



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

**REPÚBLICA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO**

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSTGRADO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

**COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA MEDIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH EN
LA UNIDAD EDUCATIVA FAE N.º 1.**

Autor:

ESCOBAR PUMISACHO GABRIELA ELIZABETH

Director:

Ps. Rosario Valeria Saona Lozano Msc

Milagro, año 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **GABRIELA ELIZABETH ESCOBAR PUMISACHO** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación inclusiva con mención en intervención psicoeducativa**, como aporte a la Línea de Investigación **Educación, diversidad y sociedad**, de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 22 de agosto del 2026



Escobar Pumisacho Gabriela Elizabeth

1721119483

Aprobación del Director del Trabajo de Titulación

Yo, **Ps. Rosario Valeria Saona Lozano Msc**, en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Escobar Pumisacho Gabriela Elizabeth**, cuyo tema es **COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES PARA DAR ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD DE EGB MEDIA EN LA UNIDAD EDUCATIVA FAE N°1 EN EL PERIODO 2025-2026**,

que aporta a la Línea de Investigación de **Educación, diversidad y sociedad**, previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación inclusiva con mención en intervención psicoeducativa**, Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 22 de agosto del 2026



Ps. Rosario Valeria Saona Lozano Msc.

1203924699

Aprobación del tribunal calificador

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los diez días del mes de septiembre del año dos mil veintiseis., siendo las 10:55 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, PSIC EDU ESCOBAR PUMISACHO GABRIELA ELIZABETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA MEDIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH EN LA UNIDAD EDUCATIVA FAE N.° 1.", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Mgs PLUAS SALAZAR RITA MARICELA, Presidente(a), Msc. CULQUE NUÑEZ CRUZ ABIGAIL en calidad de Vocal; y, Ph.D. VARGAS CASTRO KARINA VERONICA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	56.33
DEFENSA ORAL	39.00
PROMEDIO	95.33
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:55 horas.



RITA MARICELA
PLUAS SALAZAR

MGS PLUAS SALAZAR RITA MARICELA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



CRUZ ABIGAIL
CULQUE NUÑEZ

MSC. CULQUE NUÑEZ CRUZ ABIGAIL
VOCAL



KARINA VERONICA
VARGAS CASTRO

PH.D. VARGAS CASTRO KARINA VERONICA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



GABRIELA PUMISACHO
ESCOBAR PUMISACHO

ESCOBAR PUMISACHO GABRIELA ELIZABETH
MAESTRANTE

DEDICATORIA

Dios, por ser la guía principal de todas mis acciones y metas, por orientar mi vida en base a la espiritualidad, el amor y el servicio a los demás

A mi familia, que es mi pilar fundamental para cumplir todos mis objetivos, por su amor y apoyo incondicional.

Con todo mi amor, dedico este trabajo a todos ustedes como muestra de gratitud por caminar conmigo y compartir mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos infinitos a mi familia, especialmente a mi hija que ha sido el motor que me impulsa a seguir cumpliendo metas y objetivos en mi vida, este logro es también tuyo. A mis padres que siempre han sido una parte importante en mi desarrollo profesional y personal, a mis hermanos que me han apoyado con palabras de aliento y motivación, a mis sobrinos que con sus pequeñas acciones nos inspiran a ser mejores. A esa persona especial, que su apoyo significó mucho y fue parte de este camino. Gracias por ser mi pilar en todos los momentos de mi vida.

A la universidad UNEMI, por brindarme la oportunidad de desarrollar mis capacidades profesionales, por facilitar y promover el crecimiento académico con sentido de vocación. A mi tutora de tesis, por su confianza y apoyo en el camino del desarrollo de la presente tesis.

Resumen

Uno de los retos en la educación inclusiva es la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, y en este contexto el TDAH se considera uno de trastornos de neurodesarrollo con mayor prevalencia en la población estudiantil, por lo que se requiere de competencias docentes efectivas que puedan enfrentar el desafío de implementar los ajustes razonables pertinentes que promuevan un aprendizaje significativo basado en la diversidad. En este contexto, el presente trabajo busca analizar las competencias pedagógicas que poseen los docentes de EGB Media para la atención de estudiantes con TDAH en la Unidad Educativa FAE N°1, en el año lectivo 2025- 2026. La metodología de investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental con corte transversal. Se realizó un instrumento de prueba de base estructurada con 20 preguntas de opciones correctas o incorrectas, y se aplicó a toda la población objetivo, por lo que la muestra fue bajo en criterio de estudio censal, considerando que el número de participantes es reducido (17). Dentro de los resultados se concluye que la mayoría de docentes tienen un nivel básico de competencias pedagógicas para dar atención a estudiantes con TDAH siendo el 35.7% de docentes que corresponden a este nivel. Situación que muestra la importancia de implementar una planificación institucional que promueva acciones para fortalecer las destrezas de los docentes en relación a la planificación e implementación de estrategias metodológica, de evaluación y seguimiento bajo el enfoque de ajustes razonables para la atención a estudiantes con TDAH.

Palabras clave: educación inclusiva- TDAH- competencias pedagógicas- estrategias metodológicas- ajustes razonables.

Abstract

One of the challenges in inclusive education is addressing the needs of students with special educational needs. In this context, ADHD is considered one of the most prevalent neurodevelopmental disorders among the student population. Therefore, effective teaching competencies are required to meet the challenge of implementing appropriate reasonable adjustments that promote meaningful learning based on diversity. This study aims to analyze the pedagogical competencies of middle school teachers for supporting students with ADHD at the FAE N°1 Educational Unit during the 2025-2026 academic year. The research methodology employed a quantitative, descriptive, and non-experimental cross-sectional design. A structured questionnaire with 20 multiple-choice questions was administered to the entire target population. Consequently, the sample size was small, as it would have been considered a census, given the limited number of participants (17). The results indicate that the majority of teachers have a basic level of pedagogical skills for supporting students with ADHD, with 35.7% of teachers meeting this standard. This highlights the importance of implementing an institutional plan that promotes actions to strengthen teachers' skills in planning and implementing methodological, assessment, and monitoring strategies using a reasonable accommodations approach for students with ADHD.

Key words: inclusive education - ADHD - pedagogical skills - methodological strategies - reasonable adjustments

Lista de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente	8
Tabla 2.- Operacionalización variable dependiente	9
Tabla 3 Población objetivo	31
Tabla 4 Interpretación de niveles.....	32
Tabla 5 Interpretación por dimensiones	32
Tabla 6 Competencias pedagógicas de los docentes para atención a estudiante con TDAH 35	
Tabla 7 Dimensión I: conocimientos generales del TDAH	36
Tabla 8 Dimensión II: Planificación pedagógica	37
Tabla 9 Dimensión III: Estrategias metodológicas y ajustes razonables.....	38
Tabla 10 Dimensión V: Estrategias de evaluación y seguimiento	38
Tabla 11 Resumen de aciertos por dimensiones	39

Índice / Sumario

Introducción.....	1
1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Delimitación del problema.....	6
1.3 Variables.....	6
1.4 Formulación del problema.....	7
1.5 Preguntas de investigación.....	7
1.6 Determinación del tema.....	7
1.7 Objetivos.....	7
1.7.1 Objetivo General.....	7
1.7.2 Objetivos específicos.....	7
1.8 Hipótesis.....	8
1.9 Declaración de las variables (operacionalización).....	8
1.10 Justificación.....	10
1.11 Alcance y limitaciones.....	11
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	13
2.1 Antecedentes.....	13
2.1.1 Antecedentes históricos.....	13
2.1.2 Antecedentes de la investigación.....	14
2.2 Contenido teórico que fundamenta la investigación.....	17
2.2.1 Trastorno de déficit de Atención e hiperactividad (TDAH).....	17
2.2.2 Características del TDAH.....	18
2.2.3 Etiologías del trastorno de déficit de atención e hiperactividad.....	19
2.2.4 Tipos de TDAH.....	21
2.2.5 Competencias del docente.....	23
2.2.6 Características de las competencias del docente.....	23
2.2.7 Dimensiones de las competencias del docente.....	24
2.2.8 Tipos de competencias del docente.....	25
2.2.9 El docente y sus competencias para la educación inclusiva con estudiantes con TDAH	26
3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	28
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	28

3.1.1	Tipo de investigación	28
3.1.2	Diseño de la investigación	29
3.1.3	La población y la muestra	29
3.1.4	Características de la población	29
4.	CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	35
4.1	Análisis de la situación actual.....	35
4.2	Análisis descriptivo	35
4.2.1	Competencias pedagógicas de los docentes para dar atención a estudiantes con TDAH 35	
4.3	Análisis por dimensiones.....	36
4.3.1	Dimensión I.- Conocimientos generales sobre el TDAH	36
4.3.2	Dimensión II.- Planificación pedagógica.....	37
4.3.3	Dimensión III.- Estrategias metodológicas y ajustes razonables	37
4.3.4	Dimensión IV.- Estrategias de evaluación y seguimiento	38
4.4	Análisis resumen de resultados por dimensiones	39
5.	CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones	40
5.1	Conclusiones	40
5.2	Recomendaciones	41
6.	Referencias bibliográficas	42

Introducción

Uno de los principales desafíos en el sistema educativo actual, es la inclusión, bajo el principio de derechos de todos los estudiantes a participar, acceder y aprender en igualdad de oportunidades, sin discriminación de sus características, condiciones o necesidades educativas especiales. En este contexto, la inclusión educativa trasciende como una demanda de implementación de prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad presente en los entornos educativos. (Cajal, 2021)

Dentro de esta diversidad, el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa a nivel general una de las condiciones de neurodesarrollo con mayor prevalencia en la población infantil, esta condición interfiere de manera drástica en todas las esferas de desarrollo del ser humano, pero principalmente en las edades tempranas afecta los procesos de aprendizaje, desarrollo social y cognitivo. (Hidalgo y Arteaga, 2021)

Actualmente, la presencia del TDAH en la población escolar es más frecuente, la realidad de las instituciones educativas plantea que existe un notable incremento de estudiantes con esta condición. “La prevalencia de esta patología va de un 2 a 12% de la población pediátrica, considerándose una prevalencia media de 5 a 8 % que con mayor frecuencia se presenta en edades que van de los 6 a los 9 años” (Trujillo, y otros, 2024, p. 680). Esta problemática requiere atención especial y se encuadra en la inclusión educativa.

En el marco de la inclusión educativa, justamente el papel del docente es determinante para garantizar que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea significativo y responda al principio de inclusión. De tal modo, es fundamental que el docente cuente con competencias pedagógicas que le permitan identificar las necesidades particulares

de los estudiantes y dar atención a las mismas, mediante ajustes razonables, oportunos y pertinentes que favorezcan la participación activa del estudiante en el proceso educativo.

La Unidad Educativa FAE se caracteriza por atender a una población estudiantil diversa, dentro de la cual se evidencia un número significativo de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Bajo este contexto, la atención a estudiantes con TDAH es un reto permanente para la comunidad educativa, debido a que las características propias del trastorno, como las dificultades en la atención sostenida, la impulsividad, la hiperactividad y las limitaciones en las funciones ejecutivas, demandan la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas que favorezcan el aprendizaje, la participación y la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo.

En este sentido, la práctica educativa demanda una respuesta a la atención de estudiante con Necesidades Educativas Específicas, principalmente con diagnóstico de TDAH, y si bien el personal docente demuestra compromiso con el proceso de enseñanza - aprendizaje, se identifican necesidades respecto al fortalecimiento de las competencias pedagógicas para la adecuada atención a estudiante con TDAH.

Es cuanto a las competencias pedagógicas, las escasas oportunidades de capacitación especializada y la necesidad de fortalecer las habilidades de los docentes para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente inclusivos, se convierte en limitaciones y generan una problemática en el contexto educativo, que afecta el desempeño académico de los estudiantes, en su participación en el aula, en la convivencia escolar y en el cumplimiento de los principios de inclusión establecidos por la normativa nacional.

De tal modo, surge la importancia de accionar estrategias de acompañamiento

interdisciplinar en la comunidad educativa con la participación de las autoridades, DECE y docentes que permita identificar los principales aspectos a ser retroalimentados y fortalecidos para promover la aplicación de estrategias pedagógicas específicas que favorezcan el desarrollo integral el estudiante con TDAH.

En consecuencia, surge la necesidad de desarrollar la presente investigación con el fin de analizar las competencias pedagógicas de los docentes para la atención de estudiantes de Educación General Básica Media con TDAH en la Unidad Educativa FAE. Los resultados del presente trabajo investigativo, permitirán identificar fortalezas y necesidades de mejora, proporcionando información relevante para la toma de decisiones institucionales, el diseño de programas de capacitación y el fortalecimiento de las prácticas de educación inclusiva, en beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa.

La presente investigación se justifica en base a la consideración que el TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en la población escolar, por lo que resulta indispensable que los docentes cuenten con los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para responder de manera efectiva a las necesidades educativas de este grupo.

Por otro lado, en el ámbito práctico, el estudio permitirá identificar las fortalezas y las necesidades de formación del profesorado de la Unidad Educativa FAE respecto a la atención de estudiantes con TDAH. Los resultados constituirán un insumo para el diseño de estrategias de capacitación, programas de actualización docente y acciones institucionales orientadas a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas, favoreciendo la implementación de metodologías, recursos y procesos de evaluación acordes con las características y necesidades de estos estudiantes.

Es importante además, mencionar que el presente trabajo también posee relevancia social, ya que al fortalecer las competencias de los docentes en la práctica inclusiva con estudiante de TDAH, se logra contribuir a la garantía del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como consecuencia se favorecer no solo el rendimiento académico, sino también la participación, la convivencia escolar, el bienestar socioemocional y la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo, promoviendo una cultura institucional basada en el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

1. CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Uno de los principales desafíos en el sistema educativo ecuatoriano es la inclusión y calidad educativa, bajo el principio de garantía de derechos y acceso a una educación inclusiva que responda la permanencia, participación y aprendizaje de los estudiantes, independientemente de sus características o Necesidades Educativas Específicas (NEE). (Rivera, 2024).

En este contexto, el TDAH representa una de las condiciones específicas con mayor prevalencia en la población estudiantil del Ecuador, que afectan significativamente el proceso de aprendizaje, la convivencia escolar y un desarrollo socioemocional positivo del estudiante “Según el Ministerio de Educación, 7.918 estudiantes en instituciones públicas fueron diagnosticados con TDAH, este trastorno afecta el desarrollo emocional, cognitivo y social de niños y adolescentes siendo una barrera para su rendimiento académico y adaptación en el aula”. (Montalván et. al. , 2025, p. 1562)

Este proceso de aprendizaje y desarrollo integral del estudiante se ve afectado no solamente por el diagnóstico de TDAH, sino también por la escasa capacitación de los docentes en la atención a sus necesidades específicas y características propias de su condición, metodologías adaptadas que resultan fundamentales para mantener un aprendizaje significativo del estudiante con TDAH y que no son aplicadas de manera consistente (Tandazo, 2026).

En Ecuador, la normativa actual regula los procesos de atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, bajo el principio de inclusión educativa, y establece la responsabilidad de las instituciones educativas en la implementación de estrategias

que respondan a la diversidad de los estudiantes y sus características propias en el proceso de aprendizaje (Martínez et. Al., 2025).

Sin embargo, en la práctica educativa se ha identificado que aún persisten dificultades relacionadas con las competencias pedagógicas del docente para dar atención a estudiante con NEE. En muchos casos, los docentes remiten limitaciones en el conocimiento del TDAH, en la planificación de estrategias inclusivas y en la aplicación de estrategias propias para estudiante bajo esta condición. “En este sentido, las docentes en su rol requieren de una planificación ordenada y acorde a las necesidades del estudiante con TDAH” (Tandazo , 2026, p. 36).

Esta dificultad, repercute principalmente en el proceso de aprendizaje de los estudiante, la falta de competencias pedagógicas específicas puede causar que las conductas propias se confundan con problemas de disciplina o falta de interés, generando respuestas educativas inadecuadas que consecuentemente ocasionan dificultades académicas, desmotivación, y bajo rendimiento, además de conflictos en el aula y dificultades socio emocionales (Parra et, al., 2023).

En la Unidad Educativa FAE, se evidencia un número significativo de estudiantes con diagnóstico de TDAH, y de igual forma se ha identificado dificultades por parte de los docentes en la atención práctica de estas necesidades específicas. Aunque la institución cuenta con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), las necesidades de atención requieren que el docente disponga de competencias pedagógicas suficientes para responder eficazmente a la diversidad presente en el aula y el desarrollo de estrategias de acompañamiento que favorezcan la participación activa y el aprendizaje de estos estudiantes.

De tal modo, surge la necesidad de identificar el nivel de competencias

pedagógicas que poseen los docentes para la atención de estudiantes con TDAH, con el propósito de identificar sus fortalezas y aspectos susceptibles de mejora. Los resultados permitirán establecer acciones institucionales que contribuyan al fortalecimiento habilidades docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y garanticen una atención educativa de calidad para los estudiantes con esta condición.

Para ello, el objetivo de la presente investigación busca analizar el nivel de competencias pedagógicas que tiene los docentes de Educación General Básica media para la atención de los estudiante con TDAH, mediante la identificación de sus competencias teóricas, estrategias metodológicas en la práctica educativa y ajustes razonables pertinentes de acuerdo a las necesidades específicas, mediante una prueba de base estructurada que permita generar una orientación educativa para fortalecer estas competencias docentes.

De modo que, de la problemática planteada y los objetivos establecidos, se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son y cómo fortalecer las competencias pedagógicas que poseen los docentes de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa FAE para la atención de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

1.2 Delimitación del problema

Espacio: Unidad Educativa FAE N°1 ubicada en la ciudad de Quito, provincia Pichincha

Tiempo: Año lectivo 2025-2026

1.3 Variables

Variable independiente: Competencias pedagógicas de los docentes. - Son el conjunto de conocimientos generales, habilidades prácticas y estrategias didácticas que aplican los docentes en torno a sus responsabilidades de

planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes

Variable dependiente: Atención educativa estudiantes con Trastorno de déficit de atención con hiperactividad. - Son el conjunto de acciones concretas dentro de la práctica educativa que implementan los docentes para dar respuesta a los estudiantes con TDAH.

1.4 Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de competencias pedagógicas que poseen los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa FAE para la atención de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)?

1.5 Preguntas de investigación

¿Qué conocimientos generales poseen los docentes respecto al TDAH, sus características, tipos y necesidades educativas específicas?

¿Qué tipo de estrategias pedagógicas aplican los docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con TDAH?

¿Cuáles son las acciones institucionales que se pueden implementar para un proceso de orientación y formación de los docentes para fortalecer sus competencias pedagógicas de atención a estudiantes con TDAH?

1.6 Determinación del tema

Competencias pedagógicas de los docentes de EGB Media para la atención de estudiantes con diagnóstico de Trastorno de déficit de Atención e Hiperactividad en la Unidad Educativa FAE N°1, año lectivo 2025- 2026.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo General

Analizar las competencias pedagógicas que poseen los docentes de EGB Media para la atención de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en la

Unidad Educativa FAE N°1, año lectivo 2025- 2026.

1.7.2 Objetivos específicos

- Indagar los conocimientos generales que tienen los docentes de EGB media sobre las características, tipos y necesidades educativas específicas de los estudiantes.
- Determinar las estrategias metodológicas, de planificación y seguimiento que emplean los docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con TDAH en el aula.
- Establecer la relación entre las competencias pedagógicas del docente y la atención de estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad orientado a proponer acciones de orientación y formación de los docentes para fortalecer sus competencias pedagógicas de atención a estudiantes con TDAH.

1.8 Hipótesis

Hipótesis General

El presente trabajo no busca establecer relaciones de causa y efecto entre las variables de estudio, ni determinar la influencia de una variable en otra, por ello la hipótesis no aplica en el presente trabajo, ya que el enfoque es descriptivo, no correlacional, se busca describir una realidad respecto a las competencias pedagógicas de los docentes ante la atención de estudiantes con TDAH.

1.9 Declaración de las variables (operacionalización)

1.10 Variable independiente: Competencias pedagógicas

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente

Variable independiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición
Competencias pedagógicas de los docentes	Son el conjunto de conocimientos generales, habilidades prácticas y estrategias didácticas que aplican los docentes en torno a sus responsabilidades de planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes	Prueba de base estructural	Conocimientos generales sobre el TDAH	Identifica características, manifestaciones y necesidades educativas específicas	1, 2, 3, 4 y 5	1 punto si la respuesta es correcta; 0 puntos si la respuesta es incorrecta.
			Planificación pedagógica	Reconoce estrategias para planificar actividades adaptadas a estudiantes	6, 7, 8, 9 y 10	1 punto si la respuesta es correcta; 0 puntos si la respuesta es incorrecta.

Variable dependiente: Atención de los estudiantes con TDAH

Tabla 2.- Operacionalización variable dependiente

Variable dependiente	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición
Atención educativa estudiantes con Trastorno de déficit de atención con hiperactividad	Son el conjunto de acciones concretas dentro de la práctica educativa que implementan los docentes para dar respuesta a los estudiantes con TDAH.	Prueba de base estructurada	Estrategias metodológicas y ajustes razonables	Identifica metodologías y recursos que favorecen el aprendizaje del estudiante con TDAH.	11, 12, 13, 14 y 15	1 punto si la respuesta es correcta; 0 puntos si la respuesta es incorrecta.
			Estrategias de evaluación y seguimiento	Reconoce los procedimientos e instrumentos de evaluación inclusiva para estudiantes con TDAH.	16, 17, 18, 19 y 20	1 punto si la respuesta es correcta; 0 puntos si la respuesta es incorrecta.

1.11 Justificación

El Trastorno de déficit de atención e hiperactividad es una condición que últimamente tiene mayor prevalencia en la población estudiantil, y consecuentemente implica una formación responsable de los docentes y el desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas que den respuesta a las necesidades educativas específicas de esta población.

En el contexto ecuatoriano, según las cifras respecto a la prevalencia del TDAH en el sistema educativo que han incrementado y de acuerdo a investigaciones científicas

son significativas en relación al contexto internacional. Al respecto Mendoza y otros (2026) en su investigación respecto a la incidencia del TDAH menciona “Por otro lado, en el contexto ecuatoriano, la prevalencia del TDAH en población escolar ha mostrado cifras superiores al promedio internacional” (Mendoza, Ramírez, Solórzano, y Carvajal, 2026, p. 226)

De tal modo, en respuesta a estas cifras, la normativa vigente reconoce al trastorno de déficit de atención e hiperactividad como una necesidad educativa específica no asociada a la discapacidad, lo que constituye una garantía en derechos a la educación inclusiva con respuestas educativas acorde a las necesidades y características propias de los estudiantes con estas condiciones. “En Ecuador, la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento reconocen la necesidad de desarrollar prácticas inclusivas y medidas diferenciadas para responder a la diversidad estudiantil.” (Martínez, Pacho , Gutama, Calle, y Vélez, 2026, p. 740)

En la realidad de las instituciones educativas, esta respuesta a la diversidad por la presencia de estudiantes con TDAH plantea importantes retos para la práctica docente, ya que sus necesidades demandan estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptaciones metodológicas y un ambiente de aprendizaje que favorezca su participación y permanencia en el sistema educativo. Es así que el Ministerio de Educación ha fortalecido las políticas de educación inclusiva orientadas a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo el desarrollo de estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad presente en las instituciones educativas. (Martínez et, al., 2025)

De tal modo, la presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes para brindar una atención educativa

pertinente a los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), considerando que esta condición representa un reto para la educación inclusiva debido principalmente a las dificultades que tiene los estudiantes con TDAH en sus procesos de aprendizaje, convivencia escolar y desarrollo socio emocional. (Hidalgo y Arteaga, 2021)

Es así, que la calidad educativa con principios de inclusión, depende en gran medida de la preparación de los docentes y de sus competencias pedagógicas en la práctica educativa. Siendo que, dentro del ámbito social, la presente investigación contribuye justamente a la promoción de una educación inclusiva, y la visibilización de las necesidades educativas específicas como una construcción justa de oportunidades.

Por otro lado, en el ámbito educativo el presente trabajo permitirá conocer el nivel competencias pedagógicas que poseen los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa FAE en su práctica educativa, para la atención de estudiantes con TDAH, con el principal fin de identificar sus fortalezas y establecer la necesidad de mejora relacionadas con el conocimiento del trastorno, la planificación inclusiva, la aplicación de estrategias metodológicas, la evaluación y el manejo del comportamiento en el aula.

1.12 Alcance y limitaciones

El alcance del presenta trabajo de forma geográfica se ubica en la Unidad Educativa FAE N°1 ubicada en la ciudad de Quito, provincia Pichincha. La población participante son los docentes de EGB media y tiene como alcance analizar las competencias pedagógicas de los docentes de la Unidad Educativa FAE para la atención de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), mediante la aplicación de una prueba de base estructurada que permita analizar el nivel de conocimientos y competencias relacionadas con los conocimientos generales,

estrategias metodológicas, atención y seguimiento de estudiantes con esta condición.

Los resultados del presente trabajo permitirán determinar el nivel de competencias pedagógicas desde una perspectiva de fortalezas y debilidades de los docentes en relación al conocimiento del TDAH que constituirán un referente importante para la implementación de acciones de mejora, fortalecimiento profesional del docente que finalmente beneficie a la población de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Limitaciones

Una de las limitaciones del presente trabajo es que los resultados reflejan la realidad institucional, y difícilmente se pueden generalizar a otros contextos educativos, bajo la consideración que cada institución vive una realidad diferente de condiciones ambientales, familiares y particulares de los estudiantes con TDAH y por esta razón no se puede ampliar los resultados como una generalización.

Por otro lado, la investigación es de corte transversal, es decir, se realiza en un solo momento determinado, por lo que se no es posible analizar la evolución o cambios de las competencias pedagógicas a lo largo del tiempo, y menos luego de un posible proceso de capacitación o formación en el tema.

2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes históricos

El concepto del TDAH es relativamente nuevo, sus inicios aparecen recientemente en el siglo XX, previo a los hallazgos y determinación de este trastorno, se hablaba de la inatención, como la incapacidad de mantener la atención en un determinado objeto, y más adelante sobre la Reacción hiperkinética de la infancia entendida como la excesiva reactividad ante estímulos emocionales y mentales. (Campos et al., 2025)

En tal sentido, el interés por comprender las dificultades de atención, la impulsividad y la hiperactividad en la infancia inicia por los aportes del pediatra británico George Frederic Still, quien en 1902 describió un grupo de niños que presentaban problemas para mantener la atención, controlar sus impulsos y regular su comportamiento, lo que significaría la primera descripción clínica del conjunto de síntomas del TDAH. (Paredes, 2025)

Por otro lado, se menciona al médico psiquiatra, Heinrich Hoffmann, quien en su obra literaria “Pedro el greñudo” en dónde el principal protagonista es un niño con “mal comportamiento” lo describe como travieso e inquieto. En esta obra de 10 cuentos sobre problemas psiquiátricos de la infancia se detalla indicadores de lo que hoy se conocería como el TDAH. (López et al., 2021)

Estas observaciones constituyeron uno de los primeros antecedentes científicos del trastorno que actualmente se conoce como Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Durante las siguientes épocas el concepto evolucionó de manera significativa, aunque inicialmente se consideró como una disfunción cerebral mínima, debido a la creencia de que las alteraciones conductuales tenían un origen neurológico,

más adelante, las investigaciones demostraron que estas manifestaciones correspondían a un trastorno del neurodesarrollo y no necesariamente a un daño cerebral. (Obregon et al., 2023)

Paralelamente a la evolución del concepto de TDAH, también se transformó la visión de la educación hacia modelos inclusivos. A partir de la Declaración de Salamanca de 1994, promovida por la UNESCO, históricamente se consolidó el principio de los derechos que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o necesidades educativas, tienen a recibir una educación de calidad en entornos inclusivos. (UNESCO, 2024). Este enfoque implicó que el docente asumiera un papel fundamental en la identificación de barreras para el aprendizaje y en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad.

En el Ecuador, la incorporación del enfoque de educación inclusiva se fortaleció con la promulgación de la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento, los cuales reconocen el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva. (Hernández y Grasst, 2021)

A pesar de estos avances tanto en la evolución del TDAH y de la inclusión educativa, de acuerdo a las investigaciones respecto al tema aún existen dificultades en torno a la atención educativa a estudiantes con esta condición, por lo que esta situación justifica la necesidad de conocer la preparación en competencias pedagógicas que tienen los docentes para dar atención a estudiantes con TDAH, con el fin de promover avances en la historia y evolución de estos estudios.

2.1.2 Antecedentes de la investigación

Existen amplias investigaciones respecto al TDAH y las competencias docentes

para dar atención a esta necesidad educativa específica, desde contextos internacionales hasta estudios nacionales que remiten sus importantes aportes entorno a este estudio.

A nivel internacional, en España, la autora Pérez (2022) en su tesis titulada “Evaluación sobre los conocimientos que poseen los docentes de educación infantil y educación primaria acerca del TDAH” con el objetivo de descubrir el nivel de conocimientos que poseen los docentes de educación infantil y educación primaria acerca del (TDAH), mediante una metodología mixta, en dónde participaron 59 docentes, se realizó un cuestionario de escala tipo Likert, y los resultados obtenidos concluyen que los docente a pesar de contar con la formación sobre el TDAH, contestan de manera errónea casi un tercio de las preguntas, el 62,7% prefieren quedarse de forma neutral y el 37,2% no poseen ninguna formación acerca del TDAH.

En un contexto más cercano, en Chile Salvador y Giakoni (2023) realizaron una investigación titulada “Profesores de educación física en activo v/s en formación: nivel de conocimientos sobre el Trastorno de déficit atencional e hiperactividad en escolares” mediante una metodología no experimental con enfoque cuantitativo y alcance comparativo. La población participante fue de 49 docentes, con la aplicación de un cuestionario como instrumento de recolección de datos, que concluye que los docentes de educación física tanto en activo como en formación muestran un bajo nivel de conocimientos al contestar correctamente menos de la mitad de los ítems del cuestionario (Salvador y Giakoni, 2023).

Así mismo, en Colombia se realizó una investigación titulada “Conocimientos sobre el TDAH de los docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquia” con el objetivo de describir los conocimientos de los docentes de primaria básica sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), mediante

entrevistas sobre información general, síntomas, diagnóstico y tratamiento, utilizaron un método descriptivo transversal en una población de 62 docentes. Las conclusiones señalan que los maestros disponen de escasos conocimientos sobre el TDAH, ya que han contestado correctamente a menos de la mitad de los ítems. (Miranda et al.,2021)

En Ecuador existen varios estudios respecto al TDAH, Romero (2023) en su estudio respecto a las “Competencias docentes para enseñar a discentes con trastorno del neurodesarrollo de la atención e hiperactividad en la Unidad Educativa Celiano Monge”, investigación realizada en el 2023 con una metodología cuantitativa de tipo descriptivo y una población de 9 docentes que pertenecen al subnivel EGB media y superior, dentro de sus conclusiones indica que la mayoría de profesores desconocen las características del TDAH, sus implicaciones en el proceso de aprendizaje y las estrategias de trabajo se centran en metodologías activas y técnicas de modificación de la conducta, sus hallazgos remiten las competencias pedagógicas de los docentes son insuficientes. (Romero, 2023)

Hidalgo y Lara (2023) en un estudio titulado “Conocimiento de los docentes de una Unidad Educativa sobre el déficit de atención con hiperactividad “mediante una metodología cuantitativa, evaluaron el nivel de conocimiento del profesorado sobre el TDAH, los resultados mostraron que existe deficiencias en el dominio conceptual del trastorno y en las estrategias aplicadas por los docentes, por lo que recomendaron desarrollar programas de capacitación permanentes para fortalecer estos aspectos. (Hidalgo y Lara, 2023)

En el mismo contexto, en una investigación de la autora Arias (2026) realizado en Loja-Ecuador, bajo el título “Rol del docente y TDAH en estudiantes de Centro de Apoyo y Asistencia Social Municipal San Juan Bosco, Periodo 2025-2026” bajo un

enfoque metodológico cualitativo, con alcance descriptivo y diseño no experimental. Los hallazgos evidencian que a pesar que los docentes cuentan con conocimientos teóricos sobre el TDAH, no se ve reflejado en su práctica educativa.

Finalmente, de acuerdo a los antecedentes revisados, se puede identificar que los resultados coinciden en determinar que las competencias pedagógicas de los docentes no están acorde a la necesidad de la respuesta que requieren los estudiantes con TDAH, de manera general no presentan un nivel adecuado de competencias pedagógicas. Además, evidencian que existen limitaciones en la formación docente respecto al conocimiento de esta condición, la aplicación de estrategias específicas en el aula, la evaluación y el manejo conductual.

2.2 Contenido teórico que fundamenta la investigación

2.2.1 Trastorno de déficit de Atención e hiperactividad (TDAH)

El TDAH es conocido como una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades de atención, hiperactividad e impulsividad que afecta de manera significativa al desarrollo de niños niñas y adolescentes, dentro de sus esferas familiar, social y educativo. Inicia en la infancia y surge como consecuencia de diversos factores, biológicos y psicosociales. (Moya et al.,2023)

Es trastorno es uno de los más frecuentes en la infancia, que de acuerdo a la literatura tiene mayor prevalencia en niños que en niñas. Sin embargo, también puede persistir hasta la edad adulta. Una de las estimaciones globales que se han sido realizadas por diversos autores ha estimado que la prevalencia del TDAH es del 5%, mayormente en los niños más que en las niñas entre 6-12 años. (Torres et al., 2022).

El TDAH comprende un conjunto de síntomas que se presentan de manera persistente como la inatención, hiperactividad e impulsividad, que afectan las capacidades de

autorregulación de la conducta y la adaptación a las demandas del entorno. Además de problemas internalizantes como cuadros depresivos y ansiosos, y en algunos casos también se puede presentar compromiso cognitivo. (Moya et al.,2023)

Según el Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) y el DSM- V coinciden en los criterios del diagnóstico del TDAH, sin embargo, difieren en la temporalidad, mientras y en sus diferentes presentaciones. Para algunos casos como el tipo inatento, hiperactivo, impulsivo y combinado la temporalidad es corta, para otros diagnósticos la observación es mucho mas estricta, considerando múltiples factores para el criterio diagnóstico. (Lascano y Katz, 2025)

Desde la perspectiva educativa el TDAH es una condición que afecta la adquisición de destrezas académicas, considerando que los signos y síntomas del trastorno no solo afectan el aprendizaje de los estudiantes sino también el aspecto conductual debido a la afectación de las funciones ejecutivas que en los casos del TDAH se encuentran comprometidas. “La falencia del estudiante para recibir órdenes sobre la tarea que debe realizar y no saber lo que debe hacer genera frustración, su principal factor se centra en el desarrollo de la impulsividad” (Hidalgo y Lara, 2023)

En cuanto al diagnóstico del TDAH, la literatura indica que suelen aparecer a los 3 o 5 años y persisten en el tiempo hasta la edad infanto juvenil. Se evalúa con instrumentos psicométricos que valoran signos y síntomas presentes en al menos 2 contextos diferentes, con indicadores de síntomas emocionales, problemas de conducta e hiperactividad, inatención además de dificultades en sus relaciones sociales. (Torres et al., 2022)

2.2.2 Características del TDAH

La inatención es una de las áreas más afectadas en el TDAH, se refleja en la imposibilidad de mantenerse atento en las distintas tareas, y actividades de manera sostenida, además de la dificultad en recordar y seguir instrucciones, inhibir estímulos irrelevantes y enfocar la atención evitando distracciones. (Ribelles, 2022)

Esta dificultad de mantener la concentración en tareas y actividades por un tiempo prolongado hace que los estudiantes con TDAH se distraigan con facilidad, especialmente en ambientes con demasiados estímulos visuales o auditivos. En este sentido, el interés del estudiante en las actividades se ve afectado y determinar dificultades de atención principalmente en edades tempranas es uno de los síntomas más difíciles de percibir. (Romero, 2023)

En el contexto educativo, las dificultades de inatención pueden reflejarse en el incumplimiento de tareas, bajo rendimiento académico y principalmente en la necesidad constante de supervisión por parte del docente, pero además inciden también en dificultad es socio emocionales. “La inatención a los problemas de aprendizaje no solo afecta el desempeño académico, sino que también incide en el desarrollo socioemocional del estudiante” (Hurtado et al., 2025, p. 1832)

Por otro lado, otro síntoma del TDAH es la hiperactividad que se entiende como la inquietud motora, se caracteriza por la dificultad que presentan para permanecer quietos, interrumpen constantemente sus actividades por otras, hablan en exceso, suelen pararse de su puesto con mucha frecuencia, y tienen dificultad para esperar su turno. (Carmona et al., 2022)

Estos indicadores de hiperactividad afectan significativamente el desarrollo de los niños niñas y adolescentes, impactan no solamente en su rendimiento académico, también

repercuten en sus interacciones sociales puesto que afectan su comportamiento. “La hiperactividad e impulsividad, por otro lado, pueden afectar la interacción con los compañeros y la adaptación a las normas del aula.” (Satin, 2024, p. 15)

Así mismo, la impulsividad es una característica del TDAH que al igual que la hiperactividad se refleja directamente en el comportamiento, se manifiesta como la impaciencia y la expresión de sus emociones de manera inadecuada, así como expresar sus ideas o comentarios de manera inapropiada. (Ramos, 2024)

Según (Piccioni, 2023) la impulsividad se muestra como la dificultad para retrasar una respuesta, les cuesta inhibir sus conductas, y una impaciencia persistente, lo que consecuentemente genera acciones peligrosas, ya que no tienen la capacidad de valorar las consecuencias de sus actos.

2.2.3 Etiologías del trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

La etiología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es multifactorial y responde a la interacción de factores genéticos, neurobiológicos y ambientales. La evidencia científica actual descarta que el trastorno tenga una única causa y sostiene que su origen está relacionado con diversos procesos al igual que en otras patologías del neurodesarrollo expresan que el origen del TDAH se encuentra influenciado por la interrelación de varios factores. (Marca, 2023)

De modo que, dentro de los factores genéticos se determina en varios estudios que éste constituye uno de los principales determinantes en la aparición del TDAH, demostrando que el trastorno presenta una elevada heredabilidad, con influencia de otros factores epigenéticos ya que se encuentran evidencias de procesos evolutivos en los genes asociados al TDAH. (Jelenkovic et al., 2022)

En este mismo contexto genético, un estudio de caso control, muestra que existen

una relación entre el TDAH y algunos genes que codifican neurotransmisores, receptores y enzimas metabolizadoras y proteínas relacionadas a la plasticidad y regulación sináptica. Estos estudios, remiten alteraciones en la estructura del número de copias, que duplican o eliminan segmentos de un gen que representan un riesgo para el desarrollo del sistema nervioso, que consecuentemente se traduce en la aparición del TDAH. (López et al., 2024)

Con relación a los neurotransmisores, justamente Las investigaciones han identificado factores neuroquímicos, en dónde se evidencia la participación de múltiples genes relacionados con la regulación de neurotransmisores como la dopamina y la noradrenalina, sustancias fundamentales para los procesos de atención, memoria de trabajo, control de impulsos y funciones ejecutivas. No obstante, ningún gen por sí solo explica la aparición del trastorno; por el contrario, el TDAH se considera una condición de origen poligénico. (Paz, 2026)

En otras investigaciones relacionadas a trastornos del neurodesarrollo, identifican patrones de desconectividad subcortical que explican las dificultades atencionales y problemas de control inhibitorio, considerando así que el TDAH se puede establecer con “un trastorno de la red cerebral global” (Mesta y Gómez, 2026)

Por otro lado, también existen factores ambientales que constituyen uno de los componentes que pueden influir en la manifestación y evolución del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Si bien se determina en base a la ciencia que el trastorno tiene un origen predominantemente genético y neurobiológico, diversos factores ambientales que se presentan antes, durante y después del nacimiento pueden incrementar el riesgo de su aparición o favorecer una mayor intensidad de los síntomas. Al respecto López y otros (2024) expresan “Es un trastorno que se caracteriza por su

elevada heredabilidad, pero también por su notable heterogeneidad etiológica y clínica, resultado de complejas interacciones genéticas ambientales.” (p.27)

Por consiguiente, estas interacciones genéticas y ambientales son determinantes en la etiología del TDAH, pero no de manera aislada, sino más bien son resultado de la interacción de ambas. Es así, que factores como la exposición prenatal a sustancias tóxicas, tabaco y otras drogas, y/o complicaciones en el embarazo y el parto se encuentran asociados a las causas del TDAH. (Espin, 2025)

2.2.4 Tipos de TDAH

El Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) por la literatura revisada, hemos recalcado que es un trastorno del neurodesarrollo que tiene varias causas, es decir es multicausal, y consecuentemente se presenta de diversas formas bajo diferentes entidades clínicas o tipos que son: predominante inatento, hiperactivo o impulsivo y el subtipo combinado. (Vásquez et al., 2022)

El TDAH con presentación predominante con falta de atención, se caracteriza por la presencia con síntomas relacionados con dificultades para mantener la atención, organizar actividades y seguir instrucciones. Esta inatención en el ámbito educativo se presenta dificultades para concentrarse durante las clases, cometer errores por descuido, olvidar tareas, perder materiales escolares, distraerse fácilmente con estímulos externos y tener problemas para finalizar las actividades iniciadas. (Jiménez, 2021)

Desde la perspectiva educativa, estos estudiantes requieren estrategias que favorezcan la organización, el establecimiento de rutinas, el uso de apoyos visuales, la fragmentación de tareas y el acompañamiento constante por parte del docente. Estas características pueden afectar significativamente su rendimiento académico, aunque generalmente no presentan conductas disruptivas, lo que puede retrasar su identificación

dentro del contexto escolar. (Romero, 2023)

El TDAH con predominio en hiperactividad e impulsividad, prevalecen las conductas relacionadas con la hiperactividad y la impulsividad, mientras que las dificultades de atención son menos evidentes. Los indicadores que suelen mostrar son inquietud motora constante, dificultad para permanecer sentados, necesidad de moverse continuamente, hablar excesivamente, interrumpir conversaciones, responder antes de que se formulen completamente las preguntas y presentar dificultades para esperar su turno. (Jiménez, 2021)

Al igual que en las otras presentaciones del TDAH, el tipo hiperactivo impulsivo, evidencia un comportamiento que interfiere en su desarrollo funcional, estas conductas pueden generar conflictos en el aula, afectar la convivencia escolar e interferir con el desarrollo normal de las actividades académicas. (Tan, 2023)

Finalmente, dentro del TDAH se presenta el tipo combinada, que es la más frecuente en incidencia y se caracteriza por la presencia simultánea de síntomas significativos de inatención y de hiperactividad-impulsividad. Las dificultades académicas que suelen presentar son mayores desafíos principalmente en la regulación conductual y en el aspecto académico debido a que las dificultades afectan múltiples áreas del funcionamiento del estudiante. (Vergara et al., 2025)

Dentro de este tipo o presentación del TDAH, a más de las características que se han mencionado en el tipo inatento y el tipo impulsivo, se encuentran aspectos emocionales como nerviosismo frecuente, sensibilidad o tensión y la preferencia por jugar más con niños más pequeños en relación a su edad. (Castillo et al., 2021)

2.2.5 Competencias del docente

2.2.6 Características de las competencias del docente

Las características pedagógicas del docente deben ir enfocadas principalmente en dar atención a las necesidades específicas de cada estudiante, y actualmente bajo enfoque de inclusión de derechos, mediante un proceso que implica la articulación de varios aspectos como el desarrollo del currículo, programas de estudio, metodologías inclusivas, implementación de la tecnología y evaluación de resultados. (Fernández y Carrizales, 2024)

En ese sentido, las competencias pedagógicas aglomeran un conjunto de habilidades y actitudes para la aplicación de los aspectos educativos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje que permiten al docente planificar, desarrollar, evaluar y mejorar los procesos con una respuesta enfocada en las diferencias individuales. Al respecto Palacios (2023) expresa

De esta manera, se concibe la competencia pedagógica como el factor que le permite a los docentes comprender tanto los modos de enunciación y la aplicabilidad del conocimiento alcanzado, como la pertinencia de los métodos y recursos necesarios para articular las particularidades del entorno con los aprendizajes abordados en la praxis. (Palacios, 2023, p. 4104)

Desde esta perspectiva, las competencias de los docentes no se limitan únicamente al conocimiento académico, al dominio de contenidos, sino que comprenden e integran saberes y habilidades personales que permiten al docente desempeñar su labor con eficiencia, promoviendo ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

“Además, el fortalecimiento de las competencias docentes en este ámbito permitirá

promover una mayor sensibilización y comprensión en el entorno escolar, fomentando así un ambiente más inclusivo y adaptado a las necesidades diversas de todo el alumnado” (Cárdenas et al., 2024, p. 3201)

2.2.7 Dimensiones de las competencias del docente

El Ministerio de Educación del Ecuador establece que el docente debe desarrollar competencias profesionales orientadas a la planificación curricular inclusiva, la aplicación de estrategias metodológicas diversificadas, la evaluación flexible y el trabajo colaborativo con las familias y los equipos de apoyo institucional, con el propósito de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, así determinan que las competencias pedagógicas están conformadas por conocimientos, habilidades y actitudes. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2026)

Los conocimientos se refieren al dominio de un campo en específico e implica capacidades cognitivas de los docentes para organizar, analizar y sintetizar la información de manera que pueda ser comprendida por sus discentes. “Saber priorizar los contenidos, cumplir los objetivos y lograr resultados de aprendizaje en un tiempo razonable es una habilidad que requiere de experiencia” (Criollo, sf)

Así mismo, las habilidades se entienden como la disposición o facilidad que adquieren los docentes para la aplicación de las metodologías educativas, es una capacidad adquirida o desarrollada para cumplir su rol de docente, que se estructura en base a sus conocimientos previos, el uso de recursos disponibles y su respuesta eficiente ante las diferentes situaciones. (Lerma, 2022)

En este sentido, las habilidades tienen una estrecha relación con la experiencia, vista desde un enfoque de práctica continua de ciertas destrezas, que finalmente llegan a ser dominadas. Así lo describe Villar (2021) “Las habilidades van de acorde con el

poder hacer. Tener conocimientos de cómo hacer algo, no necesariamente significa que vayas a poder hacerlo bien, debes tener la experiencia para hacerlo y esta experiencia de haber estado haciendo algo viene a ser el factor de habilidad” (Villar , 2021)

Finalmente, las actitudes constituyen “el plexo sistémico fundamental por el cual el hombre ordena y determina su relación y conducta con su medio ambiente social y físico” (Lerma, 2022) entendidas como la disposición que tiene el docente para ejecutar sus acciones o respuestas educativas. Son básicamente el “querer hacer” es decir, el interés que impulsa la realización de las actividades.

2.2.8 Tipos de competencias del docente

Competencias cognitivas son los saberes específicos de una determinada disciplina, lo que dentro de la práctica educativa se refleja como el dominio de del área de conocimiento, se fundamenta en la capacidad del docente para el manejo teórico del saber que imparte, “se refieren al ámbito escolar, suponen la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido” (Fernández & Carrizales , 2024, p. 19)

De acuerdo a la normativa ecuatoriana, las competencias cognitivas se engloban el los saberes disciplinares, que se manifiestan como el saber conocer, en referencia a las habilidades cognitivas que poseen los docentes siendo éstos los conocimientos disciplinares, pedagógicos y digitales. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2026)

Por otro lado, las competencias pedagógicas tienen relación con las estrategias metodológicas que los docentes aplican en su práctica diaria, modelos de enseñanza aprendizaje, destrezas para la planificación y organización de los aprendizajes, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes de acuerdo a los objetivos educativos. (Romero, 2023)

El dominio de las competencias pedagógicas permite que el docente consolide el proceso de enseñanza aprendizaje, y se encuentra fundamentado en el cómo enseñar, es decir la aplicación del conocimiento general mediante las técnicas y estrategias adecuadas para compartir lo que sabe y construir experiencias de aprendizaje significativas. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2026)

Así mismo, las competencias para la educación inclusiva son importantes en la práctica educativa, comprenden el conjunto de habilidades que tiene el docente para dar respuesta a la diversidad del aula, en especial a los conocimientos específicos de las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con necesidades específicas, y las destrezas para ajustar sus estrategias metodológicas en base a la atención especializada. (Mateo et al., 2025)

En este sentido, las competencias del docente en el ámbito de la educación inclusiva, se refieren al conocimiento profundo y claro sobre la diversidad, sus necesidades específicas como adaptación curricular o ajustes razonables. Además de habilidades para crear entornos escolares inclusivos, mediante la gestión de recursos de apoyo tanto metodológicos como de acceso. (Peguero et al., 2025)

2.2.9 El docente y sus competencias para la educación inclusiva con estudiantes con TDAH

La educación inclusiva promueve el derecho de todos los estudiantes a acceder, participar y progresar en igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo, independientemente de sus características, capacidades o necesidades específicas de apoyo educativo. Al respecto el Instituto Nacional de Evaluación Educativa menciona

La integración de la educación inclusiva en la normativa y la práctica pedagógica es un aspecto fundamental a nivel global. En Ecuador, esto se refleja en documentos clave

como la Guía para el DUA (Mineduc, 2021d) y los Lineamientos para la evaluación de personas con Necesidades Educativas Específicas (Mineduc, 2024). (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2026)

En tal sentido, el docente desempeña un papel fundamental como agente de cambio, ya que sus competencias pedagógicas influyen directamente en la calidad educativa de la atención brindada a los estudiantes con TDAH, desde esta perspectiva, la atención de estos estudiantes requiere de docentes capaces de responder de manera flexible a la diversidad presente en el aula, tomando decisiones pedagógicas fundamentadas en las características y necesidades del estudiante. (Navas et al., 2025)

La formación docente en competencias pedagógicas que den respuesta a la inclusión educativa es fundamental y de ello depende en gran medida la efectividad de las estrategias inclusivas. En este sentido, las competencias pedagógicas del docente incluyen el conocimiento del TDAH, la planificación de experiencias de aprendizaje inclusivas, la aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas, la utilización de procedimientos de evaluación flexibles y el manejo positivo del comportamiento. (Guapulema y García, 2026)

Bajo el precepto que la educación inclusiva, no depende únicamente de la adaptación de métodos y estrategias pedagógicas, sino también requiere del desarrollo de competencias pedagógicas adecuadas que permitan gestionar esta diversidad en las aulas. El rol del docente se convierte en un eje fundamental para la inclusión educativa, siendo que debe contar con competencias docente para la inclusión como habilidades pedagógicas, actitudes positivas ante los retos de la diversidad educativa y conocimientos teóricos específicos respecto a las necesidades específicas. (Delgado et al., 2024).

De tal modo, las habilidades pedagógicas implican la aplicación de estrategias

metodológicas activas que constituye una competencia indispensable para responder a las necesidades de estos estudiantes. Una metodología que combina estrategias y métodos, es más eficiente para la consolidación del aprendizaje. El uso del aprendizaje cooperativo, la enseñanza multisensorial, el refuerzo positivo, las pausas activas y la estructuración del ambiente de aprendizaje han demostrado ser estrategias eficaces para mejorar la atención, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes con TDAH, motivando su interés al aprendizaje. (Napa, 2025)

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo investigativo se enmarca en un enfoque cuantitativo, ya que permite la recolección e interpretación cuantitativa de datos mediante la asignación de un puntaje, acorde a la valoración del nivel de competencias pedagógicas que poseen los docentes para la atención a estudiante con TDAH y mediante la obtención de la valoración obtenida se logra analizar y describir los resultados. “La investigación cuantitativa refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación” (Valencia et al., 2025)

3.1.1 Tipo de investigación

El trabajo se desarrolló bajo una investigación descriptiva en consideración del enfoque que caracteriza las variables de estudio mediante la descripción del nivel de competencias de los docentes ante las necesidades de estudiantes con TDAH, “La exploratoria se utiliza cuando el problema no está bien entendido, mientras que la descriptiva busca detallar las características de los fenómenos, la explicativa analiza las causas y la correlacional examina las relaciones entre variables.” (Flores y Klimenko, 2024, p. 2)

Así mismo, se enmarcó en una investigación de campo, porque la información se obtuvo directamente de los docentes de la institución educativa FAE N°1 mediante la aplicación del instrumento de recolección de datos. Según Cajal (2021) La investigación de campo o trabajo de campo es la recopilación de información fuera de un laboratorio o lugar de trabajo. Es decir, los datos que se necesitan para hacer la investigación se toman en ambientes reales no controlados.

3.1.2 Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación se basa en un estudio no experimental y de corte transversal, debió a que los hechos que se analizan en el proceso de investigación no han sido sometidos a ninguna intervención directa es decir las variables no fueron manipuladas sino, observadas tal como se presentan en su contexto natural. “En este diseño no hay estímulos o condiciones experimentales a las que se sometan las variables de estudio, los sujetos del estudio son evaluados en su contexto natural sin alterar ninguna situación” (Flores y Klimenko, 2024). Es de corte transversal porque la información se recopiló en un único momento durante el desarrollo de la investigación.

3.1.3 La población y la muestra

La población corresponde al conjunto de personas que brindan la información necesaria para el desarrollo de la investigación y que se desempeñan dentro del contexto educativo, “es el conjunto de todas las posibles unidades de observación que son objeto de análisis de la problemática a responder” (Ordoñez, 2025, p. 350) En tal sentido la población del presente estudio son los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa FAE N°1

3.1.4 Características de la población

Para efectos del presente trabajo la población estuvo conformada por (17) docentes de EGB Media de la Institución Educativa FAE N°1, que imparten clases de las áreas de tronco común, y áreas complementarias como inglés, herramientas tecnológicas, ECA, Identidad institucional y Educación Física.

3.1.1 Delimitación de la población

La población está conformada por los docentes de tronco común y áreas complementarias de EGB media de la Unidad Educativa FAE N°1, que corresponden al

numérico de 17 docentes.

3.1.2 Tipo de muestra

En relación a la muestra, es una parte representativa de la población que se elige de forma intencional o al azar para participar en la investigación. Al respecto Valencia y otros (2025) expresan:

La muestra en cuestión sirve como un subconjunto representativo elegido meticulosamente que incorpora las características de la población más grande de la que se extrae, garantizando que refleje con precisión los diversos atributos y variaciones presentes en esa población. (Valencia, Gordón, Jaramillo, Gualpa, y Jaramillo, 2025, p. 78)

Dentro de esta perspectiva, para el presente trabajo, la muestra es censo poblacional, ya que estuvo constituida por la totalidad de la población, debido a que el número de participantes fue reducido y accesible, no se realizó un proceso de muestreo, sino que se trabajó con la totalidad de la población. En consecuencia, la muestra coincidió con la población, desarrollándose un estudio censal, lo que permitió obtener información representativa de todos los docentes de Educación General Básica Media de la institución. “Una muestra censal es un tipo de estudio en el que se investiga a la totalidad de los elementos que componen la población objetivo, debido a que su tamaño es pequeño, finito o muy fácil de manejar.” (Chero, 2024)

3.1.3 Proceso de selección de la muestra

Así mismo, es importante indicar que los docentes participantes responden de manera espontánea y voluntaria a intervenir en el desarrollo del presente trabajo, como se señaló en el apartado anterior, no se realizó un proceso de muestreo, la muestra fue un censo poblacional y se detalla en la siguiente tabla

Tabla 3 Población objetivo

Área de conocimientos	Docentes
Docentes tutores 5to a 7mo	9
Docentes de ingles	3
Docente de herramientas tecnológicas	1
Docente de ECA	1
Docentes de educación física	2
Docente de identidad institucional	1
Total de docentes	17

Fuente: Elaboración propia

3.2 Los métodos y las técnicas Técnica

La técnica empleada para el desarrollo del presente trabajo fue la encuesta estructurada, ya que permite recopilar información de manera sistémica sobre las competencias pedagógicas de los docentes

Instrumento

Como instrumento de recolección de datos se utilizó una prueba de base estructurada, de elaboración propia, conformada por 20 preguntas de opción múltiple con una única respuesta correcta, la prueba fue diseñada a partir de las dimensiones de la variable competencias pedagógicas para la atención a estudiante con TDAH, siendo las siguientes: conocimientos generales sobre TDAH; planificación pedagógica; estrategias metodológicas de ajustes razonables y estrategias de evaluación y seguimiento. Cada respuesta correcta recibió un puntaje de (1) punto y cada respuesta incorrecta se asigna un puntaje de (0) puntos, de este modo se logra determinar el nivel

de competencias pedagógicas de los participantes, agrupando los resultados en la siguiente escala de interpretación general.

Tabla 4 Interpretación de niveles

Puntaje obtenido	Nivel de competencias
18-20	Nivel alto
14-17	Nivel medio
10-13	Nivel básico
0-9	Nivel bajo

Fuente: Elaboración propia

Para la interpretación de los resultados se establecieron estos niveles de desempeño mediante un criterio porcentual de logro, debido a que el instrumento fue elaborado específicamente para esta investigación y no cuenta con un baremo estandarizado. Los rangos de clasificación se definieron considerando el porcentaje de respuestas correctas obtenido por los participantes, considerando que del 90 al 100% de aciertos le corresponde un nivel alto, del 70 al 89% nivel medio; del 50 al 69% nivel básico y menos de 50%, nivel bajo. Dando como resultado la interpretación por niveles que se observa en la Tabla 3, permitiendo categorizar las competencias pedagógicas en niveles alto, medio, básico y bajo. Así mismo se utilizó una equivalencia para valorar el nivel de competencias de los docentes por cada dimensión valorando el número de aciertos en cada una de ellas

Tabla 5 Interpretación por dimensiones

Puntaje obtenido	Nivel de competencias
5	Nivel alto
4	Nivel medio
3	Nivel básico
0-2	Nivel bajo

Fuente: Elaboración propia

Validez y Confiabilidad

La validez del instrumento aplicado, se estableció mediante el juicio de expertos, procedimiento que permitió verificar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems que conforman la prueba de base estructurada. Para este proceso participaron cuatro profesionales con experiencia en el ámbito de la educación, la inclusión educativa y la atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), quienes evaluaron cada uno de los ítems mediante una matriz de validación, anexada al presente trabajo.

Luego de las recomendaciones de los expertos, se analizó el instrumento y se realizó las correcciones pertinentes, emitiendo finalmente la prueba de base estructurada definitiva para ser aplicada a los docentes.

Respecto a la confiabilidad, es importante considerar que la investigación se desarrolló mediante un estudio censal, aplicando el instrumento a la totalidad de la población conformada por los 17 docentes de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa FAE N.º 1, no se realizó una prueba piloto previa. Sin embargo, se consideró la consistencia del instrumento mediante el proceso de revisión y ajuste derivado del juicio de expertos, así como por la aplicación de instrucciones estandarizadas durante la recolección de la información, procurando uniformidad en su aplicación y comprensión por parte de los participantes.

Procesamiento estadístico de la información

Con respecto al procesamiento de la información, dentro del campo de investigación este es un proceso esencial para la interpretación de los resultados y la elaboración de las conclusiones pertinentes. En el presente estudio se recopilaron los datos mediante una prueba de base estructurada con 20 preguntas relacionadas a las competencias pedagógicas de los docentes para la atención a estudiante con TDAH.

Para llevar a cabo el proceso de recopilación de información se solicitó mediante oficio a la máxima autoridad de la Institución Educativa FAE N°1, la autorización respectiva para la aplicación del instrumento. Adicionalmente, se contó con el consentimiento de los docentes, a quienes se socializó previamente el desarrollo y objetivo del presente trabajo.

Luego de haber aplicado el instrumento, se realizó la calificación y valoración de puntajes, de acuerdo a la tabla de interpretación en niveles de competencias, los datos se procesaron mediante el programa Excel.

4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis de la situación actual

Los datos obtenidos mediante la prueba de base estructurada, fueron organizados y tabulados en una matriz de Excel y posteriormente analizados mediante la tabla de interpretación de niveles de competencias, de acuerdo a los puntajes obtenidos por los docentes, se utilizó estadística descriptiva mediante frecuencias absolutas y porcentajes, lo que permitió analizar el nivel de competencias pedagógicas de los docentes para la atención a estudiante con TDAH, mediante la clasificación de niveles alto, medio, básico y bajo que fueron los criterios de interpretación para el instrumento.

Por otro lado, se realizó un análisis comparativo por dimensiones, que permite complementar el análisis inicial. Para ello se calculó el promedio de aciertos en cada dimensión y el porcentaje de logro. Estos resultados permitieron identificar las fortalezas y las áreas susceptibles de mejora en las competencias pedagógicas de los docentes.

Los resultados se presentan mediante tablas de distribución de frecuencias y porcentajes, acompañadas de su respectivo análisis e interpretación, los cuales se desarrollan en función de los objetivos específicos planteados en la investigación.

4.2 Análisis descriptivo

4.2.1 Competencias pedagógicas de los docentes para dar atención a estudiantes con TDAH

Inicialmente se presente un análisis general de los resultados del nivel de competencias de los docentes en relación a sus competencias pedagógicas valorando las dimensiones en su conjunto y las destrezas o habilidades que poseen los docentes de manera global.

Tabla 6 Competencias pedagógicas de los docentes para atención a estudiante con

Niveles	Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	18-20	3	17,65
Medio	14-17	3	17,65
Básico	10-13	6	35,29
Bajo	0-9	5	29,41
		17	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se observa que el **35,29 %** de los docentes alcanzó un nivel **básico** de competencias pedagógicas, constituyéndose en la categoría con mayor frecuencia. Le siguen el nivel **bajo** con el **29,41 %**, el nivel **medio y alto** comparten el porcentaje con el **17,65%**. Estos resultados evidencian que la mayoría de los docentes posee un nivel básico de competencias para la atención de estudiantes con TDAH; sin embargo, existe un grupo considerable que requiere fortalecer sus conocimientos y estrategias pedagógicas.

4.3 Análisis por dimensiones

4.3.1 Dimensión I.- Conocimientos generales sobre el TDAH

En esta dimensión se valora aspectos teóricos sobre el TDAH, así como el dominio conceptual de los docentes, manifestaciones del TDAH, su influencia en el proceso educativo y la atención especializada que requieren. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 7 Dimensión I: conocimientos generales del TDAH

Niveles	Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	3	17,65
Medio	4	6	35,29
Básico	3	4	23,53
Bajo	0-2	4	23,53
		17	100,00

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se puede observar que el **35,29%** de los docentes obtienen un nivel **medio** en cuanto a conocimientos generales del TDAH, mientras que el **23,53%** se encuentran en un nivel **básico y bajo**, solo el **17,65%** muestran un dominio **alto** de conocimientos del TDAH. Esto evidencia que la mayoría de docentes tiene un nivel medio de conocimientos generales sobre el TDAH, evidentemente esto puede interpretarse como una fortaleza en los docente para la atención a estudiante con estas necesidades específicas, sin embargo, también es importante considerar que un porcentaje significativo se encuentran en nivel básico y bajo, lo que implica que se requiere de un proceso de capacitación o formación en esta área.

4.3.2 Dimensión II.- Planificación pedagógica

En la dimensión de planificación pedagógica se estructuran preguntas en relación a la organización de las actividades acorde a las características individuales de estudiante con TDAH, considerando el principio de inclusión educativa. Los resultados se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 8 Dimensión II: Planificación pedagógica

Niveles	Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	2	11,76
Medio	4	3	17,65
Básico	3	3	17,65
Bajo	0-2	9	52,94
		17	100,00

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa que el **52,94 %** de los docentes alcanzó un nivel **bajo** de conocimientos sobre planificación pedagógica, constituyéndose en la categoría con mayor frecuencia. Le siguen el nivel **básico y medio** con el **17,65 %**, el nivel **alto** se representa con el **11,76%**. Estos resultados evidencian que la mayoría de los docentes posee un nivel bajo en cuanto a de competencias para la planificación pedagógica; lo que

consecuentemente implica que existe un grupo considerable que requiere fortalecer las destrezas de planificación pedagógicas para responder de manera más efectiva a las estrategias de inclusión educativa.

4.3.3 Dimensión III.- Estrategias metodológicas y ajustes razonables

El conjunto de acciones pedagógicas referentes a actividades ajustadas a las necesidades específicas del TDAH que se concretan en las aulas de clase, comprende las estrategias metodológicas y ajustes razonables, y los resultados de esta dimensión se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 9 Dimensión III: Estrategias metodológicas y ajustes razonables

Niveles	Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	2	11,76
Medio	4	2	11,76
Básico	3	7	41,18
Bajo	0-2	6	35,29
		17	100,00

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 8 se puede observar que el **41,18%** de los docentes muestran un nivel **básico** de competencias en relación al uso de estrategias metodológicas y ajustes razonables, le siguen el nivel **bajo** con el **35,29%**, y el nivel **alto y medio** se representa con el **11,76%**. De modo que se puede interpretar que si bien la mayoría de docentes muestran un nivel Básico de conocimiento en estrategias metodológicas y ajustes razonables, un porcentaje considerable tiene un nivel bajo, lo que implica la necesidad de dar atención a este punto débil.

4.3.4 Dimensión IV.- Estrategias de evaluación y seguimiento

En este apartado se valora los procesos de evaluación inclusiva, retroalimentación y seguimiento al proceso educativo con estudiantes con TDAH. En la siguiente tabla podemos observar los resultados.

Tabla 10 Dimensión V: Estrategias de evaluación y seguimiento

Niveles	Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	5	3	17,65
Medio	4	4	23,53
Básico	3	1	5,88
Bajo	0-2	9	52,94
		17	100,00

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 9 se puede observar que el **52,94%** de los docentes muestran un nivel **bajo** de competencias en relación a la evaluación y seguimiento de estudiantes con TDAH, le siguen el nivel **medio** con el **23,53%**, y el nivel **alto** con un porcentaje de **17,65%** y el nivel **básico** se representa solo con el **5,76%**. En tal sentido, según los resultados, la mayoría de docentes tienen un nivel bajo de competencias de evaluación y seguimiento de estudiantes con TDAH, lo que significa la necesidad de fortalecer esta habilidad en los docentes para dar atención efectiva a estudiantes con necesidades específicas.

4.4 Análisis resumen de resultados por dimensiones

Finalmente, se presenta un análisis comparativo por dimensiones que permite tener una visión clara de los resultados promedios en cuanto a los aciertos de los docentes en cada dimensión. La media de aciertos, o de respuestas correctas, que se obtuvo mediante el promedio de aciertos en cada dimensión, de acuerdo a las respuestas de cada participante, considerando que el puntaje más alto sería de 5 aciertos. De tal modo se presenta la siguiente tabla de análisis.

Tabla 11 Resumen de aciertos por dimensiones

Dimensión	Media de aciertos	Porcentaje
Conocimientos del TDAH	3,5	69,4
Planificación pedagógica	2,7	54,1
Estrategias metodológicas	2,9	57,6
Evaluación y seguimiento	2,9	58,8

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se puede observar los promedios de aciertos en cada dimensión y su porcentaje correspondiente, de tal modo el **69,4%** de docentes tiene mayor porcentaje de aciertos en la dimensión de **conocimientos del TDH**, resaltando esta dimensión como la de mayor dominio por parte de los docentes, le sigue la dimensión **de evaluación y seguimiento** con el **58,8%** de dominio, no tan lejos esta la dimensión de **estrategias metodológicas** con el **57,6%** y finalmente con el **54,1%** se encuentra la dimensión de **planificación pedagógica**. Esto lo podemos interpretar que, si bien es cierto, los docentes tienen un adecuado conocimiento general del TDAH, sus manifestaciones, tipos y atención especializada que requieren, ya en la concreción educativa existen falencias para la aplicación de estrategias, planificación y seguimiento al proceso educativo con estudiantes con estas necesidades específicas.

5. CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

El presente trabajo se desarrolló con el propósito de analizar las competencias pedagógicas de los docentes para la atención de estudiantes de Educación General Básica Media con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Para ello, se evaluaron las competencias relacionadas con los conocimientos generales sobre el TDAH, la planificación pedagógica, las estrategias metodológicas y ajustes razonables, así como la evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la aplicación de una prueba de base estructurada dirigida a los docentes de la institución objeto de estudio.

Con respecto al objetivo general del presente trabajo se evidencia que la mayoría de docente presentan un nivel básico de competencias pedagógicas para la atención a estudiante con TDAH, los hallazgos permiten identificar que la mayoría de docentes poseen limitaciones en planificar e implementar estrategias metodológicas inclusivas y ajustes razonables que respondan a las necesidades específicas en casos de estudiante con TDAH, ya que un porcentaje considerable de docente muestran un nivel bajo de competencias pedagógicas.

En relación al primer objetivo específico, se logra indagar que los resultados evidencian un nivel de conocimientos medio, más, sin embargo, requiere fortalecimiento, ya que un porcentaje importante de docentes se ubicó en los niveles básico y bajo. Esta situación refleja la necesidad de consolidar conocimientos teóricos básicos y fundamentales, que les permitan comprender las características del TDAH y responder de manera pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes que presentan esta condición.

El segundo objetivo específico se concluye evidenciando que predominan los niveles bajo en las competencias relacionadas con la planificación y niveles básicos en la aplicación de estrategias metodológicas y ajustes razonables. Estos resultados evidencian limitaciones en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, lo que puede afectar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TDAH dentro del aula y las barreras en la práctica educativa para poder dar atención a las necesidades específicas de estos estudiantes.

Finalmente dando respuesta al tercer objetivo específico, mediante el análisis general de los resultados, se concluye que es evidente la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes mediante acciones institucionales de orientación y formación continua. Los hallazgos obtenidos justifican la ejecución de acciones orientadas a mejorar los conocimientos sobre el TDAH, la planificación inclusiva, la aplicación de estrategias metodológicas, los ajustes razonables y los procesos de evaluación y seguimiento, contribuyendo así al fortalecimiento de una educación inclusiva en la Unidad Educativa FAE N.º 1.

5.2 Recomendaciones

Es importante reconocer que las competencias pedagógicas para la atención a estudiantes con TDAH son fundamentales para lograr su adecuada inserción en la educación regular y asegurar su derecho a la educación de calidad con principios de inclusión educativa, de tal forma se recomienda lo siguiente:

Implementar acciones institucionales que potencien la preparación de los docentes en relación al conocimiento del Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, sus manifestaciones, tipologías y principalmente sus necesidades educativas específicas con el fin de fortalecer las habilidades cognitivas en relación al tema y con ello favorecer la atención educativa especializada en base a los principios de

inclusión.

Promover espacios de promoción de la educación inclusiva, con acciones de formación y acompañamiento permanente en relación a la planificación, estrategias metodológicas, evaluativas y de seguimiento pertinentes que brinden atención efectiva a estudiante con TDAH favoreciendo su aprendizaje significativo, participación activa y desarrollo socio emocional efectivo.

Por último, las recomendaciones respecto a las acciones institucionales se deben concretar en la implementación de una propuesta de orientación y acompañamiento al personal docente que favorezca su formación y fortalezca sus competencias pedagógicas ante la atención de estudiante con TDAH que permitan fomentar una verdadera inclusión educativa valorando el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiante con necesidades educativas específicas.

6. Referencias bibliográficas

- Cajal, A. (2021). *Investigación de Campo: Características, Tipos, Técnicas y etapas*. México: Instituto Tecnológico Superior de Alvarado. Recuperado el 21 de 07 de 2026, de <file:///C:/Users/User/Downloads/Investigaci%C3%B3n%20de%20Campo.pdf>
- Campos, C., Reyes, j., & Varona, L. (2025). Concepciones de la educación especial sobre la inclusión educativa de educandos con TDAH, en la escuela primaria. *Didasc*, 1-17. Recuperado el 23 de 07 de 2026, d e <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10459016>
- Cárdenas , M. F., Cárdenas, M. S., Muñoz, E., Jaramillo, R., & Llerena, J. (2024). Estrategias metodológicas en el proceso de inclusión de estudiantes con TDAH en una escuela Pública de la ciudad de Loja, periodo 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 3186-3204. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15080
- Carmona, J., Patiño, J., & Celis, A. (2022). *Características comportamentales de un niño con diagnóstico de TDAH en el ámbito escolar*. Pereira: Universidad Católica de Pereira. Recuperado el 24 de 07 de 2026, d e <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/d01dd168-6c4c-4533-9c1d-cf06f043bec7/content>
- Castillo, P., Henríquez, C., Hernández, J., Montoya, V., & Salgado, Y. (2021). TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD, DIAGNÓSTICO, TRATAMIENTO Y POSIBILIDADES. *Enfoques Educativos*, 40-62. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/61695/67832>
- Criollo, M. (s.f.). *Competencias del docente del siglo XXI*. UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO BERNARDO VALDIVIESO. Recuperado el 27 de 07 de 2026, de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/720b742617af5458070b3f92b35c6c07.pdf>
- Delgado , M., Mendoza, M., & Salcedo, J. (2024). Competencias

docentes para una educación inclusiva. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 1-11.

doi:<https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.180> Espin, D. (2025). *Influencia epigenética asociada al desarrollo de neurodivergencias: Un enfoque en TDAH. Una revisión sistemática*. Valencia: Universidad Europea de Valencia. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de

https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/12555/espinaraudzianamelissa_63804_25646972_PAUV_TFM_DianaEspinArauz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández, L., & Carrizales, N. (2024). Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. *Polo del Conocimiento*, 461-490. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6387/16011>

Flores, N., & Klimenko, O. (2024). Metodología de la investigación, enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. *Nexus*, 1-19. Recuperado el 23 de 07 de 2026, de <https://nexushouseeditorial.com/index.php/nexus/es/article/view/24/18>

Guapulema, L., & García, J. (2026). Estrategias de enseñanza inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Educación General Básica. *ASCE Magazine*, 2189-2208. Recuperado el 27 de 07 de 2026, de <https://dspace.ueb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/37c59e0a-41e0-4d60-b2be-a9fad0376260/content>

Hernández, P., & Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 52-67. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>

Hidalgo, M., & Lara, F. (2023). Conocimiento de los docentes de una Unidad Educativa sobre el déficit de atención con hiperactividad. *Mundo Recursivo*, 168-189. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de

- e <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/192/263>
- Hidalgo, S., & Arteaga, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiante con déficit de atención. *Polo del conocimiento*, 28-44. Recuperado el 12 de 07 de 2026, de <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3185/7032>
- Hurtado, V., Montero, K., & Pinos, G. (2025). Impacto de la inatención a los problemas de aprendizaje en el desarrollo. *Código científico*, 1828-1852. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <file:///C:/Users/User/Downloads/43+Impacto+de+la+inatenci%C3%B3n+a+los+problemas+de+aprendizaje+en+el+desarrollo.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2026). *Modelo de evaluación del desempeño docente*. Quito: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2026/05/INEVAL_EVDO_Modelo-de-Evaluacio%C3%81n-de-Desempen%C3%83o-Docente.pdf
- Jelenkovic, A., Huebra, L., Poveda, A., Ibáñez, M., & Rebato, E. (2025). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como desajuste evolutivo. Una revisión sistemática. *Revista española de antropología física*, 15-25. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de https://seaf.es/images/seaf/papers/vol51/2_Jelenkovic_vol51.pdf
- Jiménez, A. (2021). Desarrollo de la comprensión lectora en niños con TDAH a través de las TICs. *Know and Share Psychology*, 61-82. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/5849/5277>
- Lascano, E., & Katz, G. (2025). Déficit de atención aprender a gobernar lo ingobernable. *Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública*, 181-185. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/18280/12803>
- Jerma, H. (2022). Actitudes y habilidades en la acción didáctica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 157-183. Recuperado el 27 de 07 de 2026, de <file:///C:/Users/User/Downloads/ipalma,+RPP2-153-179.pdf>
- López, D., Martín, C., Hernández, J., & Rodríguez, P. (2021). Evolución histórica del

- concepto del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Canarias Pediátrica*, 40-46. Recuperado el 23 de 07 de 2026, de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet - EvolucionHistoricaDelConceptoDelTrastornoPorDefici-5435117%20(1).pdf
- López, S., Albert, J., Calleja, B., Fernandez, D., Fernández, A., Jiménez, A., & Fernández, A. (2024). Genética del TDAH en la práctica clínica. *Medicina*, 26-30. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de <https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v84s1/1669-9106-medba-84-s1-26.pdf>
- Marca, C. (2023). *Factores genéticos y ambientales relacionados a trastornos por déficit de atención e hiperactividad*. Cuenca: Universidad Católica de Cuenca. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://dspace.ucacue.edu.ec/server/api/core/bitstreams/96d52f30-6e3e-4a39-9b3b-a6b7456d2fec/content>
- Martínez, J., & Martínez, J. (2015). ¿Quién dice que este es un trastorno moderno? La historia temprana del trastorno de déficit de atención con hiperactividad. *Revista Mundial de psiquiatría*, 379-386. doi: 10.5498/wjp.v5.i4.379
- Martínez, M., Pacho, J., Guatama, A., Calle, B., & Vélez, A. (2026). Tres niveles de respuesta a la diversidad: Análisis crítico del DUA, los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares. *Estudios y perspectivas*, 724-745. doi:<https://doi.org/10.61384/r.c.a> 6i2.1841
- Martínez, M., Villamar, V., Zhindón, E., & Armijos, P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina*, 8030-8048. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Mateo, J., Lucín, L., Del Pezo, S., & Perero, B. (2025). Formación Docente para la Educación Inclusiva en Instituciones Públicas del Ecuador: Retos y Estrategias. *Retos y Estrategias*, 2694-2714. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2694-2714](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2694-2714)
- Mesta, C., & Gómez, F. (2026). Arquitectura genética y neurobiológica de los trastornos del neurodesarrollo: una revisión integrativa del TDAH y TEA y discapacidad intelectual. *Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1-14. doi:<https://doi.org/10.61286/e-rms.v4i.371>

- Miranda, A., Barrios, D., Duque, L., Burgos, E., & Salazar, J. (2021). Conocimientos sobre el TDAH de los docentes de primaria de colegios públicos de Sabaneta, Antioquía. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 165-169. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://www.redalyc.org/journal/806/80658378005/html/>
- Montalván, K., Pinzón, C., Borbon, S., Cedeño, S., & Tomalá, C. (2025). Educación y TDAH: Retos y Oportunidades para la Inclusión y el aprendizaje. *Ciencia y Reflexión*, 1561-1578. doi:<https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.198>
- Moya, C., Castro, M., Parede, B., Carrillo, J., Adame, M., & Ortega, N. (2023). Esfera familiar, escolar y social del TDAH: Una revisión teórica. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 138-153. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/27051/25966>
- Napa, J. (2025). *ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA MOTIVACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UN ESTUDIANTE DE SÉPTIMO AÑO EGB CON TDAH*. Quevedo: UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO. Recuperado el 27 de 07 de 2026, de <https://repositorio.uteq.edu.ec/server/api/core/bitstreams/64e1f570-51da-4716-a51b-e085ff91c088/content>
- Navas, C., Herrera, J., Murillo, D., & Gaibor, J. (2025). *Formación y capacitación para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Quito: Páginas Brillantes del Ecuador. Recuperado el 27 de 07 de 2026, de https://www.paginasbrillantesecuador.com/editorial/public/pdf_libros/1743810537_book.pdf
- Obregon, M., Cortez, C., & Bahos, N. (2023). *El TDAH y la inclusión educativa*. Santiago de Cali: Institución Universitaria Antonio José Camacho. Recuperado el 23 de 07 de 2026, de <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a128d266-cc11-4c76-b0e5-a6a8a12a5af1/content>
- Ordoñez, A. (2025). Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodos y diseños. *Revista científica Sociedad y Tecnología*, 335-357.

- Recuperado el 23 de 07 de 2026, d
e <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/es/article/view/484/871>
- Palacios, Y. (2023). Competencias Pedagógicas y su Incidencia en Desarrollo de Competencias de Lenguaje en Grado Tercero. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* , 4101-4122. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8016
- Paredes, C. (2025). *Déficit de atención y el aprendizaje en los estudiantes del VI ciclo de la Institución Educativa N° 0097 Patricia Antonia López del distrito de Santa Anita - 2022*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Recuperado el 23 de 07 de 2026, d
e <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/55c811bf-f749-40f5-8bfc-06bff19a194b/content>
- Parra, E., Patiño, R., & García, R. (2023). Competencias pedagógicas de los docentes para la atención a niños con dificultades específicas de apredizaje. *Sinergia*, 136-152.
Recuperado el 21 de 07 de 2026, d
e <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/110/217>
- Paz, C. (26 de 02 de 2026). <https://www.cesarpazymino.com/>. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de <https://www.cesarpazymino.com/single-post/del-gen-al-f%C3%ADsico-arquitectura-gen%C3%A9tica-y-gen%C3%B3mica-del-tDAH>
- Pegueró, k., Gutiérrez, R., & Ogando, D. (2025). Competencias de los docentes para la atención de estudiantes del nivel primario con discapacidad. *Educación Superior*, 78-103. doi:<https://doi.org/10.56918/es.2025.i40.pp77-103>
- Pérez, M. (2022). *Evaluación sobre el conocimiento que poseen los docentes de educación inicial y educación primaria acerca del TDAH*. España: Universidad de la Laguna.
Recuperado el 24 de 07 de 2026, d
e <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/30572/Evaluacion%20sobre%20el%20conocimiento%20que%20poseen%20los%20docentes%20de%20educacion%20in%20fantil>

%20y%20educacion%20primaria%20acerca%20del%20TDAH..pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Piccioni, G. (2023). La teoría de las inteligencias multiples para estudiantes con TDAH: diversificar para mejorar. *Crónica*, 29-38. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://www.portaleducatiu.ad/uploads/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20M%C3%BAltiples%20para%20estudiantes%20con%20TDAH.pdf>
- Ramos, C., Bolaños, M., & Ramos, D. (2015). Prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes ecuatorianos. *UPSE*, 13-19. Recuperado el 21 de 07 de 2026, de https://www.researchgate.net/publication/290193566_Prevalencia_del_TDAH_en_estudiantes_ecuatorianos
- Ramos, S. (2024). Revisión sistémica en niños con trastorno de déficit de atención con hiperactividad en comprensión lectora. *Ciencia Latina Internacional*, 10266-10288. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10338
- Ribelles, R. (2022). *Intervención con videojuegos para mejorar los síntomas derivados del TDAH*. España: Universidad de Alicante. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/067aede-056e-49e1-ada4-1bc0132bfe7a/content>
- Rivera, G. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *San Gregorio*, 200-2019. Recuperado el 23 de 07 de 2026, de <https://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n57/2528-7907-rsan-1-57-00199.pdf>
- Romero, K. (2023). *Competencias docentes para enseñar a discentes con trastorno del neurodesarrollo de la atención e hiperactividad en la Unidad Educativa Celiano Monge*. Quito: Universidad Central del Ecuador. Recuperado el 21 de 07 de 2026, de <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/772dcd8b-acb4-4a93-b7f8-aa72b332487c/content>
- Rusca, F., & Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. *Neuropsiquiatria*, 148-156. Recuperado el 21 de 07 de 2026, de <https://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v83n3/0034-8597-rnp-83->

03-148.pdf

Salvador, N., & Giakoni, F. (2023). Profesores de Educación Física en activo v/s en formación: nivel de conocimiento sobre el Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad en escolares. *Retos*, 421-427. Recuperado el 24 de 07 de 2026, d e file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ProfesoresDeEducacionFisicaEnActivoVsEnFormacion-9063942.pdf

Satin, A. (2024). *JUEGOS DE ESTIMULACIÓN COGNITIVA Y DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN NIÑOS CON TDAH EN LA EDUCACIÓN INICIAL*. Santa Elena: UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA DE SANTA ELENA. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/be38fe37-0b72-416e-a6fc-59cce73cac1e/content>

Tan, J. J. (2023). *Asociación entre capacidad intelectual y tipo del TDAH en niño y adolescentes atendidos en el CPAL 2009-2016*. Lima: Universidad Peruana Cayetano. Recuperado el 26 de 07 de 2026, d e <https://repositorio.upch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9ace29c2-2a7f-4368-a14c-4f228dbd1f8e/content>

Tandazo , D. (2026). *Rol docente y TDAH en estudiantes de segundo año EGB en la Unidad Educativa Particular Juan XXIII, Huaquillas, periodo 2025-2026*. Loja: Universidad Nacional de Loja. Recuperado el 23 de 07 de 2026, d e <https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/e7058aad-318d-41ea-806f-d73304f6c29d/content>

Torres, J., Orgiles, M., & Servera, M. (2022). El TDAH en la etapa escolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1-9. Recuperado el 24 de 07 de 2026, de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet - ElTDAHEnLaEtapaPreescolar-8578478.pdf

Trujillo, L., Tobón, J., Barrera, M., Beltrán, S., Socorro, S., Pulgar, M.,..... Batista, D.

- (2024). TDAH en niños y adultos: actualización. *Ciencia Latina*, 679-693. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12314
- UNESCO. (14 de 03 de 2024). <https://www.unesco.org/>. Recuperado el 23 de 07 de 2026, de <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>
- Valencia, E., Gordón, J., Jaramillo, K., Gualpa, M., & Jaramillo, S. (2025). Metodología de la investigación científica. *Religación*, 1-148. Recuperado el 21 de 07 de 2026, de <https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/view/324/1142/1328>
- Vásques, M., Castejón, s., Alcón, M., Pitarch, E., Fernández, C., & López, M. (2022). TDAH en atención primaria: prevalencia y derivación a atención especializada. *Revista de psiquiatria infanto juvenil*, 3-9. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de <https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/853/800>
- Vergara, C., Cevallos, k., Galarza, G., Angulo, M., & Zambrano, M. (2025). Estrategias y tecnologías aplicables al sistema educativo en estudiante con trastorno de déficit de atención TDAH tipo combinado. *Revista de estudios Generales*, 1-14. Recuperado el 26 de 07 de 2026, de https://www.researchgate.net/profile/Cristhian-Vergara-Candela/publication/404743210_Estrategias_y_tecnologias_aplicables_al_sistema_educativo_en_estudiantes_con_Trastorno_por_Deficit_de_Atencion_e_Hiperactividad_TDAH_de_Tipo_Combinado/links/6a02932ce93d4
- Villar , E. (19 de 02 de 2021). <https://hrlatam.com/>. Recuperado el 27 de 07 de 2026, de <https://hrlatam.com/blog/competencias-conocimientos-actitudes-y-habilidades/>

Anexos

Instrumento

Prueba de base estructurada

Objetivo: La presente prueba tiene como fin evaluar las competencias pedagógicas de los docentes para la atención de estudiantes con TDAH, con el propósito de realizar un proceso de fortalecimiento de estas habilidades mediante acciones psicoeducativas de intervención con el personal docente.

Datos generales.- ponga una X donde corresponda

A.- Edad

20 a 30 años		31 a 40 años		41 a 50 años		Mas de 50 años	
--------------	--	--------------	--	--------------	--	----------------	--

B.- Sexo

Femenino		Masculino	
----------	--	-----------	--

C.- Nivel de formación académica

Tercer nivel		Especialización		Maestría		Doctorado	
--------------	--	-----------------	--	----------	--	-----------	--

D.- Años de experiencia docente

Menos de 5 años		5 a 10 años		11 a 15 años		Mas de 15 años	
-----------------	--	-------------	--	--------------	--	----------------	--

E.- Capacitación en educación inclusiva o TDAH en los últimos tres años

Si		No	
----	--	----	--

F.- Número aproximado de estudiantes con TDAH que ha atendido durante su experiencia docente.

Ninguno		1 a 3		4 a 6		Mas de 6	
---------	--	-------	--	-------	--	----------	--

Desarrollo de la prueba

Indicaciones: Lea detenidamente cada pregunta y seleccione una sola respuesta, encerrando la opción que considere correcta. La prueba es anónima, no existen respuestas que afecten su desempeño laboral, se solicita responder con la mayor objetividad posible.

Dimensión I.- Conocimientos generales sobre el TDAH

1. El TDAH se identifica principalmente por:
 - a) Un bajo coeficiente intelectual
 - b) Únicamente dificultades de atención
 - c) Discapacidad sensorial
 - d) Dificultades de inatención e impulsividad
2. Un estudiante con TDAH suele manifestar:
 - a) Desinterés por las actividades
 - b) Inatención, Hiperactividad, impulsividad
 - c) Alteraciones visuales
 - d) Conducta Agresiva permanente
3. El TDAH puede influir en:
 - a) Únicamente en el rendimiento escolar
 - b) Solamente la memoria
 - c) Aprendizaje, organización y capacidad de atención
 - d) Exclusivamente el comportamiento
4. El docente debe reconocer que el TDAH:
 - a) Requiere estrategias pedagógicas adecuadas
 - b) Se corrige con disciplina
 - c) Desaparece conforme avanza la edad
 - d) Es consecuencia de la falta de interés del estudiante
5. La atención educativa dirigida a estudiantes con TDAH es:
 - a) Igual para todos de acuerdo al principio de inclusión
 - b) Flexible, inclusiva y adaptada a sus necesidades
 - c) Exclusivamente individualizada
 - d) Brindada únicamente por especialistas

Dimensión II.- Planificación pedagógica

6. Al planificar las actividades de aprendizaje, lo más recomendable es:
 - a) Incrementar las tareas y actividades de clase
 - b) Organizar las actividades en etapas o pasos
 - c) Modificar los objetivos planteados
 - d) Disminuir el nivel de aprendizaje
7. Una planificación inclusiva debe considerar:
 - a) Estudiantes con mejor desempeño
 - b) Necesidades particulares de cada estudiante

- c) Actividades al mismo ritmo
 - d) Reducir los contenidos curriculares
8. El propósito de los Apoyos visuales como estrategia del trabajo con estudiante con TDAH permite:
- a) Generar distracción en el estudiante
 - b) Reducir la participación del estudiante
 - c) Sustituir el trabajo del docente
 - d) Favorecer la comprensión de los contenidos
9. Las instrucciones dirigidas al estudiante con TDAH deben ser:
- a) Igual que a todos los estudiantes por el principio de inclusión
 - b) Difíciles de comprender
 - c) Claras, concretas y breves
 - d) Únicamente escritas
10. El tiempo destinado para un estudiante con TDAH, para que desarrolle sus actividades debe ser
- a) Menor que el de los demás estudiantes
 - b) Ajustado a las necesidades del estudiante
 - c) Eliminarse, no se debe asignar un tiempo para el desarrollo de sus actividades
 - d) Mantenerse siempre igual para todos

Dimensión III.-Estrategias metodológicas de ajustes razonables

11. La estrategia pedagógica más adecuada para estudiantes con TDAH es:
- a) Hacer uso de la clase magistral y organizada
 - b) Desarrollar la clase sin formular preguntas
 - c) Asignar copias extensas, con ayuda visual
 - d) Alternar entre actividades cortas y dinámicas
12. El refuerzo positivo consiste en:
- a) Valorar y reconocer logros
 - b) Aplicar castigos
 - c) Comparar el desempeño de otros
 - d) No prestar atención a sus avances
13. Durante el desarrollo de una actividad el docente debe:
- a) Corregir al estudiante públicamente
 - b) Supervisar y apoyar cuando sea necesario
 - c) Cambiar a una actividad que el estudiante si logre desarrollar
 - d) Suspende la actividad inmediatamente
14. Para favorecer la atención de un estudiante con TDAH es recomendable:
- a) Incorporar muchos apoyos visuales
 - b) Mantener un ambiente estructurado

- c) Hablar con demasiada rapidez
 - d) Cambiar constantemente las reglas del aula
15. Una metodología activa se caracteriza por:
- a) Únicamente en memorizar
 - b) Favorecer el aislamiento durante las actividades
 - c) Promover la participación activa
 - d) Actitud pasiva en el aprendizaje

Dimensión IV.- Estrategias de evaluación y seguimiento

16. Una evaluación inclusiva debe:
- a) Aplicar una misma prueba para todos valorando la inclusión
 - b) Únicamente evaluaciones escritas
 - c) Disminuir el nivel exigencia
 - d) Emplear diversas estrategias de evaluación
17. La Retroalimentación que recibe el estudiante debe ser:
- a) Al finalizar cada trimestre dentro del año lectivo
 - b) Oportuna y brindada en el momento adecuado
 - c) Principalmente negativa
 - d) Innecesaria dentro del proceso educativo
18. El seguimiento del aprendizaje permite:
- a) Comparar a los estudiantes y establecer modificaciones en las estrategias pedagógicas
 - b) Evitar cualquier tipo de intervención
 - c) Solo calificar para asignar una valoración cuantitativa
 - d) Identificar los avances alcanzados
19. Si no funciona una estrategia, el docente debe:
- a) Continuar aplicándola sin cambios
 - b) Ajustarla o adaptarla según las necesidades del estudiante
 - c) Suspender todo tipo de apoyo
 - d) Derivar inmediatamente el caso
20. Una competencia fundamental del docente para atender a estudiantes con TDAH es:
- a) Aplicar sanciones como primera medida para modular la conducta
 - b) Adaptar estrategias a las necesidades del estudiante
 - c) Reducir el contenido del currículo para que logre sus objetivos
 - d) Trabajar sin coordinación con otros profesionales

Validez por juicio de expertos

Validación por Juicio de Expertos

Datos del experto:

Nombre:	Karla Doménica Narváez Tapia
Título:	Psicóloga Clínica
Especialidad:	-
Institución:	Unidad Educativa FAE No1
Cargo:	Coordinadora DECE Institucional
Años de experiencia:	8 años

Criterios de evaluación

Marque con una X la valoración correspondiente

Criterio	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)
Claridad de los ítems				X
Pertinencia con el objetivo de la investigación				X
Coherencia con las dimensiones				X
Relevancia del contenido				X
Redacción del contenido				X
Organización del instrumento				X
Suficiencia de los ítems				X

Observaciones:

--

Dictamen:

Marque con una X la valoración correspondiente

X	Aplicable sin modificaciones
	Aplicable con observaciones
	Requiere modificaciones

Firma: 	Fecha: 02 de julio del 2026
--	---------------------------------------

Validación por Juicio de Expertos

Datos del experto:

Nombre:	Ivan Giovanni Flores Benalcazar
Título:	Magister en Educación con Mención En Docencia e Investigación en Educación Superior
Especialidad:	Investigación
Institución:	Universidad central del ecuador
Cargo:	Docente
Años de experiencia:	1 año

Criterios de evaluación

Marque con una X la valoración correspondiente

Criterio	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)
Claridad de los ítems				x
Pertinencia con el objetivo de la investigación				x
Coherencia con las dimensiones				x
Relevancia del contenido				x
Redacción del contenido				x
Organización del instrumento				x
Suficiencia de los ítems				x

Observaciones:

Tras la revisión del instrumento, se determina que cumple con los criterios de validez de contenido y se considera **apto para su aplicación** en la presente investigación.

Dictamen:

Marque con una X la valoración correspondiente

x	Aplicable sin modificaciones
	Aplicable con observaciones
	Requiere modificaciones

Firma: 	Fecha: 15 de julio del 2026
--	---

Validación por Juicio de Expertos

Datos del experto:

Nombre:	Evelyn Elizabeth Lucio Monar
Título:	Psicóloga Educativa
Especialidad:	Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa
Institución:	UEM Sebastián de Benalcazar
Cargo:	Analista Dece
Años de experiencia:	5 años

Criterios de evaluación

Marque con una X la valoración correspondiente

Criterio	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Muy bueno (4)
Claridad de los ítems				X
Pertinencia con el objetivo de la investigación				X
Coherencia con las dimensiones				X
Relevancia del contenido				X
Redacción del contenido				X
Organización del instrumento				X
Suficiencia de los ítems				X

Observaciones:

Ninguna

Dictamen:

Marque con una X la valoración correspondiente

X	Aplicable sin modificaciones
	Aplicable con observaciones
	Requiere modificaciones

Firma:  UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO EVELYN ELIZABETH LUCIO MONAR	Fecha: 02 de julio del 2026
--	---------------------------------------

Evidencias de la aplicación de la prueba



Tabulación de datos- Excel

Población	Dimensión I.- Conocimientos generales sobre el TDAH					Total	Dimensión II: Planificación pedagógica					Total	Dimensión III: Estrategias metodológicas de ajustes razonables					Total	Dimensión IV: Estrategias de evaluación y seguimiento					Total	Puntaje total	Competencia
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5		Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10		Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15		Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20			
1	1	1	1	1	1	5	0	0	0	1	1	2	1	0	1	0	1	3	1	0	1	1	1	4	14	Medio
2	1	1	0	0	1	3	0	0	1	1	0	2	1	0	1	1	0	3	0	0	1	0	1	2	10	Básico
3	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	1	4	1	1	1	0	1	4	1	1	1	1	1	5	18	Alto
4	1	1	0	1	1	4	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	2	9	Bajo
5	1	1	0	1	1	4	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	2	9	Bajo
6	1	1	1	0	0	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	4	1	1	1	1	0	4	16	Medio
7	1	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	19	Alto
8	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	3	1	1	0	1	1	4	10	Básico
9	0	1	1	1	0	3	1	1	1	0	1	4	0	0	1	1	1	3	0	0	0	1	0	1	11	Básico
10	1	1	1	1	1	5	0	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	19	Alto
11	1	1	0	1	1	4	1	0	0	1	1	3	1	0	1	0	1	3	1	1	0	1	1	4	14	Medio
12	0	0	1	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	2	1	0	0	1	0	2	7	Bajo
13	1	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	1	2	8	Bajo
14	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	1	1	0	3	0	0	1	1	0	2	9	Bajo
15	1	1	0	0	1	3	0	1	0	1	1	3	1	0	1	0	0	2	1	0	1	0	0	2	10	Básico
16	1	1	1	1	0	4	0	0	1	0	1	2	0	1	1	1	0	3	0	0	1	0	0	1	10	Básico
17	1	1	0	1	1	4	1	0	1	0	1	3	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	3	11	Básico