tal como lo señala la Corte IDH, que reconoce que debe dar tratamiento de discapacidad a aquellas condiciones que generen limitaciones funcionales cuando no se ofrezca un entorno adecuado. En el caso específico de los estudiantes con TDAH, las barreras se materializan en el sistema educativo a través de evaluaciones y criterios estandarizados, los cuales consideran que todos los estudiantes deben responder de manera igualitaria al sistema de evaluación.

Ello se vincula con lo señalado en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mental DSM-5, en el cual se reconoce al TDAH como un trastorno del neurodesarrollo que afecta el desempeño académico. En el Manual, se señala que los niños con TDAH “tienen menor educación escolar, menores logros vocacionales y puntuaciones intelectuales más bajas que sus compañeros” (APA 2021, p. 63). Bajo este entendimiento, estas barreras actitudinales, pedagógicas e institucionales generan que el TDAH se convierta en una discapacidad. Es importante resaltar que el entorno educativo debe estar adaptado a las necesidades de sus estudiantes o, de lo contrario, se estaría generando que su derecho a la educación no sea eficaz.

Por ello, se evidencia que el TDAH se configura en una discapacidad tras la interacción de distintas barreras que impiden que tanto niños como adultos, puedan ejercer de manera eficiente sus derechos. De igual manera, este reconocimiento implica no solo una redefinición conceptual, sino que conlleva un refuerzo de protección jurídica.

CONCLUSIONES Y/O RECOMENDACIONES

- 1. Modelo social de discapacidad:** La CDPD define la discapacidad desde un enfoque social, el cual desarrolla que la discapacidad surge por las barreras que impone la misma sociedad, por lo cual, es esta quien debe adaptarse a las personas con discapacidad a fin de no restringir el goce de sus derechos humanos. Es así que, la discapacidad ya no se concibe como un diagnóstico médico, sino como la respuesta al impedimento del ejercicio pleno de derechos.
- 2. NEE y Discapacidad:** Existen diferencias en la categorización de NEE y discapacidad. Las NEE se refieren a aquellos apoyos que necesita un estudiante a fin de lograr el aprendizaje esperado, para lo cual, requiere de apoyos pedagógicos; mientras que la discapacidad es una deficiencia que surge por las barreras que impone la sociedad, lo cual activa diversos derechos exigibles.
- 3. TDAH como discapacidad:** En el sistema educativo, surgen diversas barreras educativas tales como pedagógicas, institucionales o incluso actitudinales, que generan que los estudiantes con TDAH no puedan ejercer de manera efectiva su derecho a la educación inclusiva.
- 4. Implicancias del reconocimiento del TDAH como discapacidad:** Al reconocer el TDAH como discapacidad, se activa la obligación de brindar los ajustes razonables en el ámbito educativo. Ello fortalece la protección con la discriminación, puesto que las normas internacionales y nacionales afirman que la denegación de ajustes razonables constituye una discriminación hacia las personas con discapacidad.
- 5. Necesidad del reconocimiento del TDAH como discapacidad:** El TDAH evidencia la necesidad de replantear la forma que el ordenamiento la categoriza. Mantener el TDAH como NEE no asociada a discapacidad, limita la protección jurídica y restringe diversos derechos exigibles. Por lo cual, resulta necesario que el Estado peruano reconozca las barreras educativas y sociales de las personas con TDAH, a fin de realizar una interpretación conforme al modelo social de discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

Abadi, A., Cetkovich-Bakmas, M., Klijnjan, H., Echavarría, N., Lischinsky, A., López, P., ... & Corrales, A. (2024). Primer Consenso Argentino sobre el manejo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la adultez. Primera parte: introducción, metodología de trabajo y generalidades. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 35(166, oct.-dic.), 56-84.

<https://www.revistavertex.com.ar/ojs/index.php/vertex/article/view/725/608>

Asociación Americana De Psiquiatría. (2021). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5.

<https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Bazurto-Ordóñez, M., y Samada-Grasst, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 1-16.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2248>

Bregaglio, R. A. (2019). El Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad: un balance en sus primeros diez años de existencia. En *Cambios y transformaciones en el derecho internacional en el siglo XXI. Estudios en homenaje a la Facultad de Derecho PUCP en su centenario*. (pp. 201 - 225). LIMA. PUCP.

Castillo Romero, C. (2021). Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (2016).
Observación general Nro 4: El derecho a la educación inclusiva. 25 de
noviembre de 2016. Naciones Unidas.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (2017).
Observación general Nro 5: Las personas con discapacidad. 27 de
octubre de 2017. Naciones Unidas

Constantino Caycho, R. (2015). Un salto por dar: el derecho a la educación
inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados [Tesis
para optar el Título Profesional de Abogado, Pontificia Universidad
Católica del Perú].
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5994/
/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?s
equence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5994/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

De Campos Vehlo Martel, Leticia. "Ajuste razonable: Un nuevo concepto desde
la óptica de una gramática constitucional inclusiva" en Sur. Revista
Internacional de Derechos Humanos. Vol. 8, número 14, junio de 2011.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta, 46(2),
17-24.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>

Esperón, C. S., & Suárez, A. D. (2007). Manual de diagnóstico y tratamiento del
TDAH. Ed. Médica Panamericana.

FEAADAH. (2023, marzo). El Tribunal Supremo determina que las personas con
TDAH no necesitan acreditar un 33 % de discapacidad para poder optar
a las becas educativas.

https://www.feaadah.org/el-tribunal-supremo-determina-que-las-personas-con-dadah-no-necesitan-acreditar-un-33-de-discapacidad-para-poder-optar-a-las-becas-educativas/?utm_source=chatgpt.com

Fuentes, S. S. (2023). El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado (Vol. 236). Narcea Ediciones.

Figuroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión Y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

Gómez, K. V. A., Buenahora, O. R., & Ulloa, V. A. B. (2021). Los ajustes razonables: Estrategia de inclusión laboral para las personas con diversidad funcional en Colombia. *Jurídicas CUC*, 17(1).

González, M., & López, F. (2021). Implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en educación primaria: Un enfoque inclusivo. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 50-66.

Infante, M. (2007, septiembre). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, UNESCO, Buenos Aires.

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 42-51.

<https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864015000085>

Parra, D. J. L. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39(3-4), 201-223.

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>

Mateos Mateos, R. y López Guinea, C. (2009). Dificultades de aprendizaje, Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. Revista Educación Inclusiva, 4(1), 103-111.

<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/12-7.pdf>

Maizares, N. (2015). El “modelo social de la discapacidad”: algunas notas para su discusión en Argentina. Buenos Aires: XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-061/623>

Mendoza, I. M. C. & Ordoñez, F. D. G. (2019). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. Perú. Telos, 21(3), 681-709.

<https://www.redalyc.org/journal/993/99360575009/99360575009.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). Resolución No. 1197 de 2024.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No%201197%20de%202024.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación (2022). Norma técnica: Lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la Educación Básica.

Ministerio de Educación (2022) Norma técnica: Disposiciones para el proceso de adecuación a las condiciones básicas de Instituciones Educativas de Gestión Privada de Educación Básica

Ministerio de Educación (2024). Norma técnica: Disposiciones para la creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular

Neves, L., Guilhem, D., & Dornelles, E. (2010). Social model: a new approach of the disability theme. *Revista latino-americana de enfermagem*, 18, 816-823.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Education.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Parreño, M. J. A., & de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. España: Cermi.

Presidencia de la Nación – Agencia Nacional de Discapacidad. (s. f.). *Cómo obtener el Certificado Único de Discapacidad (CUD)*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/servicio/como-obtener-el-certificado-unico-de-discapacidad-cud>

UNESCO. (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. UNESCO Bangkok.

UNESCO. (2011). *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*.

World Health Organization. (2011). *World report on disability*. In *World report on disability*

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/665131468331271288/pdf/627830WP0World00PUBLIC00BOX361491B0.pdf>

Sentencias de la Corte IDH

Caso Furlan y familiares vs. Argentina. Fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 31 de agosto de 2012. Serie C No. 246.

https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_246_esp.pdf

Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador. Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas. Sentencia de 1 de septiembre de 2015. Serie C No. 298.

https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_298_esp.pdf

