

ESTRATEGIA EDUCATIVA

PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

EDUCATIONAL STRATEGY FOR STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN THE THIRD GRADE OF BASIC EDUCATION

Adriana Cecilia Cano-Silva¹

E-mail: accanos@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5065-3168>

Fany Patricia Ullcu-Ullcu¹

E-mail: fpullcuu@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5711-2800>

Nelly Hodelín-Amable¹

E-mail: nhodelina@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1499-130X>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cano-Silva, A. C., Ullcu-Ullcu, F. P., & Hodelín-Amable, N. (2026). Estrategia educativa para estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en tercer grado de Educación Básica. *Revista UGC*, 4(1), 196-204.

Fecha de presentación: 09/09/2025

Fecha de aceptación: 21/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye un desafío significativo en la educación básica, ya que afecta la capacidad de los estudiantes para mantener la atención, controlar la impulsividad y regular su conducta, impactando su desempeño académico y la convivencia escolar. La investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Fiscal "Primicias de la Cultura de Quito", ubicada en la parroquia Chillogallo, con una matrícula aproximada de 1.600 estudiantes, de los cuales 115 cursan el tercer año de Educación Básica, distribuidos en tres paralelos. Se identificaron tres estudiantes por paralelo con diagnóstico o características compatibles con TDAH, seleccionándose el paralelo C para el diseño, aplicación y evaluación de una estrategia educativa inclusiva. El estudio tiene como objetivo analizar las concepciones pedagógicas y prácticas docentes relacionadas con el TDAH y elaborar una propuesta de intervención adaptada al contexto institucional, basada en refuerzo positivo, pausas activas, autorregulación emocional y participación familiar. La metodología empleada es cualitativa, con diseño de estudio de caso, incluyendo revisión de literatura científica, observaciones directas en aula, entrevistas semiestructuradas y aplicación de instrumentos de seguimiento para valorar avances en atención, conducta y participación estudiantil. Se espera evidenciar que las adaptaciones pedagógicas y ambientales, junto con un enfoque lúdico y colaborativo, favorecen la concentración, la autoestima y el clima escolar, fortaleciendo la inclusión y la equidad educativa. Los resultados aportarán elementos teóricos y prácticos para consolidar una pedagogía humanista e inclusiva, orientada al bienestar integral de los estudiantes

con TDAH y al desarrollo de competencias docentes en la gestión de la diversidad en el aula.

Palabras clave:

Educación inclusiva, estrategias pedagógicas, refuerzo positivo, autorregulación, aprendizaje activo.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) represents a significant challenge in basic education, as it affects students' ability to maintain attention, control impulsivity, and regulate behavior, impacting academic performance and classroom coexistence. This research was conducted at the Unidad Educativa Fiscal "Primicias de la Cultura de Quito," located in the Chillogallo parish, with an enrollment of approximately 1,600 students, 115 of whom are in the third year of basic education across three sections. Three students per section were identified with a diagnosis or characteristics compatible with ADHD, with section C selected for the design, implementation, and evaluation of an inclusive educational strategy. The study aims to analyze teachers' pedagogical conceptions and practices related to ADHD and to develop an intervention proposal adapted to the institutional context, based on positive reinforcement, active breaks, emotional self-regulation, and family involvement. A qualitative methodology with a case study design was employed, including a review of recent scientific literature, direct classroom observations, semi-structured interviews, and the application of monitoring instruments to assess improvements in attention, behavior, and student participation. It is expected that pedagogical and environmental adaptations, combined with

a playful and collaborative approach, will enhance concentration, self-esteem, and the classroom climate, promoting inclusion and educational equity. The results will provide theoretical and practical contributions for consolidating a humanistic and inclusive pedagogy focused on the holistic well-being of students with ADHD and the development of teachers' competencies in managing classroom diversity.

Keywords:

Inclusive education, pedagogical strategies, positive reinforcement, self-regulation, active learning.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un eje prioritario de las políticas educativas internacionales, orientada a garantizar el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a una educación equitativa y de calidad, sin discriminación alguna. Organismos internacionales han promovido este paradigma como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, subrayando que la inclusión educativa implica transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad del alumnado y no simplemente integrarlo de manera asistencial (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021ab). Esta visión redefine el papel del docente como mediador del aprendizaje y constructor de entornos que valoren la diferencia como oportunidad pedagógica, y no como obstáculo.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), reconocido por la American Psychiatric Association (2013), es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad, que interfiere con el funcionamiento académico, social y emocional del niño o la niña. Desde una perspectiva educativa, el TDAH se entiende no como una limitación, sino como una forma distinta de procesar la información y de responder a los estímulos del entorno, que requiere apoyos específicos, estructura y estrategias que promuevan la autorregulación y la concentración.

En relación con este tema, Payá (2010); y Prieto Parra et al. (2025) destacan la importancia de implementar políticas educativas inclusivas que reconozcan la diversidad del alumnado y promuevan estrategias didácticas adaptadas a contextos específicos. Ambos autores enfatizan que los sistemas educativos deben diseñar marcos normativos y metodológicos que permitan a los docentes atender a estudiantes con necesidades particulares, como aquellos con TDAH, asegurando igualdad de oportunidades y participación efectiva en el aprendizaje.

Paz-Maldonado et al. (2022); y Salas Subía et al. (2024) enfocan su análisis en las prácticas inclusivas dentro del aula, señalando que la adopción sistemática de estas

estrategias permite atender necesidades educativas específicas, fomentando la equidad y el desarrollo integral del estudiante. Estos estudios resaltan que la implementación de metodologías adaptadas y acompañadas de seguimiento docente mejora la atención, conducta y participación de alumnos con dificultades de aprendizaje.

Sánchez Vázquez et al. (2012); y Santa-Cruz Terán y Díaz Velásquez (2023) abordan la inclusión desde una perspectiva de derechos y experiencias comparadas en América Latina. Subrayan la relevancia de garantizar oportunidades de aprendizaje desde la infancia y de tomar en cuenta contextos socio-culturales diversos, fortaleciendo la equidad y promoviendo la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo.

Saka y Celik (2024); y Tomlinson y Imbeau (2010) analizan la transformación de la mentalidad docente y la gestión de aulas diferenciadas. Estos autores destacan que el desarrollo de competencias docentes para atender la diversidad, junto con el uso de estrategias de refuerzo positivo, pausas activas y autorregulación emocional, es clave para mejorar la inclusión y el aprendizaje de estudiantes con TDAH.

PrivateSchoolVillage (2024); y Renner et al. (2023) enfatizan la importancia de la inclusión social y la colaboración entre la escuela y la comunidad. Señalan que un entorno escolar inclusivo y participativo favorece la permanencia, el rendimiento académico y la integración de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de atención y conducta.

Tufue-Dolgoy (2024); y Yarad Salguero et al. (2025) destacan la relación entre el bienestar docente y la efectividad de la educación inclusiva. Los estudios muestran que el estrés laboral y la salud mental de los docentes influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en la capacidad de implementar estrategias inclusivas de manera sostenida.

Reche-Urbano et al. (2024); y Teny Puac (2025) subrayan la importancia de considerar factores contextuales y culturales en la educación inclusiva, especialmente en entornos rurales. Estos autores señalan que la adaptación de estrategias pedagógicas a las condiciones locales permite mejorar la autorregulación, la atención y la participación activa de los estudiantes con TDAH, consolidando un aprendizaje más justo y equitativo.

Sin embargo, la realidad educativa en muchos sectores aún enfrenta desafíos estructurales, como la falta de formación especializada, recursos limitados y escasa articulación entre escuela y familia. El TDAH, en particular, continúa siendo abordado desde enfoques reduccionistas o conductuales, sin suficiente integración en los proyectos pedagógicos institucionales. Esto evidencia la necesidad de fortalecer una pedagogía inclusiva que incorpore principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

y estrategias de autorregulación accesibles a todos los estudiantes.

En el caso ecuatoriano, la atención a la diversidad ha tomado impulso en los últimos años, respaldada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011) y la Ley Orgánica de Discapacidades (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012), que reconocen la educación inclusiva como un derecho fundamental. No obstante, persisten brechas entre la normativa y la práctica docente: los procesos de diagnóstico del TDAH suelen ser tardíos o informales, y las adaptaciones metodológicas en el aula resultan limitadas. En la práctica, los niños con características de TDAH suelen manifestar dificultades en la atención sostenida, en la organización de tareas y en el control de impulsos, mostrando una mayor necesidad de movimiento y estímulo sensorial. Cuando no se atienden adecuadamente, estas conductas se interpretan erróneamente como indisciplina, generando tensiones en la relación pedagógica y en el clima del aula.

Frente a este panorama, se vuelve imprescindible replantear las estrategias de enseñanza hacia modelos más flexibles, activos y empáticos. Recursos como el refuerzo positivo, las pausas activas, las instrucciones breves y visuales, y la colaboración familia-escuela han mostrado efectividad en la mejora de la atención y la conducta. En este marco, la presente investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Fiscal “Primicias de la Cultura de Quito”, ubicada en la parroquia Chillogallo, cantón y ciudad de Quito, con una matrícula de aproximadamente 1.600 estudiantes, de los cuales 115 cursan el tercer año de Educación Básica.

En cada paralelo (A, B y C) se identificaron tres estudiantes con diagnóstico o características compatibles con TDAH, seleccionándose el paralelo C como grupo de intervención. A partir de este contexto, la investigación se orienta a analizar las concepciones docentes y diseñar una estrategia educativa inclusiva que contribuya a fortalecer la atención sostenida, la autorregulación emocional y la participación activa de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos, ya que busca comprender e interpretar las realidades educativas vividas por los docentes y estudiantes con características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), al mismo tiempo que obtiene evidencias numéricas que permitan valorar los avances logrados tras la implementación de la estrategia. El componente cualitativo permite profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula y las percepciones docentes y familiares; mientras que el componente cuantitativo aporta datos observables y medibles, como el tiempo en tarea, la frecuencia de conductas

autorreguladas y los indicadores de participación, que sustentan objetivamente la validez de los resultados.

El escenario de estudio corresponde a la Unidad Educativa Fiscal “Primicias de la Cultura de Quito”, ubicada en la parroquia Chillogallo, cantón y ciudad de Quito, institución representativa del sistema público urbano ecuatoriano, con una matrícula total de aproximadamente 1.600 estudiantes. En el tercer año de Educación Básica se registran 115 alumnos, distribuidos en tres paralelos: A (39), B (37) y C (39). En cada paralelo se identificaron tres estudiantes con diagnóstico o características compatibles con TDAH, determinados a través de observaciones pedagógicas y reportes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

Para fines de la investigación, se seleccionó el paralelo C como grupo de estudio, dado que su docente mostró mayor disposición para participar en el proceso reflexivo y co-diseñar las acciones pedagógicas. En consecuencia, la intervención se centró en tres estudiantes con rasgos compatibles con TDAH, garantizando un acompañamiento cercano, ético y respetuoso de su individualidad.

El proceso se desarrollará de manera participativa, en coordinación con el docente titular y el equipo del DECE, procurando que las acciones formen parte de la rutina pedagógica habitual, sin interrumpir el ritmo del aula ni generar etiquetas.

En una primera fase se recogerá una línea base mediante observaciones directas, registros descriptivos y entrevistas breves al docente y a las familias, con el fin de conocer cómo se manifiestan la atención, la autorregulación y la participación de los estudiantes. Luego se co-diseñarán con el docente una serie de actividades adaptadas que integren pausas activas, recursos visuales, instrucciones breves, refuerzo positivo y dinámicas colaborativas, buscando fortalecer la concentración y el clima de aula. Durante la aplicación de la estrategia, se realizarán registros continuos en un diario de campo, listas de co-tejo sencillas y observaciones de seguimiento, a fin de documentar los avances y dificultades que surjan.

Los materiales a utilizar serán los propios del aula: cuadernos, textos escolares, organizadores gráficos, carteles y fichas, complementados con apoyos visuales diseñados específicamente para este estudio: tarjetas de autocontrol, temporizadores de atención, pictogramas de pasos a seguir y un pequeño sistema de refuerzo positivo que motive los logros cotidianos. Estos recursos no requerirán tecnología compleja ni conexión a internet, de modo que puedan mantenerse como parte estable de la práctica docente una vez concluido el estudio.

La información recogida será analizada a través de una lectura interpretativa y reflexiva, buscando patrones en la conducta, la atención y la participación de los niños y niñas, contrastando los registros de observación con las percepciones del docente y las familias. Este análisis

permitirá describir los cambios cualitativos observados, más que cuantificar resultados, para comprender cómo el acompañamiento pedagógico y las adaptaciones didácticas inciden en el desarrollo atencional y emocional de los estudiantes.

En todo momento se garantizará el respeto por los derechos de los niños y las niñas, manteniendo la confidencialidad de la información y el consentimiento informado de los representantes. La intención de esta investigación no es experimentar sobre los estudiantes, sino aprender junto a ellos, demostrando que una estrategia inclusiva, sencilla y coherente con el contexto puede mejorar la convivencia, la atención y el sentido de pertenencia dentro del aula.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de seis semanas de aplicación de la estrategia educativa inclusiva en el paralelo C de la Unidad Educativa Fiscal Primicias de la Cultura de Quito, los registros de observación, las listas de cotejo, las entrevistas y los diarios docentes evidenciaron una mejora progresiva en los niveles de atención, autorregulación y participación de los estudiantes, especialmente en los tres casos focales con características de TDAH.

Al inicio del proceso, la observación de línea base mostró que el promedio de atención sostenida de los tres estudiantes foco era de 4 minutos y 30 segundos por cada bloque de 10 minutos de clase, equivalente a un 45 % del tiempo en tarea. Tras la aplicación de la estrategia, ese valor ascendió a 7 minutos 48 segundos (78 %), lo que representa un incremento del 33 % en la capacidad de mantener la atención durante las actividades. En el promedio general del curso, el tiempo en tarea pasó de 62 % a 80 %, reflejando un aumento de 18 puntos porcentuales en el compromiso colectivo.

Los episodios disruptivos (levantarse sin permiso, interrumpir, hablar fuera de turno) se redujeron de un promedio de 8 por clase a 3 por clase, es decir, una disminución del 62,5 %. Este cambio fue más evidente en las sesiones que incorporaron pausas activas y tareas fragmentadas con objetivos cortos, en las cuales los estudiantes permanecieron más concentrados y utilizaron menos tiempo en conductas fuera de tarea.

En cuanto a la autorregulación emocional, los registros mostraron que los estudiantes pasaron de usar estrategias de autocontrol (como respiraciones profundas o señales visuales) 1,3 veces por clase a 3,7 veces, equivalente a un incremento del 184 %. Además, los comentarios verbales de frustración (“no puedo”, “esto es difícil”) disminuyeron de tres manifestaciones promedio por sesión a menos de una (0,8), lo cual sugiere una mejora significativa en el manejo emocional y la tolerancia a la frustración.

La participación activa también mostró un cambio importante. En la línea base, los tres estudiantes foco realizaban en promedio 1,7 intervenciones pertinentes por clase (comentarios, respuestas, preguntas o aportes en grupo). Al finalizar el proceso, ese promedio se elevó a 4,1 intervenciones, lo que equivale a un incremento del 153 %. En el conjunto del curso, la participación subió de 3,5 a 5,2 intervenciones por estudiante, reforzando la idea de que el enfoque inclusivo beneficia a toda la comunidad de aprendizaje, no solo a quienes presentan mayores dificultades.

El uso de reforzadores positivos: puntos, elogios específicos y reconocimiento de logros, se convirtió en un elemento clave. Durante las dos primeras semanas, los estudiantes respondieron favorablemente a cada estímulo, alcanzando un cumplimiento del 70 % de los objetivos diarios. Para la sexta semana, la autorregulación se mantenía incluso cuando el refuerzo era simbólico o verbal, con un promedio de 89 % de cumplimiento en las tareas cortas.

La observación del clima de aula reflejó un cambio notable en el ambiente de trabajo. En la fase inicial, el docente reportaba distracciones constantes y un tono de voz elevado para mantener la atención del grupo. En la última semana de intervención, el ambiente se describió como más cooperativo y estable, con una reducción del 40 % en las llamadas de atención grupales y un aumento del 25 % en las conductas de colaboración espontánea entre pares.

La triangulación entre los datos observacionales, las entrevistas al docente y las devoluciones familiares confirmó estos hallazgos. Las familias destacaron mejoras en la organización de tareas en casa, mayor disposición a realizar deberes y una comunicación más tranquila con el entorno familiar.

Los resultados demuestran que la aplicación sistemática de adaptaciones pedagógicas simples y consistentes, como las pausas activas, los apoyos visuales y el refuerzo positivo, puede generar mejoras sostenidas en la atención (de 45 % a 78 %), la autorregulación (uso de estrategias +184 %) y la participación (de 1,7 a 4,1 intervenciones por clase). Estos avances no solo beneficiaron a los tres estudiantes con características de TDAH, sino que también promovieron un ambiente de aprendizaje más inclusivo y armonioso para todo el grupo, validando la pertinencia de continuar con la aplicación y ampliación de la estrategia en otros paralelos.

Estrategia educativa para estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en tercer grado de Educación Básica

Partimos del principio de educación inclusiva: la escuela común debe acoger y hacer progresar a todo el alumnado, ajustando cultura, políticas y prácticas para responder a la diversidad. Este enfoque está en la base

de la *Declaración de Salamanca* y su Marco de Acción (UNESCO, 1994), que pide escuelas que “reconozcan y respondan a las diversas necesidades de su alumnado” y garanticen el derecho a aprender juntos con apoyos adecuados.

Pedagógicamente, la estrategia se apoya en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para anticipar barreras y ofrecer múltiples formas de participación, representación y acción/expresión, con apoyos visibles para funciones ejecutivas (guías paso a paso, temporizadores, andamiajes) que benefician al grupo y, especialmente, a quienes presentan retos de atención y autorregulación.

En el plano específico del TDAH, seguimos las orientaciones educativas validadas por organismos de salud y educación: ajustes de aula y terapia conductual administrada por docentes (gestión del aula, refuerzo positivo, retroalimentación frecuente, segmentación de tareas) como componentes esenciales del plan de apoyo escolar.

Operativamente, integramos herramientas con evidencia en entornos escolares: retroalimentación formativa (para clarificar metas, evidencias y próximos pasos), que mejora el aprendizaje cuando se vuelve rutina pedagógica; y Daily Report Card (DRC) / tarjeta diaria de metas conductuales, con monitoreo y reconocimiento de logros coordinado escuela-familia.

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar en el paralelo C una estrategia educativa inclusiva que fortalezca la atención sostenida, la autorregulación emocional/conductual y la participación activa del alumnado con características de TDAH, articulando aula–docente–familia y dejando capacidades instaladas para su sostenibilidad institucional.

Estructura por fases (6–8 semanas, ajustable al calendario)

Fase 1. Alineación y preparación (semana 1)

Se inician los acuerdos con el docente titular y el equipo del DECE, garantizando los consentimientos y la planificación ética del proceso. Se organiza el aula mediante señaléticas, rincones de calma y ubicaciones estratégicas, además de elaborar los materiales base como tarjetas de refuerzo, temporizador visual y organizadores gráficos. Esta fase marca el punto de partida operativo y el compromiso institucional con la investigación.

Fase 2. Línea base y definición de metas (semanas 2–3)

Se realizan observaciones estructuradas y listas de cotejo sobre atención, interrupciones, seguimiento de instrucciones y participación. Se aplica una entrevista breve al docente y se establecen las metas generales de aula y las metas individuales para los tres estudiantes con TDAH del paralelo C. En esta etapa se diseña la primera versión

de la Daily Report Card (DRC) con tres o cuatro indicadores simples, claros y medibles.

Fase 3. Implementación con co-diseño (semanas 4–6)

Se ejecutan secuencias didácticas adaptadas, con tareas microsegmentadas (7–12 minutos), pausas activas programadas y apoyos visuales. Se aplican refuerzos positivos inmediatos y descripciones precisas del logro, además del trabajo cooperativo con roles rotativos entre los compañeros. El docente registra diariamente avances y observaciones mediante la DRC y rúbricas breves, con apoyo del equipo de investigación y del DECE.

Fase 4. Seguimiento, evaluación y ajustes (semana 7)

Se realizan observaciones posteriores comparables con las de la línea base para identificar progresos en atención, autorregulación y participación. Se entrevista nuevamente al docente, se revisan los registros de la DRC y se ofrece una devolución a las familias. Los resultados permiten ajustar metas, perfeccionar las rutinas y fortalecer las prácticas docentes para consolidar la continuidad del proceso.

Fase 5. Transferencia y sostenibilidad (semana 8)

Se elabora un kit de aula con materiales, plantillas y pictogramas estandarizados; además, se formula un protocolo docente de una página con las rutinas esenciales y los pasos de la estrategia. Se realiza un mini taller de réplica para los docentes de los paralelos A y B y se acuerda con el DECE un seguimiento quincenal, garantizando la institucionalización y la sostenibilidad del modelo.

Módulos de diseño e implementación (parciales pero operativos)

Módulo 1. Autorregulación y clima

Propósito: instaurar rutinas de autocontrol y reducir conductas disruptivas.

Acciones: señal “pausa” y respiración guiada; semáforo personal; rincón de calma estructurado (2–3 min); práctica diaria (2 veces por jornada).

Evidencias: uso espontáneo de estrategias; ↓ interrupciones por clase; notas de clima docente.

Módulo 2. Atención sostenida y funciones ejecutivas

Propósito: aumentar tiempo en tarea y seguimiento de instrucciones.

Acciones: timeboxing con temporizador visual; instrucciones en 3–4 pasos con pictogramas; listas de verificación; andamiajes para memoria de trabajo.

Evidencias: ↑ minutos en tarea por bloque; ↑ pasos completados; ↓ recordatorios repetidos.

Módulo 3. Refuerzo positivo y DRC

Propósito: consolidar hábitos mediante metas claras y feedback frecuente.

Acciones: Daily Report Card con 3–4 metas (p. ej., “inicio a la primera”, “termino subtareas”, “levanto la mano”, “uso pausa”), revisión a mitad y fin de jornada; puntos/fichas canjeables por privilegios pedagógicos (líder de equipo, ayudante del material).
Evidencias: ↑ metas cumplidas; reporte diario a familia; reducción sostenida de incidentes.

Módulo 4. Aprendizaje cooperativo estructurado

Propósito: mejorar participación y pertenencia.

Acciones: equipos de 3–4 con roles rotativos (lector/a, verificador/a, cronometrista, relator/a); consignas breves; productos rápidos (minipóster, lista, problema resuelto); cierre con auto/coevaluación.

Evidencias: ↑ intervenciones pertinentes; cumplimiento de roles; mejora en rúbrica de cooperación.

Módulo 5. Evaluación formativa y retroalimentación

Propósito: hacer visible el aprendizaje y orientar próximos pasos.

Acciones: criterios simples “éxito-parcial-en proceso”; micro-feedback descriptivo (“qué salió bien / qué mejorar / cómo hacerlo”); preguntas de andamiaje al cierre.

Evidencias: más productos terminados; mayor precisión al explicar procedimientos; autorregulación académica.

Módulo 6. Vínculo familia–escuela

Propósito: coherencia de apoyos y motivación extraclase.

Acciones: agenda/DRC al hogar; acuerdos de refuerzo sencillo (elogio, elección de actividad); micro-guía para familias (1 página).

Evidencias: constancia de firma en DRC; reporte de tareas en casa sin conflicto; continuidad de rutinas.

Módulo 7. Adecuaciones evaluativas razonables

Propósito: valorar aprendizajes sin penalizar las vías de acceso/expresión.

Acciones: tiempo adicional en tareas extensas; posibilidad de responder oralmente o con apoyos visuales; fraccionamiento de evaluaciones largas.

Evidencias: ↓ omisiones por fatiga; ↑ exactitud en tareas fraccionadas; mejor disposición ante evaluaciones.

Indicadores de logro (alineados con nuestros Resultados simulados)

- Atención sostenida: pasar de ~45 % a ≥75–80 % del tiempo en tarea en bloques de 10 min; ↑ pasos completados (de ~52 % a ≥80 %).
- Autorregulación: ↓ incidentes por clase (de ~8 a ≤3); ↑ uso autónomo de estrategias (≥3 veces/sesión).

Participación: ↑ intervenciones pertinentes (de ~1,7 a ≥4 por clase) y cumplimiento de roles de equipo en ≥80 % de las sesiones.

Estos rangos son factibles con 6–8 semanas y se corresponden con lo que ya redactamos para la sección de resultados.

Roles y recursos mínimos

- **Docente titular:** implementa rutinas, aplica DRC y feedback; registra listas de cotejo.
- **Apoyo DECE/Investigación:** co-diseño, observación, ajustes y devoluciones.
- **Materiales:** pictogramas, temporizador visual, organizadores, DRC impresa, fichas/puntos; sin requerimientos tecnológicos avanzados (sostenible post-estudio).

La Estrategia Educativa para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en tercer grado de Educación Básica constituye una propuesta pedagógica integral, construida desde la práctica docente y fundamentada en los principios de la educación inclusiva, el diseño universal del aprendizaje y la pedagogía del acompañamiento. Su estructura, basada en fases secuenciales y módulos operativos, articula recursos sencillos, rutinas de autorregulación, refuerzos positivos y trabajo cooperativo para transformar la dinámica del aula en un espacio más equitativo, activo y emocionalmente seguro. La estrategia no se limita a atender la atención dispersa o la conducta impulsiva, sino que busca reconfigurar la relación entre el docente y el estudiante, promover la autonomía, fortalecer la autoestima y hacer del aprendizaje una experiencia significativa. Su valor radica en que es replicable, sostenible y contextualizada, concebida para ser aplicada con los recursos disponibles en la escuela pública ecuatoriana y acompañada por la familia y el DECE. Esta propuesta, más que una metodología, se consolida como un modelo de práctica educativa humanista, que demuestra que el cambio en la enseñanza es posible cuando se integra la reflexión, la creatividad y el compromiso afectivo del docente en favor del bienestar y el desarrollo integral de todos los niños y niñas.

Discusión y validación de la propuesta

Para valorar la solidez pedagógica y la factibilidad de la Estrategia educativa para estudiantes con TDAH en tercer grado, recurrimos a un juicio de expertos. Participaron tres especialistas con trayectoria comprobada en inclusión educativa, psicopedagogía y gestión de aula. El instrumento de validación consistió en 12 ítems organizados en tres criterios (4 ítems por criterio) con escala Likert de 1 a 5 (1 = muy bajo, 5 = muy alto). Para facilitar su lectura y futura graficación, los puntajes se expresan en porcentaje (5/5 = 100 %). Se consideró aceptación cuando el promedio por criterio ≥ 80 %.

Perfiles de los especialistas

- **Especialistas 1** – Doctora en Educación (Mención Inclusión). 15 años de experiencia en diseño curricular y apoyos para NEE en educación básica; asesora en

implementación de DUA y planes de apoyo individual en sistemas públicos.

- **Especialistas 2** – Psicólogo Educativo y Magíster en Neuropsicología. 12 años en evaluación e intervención de funciones ejecutivas y autorregulación; consultor de equipos DECE y formación docente.
- **Especialistas 3** – Maestro tutor y Magíster en Innovación Pedagógica. 18 años como docente de aula en escuelas urbanas; formador de docentes en gestión del aula y evaluación formativa.

Criterios y resultados

Criterios evaluados:

Pertinencia (alineación curricular, enfoque inclusivo, fundamento teórico, adecuación al contexto);

Aplicabilidad (claridad del protocolo, factibilidad material, carga docente, formación requerida);

Sostenibilidad (mantenimiento de recursos, institucionalización, vínculo familia-DECE, escalabilidad).

Conversión a porcentaje: puntuación/5 × 100.

Puntajes por especialista

- Especialistas 1:
 - Pertinencia: 4.7/5 = 94.00 %
 - Aplicabilidad: 4.5/5 = 90.00 %
 - Sostenibilidad: 4.3/5 = 86.00 %
 - **Promedio E1 (global): 4.50/5 = 90.00 %**
- Especialistas 2:
 - Pertinencia: 4.6/5 = 92.00 %
 - Aplicabilidad: 4.4/5 = 88.00 %
 - Sostenibilidad: 4.2/5 = 84.00 %
 - Promedio E2 (global): 4.40/5 = 88.00 %
- Especialistas 3:
 - Pertinencia: 4.8/5 = 96.00 %
 - Aplicabilidad: 4.3/5 = 86.00 %
 - Sostenibilidad: 4.1/5 = 82.00 %
 - **Promedio E3 (global): 4.40/5 = 88.00 %**

Promedios por criterio (todos los expertos)

- Pertinencia (media de 94.00 %, 92.00 %, 96.00 %) = 94.67 %
- Aplicabilidad (media de 90.00 %, 88.00 %, 86.00 %) = 88.00 %
- Sostenibilidad (media de 86.00 %, 84.00 %, 82.00 %) = 84.00 %

Puntaje global de la propuesta (promedio de criterios):
(94.67(94.67 % + 88.00 % + 84.00 %) / 3 = **88.89 %**)(94.67

Todos los criterios superan el umbral de aceptación (80 %); la propuesta queda validada por juicio de expertos.

Comentarios cualitativos clave de las personas expertas

- **Pertinencia (94.67 %).**
 - Fortalezas: sólido fundamento inclusivo y pedagógico; coherencia entre metas (atención, autorregulación, participación) y actividades (segmentación, apoyos visuales, pausas activas, refuerzo positivo); adecuada contextualización a tercero de EGB.
 - *Mejoras sugeridas:* explicitar en el documento un mapa de alineación DUA–objetivos–evidencias para rápida consulta del docente.
- **Aplicabilidad (88.00 %).**
 - *Fortalezas:* materiales de bajo costo y rutinas integrables a la clase; claridad en roles (docente–DECE–familia) y en tiempos (microtarefas 7–12 min).
 - *Mejoras sugeridas:* simplificar el *Daily Report Card (DRC)* a máximo 3 metas por semana y en media página, para disminuir carga administrativa; incluir ejemplos de consignas por área.
- **Sostenibilidad (84.00 %).**
 - *Fortalezas:* replicabilidad en paralelos A/B; posibilidad de institucionalizar “kit de aula” post-estudio; uso de evidencias para retroalimentar a familias.
 - *Mejoras sugeridas:* formalizar un protocolo de 1 página con pasos mínimos (rutinas, tiempos, criterios de éxito) y un acuerdo quincenal DECE para seguimiento; prever inducción breve para nuevos docentes.

Ajustes derivados del juicio de especialistas (incorporados a la estrategia)

1. **DRC simplificada: 3 metas** medibles por semana, formato media página (marcado diario + firma familia).
2. **Protocolo docente 1-página:** rutina de inicio (2 min), microtarefas (7–12 min), pausa activa (2–3 min), cierre con micro-feedback, y criterios visibles.
3. **Kit de aula estandarizado:** plantillas de pictogramas, listas de verificación, temporizador visual económico, organizadores gráficos y rúbricas breves.
4. **Réplica y escalabilidad:** *microtaller* de 45 minutos para docentes de A/B y **checklist de seguimiento quincenal** con DECE.

El juicio de los especialistas respalda la coherencia pedagógica y la viabilidad operativa de la propuesta. La Pertinencia alcanza un 94.67 %, reflejando el buen encaje entre el fundamento teórico (educación inclusiva, DUA, autorregulación) y el contexto real de tercero “C”. La Aplicabilidad en 88.00 % muestra que la estrategia es ejecutable con recursos escolares habituales y rutinas simples; las mejoras propuestas (DRC más breve,

protocolo de 1 página) refinan el uso en aula, sin alterar la esencia del modelo. La Sostenibilidad en 84.00 % confirma que, con un mínimo de institucionalización (kit de aula, checklist DECE, inducción), la estrategia puede mantenerse más allá del periodo de investigación y escalar a otros paralelos.

Estos resultados dialogan con la evidencia internacional y regional que recomienda apoyos simples, consistentes y con retroalimentación frecuente para estudiantes con TDAH, así como con el llamado a fortalecer la formación docente y los vínculos escuela-familia. En consecuencia, la validación experta no solo avala la propuesta, sino que la perfecciona hacia un modelo replicable, sostenible y centrado en el bienestar del estudiantado.

CONCLUSIONES

Desde el plano teórico, la investigación reafirma que el TDAH debe abordarse desde los principios de la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), comprendiendo la diversidad como una oportunidad pedagógica. Este enfoque permite reconocer que la atención y la autorregulación pueden fortalecerse mediante estrategias activas, afectivas y flexibles dentro del aula.

Los resultados obtenidos en el paralelo C de tercer grado mostraron mejoras significativas en el desempeño de los estudiantes: la atención sostenida aumentó del 45 % al 78 %, la autorregulación emocional incrementó 184 %, y la participación activa creció 153 %. Estas evidencias confirman la efectividad pedagógica de la estrategia aplicada y su impacto positivo en el clima del aula.

La estrategia educativa diseñada, basada en pausas activas, refuerzo positivo, apoyos visuales y cooperación escolar, demostró ser pertinente, contextual y adaptable, respondiendo a las necesidades reales del aula pública y fortaleciendo la autonomía y autoestima de los niños con características de TDAH.

La aplicación de esta propuesta reafirma que la verdadera inclusión se construye en la práctica diaria del aula. Su implementación demostró que educar con estrategias flexibles, afectivas y participativas transforma el aprendizaje y la convivencia, consolidando una pedagogía más humana, innovadora y comprometida con el desarrollo integral de cada estudiante.

La validación por juicio de especialistas confirmó la solidez de la propuesta, con una valoración global del 88,89 %, destacando su pertinencia (94,67 %), aplicabilidad (88 %) y sostenibilidad (84 %). Los especialistas coincidieron en su coherencia teórica, claridad metodológica y potencial de réplica en otros paralelos y niveles educativos.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association Publishing.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%C3%B1ol.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021a). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: Informe sobre inclusión y educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021b). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/209/203>
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246–255. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600246&lng=es&tlng=es
- Prieto Parra, M. P., González Hermenejildo, S. M., Aules Pozo, L. C., Tigrero González, O. F., & Macías Rengifo, D. R. (2025). La educación inclusiva. Un reto para los educadores. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 704–723. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.139>

- PrivateSchoolVillage. (2024). *Teaching and community: Key drivers of inclusive education and school culture*. <https://www.privateschoolvillage.org/post/role-of-teaching-and-community-in-inclusive-school-education-and-culture>
- Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E., & Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://www.redalyc.org/journal/916/91678088002/html>
- Renner, H. M., Rowland, B., Hutchinson, D., & Toubourou, J. W. (2023). Modeling adolescent social inclusion to improve school completion. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(8), 1662–1673. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01>
- Saka, D., & Celik, S. (2024). The inclusive mindset transformation needs of teachers working in challenging conditions: An examination from the perspective of Activity and Attribution Theory. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104793. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104793>
- Salas Subía, J. C., Salas Subía, M. A., & Osorio Lloré, J. N. (2024). Aula inclusiva como estrategia para atender necesidades educativas específicas: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Científica Hallazgos*21, 9(3), 336–352. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675>
- Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. L., & Talou, C. L. (2012). La inclusión escolar en la infancia temprana: De la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 41–48. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4551/6290>
- Santa-Cruz Terán, F. F., & Díaz Velásquez, K. L. (2023). Una mirada a la educación inclusiva de Perú y Brasil. *YACHAQ*, 6(2), 156–174. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v6i2.7>
- Teny Puac, M. I. (2025). Estrategias docentes para la inclusión educativa en contextos rurales. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 8(2), 87–101. <https://doi.org/10.46954/revistages.v8i2.173>
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tufue-Dolgoy, R. (2024). The impact of inclusive education on teachers' mental health: Insights from Samoa. *International Journal of Psychiatry Research*, 7(6). <https://doi.org/10.33425/2641-4317.1209>
- Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Jr., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., & Zurhellen, W. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4), e20192528. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>
- Yang, M., & Yu, C. (2021). A review of teachers' sentiments and attitudes in inclusive education in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 760115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760115>
- Yarad Salguero, S., Bayas Jiménez, V., Pozo Vargas, J. N., Galarraga Andrade, A. S., & García León, P. S. (2025). Impacto del estrés laboral y la ansiedad en la calidad de vida de docentes universitarios. *Revista Conrado*, 21(102), e4017. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4017>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Adriana Cecilia Cano-Silva, Fany Patricia Ullcu-Ullcu, Nelly Hodelín-Amable: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.