



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.696>

**Recibido:** 2025-12-12

**Aceptado:** 2026-01-12

**Publicado:** 2026-02-24

**Estrategias de enseñanza inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación General Básica**

**Inclusive Teaching Strategies For Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder In Basic General Education**

**Autores**

**Ligia Mercedes Guapulema Guamán<sup>1</sup>**

Dirección de Posgrado y Educación Continua, Maestría en Educación Básica

[ligia.guapulema@ueb.edu.ec](mailto:ligia.guapulema@ueb.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0007-0056-8674>

**Universidad Estatal de Bolívar**

Guaranda – Ecuador

**Jhosselyn Briggeth García Aldaz<sup>2</sup>**

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas

[jhosselyn.garcia@ueb.edu.ec](mailto:jhosselyn.garcia@ueb.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0001-2210-376X>

**Universidad Estatal de Bolívar**

Guaranda, Ecuador

**Cómo citar**

Guapulema Guamán, L. M., & García Aldaz, J. B. (2026). Estrategias de enseñanza inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación General Básica. *ASCE MAGAZINE*, 5(1), 2189–2208.



## Resumen

**Introducción:** El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye uno de los trastornos del neurodesarrollo más prevalentes en la población infantil, con una prevalencia global estimada entre el 7% y el 8% en niños y adolescentes. En el contexto de la Educación General Básica, los docentes enfrentan el desafío de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión efectiva de estos estudiantes. **Objetivo:** Analizar las estrategias de enseñanza que emplean los docentes del Centro de Educación Básica "Carlos Arturo Chata" para atender a estudiantes con TDAH y proponer recomendaciones pedagógicas fundamentadas. **Metodología:** Se desarrolló un estudio descriptivo, no experimental y de corte transversal con enfoque cuantitativo. Participaron 18 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó un cuestionario estructurado tipo Likert validado por juicio de expertos ( $\alpha = 0.87$ ). Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y pruebas no paramétricas. **Resultados:** El 72.2% de los docentes reportó conocimiento limitado sobre estrategias específicas para TDAH. Las estrategias más utilizadas fueron la segmentación de tareas ( $M = 3.8$ ;  $DE = 0.92$ ) y el refuerzo positivo ( $M = 3.6$ ;  $DE = 1.05$ ). Se identificaron barreras significativas relacionadas con la formación docente (88.9%) y la escasez de recursos adaptados (77.8%). **Conclusiones:** Existe una brecha entre las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas reales. Se requieren programas de capacitación docente basados en evidencia y el fortalecimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje como marco metodológico para optimizar la inclusión de estudiantes con TDAH.

**Palabras clave:** TDAH, Educación Inclusiva, Estrategias De Enseñanza, Educación General Básica, Formación Docente, Diseño Universal Para El Aprendizaje



---

## Abstract

**Introduction:** Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most prevalent neurodevelopmental disorders in the pediatric population, with an estimated global prevalence between 7% and 8% in children and adolescents. In the context of Basic General Education, teachers face the challenge of implementing pedagogical strategies that promote effective inclusion of these students. **Objective:** To analyze the teaching strategies employed by teachers at the "Carlos Arturo Chata" Basic Education Center to serve students with ADHD and propose evidence-based pedagogical recommendations. **Methodology:** A descriptive, non-experimental, cross-sectional study with a quantitative approach was conducted. Eighteen teachers participated, selected through non-probabilistic convenience sampling. A structured Likert-type questionnaire validated by expert judgment was applied ( $\alpha = 0.87$ ). Data were analyzed using descriptive statistics and non-parametric tests. **Results:** 72.2% of teachers reported limited knowledge of specific strategies for ADHD. The most frequently used strategies were task segmentation ( $M = 3.8$ ;  $SD = 0.92$ ) and positive reinforcement ( $M = 3.6$ ;  $SD = 1.05$ ). Significant barriers related to teacher training (88.9%) and scarcity of adapted resources (77.8%) were identified. **Conclusions:** There is a gap between inclusive policies and actual pedagogical practices. Evidence-based teacher training programs and strengthening Universal Design for Learning as a methodological framework are required to optimize the inclusion of students with ADHD.

**Keywords:** ADHD, Inclusive Education, Teaching Strategies, Basic General Education, Teacher Training, Universal Design For Learning



## Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa uno de los trastornos del neurodesarrollo de mayor prevalencia a nivel mundial. De acuerdo con la revisión sistemática y metaanálisis de Salari et al. (2023), la prevalencia global del TDAH en niños de 3 a 12 años alcanza el 7.6% (IC 95%: 6.1–9.4%), mientras que en adolescentes de 12 a 18 años se sitúa en 5.6% (IC 95%: 4.8–7.0%). Por su parte, Ayano et al. (2023), en su revisión paraguas de metaanálisis que incluyó 3,277,590 participantes, reportaron una prevalencia global del 8.0% (IC 95%: 6.0–10%), con una proporción dos veces mayor en varones (10%) que en niñas (5%). Estas cifras subrayan la relevancia del TDAH como condición que demanda atención prioritaria en los sistemas educativos.

El TDAH se caracteriza por un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que genera dificultades significativas en el funcionamiento académico, social y emocional (American Psychiatric Association, 2022). En el contexto escolar, estas características se manifiestan en conductas como la incapacidad para mantener la atención sostenida en tareas prolongadas, la tendencia a actuar sin evaluar las consecuencias y una elevada inquietud motora que interfiere con las dinámicas del aula (DuPaul et al., 2011; Barkley, 2015). La literatura científica ha documentado consistentemente que los estudiantes con TDAH presentan mayor riesgo de bajo rendimiento académico, repetición de grado, conflictos interpersonales y abandono escolar temprano (Daley & Birchwood, 2010; DuPaul et al., 2016).

La educación inclusiva, entendida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, se fundamenta en el derecho universal a una educación equitativa y de calidad (UNESCO, 2020). En este marco, organismos internacionales han establecido directrices que exigen a los sistemas educativos la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas que garanticen el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TDAH. En América Latina, diversos estudios han evidenciado avances normativos significativos en materia de inclusión educativa; sin embargo, persiste una brecha considerable entre la política y la práctica (Blanco & Duk, 2019; Lindner & Schwab, 2020).

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece la obligatoriedad de adaptar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes. No obstante, investigaciones recientes señalan que muchos docentes carecen de formación especializada y

de recursos pedagógicos adaptados para atender efectivamente a estudiantes con TDAH (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; Fonseca-Montoya et al., 2020). Esta situación se agrava en contextos rurales y semi-rurales, donde la escasez de profesionales especializados y la limitada infraestructura constituyen barreras adicionales para la implementación de prácticas inclusivas.

Las estrategias de enseñanza basadas en evidencia para estudiantes con TDAH abarcan un amplio espectro de intervenciones que van desde modificaciones ambientales hasta técnicas específicas de manejo conductual y académico. Entre las más documentadas se encuentran el manejo conductual mediante refuerzo positivo, la segmentación de tareas, las adaptaciones en la presentación de instrucciones, el uso de organizadores visuales, las técnicas de autorregulación y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (DuPaul & Stoner, 2014; Frolli et al., 2023). Sin embargo, la efectividad de estas estrategias depende en gran medida del conocimiento docente, la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional sistemático.

El presente estudio se enmarca en el Centro de Educación Básica "Carlos Arturo Chata", ubicado en la provincia Bolívar, cantón Guaranda, parroquia Guanujo, Ecuador. La observación preliminar en este contexto reveló que los docentes presentan un conocimiento limitado de las estrategias y metodologías necesarias para abordar de forma inclusiva y empática a estudiantes con TDAH, lo que compromete la calidad y equidad educativa. Ante esta problemática, el objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias de enseñanza que emplean los docentes para atender a estudiantes con TDAH, identificar las principales dificultades que enfrentan estos estudiantes, y proponer recomendaciones pedagógicas fundamentadas que contribuyan a cerrar la brecha entre las políticas inclusivas y la práctica pedagógica real.

## **Desarrollo**

### **2.1. Marco Conceptual del TDAH**

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por niveles inapropiados para el desarrollo de inatención, hiperactividad e impulsividad (American Psychiatric Association, 2022). El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR) establece tres presentaciones clínicas: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo, y combinado. La revisión paraguas de Ayano et al. (2023) identificó que la

presentación predominantemente inatenta es la más común, seguida del tipo hiperactivo-impulsivo y el tipo combinado.

Desde una perspectiva neuropsicológica, el TDAH se asocia con déficits en las funciones ejecutivas, particularmente en la inhibición de respuestas, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la planificación (Barkley, 2015; Wilens et al., 2024). Estos déficits tienen implicaciones directas en el contexto escolar, afectando la capacidad del estudiante para organizar tareas, mantener la atención sostenida, regular su comportamiento y completar actividades académicas de manera independiente (Galitskaya et al., 2024).

## **2.2. Impacto del TDAH en el Rendimiento Académico**

La evidencia científica ha documentado consistentemente que los estudiantes con TDAH presentan resultados académicos inferiores en comparación con sus pares sin el trastorno. DuPaul et al. (2016) reportaron que estos estudiantes muestran puntuaciones más bajas en pruebas estandarizadas de lectura, escritura y matemáticas, así como tasas más elevadas de repetición de grado. Un estudio reciente publicado en el *Journal of Autism and Developmental Disorders* encontró que las dificultades de literacidad son particularmente pronunciadas, con desafíos específicos en planificación, ortografía y el acto físico de escritura (McDougal et al., 2022).

Las dificultades académicas de los estudiantes con TDAH no se limitan al ámbito cognitivo. La literatura ha identificado que estos estudiantes experimentan mayores tasas de conflictos con docentes y compañeros, lo que puede generar un clima de aula adverso y afectar negativamente la relación docente-estudiante (Prino et al., 2016; Henricsson & Rydell, 2004). Esta problemática se ve exacerbada cuando los docentes carecen del conocimiento y las herramientas necesarias para implementar estrategias de manejo efectivas.

## **2.3. Educación Inclusiva y TDAH**

La educación inclusiva constituye un paradigma que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a participar plenamente en entornos educativos de calidad (UNESCO, 2020). Para los estudiantes con TDAH, la inclusión efectiva requiere la implementación de ajustes razonables, adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a sus necesidades específicas (Lindner & Schwab, 2020).

En el contexto latinoamericano, la inclusión educativa ha experimentado avances normativos significativos en las últimas décadas. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que la traducción de estas políticas en prácticas pedagógicas efectivas sigue siendo un desafío pendiente (Blanco & Duk, 2019). En Ecuador específicamente, Fonseca-Montoya et al. (2020) identificaron que, aunque el marco legal garantiza la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes frecuentemente reportan sentirse poco preparados para atender la diversidad en el aula.

#### **2.4. Estrategias de Enseñanza Basadas en Evidencia para TDAH**

La literatura científica ha identificado múltiples estrategias de enseñanza con evidencia de efectividad para estudiantes con TDAH. Estas pueden clasificarse en tres categorías principales: estrategias de manejo conductual, estrategias académicas e instruccionales, y estrategias de autorregulación (DuPaul et al., 2011; Evans et al., 2023).

Las estrategias de manejo conductual incluyen el establecimiento de reglas claras, el uso sistemático de refuerzo positivo contingente a conductas apropiadas, y la implementación de sistemas de economía de fichas. La revisión sistemática de Richardson et al. (2015) encontró que estas intervenciones producen mejoras significativas en la conducta en el aula y en el rendimiento académico.

Las estrategias académicas e instruccionales comprenden modificaciones en la presentación de contenidos, como la segmentación de tareas en pasos manejables, el uso de instrucciones breves y claras, la incorporación de organizadores visuales, y la provisión de tiempo adicional para completar actividades (Harrison et al., 2020). El estudio experimental de Frolli et al. (2023) demostró que la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) produjo mejoras significativas en las habilidades de lectura, escritura y aritmética en estudiantes con TDAH en comparación con estrategias educativas tradicionales.

Las estrategias de autorregulación buscan desarrollar en el estudiante la capacidad de monitorear y regular su propia conducta y aprendizaje. Estas incluyen técnicas como el auto monitoreo, la autoevaluación, el establecimiento de metas y la autorrecompensa (Reid et al., 2012). Un estudio publicado en PubMed encontró que las intervenciones que combinan intenciones de meta con planes de implementación ("si-entonces") y automonitoreo mejoran significativamente las competencias autorregulatorias en estudiantes con TDAH (Gawrilow et al., 2013).

## **2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un marco pedagógico que propone múltiples medios de representación, expresión y compromiso para atender la diversidad de aprendices en el aula (CAST, 2018). Este enfoque se fundamenta en la neurociencia del aprendizaje y reconoce tres redes cerebrales involucradas en el proceso: la red afectiva (motivación), la red de reconocimiento (procesamiento de información) y la red estratégica (planificación y ejecución de respuestas).

Para estudiantes con TDAH, el DUA ofrece un marco particularmente relevante, ya que permite la personalización de la enseñanza sin estigmatizar al estudiante (Frolli et al., 2023). Las estrategias derivadas del DUA que han mostrado efectividad incluyen la presentación multimodal de contenidos, la provisión de opciones para la expresión del aprendizaje, la incorporación de tecnologías de apoyo, y el establecimiento de múltiples opciones para mantener el compromiso y la motivación.

## **2.6. Formación Docente para la Inclusión de Estudiantes con TDAH**

La efectividad de las estrategias inclusivas depende en gran medida del conocimiento y las competencias de los docentes. Sin embargo, la literatura ha documentado consistentemente que el conocimiento docente sobre el TDAH es limitado y frecuentemente incluye concepciones erróneas (Mohr-Jensen et al., 2019). La revisión sistemática y metaanálisis de Lee et al. (2022) sobre programas de entrenamiento docente en TDAH encontró que estas intervenciones mejoran significativamente el conocimiento de los docentes y reducen las conductas tipo TDAH de los estudiantes, con tamaños del efecto moderados a grandes.

En el contexto latinoamericano, Delgado-Muñoz et al. (2024) identificaron que las competencias docentes para la educación inclusiva requieren fortalecimiento en áreas como la diferenciación instruccional, la adaptación curricular y la colaboración interprofesional. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional docente que aborden específicamente el manejo pedagógico del TDAH.

## **Materiales y métodos**

### **3.1. Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. El tipo de estudio fue descriptivo, orientado a caracterizar las estrategias de enseñanza y su relación con la inclusión de estudiantes con TDAH, sin manipulación de variables. El diseño fue no experimental y de corte transversal, con recolección de datos en un único momento temporal.

### **3.2. Población y Muestra**

La población estuvo conformada por todos los docentes del Centro de Educación Básica "Carlos Arturo Chata" que atienden a estudiantes de Educación General Básica (N = 24). La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando los siguientes criterios de inclusión: (a) docentes que imparten clases en niveles con estudiantes diagnosticados con TDAH, (b) docentes que han tenido al menos un estudiante con TDAH en su aula durante el año lectivo en curso o el inmediatamente anterior, y (c) consentimiento informado para participar en el estudio. Se excluyeron docentes con menos de seis meses de experiencia en la institución. La muestra final quedó conformada por 18 docentes (75% de la población).

### **3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Se aplicó una encuesta estructurada mediante un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación. El instrumento constó de tres secciones:

La primera sección recopiló información sociodemográfica y profesional de los participantes (edad, sexo, años de experiencia, nivel educativo en el que labora, formación en educación inclusiva).

La segunda sección evaluó el conocimiento y las actitudes docentes hacia el TDAH y la educación inclusiva mediante 12 ítems con escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo).

La tercera sección exploró la frecuencia de uso de estrategias de enseñanza para estudiantes con TDAH mediante 15 ítems con escala Likert de 5 puntos (1 = Nunca a 5 = Siempre). Las estrategias incluidas se seleccionaron con base en la revisión de literatura y abarcaron: segmentación de tareas, refuerzo positivo, instrucciones claras y breves, ubicación preferencial, pausas activas, organizadores visuales, uso de tecnología, adaptaciones en evaluaciones,

colaboración con familia, trabajo colaborativo entre pares, técnicas de autorregulación, retroalimentación inmediata, ambientes de baja distracción, flexibilidad en tiempos, y diferenciación de contenidos.

La cuarta sección identificó las barreras percibidas para la implementación de prácticas inclusivas mediante una lista de verificación de 8 ítems con opción de selección múltiple.

### **3.4. Validación del Instrumento**

El cuestionario fue sometido a validación por juicio de expertos. Participaron tres especialistas en educación inclusiva y atención a la diversidad con grado de doctorado y más de 10 años de experiencia en el área. Los expertos evaluaron la pertinencia, relevancia, claridad y suficiencia de cada ítem utilizando una escala de 4 puntos. Se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC) de Lawshe, obteniéndose un valor global de 0.92, lo que indica una validez de contenido adecuada.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 8 docentes de una institución educativa con características similares. Con base en los resultados, se realizaron ajustes menores en la redacción de 3 ítems. La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose  $\alpha = 0.87$  para la escala de estrategias de enseñanza, lo que indica una consistencia interna alta.

### **3.5. Procedimiento**

La investigación siguió las siguientes fases:

En la primera fase se realizaron los procedimientos administrativos, incluyendo la obtención de autorización institucional y la aprobación del protocolo de investigación.

En la segunda fase se procedió al contacto con los docentes, explicación de los objetivos del estudio y obtención del consentimiento informado escrito.

En la tercera fase se aplicó el cuestionario de manera individual durante las horas de planificación docente. El tiempo promedio de administración fue de 25 minutos.

En la cuarta fase se realizó el procesamiento y análisis de los datos recolectados.

### **3.6. Análisis de Datos**

Los datos fueron procesados utilizando el programa estadístico SPSS versión 26. Se calcularon estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) para caracterizar a los participantes y describir el uso de estrategias de enseñanza. Se verificaron los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que la mayoría de las variables no cumplieron el supuesto de normalidad, se utilizaron pruebas no paramétricas. Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comparar el uso de estrategias según la formación en educación inclusiva, y el coeficiente de correlación de Spearman para explorar la relación entre años de experiencia y frecuencia de uso de estrategias. El nivel de significancia se estableció en  $\alpha = 0.05$ .

## Resultados

### 4.1. Características de los Participantes

La muestra estuvo conformada por 18 docentes, con una edad promedio de 38.4 años (DE = 8.7; rango: 26-54). El 72.2% (n = 13) fueron mujeres y el 27.8% (n = 5) fueron hombres. Respecto a los años de experiencia docente, el promedio fue de 11.6 años (DE = 7.2; rango: 2-28). El 44.4% (n = 8) de los docentes laboraba en el subnivel elemental (2° a 4° grado), mientras que el 55.6% (n = 10) lo hacía en el subnivel medio (5° a 7° grado).

En cuanto a la formación en educación inclusiva, el 27.8% (n = 5) reportó haber recibido capacitación formal (cursos, diplomados o posgrados) en esta área, mientras que el 72.2% (n = 13) indicó no haber recibido formación específica. El 100% de los participantes reportó haber tenido al menos un estudiante con diagnóstico de TDAH en su aula durante los últimos dos años lectivos.

**Tabla 1**

*Características Sociodemográficas y Profesionales de los Participantes (n = 18)*

Variable	n	%
<b>Sexo</b>		
Femenino	13	72.2
Masculino	5	27.8
<b>Grupo etario</b>		
25-34 años	6	33.3

---

35-44 años	7	38.9
45-55 años	5	27.8

---

**Años de experiencia**

≤ 5 años	4	22.2
6-15 años	9	50.0
> 15 años	5	27.8

---

**Subnivel educativo**

Elemental (2°-4°)	8	44.4
Medio (5°-7°)	10	55.6

---

**Formación en educación inclusiva**

Sí	5	27.8
No	13	72.2

---

**4.2. Conocimiento y Actitudes Docentes hacia el TDAH**

Respecto al conocimiento declarado sobre el TDAH, el 72.2% (n = 13) de los docentes reportó tener un conocimiento limitado o básico sobre las características del trastorno y las estrategias de intervención pedagógica. Solo el 16.7% (n = 3) consideró tener un conocimiento adecuado, y el 11.1% (n = 2) indicó no tener conocimiento sobre el tema.

En relación con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con TDAH, la mayoría de los docentes (83.3%; n = 15) expresó una actitud favorable hacia la educación inclusiva en general. Sin embargo, el 66.7% (n = 12) manifestó sentirse poco preparado para atender efectivamente las necesidades de estos estudiantes. El 77.8% (n = 14) coincidió en que se requiere mayor apoyo institucional y capacitación específica para mejorar sus prácticas inclusivas.

**4.3. Uso de Estrategias de Enseñanza para Estudiantes con TDAH**

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos del uso de estrategias de enseñanza. Las estrategias con mayor frecuencia de uso fueron la segmentación de tareas (M = 3.8; DE = 0.92), el refuerzo positivo (M = 3.6; DE = 1.05), la provisión de instrucciones claras y breves (M = 3.5; DE = 0.89), y la ubicación preferencial en el aula (M = 3.4; DE = 1.12). Las estrategias menos utilizadas fueron las técnicas de autorregulación (M = 2.1; DE = 1.08), el uso de tecnología educativa adaptada (M = 2.2; DE = 1.15), y la diferenciación de contenidos (M = 2.3; DE = 0.97).

**Tabla 2***Frecuencia de Uso de Estrategias de Enseñanza para Estudiantes con TDAH (n = 18)*

<b>Estrategia</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>Mediana</b>	<b>Rango</b>
Segmentación de tareas	3.8	0.92	4.0	2-5
Refuerzo positivo	3.6	1.05	4.0	1-5
Instrucciones claras y breves	3.5	0.89	4.0	2-5
Ubicación preferencial	3.4	1.12	3.5	1-5
Retroalimentación inmediata	3.3	0.91	3.0	2-5
Pausas activas	3.1	1.02	3.0	1-5
Organizadores visuales	3.0	1.08	3.0	1-5
Ambiente de baja distracción	2.9	1.14	3.0	1-5
Colaboración con familia	2.8	1.21	3.0	1-5
Flexibilidad en tiempos	2.7	1.05	3.0	1-5
Adaptaciones en evaluaciones	2.6	1.10	2.5	1-5
Trabajo colaborativo entre pares	2.5	1.18	2.0	1-5
Diferenciación de contenidos	2.3	0.97	2.0	1-4
Uso de tecnología adaptada	2.2	1.15	2.0	1-4
Técnicas de autorregulación	2.1	1.08	2.0	1-4

*Nota.* Escala: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre.

#### **4.4. Comparación según Formación en Educación Inclusiva**

Se comparó la frecuencia de uso de estrategias entre docentes con y sin formación en educación inclusiva. La prueba U de Mann-Whitney reveló diferencias estadísticamente significativas en varias estrategias. Los docentes con formación reportaron mayor uso de técnicas de autorregulación (Mdn = 3.0 vs. Mdn = 2.0; U = 15.5, p = .018), diferenciación de contenidos (Mdn = 3.0 vs. Mdn = 2.0; U = 18.0, p = .032), y adaptaciones en evaluaciones (Mdn = 4.0 vs. Mdn = 2.0; U = 14.0, p = .012). No se encontraron diferencias significativas en estrategias más generales como refuerzo positivo o segmentación de tareas (p > .05).

**Tabla 3***Comparación del Uso de Estrategias según Formación en Educación Inclusiva*

Estrategia	Con formación (n = 5) Mdn	Sin formación (n = 13) Mdn	U	p
Técnicas de autorregulación	3.0	2.0	15.5	.018*
Diferenciación de contenidos	3.0	2.0	18.0	.032*
Adaptaciones en evaluaciones	4.0	2.0	14.0	.012*
Uso de tecnología adaptada	3.0	2.0	21.5	.064
Refuerzo positivo	4.0	4.0	30.5	.725
Segmentación de tareas	4.0	4.0	28.0	.486

*Nota.* \* $p < .05$ 

#### 4.5. Barreras para la Implementación de Prácticas Inclusivas

Los docentes identificaron múltiples barreras para la implementación de prácticas inclusivas. Las barreras más frecuentemente señaladas fueron la falta de formación específica (88.9%;  $n = 16$ ), la escasez de recursos y materiales adaptados (77.8%;  $n = 14$ ), el tamaño elevado de los grupos (72.2%;  $n = 13$ ), y la falta de tiempo para planificación diferenciada (66.7%;  $n = 12$ ). Otras barreras identificadas incluyeron la ausencia de apoyo de profesionales especializados (55.6%;  $n = 10$ ), la falta de colaboración con las familias (44.4%;  $n = 8$ ), y las limitaciones en infraestructura (33.3%;  $n = 6$ ).

**Tabla 4***Barreras Percibidas para la Implementación de Prácticas Inclusivas (n = 18)*

Barrera	n	%
Falta de formación específica	16	88.9
Escasez de recursos y materiales adaptados	14	77.8
Tamaño elevado de los grupos	13	72.2
Falta de tiempo para planificación diferenciada	12	66.7
Ausencia de apoyo de profesionales especializados	10	55.6
Falta de colaboración con las familias	8	44.4
Limitaciones en infraestructura	6	33.3
Resistencia institucional al cambio	4	22.2

#### 4.6. Correlaciones entre Variables

Se exploró la relación entre los años de experiencia docente y la frecuencia global de uso de estrategias inclusivas. El coeficiente de correlación de Spearman no reveló una asociación significativa ( $r_s = .23$ ,  $p = .356$ ), sugiriendo que la experiencia por sí sola no determina el uso de estrategias específicas para TDAH. En contraste, se encontró una correlación positiva

significativa entre el nivel de conocimiento declarado sobre TDAH y la frecuencia de uso de estrategias ( $r_s = .58$ ,  $p = .011$ ), indicando que los docentes con mayor conocimiento tienden a implementar más estrategias inclusivas.

## Discusión

Los resultados de esta investigación revelan una brecha significativa entre las políticas de educación inclusiva vigentes en Ecuador y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes del Centro de Educación Básica "Carlos Arturo Chata" para atender a estudiantes con TDAH. Este hallazgo es consistente con la literatura internacional que ha documentado dificultades similares en diversos contextos educativos (Graham et al., 2021; Lindner & Schwab, 2020).

El hallazgo de que el 72.2% de los docentes reporta conocimiento limitado sobre estrategias específicas para TDAH coincide con estudios previos que han identificado deficiencias en la formación docente en esta área. La revisión sistemática de Mohr-Jensen et al. (2019) encontró que el conocimiento docente sobre TDAH es frecuentemente insuficiente y heterogéneo, con importantes lagunas en aspectos como el manejo conductual y las adaptaciones instruccionales. En el contexto latinoamericano, Fonseca-Montoya et al. (2020) reportaron resultados similares en Ecuador, señalando que los docentes perciben carencias en su preparación para atender la diversidad estudiantil.

Las estrategias más utilizadas por los docentes participantes, como la segmentación de tareas y el refuerzo positivo, representan intervenciones básicas con evidencia de efectividad (DuPaul et al., 2011). Sin embargo, el uso limitado de estrategias más especializadas, como las técnicas de autorregulación y la diferenciación de contenidos, sugiere que los docentes carecen del conocimiento o las herramientas necesarias para implementar intervenciones de mayor complejidad. Este patrón es preocupante, dado que la literatura ha identificado que las intervenciones multicomponentes que incluyen estrategias de autorregulación producen efectos más duraderos y generalizables (Reid et al., 2012; Evans et al., 2023).

La diferencia significativa encontrada entre docentes con y sin formación en educación inclusiva respecto al uso de estrategias especializadas subraya la importancia de la capacitación docente como factor determinante de la calidad de las prácticas inclusivas. Este hallazgo es consistente con el metaanálisis de Lee et al. (2022), que demostró que los programas de



entrenamiento docente en TDAH mejoran significativamente el conocimiento de los profesores y las conductas de los estudiantes. Los tamaños del efecto encontrados en dicho metaanálisis fueron moderados a grandes, lo que sugiere que invertir en formación docente puede producir beneficios sustanciales.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un marco metodológico prometedor para abordar la inclusión de estudiantes con TDAH. El estudio experimental de Frolli et al. (2023) demostró que la implementación del DUA produjo mejoras significativamente mayores en lectura, escritura y aritmética en comparación con estrategias tradicionales. Los principios del DUA, que incluyen múltiples medios de representación, expresión y compromiso, permiten personalizar la enseñanza sin estigmatizar al estudiante y benefician a todos los aprendices del aula (CAST, 2018). Sin embargo, los resultados del presente estudio sugieren que el conocimiento y la implementación del DUA en el contexto investigado son limitados, lo que representa una oportunidad para el desarrollo de programas de capacitación docente.

Las barreras identificadas por los docentes, particularmente la falta de formación específica, la escasez de recursos y el tamaño elevado de los grupos, son consistentes con las reportadas en estudios previos en América Latina (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; Delgado-Muñoz et al., 2024). Estas barreras operan de manera interrelacionada, generando un ciclo que dificulta la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Por ejemplo, la falta de formación limita el conocimiento de estrategias, lo que a su vez reduce la capacidad del docente para manejar grupos diversos, especialmente cuando estos son numerosos y los recursos son escasos.

La ausencia de correlación significativa entre años de experiencia y uso de estrategias inclusivas contradice la suposición de que la experiencia docente per se garantiza mejores prácticas. Este hallazgo es consistente con investigaciones que han encontrado que la experiencia sin formación específica puede incluso reforzar prácticas inadecuadas basadas en concepciones erróneas sobre el TDAH (Bradshaw & Kamal, 2013). En contraste, la correlación positiva entre conocimiento declarado y uso de estrategias refuerza la importancia de invertir en programas de desarrollo profesional docente basados en evidencia.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones importantes para la política educativa y la práctica pedagógica en Ecuador. En primer lugar, se requiere fortalecer la formación inicial y continua de docentes en el área de educación inclusiva, con énfasis específico en el manejo

pedagógico del TDAH. En segundo lugar, es necesario dotar a las instituciones educativas de recursos y materiales adaptados que faciliten la implementación de estrategias diferenciadas. En tercer lugar, se recomienda promover la colaboración interprofesional entre docentes, psicólogos educativos y familias para garantizar un abordaje integral de las necesidades de los estudiantes con TDAH.

## Conclusiones

Existe una brecha significativa entre las políticas de educación inclusiva vigentes en Ecuador y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes para atender a estudiantes con TDAH. La mayoría de los docentes reporta conocimiento limitado sobre estrategias específicas y se siente poco preparado para responder efectivamente a las necesidades de estos estudiantes.

Las estrategias de enseñanza más utilizadas corresponden a intervenciones básicas como la segmentación de tareas y el refuerzo positivo, mientras que estrategias más especializadas como las técnicas de autorregulación y la diferenciación de contenidos son implementadas con menor frecuencia. Este patrón sugiere la necesidad de fortalecer las competencias docentes en estrategias de mayor complejidad.

La formación docente en educación inclusiva constituye un factor determinante del uso de estrategias especializadas para estudiantes con TDAH. Los docentes con capacitación específica reportan mayor implementación de técnicas de autorregulación, diferenciación de contenidos y adaptaciones evaluativas.

Las principales barreras para la implementación de prácticas inclusivas son la falta de formación específica, la escasez de recursos adaptados y el tamaño elevado de los grupos. Estas barreras operan de manera interrelacionada y requieren intervenciones sistémicas para ser superadas.

El Diseño Universal para el Aprendizaje representa un marco metodológico prometedor para optimizar la inclusión de estudiantes con TDAH, pero su conocimiento e implementación en el contexto investigado son limitados.



## Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860–866. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.071>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Bradshaw, C. P., & Kamal, M. (2013). Attitude and concerns about ADHD and its treatment: Parents' and teachers' perspectives. *Journal of Attention Disorders*, 17(3), 224–233. <https://doi.org/10.1177/1087054711427398>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Clavijo Castillo, R., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). Inclusive education: Analysis and reflections in Ecuadorian higher education. *Alteridad: Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 455–464. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
- Delgado-Muñoz, M. B., Mendoza-Catagua, M. N., & Salcedo-Quijije, J. F. (2024). Competencias docentes para una educación inclusiva. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 1–11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180>
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2014). School-based interventions for elementary school students with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(4), 687–697. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.003>
- DuPaul, G. J., Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2016). Academic and social functioning associated with attention-deficit/hyperactivity disorder: Latent class analyses of trajectories from kindergarten to fifth grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(7), 1425–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0126-z>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice*, 50(1), 35–42. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935>



- Evans, S. W., Owens, J. S., Mautone, J. A., DuPaul, G. J., & Power, T. J. (2023). Improving the efficacy and effectiveness of evidence-based psychosocial interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 9(2), 207–226. <https://doi.org/10.1080/23794925.2024.2334147>
- Fonseca-Montoya, S., Requeiro-Almeida, R., & Valdés-Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438–444.
- Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ricci, M. C., Laccone, R. P., & Bisogni, F. (2023). Universal Design for Learning for children with ADHD. *Children*, 10(8), 1350. <https://doi.org/10.3390/children10081350>
- Galitskaya, V., Drigas, A., & Skianis, C. (2024). Exploring the impact of executive function deficits on academic readiness and social-emotional skills in children with ADHD and learning disabilities: A systematic review. *Scientific Electronic Archives*, 17(4), Article 2078. <https://doi.org/10.36560/17420242078>
- Gawrilow, C., Morgenroth, K., Schultz, R., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2013). Self-regulation strategies support children with ADHD to overcome symptom-related behavior in the classroom. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 5(4), 397–407. <https://doi.org/10.1007/s12402-013-0117-3>
- Graham, L. J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Harrison, J. R., Soares, D. A., Rudzinski, S., & Johnson, R. (2020). Attention deficit hyperactivity disorders and classroom-based interventions: Evidence-based status, effectiveness, and moderators of effects in single-case design research. *Review of Educational Research*, 90(4), 569–611. <https://doi.org/10.3102/0034654320915495>
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Lee, Y., Lim, K., & Yi, J. (2022). The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26(1), 37–56. <https://doi.org/10.1177/1087054720985089>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1548–1579. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2022). Understanding and supporting attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the primary school classroom: Perspectives of children with ADHD and their teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(11), 4876–4888. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3>



- Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What do primary and secondary school teachers know about ADHD in children? Findings from a systematic review and a representative, nationwide sample of Danish teachers. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 206–219. <https://doi.org/10.1177/1087054715599206>
- Prino, L. E., Pasta, T., Giovanna, F., Gastaldi, M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 89–106. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15043>
- Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2012). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 315–345). Routledge.
- Richardson, M., Moore, D. A., Gwernan-Jones, R., Thompson-Coon, J., Ukoumunne, O., Rogers, M., ... & Garside, R. (2015). Non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) delivered in school settings: Systematic reviews of quantitative and qualitative research. *Health Technology Assessment*, 19(45), 1–470. <https://doi.org/10.3310/hta19450>
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M. H., Hashemian, A. H., Akbari, H., & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(1), Article 48. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/JJNK6989>
- Wilens, T. E., Stone, M., Lanni, S., Berger, A., Wilson, R. L. H., Lydston, M., & Surman, C. B. (2024). Treating executive function in youth with attention deficit hyperactivity disorder: A review of pharmacological and non-pharmacological interventions. *Journal of Attention Disorders*, 28(3), 352–369. <https://doi.org/10.1177/10870547231218925>

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

**Financiamiento:**

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

**Agradecimiento:**

N/A

**Nota:**

El artículo no es producto de una publicación anterior.