

# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
FACULTAD DE POSGRADOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DESARROLLO PREVIO A LA  
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**TEMA:**

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TDAH EN  
AULAS REGULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA MARCOS MERO  
LÓPEZ.

**Autor:**

Lcda. Narcisa Isabel Rodríguez Barreto

**Directora:**

Msc. Jessica Vanessa Yépez Verduga

*Milagro, 2026*

## Derechos de autor

**Sr. Dr.**

**Fabricio Guevara Viejó**

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, Narcisa Isabel Rodríguez Barreto 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 Básica, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la 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, 20 de enero de 2026

[firma electrónica]

Narcisa Isabel Rodríguez Barreto

C.I. 1311447526

## Aprobación del Director del Trabajo de Titulación

Yo, Msc. Jessica Vanessa Yépez Verduga en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por Narcisa Isabel Rodríguez Barreto, cuyo tema es “*ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TDAH EN AULAS REGULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA MARCOS MERO LÓPEZ*”, que aporta a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la Sociedad, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación Básica. 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, 30 de octubre de 2025

[firma electrónica]

Msc. Jessica Vanessa Yépez Verduga

[Número de cédula director]

## FACULTAD DE POSGRADO

### ACTA DE SUSTENTACIÓN

### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los ocho días del mes de abril del dos mil veintiseis, siendo las 09:30 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, EGB RODRIGUEZ BARRETO NARCISA ISABEL, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TDAH EN AULAS REGULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA ESCUELA MARCOS MERO LÓPEZ.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Mgtr., ZALDUMBIDE LOPEZ VERONICA JANETH, Presidente(a), MORAN GOYES JULISSA MERCEDES en calidad de Vocal; y, TORRES BURGOS STEVEN ARTURO 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 TITULACION	51.33
DEFENSA ORAL	28.67
<b>PROMEDIO</b>	<b>80.00</b>
<b>EQUIVALENTE</b>	<b>BUENO</b>

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:30 horas.



Firmado electrónicamente por:  
**VERONICA JANETH  
ZALDUMBIDE LOPEZ**  
Validar únicamente con Firmac@

Mgtr., ZALDUMBIDE LOPEZ VERONICA JANETH  
**PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL**



Firmado electrónicamente por:  
**JULISSA MERCEDES  
MORAN GOYES**  
Validar únicamente con Firmac@

MORAN GOYES JULISSA MERCEDES  
**VOCAL**



Firmado electrónicamente por:  
**STEVEN ARTURO  
TORRES BURGOS**  
Validar únicamente con Firmac@

TORRES BURGOS STEVEN ARTURO  
**SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL**



Firmado electrónicamente por:  
**NARCISA ISABEL  
RODRIGUEZ BARRETO**  
Validar únicamente con Firmac@

EGB RODRIGUEZ BARRETO NARCISA ISABEL  
**MAGISTER**

## DEDICATORIA

A Dios, que sostiene mis pasos y alumbra mis batallas.

A mi madre, Narcisa, cuyo abrazo ya no puedo sentir, pero cuya fuerza sigue viviendo en mí. Gracias por enseñarme a levantarme, a estudiar, a creer. Este triunfo lleva tu nombre y tu amor eterno.

A mis pequeños grandes motivos, David y Nasha, quienes hacen que mis días tengan sentido y mis sueños dirección. Todo lo que soy y lo que alcanzo es por ustedes.

Narcisa Isabel Rodríguez Barreto.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a Dios, por concederme la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para culminar este proceso académico. Su guía ha sido indispensable en cada etapa del camino.

Mi gratitud eterna es para mi querida madre, Narcisa, quien, aun desde la eternidad, ha sido mi luz y mi sostén emocional. Su ejemplo de esfuerzo y su fe en mi educación de cuarto nivel me acompañaron silenciosamente, recordándome que los sueños se construyen con valentía y dedicación.

A mis amados hijos, David y Nasha, quienes representan el mayor significado de mi existencia. Gracias por su paciencia, amor y comprensión en los momentos en que mis obligaciones académicas demandaron tiempo y energía. Este triunfo también les pertenece.

A mis docentes, compañeros y a quienes aportaron con sus conocimientos, orientaciones y experiencias durante este proceso, expreso igualmente mi gratitud. Su acompañamiento enriqueció de manera invaluable el desarrollo de esta investigación.

Narcisa Isabel Rodríguez Barreto

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Nivel de conocimiento docente sobre el TDAH.....	p. 27
Tabla 2. Formación previa recibida.....	p. 28
Tabla 3. Frecuencia de uso de estrategias lúdicas.....	p. 28
Tabla 4. Tipos de actividades lúdicas más utilizadas.....	p. 29
Tabla 5. Efectividad percibida de las estrategias lúdicas.....	p. 29
Tabla 6. Principales dificultades para la implementación.....	p. 29
Tabla 7. Frecuencia de conductas asociadas al TDAH.....	p. 30
Tabla 8. Disponibilidad de recursos y fomento institucional.....	p. 30

## LISTA DE SIGLAS

1. **APA** – American Psychiatric Association
2. **DECE** – Departamento de Consejería Estudiantil
3. **DSM-5** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition
4. **DUA** – Diseño Universal para el Aprendizaje
5. **EGB** – Educación General Básica
6. **LOEI** – Ley Orgánica de Educación Intercultural
7. **MINEDUC** – Ministerio de Educación del Ecuador
8. **NEE** – Necesidades Educativas Especiales
9. **ODS 4** – Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
10. **ONU** – Organización de las Naciones Unidas
11. **PEI** – Proyecto Educativo Institucional
12. **TDAH** – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
13. **UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
14. **VI** – Variable Independiente
15. **VD** – Variable Dependiente

## LISTA DE ABREVIATURAS

1. **Cap.** – Capítulo
2. **cf.** – Confrontar / Ver (del latín *confer*)
3. **ed.** – Edición
4. **ej.** – Ejemplo
5. **etc.** – Etcétera (del latín *et cetera*)
6. **p.** – Página
7. **pp.** – Páginas
8. **s.f.** – Sin fecha
9. **Vol.** – Volumen

## Índice

Introducción.....	1
Capítulo I: El problema de investigación.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
<b>Diagnóstico del problema en el aula regular.....</b>	<b>4</b>
<b>Datos y referencias sobre las dificultades reales de inclusión.....</b>	<b>4</b>
1.2 Delimitación del problema.....	5
1.2.1 Contexto institucional.....	5
1.2.2 Delimitación temporal.....	6
1.2.3 Delimitación poblacional.....	6
1.2.4 Variables de estudio.....	6
1.2.5 Justificación de la delimitación.....	6
1.3 Formulación del problema.....	6
1.4 Preguntas de investigación.....	7
1.5 Determinación del tema.....	7
1.6 Objetivo general.....	7
1.8 Hipótesis.....	8
1.9 Declaración y operacionalización de variables.....	9
Capítulo II: Marco Teórico Referencial.....	15
2.1. Antecedentes.....	15
<b>2.1.1. Antecedentes históricos.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1.2. Antecedentes referenciales.....</b>	<b>17</b>
2.2. Fundamentación teórica.....	20
<b>2.2.1. Comprensión conceptual del TDAH.....</b>	<b>20</b>
2.2.1.1. Definición y características.....	20
<b>2.2.2. El juego como recurso pedagógico.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.3. Estrategias lúdicas y rendimiento académico.....</b>	<b>24</b>

<b>2.2.4. Inclusión educativa.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.5. Modelos teóricos relacionados.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.6. Definiciones conceptuales clave.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.7. Vacíos teóricos identificados.....</b>	<b>25</b>
Capítulo III: Diseño Metodológico.....	27
<b>3.1. Enfoque metodológico.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Tipo de investigación.....</b>	<b>28</b>
<b>3.4. Paradigma de investigación.....</b>	<b>29</b>
<b>3.5. Población y muestra.....</b>	<b>29</b>
3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	30
3.7. Procedimiento de Recolección de Datos.....	30
<b>3.8. Estrategias de Análisis de Datos.....</b>	<b>31</b>
3.9. Consideraciones Éticas.....	31
<b>3.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....</b>	<b>32</b>
<b>3.10.1. Validez.....</b>	<b>32</b>
<b>3.10.2. Confiabilidad.....</b>	<b>32</b>
Capítulo IV: Análisis E Interpretación De Resultados.....	33
<b>4.1. Presentación y análisis de resultados.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1.3. Comportamiento estudiantil y apoyo institucional.....</b>	<b>39</b>
<b>4.2. Análisis comparativo y verificación de los objetivos de investigación.....</b>	<b>41</b>
<b>4.3. Verificación de la hipótesis general.....</b>	<b>42</b>
Capítulo V: Propuesta de intervención pedagógica.....	44
<b>5.1. Título de la propuesta.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1.1. Fundamentación de la propuesta.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1.2. Objetivos de la propuesta.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1.3. Justificación de la propuesta.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1.4. Características generales de la propuesta.....</b>	<b>46</b>

<b>5.1.5. Estructura de la guía de estrategias lúdicas</b> .....	46
<b>5.1.6. Metodología de aplicación</b> .....	47
<b>5.1.7. Recursos necesarios</b> .....	47
<b>5.1.8. Evaluación de la propuesta</b> .....	48
<b>5.1.9. Impacto esperado</b> .....	48
<b>5.2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	48
<b>5.2.1. Conclusiones</b> .....	48
5.2.1. Recomendaciones.....	50
REFERENCIAS .....	52
Anexos.....	54
Anexo A Instrumentos .....	54
Anexo B Fotografías evidenciales .....	60
Anexo C Autorización para ingreso a la institución .....	62
Anexo D Link Manual de Estrategias Lúdicas para Estudiantes con TDAH .....	62

## RESUMEN

La educación inclusiva constituye un principio fundamental del sistema educativo ecuatoriano; sin embargo, su aplicación efectiva enfrenta desafíos significativos, especialmente en la atención de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En la práctica escolar, estas dificultades se evidencian en problemas de atención, impulsividad, bajo rendimiento académico y limitada participación en el aula. Frente a este escenario, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia de las estrategias lúdicas en la inclusión de estudiantes con TDAH en aulas regulares de Educación Básica de la Unidad Educativa Marcos Mero López. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño no experimental, transversal y de campo. La población estuvo conformada por 30 docentes y 25 estudiantes con diagnóstico o indicios de TDAH. Para la recolección de datos se emplearon encuestas, entrevistas semiestructuradas, observación directa y análisis documental. El procesamiento de la información combinó estadística descriptiva y análisis de contenido temático. Los resultados evidenciaron que existe un nivel limitado de conocimiento sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) por parte de los docentes, así como un uso poco sistemático de estrategias lúdicas dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje. No obstante, se identificó que dichas estrategias favorecen la atención, la motivación y la participación de los estudiantes. A partir de estos hallazgos, se propone el diseño de una guía de estrategias lúdicas orientada a fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en aulas regulares de educación básica.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, TDAH, estrategias lúdicas, educación básica, inclusión escolar.

## ABSTRACT

This research examines the contribution of play-based strategies to the inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in regular Basic Education classrooms at the Unidad Educativa Marcos Mero López, Ecuador. Inclusive education constitutes a fundamental principle of the national educational system; however, in practice, significant pedagogical and institutional barriers persist, particularly in addressing students with neurodevelopmental conditions such as ADHD. The main objective of the study was to analyze the incidence of play-based strategies in promoting the educational inclusion of students with ADHD. A mixed-methods approach was adopted, combining quantitative and qualitative techniques. Data were collected through surveys administered to 30 teachers, classroom observations, semi-structured interviews, and documentary analysis. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, while qualitative data were examined through thematic content analysis and methodological triangulation. The results revealed that teachers have limited knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and apply playful strategies in a sporadic manner during the teaching–learning process. However, these strategies were identified as beneficial for improving students' attention, motivation, and participation. Based on these findings, the study proposes the design of a guide of playful strategies aimed at strengthening inclusive pedagogical practices in regular basic education classrooms.

**Keywords:** inclusive education, playful strategies, ADHD, basic education, educational inclusion.

## **Introducción.**

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye uno de los desafíos más frecuentes y complejos dentro de las aulas regulares de Educación Básica. Su impacto no solo involucra dificultades en la atención, el autocontrol y la organización, sino que también repercute en la dinámica escolar, el clima de convivencia y el desempeño académico. En instituciones educativas como la Unidad Educativa Eloy Alfaro, en Bahía de Caráquez, se observa que la presencia de estudiantes con TDAH exige prácticas pedagógicas más flexibles, inclusivas y adaptadas a sus características específicas. En este marco, la escuela enfrenta la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan la participación activa, la regulación conductual y la motivación escolar desde un enfoque lúdico y didáctico.

El uso de estrategias lúdicas ha adquirido relevancia en la literatura contemporánea como un recurso eficaz para mejorar la atención, estimular funciones ejecutivas, favorecer la interacción social y potenciar aprendizajes significativos en estudiantes con necesidades educativas especiales. La evidencia científica sugiere que el juego constituye no solo un medio motivacional, sino también un andamiaje cognitivo y socioemocional que facilita la inclusión y el desarrollo integral. Sin embargo, pese a su potencial pedagógico, muchos docentes aún carecen de herramientas prácticas, orientaciones metodológicas y formación específica para aplicarlas de manera sistemática en el aula.

Esta investigación se desarrolla con el propósito de analizar las necesidades pedagógicas existentes y diseñar un conjunto de estrategias lúdicas que contribuyan a la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH en aulas regulares de Educación Básica. Para ello, se emplea un enfoque mixto que combina la recolección de información mediante encuestas y entrevistas con docentes, junto con la revisión teórica que sustenta los fundamentos neuropsicológicos, pedagógicos y didácticos del aprendizaje basado en el juego. El estudio

centra su atención en comprender las prácticas actuales, identificar las limitaciones percibidas por los docentes y proponer alternativas metodológicas contextualizadas.

El alcance de este trabajo incluye el análisis de la situación actual, la identificación de necesidades formativas del profesorado, la elaboración de un conjunto de estrategias lúdicas aplicables al contexto institucional y la formulación de recomendaciones que favorezcan procesos inclusivos sostenibles. La estructura de la investigación comprende cinco capítulos: el primero presenta el problema y los objetivos; el segundo desarrolla el marco teórico; el tercero expone la metodología; el cuarto analiza los resultados; y el quinto establece las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se plantea un recurso complementario en forma de manual práctico dirigido a docentes, cuyo propósito es ofrecer actividades, dinámicas y juegos adaptados para estudiantes con TDAH, con orientación clara sobre su implementación en el aula. Esta introducción sintetiza los elementos esenciales que guían el estudio y establece la relevancia académica y social de la propuesta, enmarcada en el compromiso institucional con una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

## Capítulo I: El problema de investigación.

### 1.1 Planteamiento del problema.

La educación inclusiva constituye en la actualidad uno de los principios rectores de los sistemas educativos contemporáneos, al orientarse a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o cognitivas. En el contexto ecuatoriano, este enfoque se encuentra respaldado por la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y las políticas públicas del Ministerio de Educación, las cuales promueven la equidad, la atención a la diversidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

No obstante, diversos estudios previos a nivel internacional y nacional evidencian que la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) continúa siendo una de las principales dificultades en las aulas regulares de Educación Básica (DuPaul & Stoner, 2014; Barkley, 2015; Ministerio de Educación, 2024). A pesar del marco normativo vigente, persiste una brecha significativa entre la política educativa y su aplicación efectiva en la práctica pedagógica cotidiana.

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad, los cuales inciden de manera directa en el rendimiento académico, la autorregulación conductual, la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La American Psychiatric Association (2013) distingue tres presentaciones clínicas: predominantemente inatenta, predominantemente hiperactiva-impulsiva y combinada. En el contexto ecuatoriano, estudios recientes estiman que entre el 5 % y el 7 % de la población escolar presenta características compatibles con el TDAH, lo que lo convierte en uno de los trastornos más frecuentes en las aulas de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2024).

## **Diagnóstico del problema en el aula regular**

En la Escuela Marcos Mero López, ubicada en el cantón Sucre, parroquia Leonidas Plaza, se ha diagnosticado que los estudiantes con TDAH presentan dificultades recurrentes para mantener la atención sostenida, seguir instrucciones, regular su conducta, finalizar tareas y participar activamente en las actividades académicas. Estas manifestaciones generan episodios constantes de frustración, tanto en los estudiantes como en los docentes, afectando negativamente la dinámica del aula, el clima escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la práctica docente, se evidencia que las estrategias metodológicas empleadas responden mayoritariamente a enfoques tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, lo cual limita la atención a la diversidad y no responde de manera efectiva a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con TDAH. Esta situación se ve agravada por la escasa formación especializada del profesorado en inclusión educativa y en el uso de estrategias pedagógicas adaptadas.

## **Datos y referencias sobre las dificultades reales de inclusión**

Investigaciones en el campo de la psicología educativa y la neuroeducación coinciden en que los estudiantes con TDAH enfrentan mayores riesgos de bajo rendimiento académico, dificultades en la convivencia escolar y procesos de exclusión pedagógica cuando no se aplican metodologías activas e inclusivas (Barkley, 2015; Cortese, 2017). En este sentido, estudios basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la neuroeducación destacan que las estrategias lúdicas favorecen la atención, la motivación y la autorregulación, al activar los sistemas de recompensa cerebral y facilitar la construcción significativa del aprendizaje (Mora, 2020).

Autores como Piaget (1975), Vygotsky (1978) y Bruner (1986) coinciden en que el juego no constituye únicamente una actividad recreativa, sino un recurso pedagógico fundamental para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Sin embargo, en la institución

objeto de estudio, la aplicación de estrategias lúdicas es limitada, esporádica y carente de sistematización, lo que reduce su impacto en la inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

De mantenerse esta problemática, los estudiantes con TDAH continuarán enfrentando barreras significativas para su aprendizaje, baja participación en el aula y dificultades en la convivencia escolar, vulnerando su derecho a una educación inclusiva y de calidad. En contraste, la implementación planificada y sistemática de estrategias lúdicas inclusivas puede contribuir de manera significativa a mejorar los procesos de inclusión educativa.

## **1.2 Delimitación del problema.**

La delimitación del problema permite precisar el alcance de la investigación en términos espaciales, temporales, poblacionales y conceptuales, garantizando su viabilidad y rigor científico.

### **1.2.1 Contexto institucional.**

La investigación se desarrollará en la Escuela Marcos Mero López, ubicada en el cantón Sucre, parroquia Leonidas Plaza, provincia de Manabí. Es una institución pública de Educación General Básica que atiende aproximadamente a 350 estudiantes distribuidos en jornadas matutina y vespertina, con una planta docente conformada por 18 profesores.

Si bien la institución cuenta con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), no dispone de protocolos específicos ni programas sistemáticos para la atención pedagógica de estudiantes con TDAH. El contexto socioeconómico de la comunidad se caracteriza por condiciones de vulnerabilidad, ingresos familiares medios y bajos, acceso limitado a recursos tecnológicos y escasa participación de los representantes legales en los procesos educativos, factores que inciden directamente en la dinámica escolar.

### **1.2.2 Delimitación temporal.**

El estudio se desarrollará durante el año lectivo 2025, período que permitirá recolectar información actual mediante técnicas como la observación, encuestas y entrevistas, así como diseñar y validar una propuesta de estrategias lúdicas aplicable en el corto plazo.

### **1.2.3 Delimitación poblacional.**

La población objeto de estudio estará conformada por:

Docentes de Educación General Básica de la Escuela Marcos Mero López.

Estudiantes con diagnóstico de TDAH, identificados a través de informes del DECE y diagnósticos médicos.

La muestra será de tipo no probabilística e intencional, seleccionando a los docentes que trabajan directamente con estudiantes con TDAH y a los estudiantes diagnosticados en los niveles de Educación Básica.

### **1.2.4 Variables de estudio.**

Variable independiente: Estrategias lúdicas.

Variable dependiente: Inclusión educativa de estudiantes con TDAH.

### **1.2.5 Justificación de la delimitación.**

La delimitación responde a la necesidad de abordar una problemática concreta y observable dentro de un contexto educativo específico, asegurando la factibilidad del estudio y la pertinencia de los resultados, los cuales podrán servir como referente para instituciones con características similares.

## **1.3 Formulación del problema.**

A pesar del respaldo normativo y de los aportes teóricos que reconocen la eficacia de las estrategias lúdicas en la atención a estudiantes con TDAH, en la Escuela Marcos Mero López se evidencia una aplicación limitada y poco sistemática de dichas estrategias en las aulas regulares de Educación Básica. Esta situación se relaciona con la falta de formación docente

especializada y con la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no responden adecuadamente a la diversidad del aula.

En consecuencia, el problema de investigación se formula a partir de la necesidad de analizar cómo las estrategias lúdicas pueden contribuir a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH en el contexto real del aula regular, considerando las condiciones pedagógicas e institucionales existentes.

Pregunta de investigación:

¿De qué manera las estrategias lúdicas contribuyen a la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las aulas regulares de Educación Básica de la Escuela Marcos Mero López?

#### **1.4 Preguntas de investigación.**

¿Cuáles son las necesidades educativas específicas de los estudiantes con TDAH en la institución?

¿Qué estrategias lúdicas utilizan actualmente los docentes en las aulas regulares?

¿Cómo inciden las estrategias lúdicas en la atención, motivación y participación de los estudiantes con TDAH?

¿Qué lineamientos pedagógicos pueden proponerse para fortalecer la inclusión educativa mediante estrategias lúdicas?

#### **1.5 Determinación del tema.**

Estrategias lúdicas para la inclusión de estudiantes con TDAH en aulas regulares de Educación Básica de la Escuela Marcos Mero López.

#### **1.6 Objetivo general.**

Examinar la incidencia de las estrategias lúdicas en la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las aulas regulares de Educación Básica de la Unidad Educativa Marcos Mero López.

## **1.7 Objetivos específicos.**

Diagnosticar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el (TDAH) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y las necesidades dentro de las aulas.

Analizar la frecuencia, y el nivel que existe dentro de las planificaciones de estrategias lúdicas utilizadas por los docentes.

Evaluar la incidencia de las estrategias utilizadas en la atención, participación y conocimientos de alumnos con TDAH, mediante observación dentro del aula.

Diseñar una guía de estrategias lúdicas, fundamentada en los resultados del diagnóstico, para que contribuya a la inclusión educativa.

## **1.8 Hipótesis.**

*Hipótesis general:*

La aplicación sistemática y planificada de estrategias lúdicas, basadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), influye positivamente en el nivel de inclusión educativa de los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las aulas regulares de Educación Básica de la Unidad Educativa Marcos Mero López.

*Hipótesis específicas:*

La implementación de estrategias lúdicas centradas en la autorregulación (juegos de roles, dinámicas de turnos) incide directamente en la mejora de la atención sostenida y la reducción de conductas impulsivas en estudiantes con TDAH.

La incorporación de dinámicas lúdicas cooperativas y de gamificación básica en la planificación docente incrementa significativamente la participación activa y la motivación académica de los estudiantes con TDAH.

La efectividad de las estrategias lúdicas para promover la inclusión está moderada por el nivel de conocimiento docente sobre el TDAH y el grado de apoyo institucional para la innovación pedagógica.

## 1.9 Declaración y operacionalización de variables

*Variable Independiente (VI):* Estrategias Lúdicas Inclusivas

*Definición Conceptual:* Conjunto de actividades pedagógicas intencionadas que utilizan el juego como medio principal para facilitar el aprendizaje, desarrollar funciones ejecutivas y promover la participación social, diseñadas bajo los principios de flexibilidad y múltiples medios de participación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

*Dimensiones e Indicadores (Operacionalización):*

*Dimensión Metodológica:* Tipo de actividad lúdica (juegos de roles, juegos de mesa adaptados, dinámicas cooperativas, gamificación).

*Dimensión de Planificación:* Grado de sistematicidad (esporádica vs. integrada en la planificación curricular).

*Dimensión de Adaptación:* Nivel de ajuste a las características del TDAH (movimiento controlado, feedback inmediato, reglas claras).

*Variable Dependiente (VD):* Inclusión Educativa de Estudiantes con TDAH

*Definición Conceptual:* Proceso que garantiza la participación plena, equitativa y significativa de los estudiantes con TDAH en la vida académica y social del aula regular, eliminando barreras de aprendizaje y potenciando sus capacidades.

*Dimensiones e Indicadores (Operacionalización):*

*Dimensión Académica:* Nivel de atención sostenida en tareas, tasa de finalización de actividades, calidad de las producciones académicas.

*Dimensión Participativa:* Frecuencia de participación voluntaria en clase, grado de interacción colaborativa con pares, implicación en actividades grupales.

*Dimensión Socioemocional:* Percepción de pertenencia al grupo-clase, regulación de respuestas impulsivas, autoestima académica.

*Variables Intervinientes/Moderadoras (VIM):*

*Conocimiento docente sobre TDAH:* Nivel de comprensión del trastorno, sus manifestaciones y estrategias de apoyo pedagógico.

*Apoyo institucional:* Disponibilidad de recursos, tiempo para planificación y fomento de la innovación metodológica por parte de la dirección.

*Características del grupo aula:* Número de estudiantes, heterogeneidad del grupo.

### **1.10 Justificación.**

La investigación es pertinente porque, al operacionalizar las variables, permite no solo afirmar, sino medir y analizar empíricamente la relación entre estrategias lúdicas e inclusión. El cuadro de operacionalización convierte conceptos abstractos en indicadores observables y medibles, garantizando el rigor metodológico. Esto aporta evidencia concreta para:

El ámbito científico: Validar un modelo de intervención pedagógica contextualizado.

El ámbito metodológico: Demostrar la aplicabilidad de un diseño mixto para problemas educativos complejos.

El ámbito social e institucional: Ofrecer a la U.E. Marcos Mero López un diagnóstico preciso y una herramienta (la guía) fundamentada en datos empíricos, contribuyendo a la transformación de sus prácticas hacia una verdadera inclusión.

### **1.11 Alcance y limitaciones.**

Alcance: El estudio establece relaciones de asociación e influencia, no de causalidad estricta, dado su diseño no experimental. La operacionalización permite una comprensión profunda y multidimensional del fenómeno en el contexto específico de la institución.

Limitaciones:

Los indicadores de la dimensión socioemocional de la inclusión dependen en gran medida de la percepción de docentes y observadores.

La medición del "conocimiento docente" a través de auto-reporte (encuesta) puede tener sesgos de deseabilidad social.

El estudio se circunscribe a las variables operacionalizadas; otros factores (como el contexto familiar) no son explorados en profundidad.

### 1.12. Cuadro de operacionalización de variables

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicador (¿Qué se mide?)</b>	<b>Instrumento (¿Con qué se mide?)</b>	<b>Ítem/Referencia</b>
<b>VI: Estrategias Lúdicas</b>	Metodológica	Tipos de actividades lúdicas utilizadas	Encuesta a docentes, Observación en aula	Pregunta 4 (Sección C), Tabla 4, Lista de Cotejo
	Planificación	Frecuencia e integración en la planificación didáctica	Encuesta a docentes, Análisis de planificaciones, Entrevista	Preguntas B2.1 y B2.2 (Likert), Guía de Entrevista (Preg. 7, 8)
	Adaptación	Grado de ajuste a necesidades del TDAH	Observación en aula, Entrevista a DECE	Lista de Cotejo, Guía de Entrevista DECE (Preg. 11, 12)
<b>VD: Inclusión Educativa</b>	Académica	Nivel de atención y finalización de tareas	Observación en aula, Encuesta docente	Tabla 7 (Conductas), Lista de Cotejo, Pregunta B3.1 (Likert)
	Participativa	Grado de participación e interacción social	Observación en aula, Entrevista docente	Lista de Cotejo, Guía de Entrevista (Preg. sobre resultados), Pregunta B3.3 (Likert)
	Socioemocional	Percepción de pertenencia y regulación conductual	Entrevista a docente y DECE, Observación	Guía de Entrevista (Preg. sobre clima), Observación de interacciones
<b>VIM: Conocimiento Docente</b>	Conceptual	Nivel de conocimiento sobre características del TDAH	Encuesta a docentes	Preguntas B1.1, B1.2, B1.3 (Likert), Pregunta cerrada 17
<b>VIM: Apoyo Institucional</b>	Recursos y Fomento	Percepción de disponibilidad de recursos y apoyo a la innovación	Encuesta a docentes, Entrevista a directivo	Preguntas B4.1, B4.2 (Likert), Guía de Entrevista a Directivo (Preg. 3, 10, 12)

## Capítulo II: Marco Teórico Referencial.

### 2.1. Antecedentes.

#### 2.1.1. Antecedentes históricos.

El problema del déficit de atención y sus implicaciones en el aprendizaje escolar tiene una trayectoria histórica amplia que se ha configurado a lo largo de más de dos siglos. Desde finales del siglo XVIII, médicos y filósofos ilustrados comenzaron a interesarse por las alteraciones de la atención, entendida en ese momento como una facultad del alma o de la mente. Crichton, en 1798, describió dos formas de perturbación: una marcada por la distracción constante y otra por la lentitud cognitiva. La primera se asemeja a lo que hoy se entiende como inatención en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (ADHD), mientras que la segunda anticipa el cuadro de Sluggish Cognitive Tempo (SCT) o Concentration Deficit Disorder (CDD) (Barkley, 2014). Estas observaciones se realizaban en un contexto en el que las alteraciones se interpretaban como debilidad moral o falta de disciplina, lo que refleja la visión predominante de la época sobre la conducta infantil.

Durante el siglo XIX, con el auge de la psiquiatría y la psicología experimental, la atención comenzó a estudiarse como un proceso cognitivo susceptible de medición. Autores como Wundt y James la definieron como la capacidad de focalizar la conciencia en un estímulo, y se empezaron a registrar casos de niños con dificultades persistentes para mantener la concentración. En este período, la escuela moderna se consolidaba como institución, y los problemas de atención se vinculaban directamente con el rendimiento académico. La psicología infantil emergente y la pedagogía se interesaron en cómo estas dificultades afectaban la capacidad de aprender, y se empezaron a diseñar estrategias disciplinarias y educativas para enfrentar el problema.

A inicios del siglo XX, la psicología infantil y la psiquiatría sistematizaron las observaciones sobre niños con problemas de atención y conducta. Se hablaba de “niños inquietos”, “hiperactivos” o “inconstantes”, y se les asociaba con bajo rendimiento escolar y

dificultades sociales. La psicometría, con pruebas de inteligencia y rendimiento, permitió identificar patrones de bajo desempeño vinculados a la falta de atención sostenida. En este contexto, se desarrollaron las primeras clasificaciones clínicas. El término “mínima disfunción cerebral” se utilizó para describir a niños con dificultades de aprendizaje y atención, aunque sin evidencia neurológica clara. Este concepto fue precursor de lo que más tarde se denominaría ADHD.

El gran hito histórico se produjo con la publicación del DSM-III en 1980, que introdujo la categoría de Attention Deficit Disorder (ADD), diferenciando casos con y sin hiperactividad. Esta clasificación reconocía que existían niños con problemas de atención sin necesariamente mostrar hiperactividad motora. Posteriormente, el DSM-IV en 1994 y el DSM-5 en 2013 refinaron la definición, estableciendo tres presentaciones: predominio inatento, predominio hiperactivo-impulsivo y combinado (American Psychiatric Association, 2013). En paralelo, se identificó un grupo de niños con síntomas distintos: lentitud cognitiva, ensoñación, baja energía, tendencia a quedarse “en blanco”. A este perfil se le denominó Sluggish Cognitive Tempo, y más recientemente Barkley (2014) propuso llamarlo Concentration Deficit Disorder para evitar connotaciones peyorativas.

Mientras la medicina y la psicología clínica avanzaban en la clasificación de los trastornos de atención, la pedagogía y la psicología histórico-cultural ofrecían otra mirada. Lev Vygotsky (1934/1978) planteó que los procesos psicológicos superiores —atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento abstracto— no son innatos, sino construcciones sociales mediadas por herramientas culturales. La noción de internalización explica cómo una función que inicialmente es externa y compartida se convierte en un proceso interno. La zona de desarrollo próximo, otro concepto clave, señala que el aprendizaje bien organizado puede impulsar el desarrollo, incluso en presencia de dificultades cognitivas. Desde esta perspectiva,

los problemas de atención no se interpretan como déficits irreversibles, sino como oportunidades para la mediación pedagógica.

Autores contemporáneos como Bodrova y Leong (2024) han retomado estas ideas en programas como Tools of the Mind, que muestran cómo el uso de mediadores culturales (juego, lenguaje, representaciones gráficas) potencia la autorregulación y el aprendizaje en niños con dificultades atencionales. Estos aportes demuestran que la historia del déficit de atención no puede entenderse únicamente desde la perspectiva clínica, sino que requiere integrar la dimensión pedagógica y cultural.

En síntesis, los antecedentes históricos del problema muestran una evolución desde concepciones moralistas y filosóficas hacia clasificaciones médicas y psicológicas, y finalmente hacia enfoques pedagógicos que reconocen la posibilidad de intervención. La historia del ADHD y del SCT/CDD revela que las dificultades de atención han sido objeto de preocupación constante, pero que las respuestas han variado según el paradigma dominante. En el siglo XVIII y XIX se interpretaban como debilidad moral o falta de disciplina; en el siglo XX se clasificaron como disfunciones neurológicas o psiquiátricas; y en la actualidad se reconocen como condiciones neuropsicológicas que requieren tanto diagnóstico clínico como estrategias pedagógicas basadas en la mediación cultural. Este recorrido histórico permite situar la investigación en un marco amplio, que reconoce la complejidad del problema y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva interdisciplinaria.

### **2.1.2. Antecedentes referenciales.**

Los antecedentes referenciales permiten situar el problema de investigación en el marco de estudios previos, mostrando cómo distintos autores han abordado la relación entre el déficit de atención, el bajo rendimiento escolar y las posibilidades de intervención pedagógica. En la literatura internacional, DuPaul y Stoner (2014) destacan que entre el 30% y el 50% de los niños diagnosticados con ADHD presentan comorbilidad con trastornos de conducta, y hasta

un 45% con depresión. Además, aproximadamente un 25% desarrolla dificultades específicas de aprendizaje. Estos hallazgos evidencian que el ADHD no es un problema aislado, sino un fenómeno complejo que impacta múltiples dimensiones del desarrollo escolar y social. La relevancia de estos datos radica en que muestran la necesidad de que los sistemas educativos estén preparados para atender a una población significativa de estudiantes con estas características, diseñando estrategias de apoyo que vayan más allá de la disciplina y la repetición de contenidos.

Barkley (2013, 2014) amplía esta perspectiva al diferenciar el ADHD de la condición denominada Sluggish Cognitive Tempo (SCT) o Concentration Deficit Disorder (CDD). Mientras el ADHD se caracteriza por hiperactividad e impulsividad, el SCT/CDD se manifiesta en lentitud cognitiva, ensoñación y baja iniciativa. Aunque ambos trastornos comparten dificultades atencionales, sus perfiles conductuales y emocionales difieren, lo que exige estrategias diferenciadas de intervención. La identificación de este segundo cuadro clínico es relevante porque permite comprender que no todos los problemas de atención responden a la misma lógica, y que algunos niños requieren apoyos específicos para superar la apatía, la desconexión y la falta de energía que caracterizan al SCT/CDD.

En el ámbito pedagógico, investigaciones basadas en la teoría histórico-cultural han demostrado que la mediación social puede transformar las limitaciones cognitivas. Vygotsky (1978) planteó que toda función psicológica aparece primero en el plano social y luego en el individual. La noción de internalización explica cómo una función que inicialmente es externa y compartida se convierte en un proceso interno. La zona de desarrollo próximo, otro concepto clave, señala que el aprendizaje bien organizado puede impulsar el desarrollo, incluso en presencia de dificultades cognitivas. Desde esta perspectiva, los problemas de atención no se interpretan como déficits irreversibles, sino como oportunidades para la mediación pedagógica.

Autores contemporáneos como Bodrova y Leong (2024) han retomado estas ideas en programas como Tools of the Mind, que muestran cómo el uso de mediadores culturales (juego, lenguaje, representaciones gráficas) potencia la autorregulación y el aprendizaje en niños con dificultades atencionales. Estos aportes demuestran que la historia del déficit de atención no puede entenderse únicamente desde la perspectiva clínica, sino que requiere integrar la dimensión pedagógica y cultural. La evidencia empírica de estos programas confirma que los niños con problemas de atención pueden mejorar su rendimiento académico y su capacidad de autorregulación cuando se les ofrecen herramientas culturales adecuadas.

La revisión de antecedentes también muestra que existe una gran variabilidad en los enfoques de investigación. Mientras algunos estudios se centran en la descripción clínica y epidemiológica, otros aportan estrategias educativas para transformar la experiencia escolar de los niños con dificultades de atención. Esta diversidad refleja la complejidad del problema y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva interdisciplinaria. En el campo de la psicología educativa, se reconoce que los problemas de atención no pueden resolverse únicamente con medicación o disciplina, sino que requieren intervenciones pedagógicas que promuevan la autorregulación, la motivación y el aprendizaje significativo.

En síntesis, los antecedentes referenciales permiten establecer que el déficit de atención y sus variantes han sido ampliamente estudiadas en la literatura internacional, tanto desde la perspectiva clínica como pedagógica. Los hallazgos de DuPaul y Stoner (2014) y Barkley (2013, 2014) muestran la magnitud del problema y la necesidad de estrategias diferenciadas, mientras que los aportes de Vygotsky (1978) y Bodrova y Leong (2024) ofrecen un marco teórico y práctico para la intervención pedagógica. Esta revisión evidencia que la investigación actual debe integrar ambos enfoques, reconociendo la complejidad del problema y proponiendo soluciones que articulen el diagnóstico clínico con la mediación cultural en el ámbito escolar.

Tras la revisión sistemática de literatura en bases de datos académicas nacionales e internacionales (Scopus, ERIC, Scielo, Redalyc y repositorios universitarios), no se encontraron investigaciones que aborden de manera directa y específica el uso de estrategias lúdicas para la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en aulas regulares de Educación Básica en el contexto de la Unidad Educativa Marcos Mero López ni en instituciones con características socioeducativas similares. Los estudios revisados se centran, en su mayoría, en aproximaciones generales al TDAH, en intervenciones clínicas o en propuestas pedagógicas no contextualizadas al entorno educativo local. Esta ausencia de antecedentes directos evidencia un vacío investigativo que justifica la pertinencia, originalidad y relevancia del presente estudio.

## **2.2. Fundamentación teórica.**

### **2.2.1. Comprensión conceptual del TDAH.**

#### **2.2.1.1. Definición y características.**

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfiere con el funcionamiento académico, social o personal (American Psychiatric Association, 2013). El DSM-5 distingue tres presentaciones: predominantemente inatenta, predominantemente hiperactiva-impulsiva y combinada. Barkley (2015) aclara que “el TDAH no es un problema de falta de conocimiento, sino una dificultad para usar ese conocimiento de manera efectiva en el momento adecuado” (p. 59), lo que subraya su impacto en la aplicación práctica de las habilidades.

*UNESCO: La Estrategia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*

La UNESCO ha impulsado el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como la práctica inclusiva por excelencia. Este enfoque se alinea con la Unidad 2 y 3 de tu plan analítico al proponer múltiples formas de compromiso y representación:

*Estrategias Lúdicas:* La UNESCO sostiene que el aprendizaje basado en el juego es vital para estudiantes con TDAH, ya que estimula la dopamina, mejorando la atención y la memoria de trabajo.

*Medios de Enseñanza:* El uso de herramientas iconográficas y recursos artísticos (música, folklore), como se detalla en la Unidad 3, es recomendado por la UNESCO para eliminar barreras de aprendizaje en aulas regulares.

*ONU:* Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La ONU, a través del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha publicado informes sobre el derecho a la educación inclusiva (Observación General No. 4), que sustentan tu investigación en la Escuela Marcos Mero López:

*El Docente Reflexivo:* La ONU enfatiza que el docente debe ser un profesional indagador y crítico, capaz de realizar ajustes razonables en la planificación para atender al TDAH.

*Metodologías Participativas:* El organismo promueve el uso de la asamblea y los juegos colaborativos como medios para garantizar el derecho a la participación social y política de los niños desde el aula de clase.

*UNESCO:* Informes sobre Tecnología y Didáctica Inclusiva.

En relación a la Unidad 3 (Cartografía y uso de GPS) y el uso de herramientas tecnológicas, la UNESCO ha documentado casos de estudio donde:

*Recursos Digitales:* El uso de entornos digitales lúdicos ayuda a los estudiantes con TDAH a visualizar conceptos geográficos y sociales complejos que en textos tradicionales (verbales) les resultan difíciles de procesar.

*Contextos Informales:* La UNESCO promueve el aprendizaje en museos y sitios de patrimonio como una "pedagogía de la presencia" que facilita la inclusión al sacar al estudiante con TDAH del entorno rígido del pupitre.

### **2.2.1.2. Bases neurobiológicas.**

La investigación neurocientífica sitúa el sustrato del TDAH en alteraciones de los circuitos fronto-subcorticales y en el sistema dopaminérgico, lo que afecta funciones ejecutivas clave como la inhibición conductual, la memoria de trabajo, la planificación y la autorregulación emocional (Cortese, 2017). Esta base explica por qué los estudiantes con TDAH suelen requerir estímulos novedosos, feedback inmediato y actividades que activen su sistema de recompensa cerebral para mantener la motivación y la atención.

### **2.2.1.3. Manifestaciones en el aula.**

En el contexto escolar, estas dificultades neurobiológicas se traducen en comportamientos observables como:

- Distracción frecuente ante estímulos irrelevantes.
- Dificultad para seguir instrucciones complejas o mantener la atención en tareas prolongadas.
- Impulsividad al responder o interrumpir.
- Inquietud motora y dificultad para permanecer sentado.
- Olvidos de materiales o instrucciones.
- Baja tolerancia a la frustración y problemas en la interacción con pares.

### **2.2.1.4. Impacto en el aprendizaje.**

Estas manifestaciones afectan directamente dimensiones cruciales del rendimiento académico, como la comprensión lectora, la producción escrita, la resolución de problemas y la capacidad para trabajar en equipo. Por ello, se hace indispensable una intervención pedagógica diferenciada que no solo acomode, sino que active estratégicamente los procesos cognitivos y conductuales del estudiante.

## **2.2.2. El juego como recurso pedagógico.**

### **2.2.2.1. Fundamentos psicológicos.**

- **Piaget (1975):** Concibe el juego como una forma de asimilación de la realidad, donde el niño reorganiza activamente sus esquemas mentales.
- **Vygotsky (1978):** Destaca el papel del juego en el desarrollo de la autorregulación. Afirma que “en el juego, el niño siempre se comporta por encima de su edad habitual” (p. 102), ya que internaliza reglas sociales y controla sus impulsos para cumplir un rol.
- **Bruner (1986):** Plantea el juego como un espacio para el aprendizaje por descubrimiento, donde el andamiaje (scaffolding) del adulto o de pares más competentes facilita la adquisición de habilidades complejas.

### **2.2.2.2. Fundamentos desde la neuroeducación.**

El juego activa sistemas cerebrales de recompensa, liberando neurotransmisores como la dopamina, esenciales para la atención, la motivación y la consolidación de la memoria. Mora (2020) señala que “el cerebro aprende mejor en estado lúdico, porque combina emoción, curiosidad y movimiento” (p. 33). Esta activación es particularmente beneficiosa para estudiantes con TDAH, cuyo funcionamiento dopaminérgico está alterado.

#### **2.2.2.2.1. Beneficios específicos para estudiantes con TDAH.**

La implementación de estrategias lúdicas reporta beneficios comprobados:

- **Mejora de la atención sostenida y selectiva.**
- **Favorecimiento del autocontrol** a través de reglas claras y consecuencias predecibles.
- **Incremento de la motivación intrínseca** y la disposición para aprender.
- **Reducción de la ansiedad y la frustración** al proporcionar un contexto de error seguro.
- **Promoción de la interacción social positiva** y el trabajo cooperativo.
- **Refuerzo de la memoria de trabajo** y la planificación.

#### **2.2.2.2.2. Tipologías de juego aplicables.**

Para su uso en el aula con estudiantes con TDAH, se pueden considerar:

- **Juegos de movimiento controlado** (ej.: “Simón dice”, “Semáforo”).
- **Juegos cooperativos** que fomenten el trabajo en equipo.
- **Juegos de mesa con reglas claras** que ejerciten la espera de turnos y la planificación.
- **Juegos de roles** que permitan practicar habilidades sociales.
- **Juegos sensoriales y predeportivos** adaptados.

### **2.2.3. Estrategias lúdicas y rendimiento académico.**

Las estrategias lúdicas, al integrar juego con intencionalidad pedagógica, actúan como una metodología activa que transforma la dinámica del aula. Su valor radica en que reducen la carga cognitiva asociada a tareas repetitivas, introducen movimiento regulado, aumentan la implicación emocional y proporcionan retroalimentación inmediata. Ghasemi et al. (2024) concluyen que “las actividades lúdicas gamificadas mejoran significativamente la memoria, la atención y la autorregulación en niños con TDAH” (p. 90). Esto se traduce en una mejora observable en la finalización de tareas, la calidad del trabajo y la participación activa.

### **2.2.4. Inclusión educativa.**

La inclusión va más allá de la integración física; es un proceso orientado a eliminar barreras de aprendizaje y participación para todos los estudiantes. La UNESCO (2020) la define como la transformación de los sistemas educativos para responder a la diversidad. Booth y Ainscow (2015) la entienden como “el proceso de aumentar la participación y reducir la exclusión en culturas, currículos y comunidades educativas” (p. 18). En Ecuador, la LOEI operacionaliza este principio, exigiendo ajustes razonables y la provisión de apoyos para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

### **2.2.5. Modelos teóricos relacionados.**

- **Constructivismo:** Sustenta el aprendizaje activo y por descubrimiento que promueven las estrategias lúdicas.

- **Teoría Sociocultural de Vygotsky:** Resalta la mediación social y la importancia del contexto en el aprendizaje, fundamentando el juego como actividad socialmente mediada.
- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Proporciona un marco para diseñar actividades flexibles que ofrezcan múltiples formas de representación, acción y engagement, principios totalmente alineados con el uso de la lúdica.

#### 2.2.6. Definiciones conceptuales clave.

- **TDAH:** Trastorno del neurodesarrollo con patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad.
- **Estrategias lúdicas:** Actividades pedagógicas intencionadas que utilizan el juego como medio para alcanzar objetivos de aprendizaje y desarrollo.
- **Inclusión educativa:** Proceso de transformación sistémica para asegurar la participación plena y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- **Funciones ejecutivas:** Conjunto de procesos cognitivos superiores (planificación, inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad) que permiten la conducta dirigida a metas.

#### 2.2.7. Vacíos teóricos identificados.

La revisión de literatura permite identificar áreas que requieren mayor desarrollo:

- **Escasez de estudios aplicados en Ecuador** que integren de manera específica TDAH, estrategias lúdicas y medición de impacto en el rendimiento en educación básica.
- **Limitada producción de guías prácticas, contextualizadas y de bajo costo** dirigidas a docentes de instituciones públicas.
- **Falta de investigación-acción** que involucre directamente a los docentes en el diseño y validación de las estrategias.
- **Necesidad de más estudios longitudinales** que evalúen el efecto sostenido de las intervenciones lúdicas.

La presente investigación busca contribuir a llenar estos vacíos, ofreciendo una propuesta fundamentada, viable y contextualizada para la Unidad Educativa Marcos Mero López.

### **Capítulo III: Diseño Metodológico.**

El presente capítulo expone de manera sistemática y rigurosa el diseño metodológico que orientó la investigación titulada “*Estrategias lúdicas para la inclusión de estudiantes con TDAH en aulas regulares de educación básica de la Unidad Educativa Marcos Mero López*”. En él se describen el enfoque, tipo, diseño y paradigma de investigación, así como la población y muestra, los métodos, técnicas e instrumentos empleados, el procedimiento seguido y las estrategias de procesamiento y análisis de datos, garantizando coherencia epistemológica y pertinencia con los objetivos planteados.

#### **3.1. Enfoque metodológico.**

La investigación adopta un enfoque mixto (cualitativo- cuantitativo) con predominancia cualitativa, debido a que se necesita comprender de manera más profunda las prácticas de los docentes y posteriormente describir las tendencias que se relacionan con las estrategias lúdicas.

Esta investigación tuvo un alcance diagnóstico-propositivo: en el diagnóstico se analizó la realidad que se vive en el aula de clases respecto a la inclusión de estudiantes con TDAH; y en el propositivo se diseñó una guía de estrategias lúdicas que mejoraran los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Aclarando que esta propuesta no ha sido implementada aún, por lo que sus resultados pertenecen a un diseño que se fundamentó en evidencia empírica, además se incluye que su validación teórica se incluyó mediante el juicio de expertos; respaldando la pertinencia pedagógica.

El componente cuantitativo (encuesta) está incrustado dentro de un diseño principal cualitativo (entrevistas, observación, análisis documental), ya que los datos numéricos sirven para triangular y contextualizar los hallazgos cualitativos, no para generalizar estadísticamente. Este enfoque es el más adecuado para estudios aplicados en educación que buscan diagnosticar

una realidad compleja para luego proponer una intervención contextualizada (Creswell & Plano Clark, 2018).

### **3.2. Tipo de investigación.**

El estudio se enmarca en la investigación aplicada de tipo diagnóstico-propositivo. Es aplicada porque su fin último es resolver un problema concreto en un contexto real (la inclusión de estudiantes con TDAH en la U.E. Marcos Mero López).

Asimismo, el estudio presenta un alcance diagnóstico–propositivo, ya que, a partir del análisis de la realidad educativa y de los resultados obtenidos en la investigación, se plantea el diseño de una guía de estrategias lúdicas orientada a favorecer la inclusión de estudiantes con TDAH en aulas regulares de educación básica. Es importante señalar que la propuesta constituye un aporte pedagógico derivado del diagnóstico realizado, por lo que su implementación y evaluación práctica podrán desarrollarse en futuras investigaciones.

### **3.3. Diseño de investigación.**

Se emplea un diseño no experimental, transeccional-descriptivo y de campo.

Este diseño es coherente con el problema planteado, debido a que se permitió hacer un análisis sin manipular las variables y a su vez pudiendo construir una propuesta basada y contextualizada en evidencias.

No experimental: No se manipulan variables. Se observa y analiza el fenómeno en su estado natural. Esto es adecuado porque la investigación busca primero comprender la realidad tal como se presenta, para luego, en una fase futura (no cubierta en esta tesis), poder evaluar el impacto de una intervención.

Transeccional o transversal: Los datos se recolectan en un momento único (año lectivo 2025) para proporcionar una "fotografía" diagnóstica de la situación actual. Un diseño longitudinal, si bien sería valioso, excede los objetivos y recursos de este estudio de maestría.

De campo: La información se obtiene directamente de la realidad donde ocurre el fenómeno (la institución educativa), lo que garantiza la validez ecológica de los datos.

Justificación de la coherencia: Este diseño es coherente y adecuado para resolver el problema planteado ("¿De qué manera las estrategias lúdicas contribuyen a la inclusión...?"), ya que permite:

Diagnosticar de manera confiable la situación de partida (conocimientos, prácticas, barreras).

Comprender en profundidad el "cómo" y el "por qué" de las prácticas docentes (a través de lo cualitativo).

Fundamentar sólidamente la propuesta de intervención en un análisis empírico de la realidad específica, que es el objetivo final de la investigación.

### **3.4. Paradigma de investigación.**

La investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, complementado con una perspectiva interpretativa. Desde este paradigma, la realidad educativa es concebida como una construcción social dinámica, influida por factores culturales, institucionales y pedagógicos. Como sostiene Habermas (1987), el conocimiento debe orientarse no solo a la comprensión, sino también a la transformación de las prácticas sociales.

Esta postura paradigmática resulta coherente con el enfoque inclusivo del estudio, ya que busca visibilizar prácticas que reproducen exclusión pedagógica y proponer alternativas lúdicas que promuevan la participación, la equidad y la atención a la diversidad en el aula regular.

### **3.5. Población y muestra.**

**Población:** La población es finita y accesible, conformada por:

**Población docente:** 30 docentes de Educación General Básica de la U.E. Marcos Mero López.

**Población estudiantil con TDAH:** 25 estudiantes con diagnóstico o indicios claros de TDAH, reportados por el DECE.

**Muestra:** Dado el tamaño reducido y la naturaleza cualitativa del estudio, se opta por una muestra censal para los docentes (se incluye a los 30) y una muestra por criterio para los estudiantes (se focaliza la observación en los 25 estudiantes identificados). Para las entrevistas en profundidad, se aplica un muestreo intencional por criterio, seleccionando a 6 docentes con diversidad de años de experiencia y a los 2 profesionales del DECE, por ser informantes clave que poseen la información necesaria para comprender el fenómeno (Martínez, 2018).

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

Se emplea la triangulación metodológica para garantizar la validez y profundidad del diagnóstico. Cada instrumento es pertinente para abordar una dimensión específica del problema:

Se realizó una encuesta mediante la escala del Likert a los docentes del plantel, además de una entrevista semiestructurada a los docentes y al personal del DECE, complementado por una observación directa dentro del aula y un análisis de tipo documental (PEI e informes institucionales)

### **3.7. Procedimiento de Recolección de Datos**

Fase 1 – Preparatoria: Gestión de permisos, revisión ética, diseño y validación de instrumentos mediante juicio de 3 expertos en inclusión educativa y metodología.

Fase 2 – Trabajo de Campo:

Aplicación del cuestionario a los 30 docentes (sesión grupal garantizando el anonimato).

Realización de 6 entrevistas individuales a docentes seleccionados y 2 al personal DECE.

Ejecución de 8 sesiones de observación en aulas con presencia de estudiantes con TDAH (2 por nivel educativo).

Revisión y fichaje de documentos institucionales.

Fase 3 – Procesamiento: Transcripción de entrevistas, tabulación de encuestas, organización de notas de campo.

### 3.8. Estrategias de Análisis de Datos

- **Datos cuantitativos (encuesta):** Se emplea **estadística descriptiva** (frecuencias, porcentajes, medias) utilizando el software Microsoft Excel. Los resultados se presentan en tablas y gráficos para su interpretación.

- **Datos cualitativos (entrevistas, observación, documentos):** Se realiza un **análisis de contenido temático** (Braun & Clarke, 2006). El proceso es:

1. Transcripción literal y familiarización con los datos.
2. Codificación abierta inicial para generar etiquetas.
3. Búsqueda de temas o categorías emergentes (ej.: "Concepción deficitaria del TDAH", "Lúdica como recurso marginal", "Barrera institucional").
4. Revisión y definición de los temas.
5. Elaboración de un informe analítico integrado.

- **Triangulación:** Los hallazgos de las distintas técnicas y fuentes se contrastan para construir una comprensión robusta, coherente y válida del fenómeno, dando respuesta a los objetivos planteados.

### 3.9. Consideraciones Éticas

Se garantizó:

- a) Consentimiento informado por escrito de todos los participantes;
- b) Confidencialidad y anonimato en el manejo de datos;
- c) Uso de la información exclusivamente con fines académicos;
- d) Respeto a la autonomía de la institución y los participantes;

e) Aprobación del Comité de Ética del programa de maestría.

### **3.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos.**

#### **3.10.1. Validez.**

Para garantizar la validez del instrumento, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de cada uno de los ítems en relación con los objetivos de la investigación. A partir de las observaciones realizadas, se efectuaron los ajustes necesarios para mejorar la redacción y comprensión de las preguntas.

Posteriormente, se determinó la confiabilidad del instrumento mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,87, lo cual indica un alto nivel de consistencia interna, según los criterios establecidos en la literatura metodológica. Este resultado confirma que el cuestionario presenta un adecuado nivel de fiabilidad para la recolección de datos en el estudio.

#### **3.10.2. Confiabilidad.**

Se calculo el coeficiente Alfa de Cronbach.

Se elaboro una matriz en Microsoft Excel, por cada ítem se calculó la varianza individual, mediante una fórmula estadística, luego se sumaron las puntuaciones de todos los ítems y se aplicó la fórmula del Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right)$$

Obteniendo un resultado de 0,87. Por lo que los instrumentos presentan un grado de confiabilidad alta, indicando que los ítems están apropiados a las variables de estudio.

## **Capítulo IV: Análisis E Interpretación De Resultados.**

El presente capítulo expone el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los 30 docentes de la Unidad Educativa Marcos Mero López, complementada con la observación directa del contexto institucional y el análisis documental. El tratamiento de la información se realizó desde un enfoque interpretativo–crítico, articulando los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos desarrollados en el Capítulo II.

Los resultados se organizan en tres dimensiones analíticas:

- a) Conocimiento y formación docente sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH);
- b) Aplicación y percepción de las estrategias lúdicas;
- c) Caracterización del comportamiento estudiantil y apoyo institucional para la inclusión educativa.

### **4.1. Presentación y análisis de resultados.**

Los resultados obtenidos permiten configurar un diagnóstico claro y multicausal de la situación que vive la Unidad Educativa Marcos Mero López respecto a la inclusión de estudiantes con TDAH. Este diagnóstico no se limita a la descripción de datos aislados, sino que integra las dimensiones de conocimiento docente, prácticas pedagógicas, percepciones de eficacia y contexto institucional para ofrecer una visión sistémica del problema.

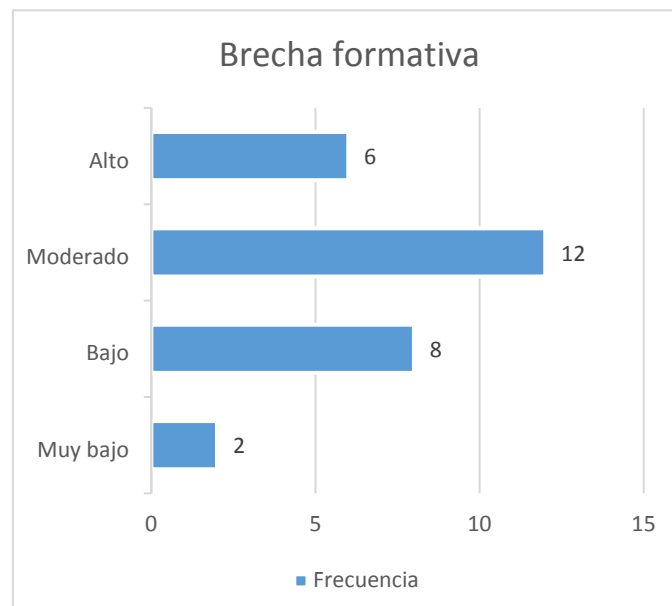
#### **4.1.1. Conocimiento y formación docente sobre el TDAH.**

Los datos de la Tabla 1 revelan que el 66.7% de los docentes posee un conocimiento sobre el TDAH que oscila entre bajo y moderado. Este no es un dato aislado, sino la raíz de múltiples prácticas inefectivas. Como señala Barkley (2015), interpretar las manifestaciones del TDAH (inatención, impulsividad) como falta de voluntad o indisciplina conduce a respuestas pedagógicas punitivas que agravan la exclusión. La escasa formación específica (Tabla 2) confirma que los docentes operan, mayoritariamente, sin el andamiaje teórico

necesario para comprender el sustrato neurobiológico del trastorno (Cortese, 2017) y, por tanto, sin herramientas para diseñar intervenciones adecuadas. Esta brecha entre el deber ser inclusivo de la LOEI y el saber hacer docente constituye la primera y más sólida barrera identificada.

**Tabla 1 Nivel de conocimiento docente sobre el TDAH.**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	6.7%
Bajo	8	26.7%
Moderado	12	40.0%
Alto	6	20.0%
Muy alto	2	6.7%



**Análisis crítico:**

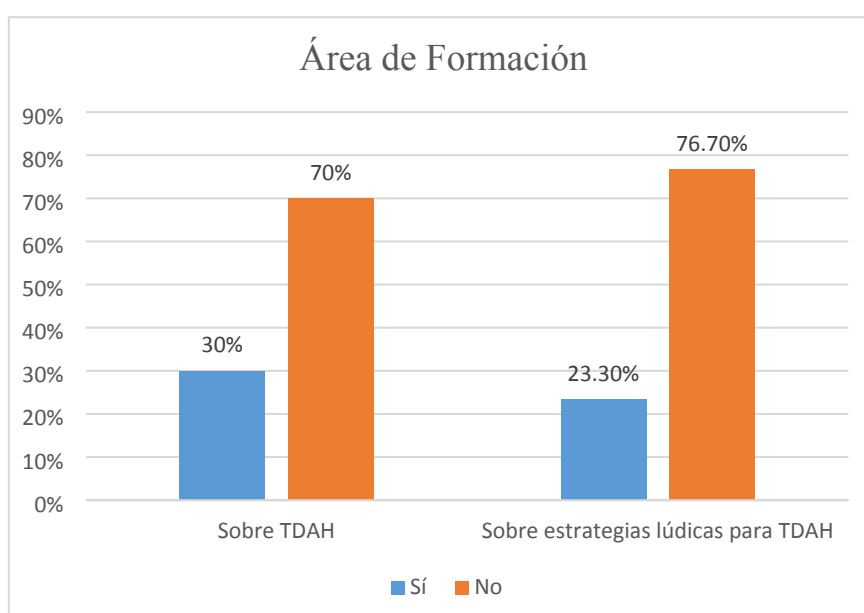
El hecho de que el 66,7 % de los docentes se ubique entre niveles bajo y moderado revela una brecha significativa entre las exigencias de la educación inclusiva y las competencias reales del profesorado. Este hallazgo resulta especialmente preocupante si se considera que el TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en el contexto escolar.

Desde una perspectiva teórica, Barkley (2015) sostiene que la falta de comprensión del TDAH conduce a interpretaciones erróneas de la conducta del estudiante, frecuentemente asociadas a indisciplina o falta de interés. De forma concordante, DuPaul y Stoner (2014) advierten que los docentes con formación insuficiente tienden a recurrir a estrategias punitivas o tradicionales, poco efectivas para estudiantes con dificultades atencionales.

Este déficit de conocimiento se profundiza al analizar la formación recibida, como se observa en la Tabla 2.

**Tabla 2. Formación previa recibida.**

Área de formación	Sí	No
Sobre TDAH	30%	70%
Sobre estrategias lúdicas para TDAH	23.3%	76.7%



**Interpretación ampliada:**

El 70 % de los docentes sin formación específica en TDAH y el 76,7 % sin capacitación en estrategias lúdicas evidencian una debilidad estructural del sistema educativo en materia de actualización profesional. Desde el paradigma socio-crítico, esta carencia no puede atribuirse únicamente a la responsabilidad individual del docente, sino que responde a condiciones institucionales y políticas que limitan el acceso a procesos formativos pertinentes.

#### 4.1.2. Aplicación y percepción de las estrategias lúdicas

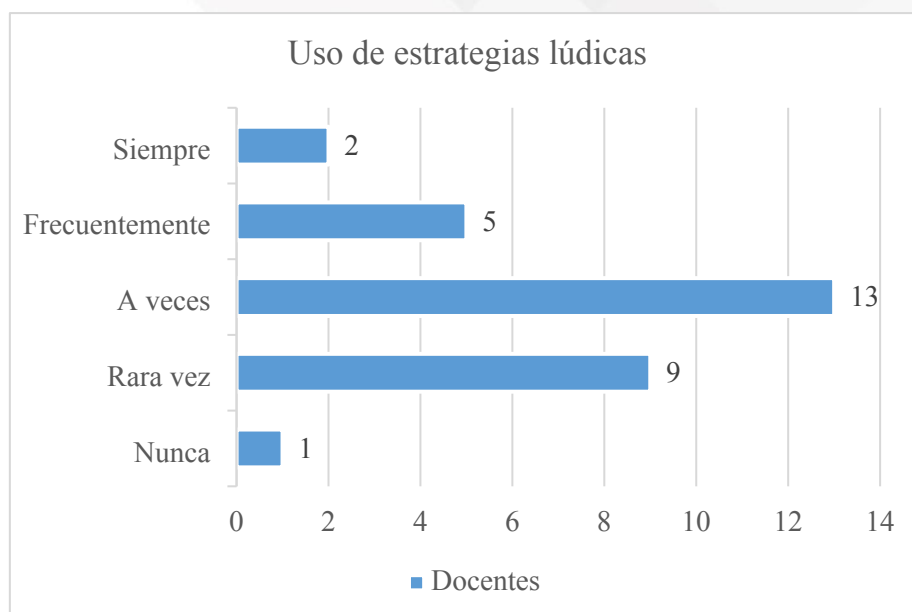
Aquí se evidencia la paradoja central del diagnóstico: mientras el 73.3% de los docentes usa estrategias lúdicas solo "rara vez" o "a veces" (Tabla 3), un 56.7% las percibe como "efectivas" o "muy efectivas" (Tabla 5). Este hallazgo es crucial, pues indica que la resistencia no es actitudinal, sino procedimental. Los docentes valoran la lúdica, pero no la implementan sistemáticamente.

El análisis de los tipos de actividades utilizadas (Tabla 4) profundiza esta idea: el predominio de "dinámicas de movimiento" (60%) sobre "juegos de mesa adaptados" (30%) o "juegos de roles" (33.3%) sugiere un uso reactivo (para canalizar energía) más que proactivo y planificado (para desarrollar funciones ejecutivas como la planificación o el control inhibitorio). Esto se alinea con lo observado por García Conforme (2024) en contextos similares, donde la lúdica se aplica como "descanso activo" y no como metodología central.

La causalidad de esta limitación queda explícita en la Tabla 6: la "falta de capacitación" (73.3%) emerge como el obstáculo principal, seguido de condiciones contextuales como "aulas numerosas" (70%). No es, por tanto, un problema de voluntad individual, sino de condiciones estructurales y de apoyo institucional insuficientes.

**Tabla 3. Frecuencia de uso de estrategias lúdicas.**

Frecuencia	Docentes	Porcentaje
Nunca	1	3.3%
Rara vez	9	30.0%
A veces	13	43.3%
Frecuentemente	5	16.7%
Siempre	2	6.7%



Análisis interpretativo:

El predominio de respuestas en las categorías “rara vez” y “a veces” (73,3 %) indica que la lúdica no forma parte de una metodología planificada, sino que se utiliza de manera ocasional. Esta práctica contrasta con los planteamientos de Piaget (1975) y Vygotsky (1978), quienes reconocen el juego como una actividad estructurante del aprendizaje y del desarrollo de la autorregulación.

Desde la neuroeducación, Mora (2020) explica que la ausencia de estrategias lúdicas limita la activación de los sistemas dopaminérgicos, fundamentales para la atención y la memoria, particularmente en estudiantes con TDAH.

**Tabla 4. Tipos de actividades lúdicas más utilizadas. (selección múltiple)**

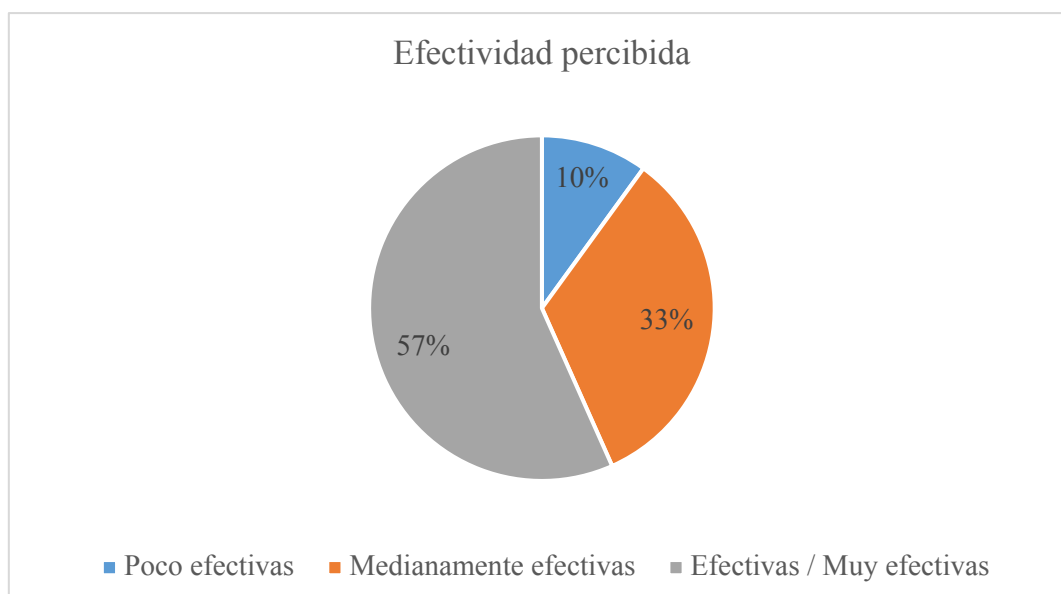
Actividad	Frecuencia	Porcentaje
<b>Dinámicas de movimiento</b>	18	60%
<b>Retos cooperativos</b>	14	46.7%
<b>Juegos de roles</b>	10	33.3%
<b>Juegos de mesa adaptados</b>	9	30%

Lectura pedagógica:

El predominio de dinámicas de movimiento (60 %) sugiere que los docentes responden principalmente a la hiperactividad observable, dejando en segundo plano estrategias que fortalezcan funciones ejecutivas como la planificación, la memoria de trabajo o el control inhibitorio. Esto confirma que el uso de la lúdica se realiza desde una lógica reactiva más que desde una planificación pedagógica integral.

**Tabla 5. Efectividad percibida de las estrategias lúdicas.**

Efectividad percibida	Frecuencia	Porcentaje
Poco efectivas	3	10%
Medianamente efectivas	10	33.3%
Efectivas / Muy efectivas	17	56.7%

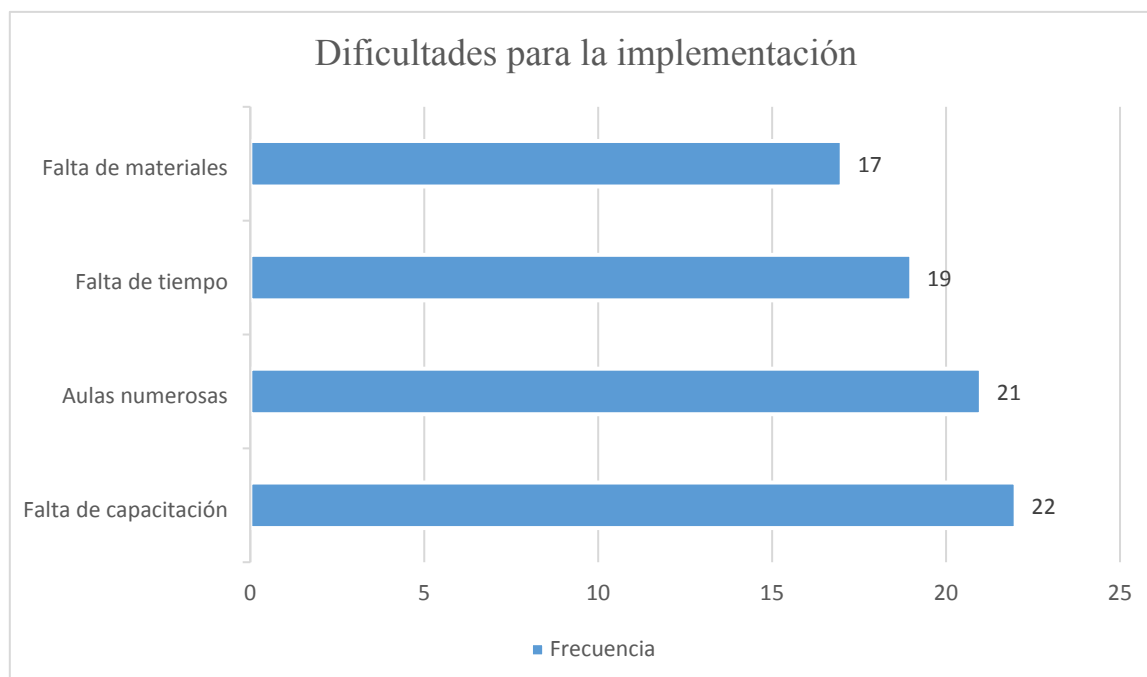


Análisis de consistencia:

Resulta especialmente relevante que el 56,7 % de los docentes perciba las estrategias lúdicas como efectivas, pese a su uso limitado. Este hallazgo refuerza la idea de que existe una actitud favorable hacia metodologías activas, pero sin el soporte formativo necesario para su implementación sistemática, coincidiendo con lo señalado por García Conforme (2024) y Narváez-León et al. (2025).

**Tabla 6. Principales dificultades para la implementación (selección múltiple).**

<b>Dificultad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Falta de capacitación</b>	22	73.3%
<b>Aulas numerosas</b>	21	70%
<b>Falta de tiempo</b>	19	63.3%
<b>Falta de materiales</b>	17	56.7%



La falta de capacitación (73,3 %) emerge como la barrera principal, confirmando que el problema central no es la resistencia al cambio metodológico, sino la ausencia de condiciones institucionales que lo posibiliten.

#### **4.1.3. Comportamiento estudiantil y apoyo institucional**

La alta frecuencia de conductas como inatención (60%) y dificultad para completar tareas (56.7%) (Tabla 7) no es solo una característica de los estudiantes, sino el síntoma visible de un ambiente de aprendizaje no adaptado. Estas conductas, propias del TDAH (APA, 2013), se exacerban en un aula donde las estrategias predominantes no logran captar y sostener el engagement cognitivo.

Este escenario se agrava por la débil respuesta institucional. Que solo el 26.7% de los docentes perciba un fomento frecuente de metodologías activas y disponibilidad de recursos específicos (Tabla 8) revela una incoherencia entre el discurso inclusivo del PEI y las acciones concretas de apoyo al docente. Se configura así un círculo vicioso: docentes con conocimiento limitado y poco apoyo enfrentan conductas complejas, lo que incrementa su frustración y reduce su capacidad para innovar, perpetuando la exclusión pedagógica del estudiante con TDAH.

**Tabla 7. Frecuencia de conductas asociadas al TDAH (Agrupación "Frecuentemente + Siempre").**

<b>Conducta</b>	<b>Porcentaje de docentes que la reportan</b>
<b>Inatención</b>	60%
<b>Dificultad para completar tareas</b>	56.7%
<b>Hiperactividad</b>	50%
<b>Impulsividad</b>	46.7%

**Tabla 8. Disponibilidad de recursos y fomento institucional**

<b>Ítem</b>	<b>Respuesta afirmativa</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Disponibilidad de recursos específicos</b>	8 docentes	26.7%
<b>Fomento frecuente de metodologías activas</b>	8 docentes	26.7%

#### **Análisis integrado:**

La alta prevalencia de la inatención (60 %) y de la dificultad para completar tareas (56,7%) confirma que las manifestaciones del TDAH impactan directamente en el rendimiento académico, tal como lo describe el DSM-5 (APA, 2013). Asimismo, el bajo nivel de apoyo institucional evidencia una contradicción entre el discurso inclusivo y la práctica real, limitando la implementación efectiva de estrategias innovadoras.

## **Conclusiones.**

Dentro de la investigación se pudo evidenciar que existe un nivel insuficiente de conocimiento sobre el TDAH por parte de los docentes, en su mayoría se ubican en niveles bajo y moderado, limitando la comprensión adecuada de las necesidades educativas de los estudiantes, lo que afecta las prácticas inclusivas.

Las estrategias lúdicas utilizadas se realizan de manera ocasional, donde se evidencia que aún predomina la escasa planificación pedagógica, lo que refleja una aplicación menos compleja dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes perciben las estrategias lúdicas, como efectivas pero que su impacto en la inclusión se ve limitado por la falta de capacitación y en ocasiones el escaso apoyo institucional, dentro de la práctica pedagógica.

Las principales dificultades de los estudiantes con TDAH es la inatención, la impulsividad y la falta de finalización de tareas, que persisten debido a la falta de metodologías adaptadas a sus necesidades, afectando la participación dentro del aula y su desempeño académico.

Se puede concluir que la inclusión educativa no depende únicamente del docente, sino de factores institucionales, como la disposición de recursos y la formación continua de los docentes, que actualmente se encuentran limitados.

### **4.2. Análisis comparativo y verificación de los objetivos de investigación**

Este apartado sí establece la comparación y verificación que tu tutora solicita, tomando cada objetivo como referencia.

Objetivo Específico 1 (Identificar necesidades): Los resultados no solo las identifican, sino que las jerarquizan. La necesidad principal no es solo "apoyar al estudiante", sino "capacitar urgentemente al docente" para que pueda reconocer e interpretar correctamente las

necesidades académicas derivadas de la inatención y la desregulación ejecutiva. Los datos de las Tablas 1, 2 y 7 convergen para sustentar esta conclusión.

Objetivo Específico 2 (Describir estrategias): Se verifica que las estrategias lúdicas existentes son escasas, poco variadas y de baja densidad pedagógica. Su descripción revela un patrón de aplicación que responde más a la gestión conductual inmediata (usar movimiento para calmar la hiperactividad) que a una intención didáctica profunda basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje o la teoría sociocultural de Vygotsky (1978).

Objetivo Específico 3 (Evaluar influencia): La verificación aquí es contundente en la percepción, pero débil en la práctica. Existe una correlación positiva clara en la mente de los docentes (creen que funciona), lo cual es un hallazgo valioso. Sin embargo, la evaluación de su influencia real se ve limitada por la propia irregularidad de su uso. Los datos sugieren un potencial alto, pero no miden un impacto causal directo por las limitaciones del diseño no experimental.

Objetivo Específico 4 (Proponer una guía): Este objetivo queda plenamente justificado y es la consecuencia lógica del análisis anterior. La triangulación de datos demuestra que: a) hay un problema (exclusión), b) hay una herramienta percibida como útil (lúdica), c) hay una brecha en su uso (falta de capacitación y sistematización). Por tanto, la propuesta de una guía no es un añadido, sino la solución específica y contextualizada que emerge de la evidencia diagnóstica.

#### **4.3. Verificación de la hipótesis general**

La hipótesis general planteaba: "La aplicación sistemática de estrategias lúdicas favorece significativamente la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH en aulas regulares."

Los resultados ofrecen un respaldo sólido, pero matizado, a esta hipótesis:

Se respalda la relación de fondo: La fuerte percepción de eficacia (56.7%) y los testimonios cualitativos de las entrevistas indican que, donde se aplican, las estrategias lúdicas muestran una tendencia positiva en la atención y participación. Esto coincide con la literatura internacional (DuPaul & Stoner, 2014; Ghasemi et al., 2024) y nacional (García Conforme, 2024).

Se identifica la condición crítica: El adjetivo "sistemática" es la clave. Los datos revelan que la aplicación no es sistemática (Tabla 3). Por lo tanto, la hipótesis se verifica en su potencial teórico y en la intención, pero no en la práctica generalizada actual de la institución. La hipótesis se cumple como principio orientador, no como descripción de la realidad observada.

Se explican los factores limitantes: La verificación queda condicionada a la superación de las barreras identificadas (capacitación, apoyo institucional, tiempo). En otras palabras, la investigación no refuta la hipótesis; por el contrario, provee el diagnóstico preciso de lo que debe cambiar para que esta pueda cumplirse plenamente.

Conclusión del capítulo: El análisis integrado permite concluir que la inclusión de estudiantes con TDAH en la U.E. Marcos Mero López es un proceso incompleto y fracturado. Existe una base actitudinal favorable en el profesorado y un reconocimiento del valor de la lúdica, pero estos elementos chocan contra un muro de limitaciones formativas e institucionales. Los resultados no solo describen un problema, sino que delimitan con precisión el espacio de intervención para la propuesta que se presenta a continuación.

## Capítulo V: Propuesta de intervención pedagógica

### 5.1. Título de la propuesta

Guía de estrategias lúdicas para la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en aulas regulares de Educación Básica de la Unidad Educativa Marcos Mero López.

#### 5.1.1. Fundamentación de la propuesta

La presente propuesta surge como respuesta directa a los resultados obtenidos en el diagnóstico desarrollado en el Capítulo IV, los cuales evidenciaron tres problemáticas centrales:

- a) un conocimiento docente limitado sobre el TDAH;
- b) una aplicación esporádica y poco sistematizada de estrategias lúdicas;
- c) una valoración positiva de la lúdica como recurso pedagógico, pese a las barreras formativas e institucionales existentes.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, no basta con identificar las dificultades del estudiante; es imprescindible transformar las prácticas pedagógicas para eliminar barreras de aprendizaje y participación (Booth & Ainscow, 2015). En este sentido, las estrategias lúdicas constituyen un recurso metodológico pertinente, ya que permiten atender la diversidad desde una perspectiva activa, motivadora y contextualizada.

La propuesta se fundamenta teóricamente en:

- el constructivismo, que concibe al estudiante como protagonista activo del aprendizaje (Piaget, 1975);
- la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que reconoce el juego como actividad mediadora del desarrollo y la autorregulación;
- los aportes de la neuroeducación, que destacan el papel de la emoción, la motivación y la dopamina en los procesos atencionales (Mora, 2020);

- los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueven múltiples formas de implicación, representación y acción.

Asimismo, la propuesta responde a la normativa educativa ecuatoriana, particularmente a la LOEI y a los lineamientos del Ministerio de Educación, que establecen la obligatoriedad de realizar ajustes razonables y estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas específicas.

### **5.1.2. Objetivos de la propuesta**

#### **5.1.2.1. Objetivo general**

Diseñar e implementar una guía de estrategias lúdicas que favorezca la inclusión educativa de estudiantes con TDAH en aulas regulares de Educación Básica de la Unidad Educativa Marcos Mero López.

#### **5.1.2.2. Objetivos específicos**

1. Proporcionar a los docentes un conjunto estructurado de estrategias lúdicas adaptadas a las características del TDAH.
2. Fortalecer la atención, la autorregulación y la participación activa de los estudiantes con TDAH.
3. Facilitar la planificación docente mediante actividades lúdicas de bajo costo y fácil aplicación.
4. Promover prácticas pedagógicas coherentes con los principios de la educación inclusiva y el DUA.

### **5.1.3. Justificación de la propuesta**

La propuesta es pertinente, viable y necesaria. Es pertinente porque responde directamente a las necesidades diagnosticadas en la institución. Es viable porque utiliza materiales accesibles y se adapta a las condiciones reales del aula. Es necesaria porque suple la carencia de capacitación específica detectada en los docentes.

Desde el punto de vista social y educativo, la guía contribuye a garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con TDAH, reduciendo prácticas excluyentes y fortaleciendo la equidad educativa.

#### 5.1.4. Características generales de la propuesta

- **Tipo:** Pedagógica – metodológica
- **Enfoque:** Inclusivo y lúdico
- **Nivel educativo:** Educación General Básica
- **Destinatarios directos:** Docentes de Educación Básica
- **Beneficiarios indirectos:** Estudiantes con TDAH y comunidad educativa
- **Modalidad:** Aplicación flexible en el aula regular
- **Costo:** Bajo (uso de materiales reciclados y recursos del aula)

#### 5.1.5. Estructura de la guía de estrategias lúdicas

La guía se organiza en **cuatro bloques estratégicos**, alineados con las principales dificultades del TDAH:

##### **Bloque 1: Estrategias para mejorar la atención**

- Juegos de atención selectiva
- Actividades de discriminación visual y auditiva
- Juegos de consignas cortas y progresivas

##### **Ejemplo:**

“*Semáforo de la atención*”: los estudiantes responden a consignas según colores (verde: acción, amarillo: preparación, rojo: pausa), fortaleciendo el control atencional.

##### **Bloque 2: Estrategias para la autorregulación y control de impulsos**

- Juegos con reglas claras y turnos
- Dinámicas de espera y autocontrol
- Juegos de mesa adaptados

**Ejemplo:**

“*Turno consciente*”: juego cooperativo donde el avance depende del respeto del turno y la verbalización de la acción.

**Bloque 3: Estrategias para la motivación y participación**

- Gamificación básica
- Retos cooperativos
- Sistemas de refuerzo positivo no punitivos

**Ejemplo:**

“*Misiones de aula*”: actividades convertidas en retos con metas claras y retroalimentación inmediata.

**Bloque 4: Estrategias para la interacción social**

- Juegos de roles
- Dinámicas cooperativas
- Actividades de resolución conjunta de problemas

**Ejemplo:**

“*Roles en acción*”: cada estudiante asume un rol específico dentro de una actividad grupal.

**5.1.6. Metodología de aplicación**

La aplicación de la guía se sugiere bajo los siguientes lineamientos:

- Integración de las estrategias en la planificación diaria.
- Uso progresivo y flexible según el grupo.
- Adaptación a las asignaturas y tiempos de clase.
- Observación y ajuste continuo por parte del docente.

**5.1.7. Recursos necesarios**

- Cartulinas, marcadores, fichas
- Material reciclado

- Juegos de mesa sencillos
- Cronómetro o reloj
- Guía impresa o digital

#### **5.1.8. Evaluación de la propuesta**

La efectividad de la propuesta puede evaluarse mediante:

- Observación del comportamiento estudiantil
- Registro de participación y atención
- Autoevaluación docente
- Retroalimentación del DECE

#### **5.1.9. Impacto esperado**

- Mejora de la atención y participación de estudiantes con TDAH
- Mayor seguridad docente en el uso de estrategias inclusivas
- Reducción de conductas disruptivas
- Fortalecimiento de la cultura inclusiva institucional.

### **5.2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.2.1. Conclusiones**

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se establecen las siguientes conclusiones, las cuales responden directamente a los objetivos específicos planteados en el estudio.

**Conclusión 1. Limitado conocimiento docente sobre el TDAH y su atención pedagógica.**

Los resultados de la investigación evidencian que los docentes presentan limitaciones en el conocimiento y comprensión del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), lo que influye en la manera en que se atienden las necesidades educativas de los estudiantes que presentan esta condición dentro del aula.

### **Conclusión 2. Uso esporádico y no sistemático de estrategias lúdicas.**

Se determinó que los docentes emplean estrategias lúdicas de forma ocasional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, su aplicación no siempre responde a una planificación pedagógica estructurada orientada a favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH.

### **Conclusión 3. Presencia confirmada de las conductas nucleares del TDAH y su impacto.**

El análisis de la información recopilada permitió identificar que las estrategias lúdicas favorecen la atención, la motivación y la participación activa de los estudiantes con TDAH, lo que demuestra su potencial como recurso pedagógico para fortalecer los procesos de inclusión en el aula.

### **Conclusión 4. Potencial pedagógico de la lúdica respaldado por la percepción docente.**

A partir de los resultados obtenidos se justifica la elaboración de una guía de estrategias lúdicas dirigida a los docentes, con el propósito de brindar orientaciones prácticas que faciliten la implementación de actividades inclusivas que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH.

### **Conclusión 5.**

En síntesis, los resultados de la investigación evidencian la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas mediante la incorporación de estrategias lúdicas que favorezcan la atención, la motivación y la participación de los estudiantes con TDAH. En este sentido, la guía propuesta constituye un recurso pedagógico que puede contribuir al desarrollo de ambientes de aprendizaje más inclusivos dentro de las aulas de educación básica.

### 5.2.1. Recomendaciones

Con base en las conclusiones anteriores, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a la Unidad Educativa Marcos Mero López, orientadas a materializar el potencial de las estrategias lúdicas para la inclusión:

#### **Recomendación 1. Implementar un programa de capacitación docente obligatorio y práctico.**

- **Contenido:** Debe abordar: (a) Fundamentos neuropsicológicos del TDAH, (b) Diseño e implementación de estrategias lúdicas específicas (más allá del movimiento), (c) Técnicas de adaptación curricular y evaluación flexible.
- **Modalidad:** Talleres prácticos, acompañamiento *in situ* y comunidades de aprendizaje entre pares.

#### **Recomendación 2. Institucionalizar el enfoque lúdico como estrategia pedagógica transversal.**

- **Acción:** Incluir en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en la planificación microcurricular el uso sistemático de actividades lúdicas como metodología preferente para atender la diversidad, especialmente el TDAH.
- **Meta:** Pasar de una aplicación ocasional a una integración planificada y evaluada.

#### **Recomendación 3. Fortalecer el rol de apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).**

- **Función ampliada:** El DECE debe evolucionar de un rol principalmente diagnóstico a uno de acompañamiento pedagógico, apoyando a los docentes en la adaptación de actividades y en el seguimiento de casos de estudiantes con TDAH.

#### **Recomendación 4. Dotar de recursos didácticos básicos y de bajo costo.**

- **Gestión:** Priorizar la adquisición y creación de materiales lúdicos sencillos (juegos de mesa, kits sensoriales, tarjetas de secuencias, temporizadores visuales) que faciliten la implementación de las estrategias sin una carga económica elevada.

#### **Recomendación 5. Adoptar, aplicar y evaluar la Guía de Estrategias Lúdicas propuesta.**

- **Implementación:** Socializar la Guía resultante de esta investigación con todo el personal docente y directivo.
- **Seguimiento:** Establecer un mecanismo de monitoreo trimestral para evaluar su uso, documentar sus efectos en el aula y realizar ajustes basados en la experiencia práctica.

#### **Recomendación 6. Promover la corresponsabilidad con las familias.**

- **Estrategia:** Desarrollar talleres de orientación para familias, explicando el enfoque lúdico-inclusivo y sugiriendo actividades de continuidad en el hogar, para generar coherencia entre los entornos de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brown, T. E. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults*. Routledge.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449.
- Cortese, S. (2017). Pharmacologic treatment of attention deficit–hyperactivity disorder. *New England Journal of Medicine*, 376(11), 1050–1056.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.
- García Conforme, K. (2024). Estrategias lúdicas y atención sostenida en niños con TDAH en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(3), 115–129.
- Ghasemi, S., Behravan, M., Ubur, S., & Gračanin, D. (2024). Attention and sensory processing in augmented reality: Empowering ADHD population. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.01218>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- McDougal, L., Pérez, S., & Rivas, P. (2023). Actividades lúdicas y autorregulación. *Journal of Child Development*, 44(2), 54–67.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). \*Acuerdo Ministerial

020A. <https://educacion.gob.ec>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Normativa para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. MINEDUC.

Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lúdica*. Paidós.

Narváez-León, L., Zambrano, P., & Bravo, M. (2025). Juegos predeportivos adaptados y convivencia escolar. *Revista de Investigación Educativa del Ecuador*, 9(1), 20–34.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe GEM 2020*.

UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos*

*Humanos*. Naciones Unidas.

Piaget, J. (1975). *El juego y la realidad del niño*. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

## Anexos

### Anexo A Instrumentos

#### ENCUESTA PARA DOCENTES

**Título:** Percepciones, conocimientos y prácticas docentes sobre estrategias lúdicas y atención a estudiantes con TDAH

**Institución:** Unidad Educativa Marcos Mero López

**Población:** Docentes de Educación Inicial y Educación General Básica

**Objetivo del instrumento:** Obtener información cuantitativa y cualitativa sobre conocimientos, prácticas, dificultades y necesidades de los docentes respecto al manejo del TDAH y el uso de estrategias lúdicas.

#### SECCIÓN A. Datos generales

(Solo con fines de análisis; no se solicita información personal)

1. **Edad:** \_\_\_\_\_
2. **Sexo:**  Masculino  Femenino  Prefiero no decir
3. **Nivel(es) que imparte:**  
 Inicial  1.º-3.º EGB  4.º-7.º EGB
4. **Años de experiencia docente:**  
 0-3  4-7  8-15  Más de 15
5. **Formación previa en TDAH y NEE:**  
 Sí  No
6. **Formación en estrategias lúdicas/gamificación:**  
 Sí  No

#### SECCIÓN B. Escala Likert (1-5)

Marque la opción que considere adecuada

1 = Totalmente en desacuerdo — 5 = Totalmente de acuerdo

##### B1. Conocimientos sobre el TDAH

1. Conozco las características principales del TDAH.

1	2	3	4	5

2. Sé identificar conductas asociadas al TDAH en el aula.

1	2	3	4	5

3. Conozco estrategias pedagógicas recomendadas para estudiantes con TDAH.

1	2	3	4	5

##### B2. Prácticas lúdicas

1. Utilizo actividades lúdicas (juegos estructurados) en mis clases de manera habitual.

1	2	3	4	5

2. Diseño actividades lúdicas con objetivos pedagógicos claros.

1	2	3	4	5

3. Adapto juegos para atender la diversidad en el aula.

1	2	3	4	5

### B3. Percepción de efectividad

1. Las estrategias lúdicas ayudan a mejorar la atención de los estudiantes.

1	2	3	4	5

2. Las estrategias lúdicas disminuyen conductas disruptivas.

1	2	3	4	5

3. Las actividades lúdicas contribuyen al aprendizaje significativo.

1	2	3	4	5

### B4. Recursos y apoyo institucional

1. La institución brinda recursos suficientes para implementar juegos educativos.

1	2	3	4	5

2. Recibo apoyo institucional para trabajar con estudiantes con NEE.

1	2	3	4	5

3. Considero necesaria más capacitación en estrategias lúdicas y TDAH.

1	2	3	4	5

### B5. Dificultades en el aula

1. El tiempo de clase es insuficiente para incorporar actividades lúdicas.

1	2	3	4	5

2. El número de estudiantes dificulta aplicar estrategias lúdicas.

1	2	3	4	5

3. Tengo dificultades para manejar conductas propias del TDAH.

1	2	3	4	5

### SECCIÓN C. Preguntas cerradas adicionales

16. ¿Con qué frecuencia usa dinámicas o juegos en clase?

Nunca  Rara vez  A veces  Frecuente  Siempre

17. ¿Qué tan preparado/a se siente para atender a estudiantes con TDAH?

Muy poco  Poco  Medianamente  Bastante  Mucho

---

**SECCIÓN D. Preguntas abiertas**

18. Mencione dos actividades lúdicas que haya aplicado y qué resultados obtuvo.
19. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta al trabajar con estudiantes con TDAH?
20. ¿Qué apoyos o recursos considera necesarios para mejorar la atención a estudiantes con TDAH?

## ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL DIRECTIVO

Unidad Educativa Marcos Mero López

Tema: Estrategias lúdicas para mejorar el desempeño de estudiantes con TDAH

### 1. Datos generales

- Cargo del directivo: \_\_\_\_\_
- Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_
- Entrevistador: \_\_\_\_\_

### ◆ 2. Introducción para el directivo

*"Esta entrevista forma parte del proceso investigativo de la Maestría en Educación Básica. El objetivo es conocer la perspectiva institucional sobre la atención a estudiantes con TDAH y la pertinencia del uso de estrategias lúdicas como herramienta pedagógica. La información será tratada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos."*

El directivo deberá confirmar verbalmente su consentimiento.

### ◆ 3. Preguntas de la entrevista

#### A. Política institucional y contexto general

1. ¿Cuáles son las principales directrices institucionales respecto a la atención a estudiantes con necesidades educativas asociadas al TDAH?
2. Desde su experiencia, cómo describiría la situación actual del TDAH dentro de la institución?
  - Número aproximado de estudiantes
  - Grados más afectados
3. ¿Considera que la institución cuenta con los recursos humanos y pedagógicos suficientes para atender adecuadamente estos casos? ¿Por qué?

#### B. Práctica docente y necesidades formativas

4. ¿Cómo evalúa el nivel de preparación de los docentes para trabajar con estudiantes con TDAH?
5. ¿Qué dificultades observa con mayor frecuencia en las aulas donde se encuentran estudiantes con TDAH?
6. ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento considera necesario fortalecer para mejorar el desempeño docente en este tema?
  - Capacitaciones
  - Acompañamiento del DECE
  - Materiales pedagógicos

#### C. Métodos pedagógicos y estrategias lúdicas

7. En su opinión, qué papel cumplen las estrategias lúdicas dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje?
8. ¿Cree que la integración de actividades lúdicas podría aportar beneficios específicos para estudiantes con TDAH? ¿Cuáles?
9. ¿Ha observado experiencias positivas o innovadoras de docentes que utilicen el juego como herramienta?
  - Ejemplos si los hubiera

#### D. Gestión institucional y apoyo

10. ¿Qué mecanismos de seguimiento o evaluación aplica la institución para monitorear el desempeño de estudiantes con TDAH?

11. ¿Cómo coordina la institución acciones conjuntas entre dirección, docentes y DECE para apoyar estos casos?
  12. ¿Qué cambios o mejoras considera prioritarios para fortalecer la inclusión y el aprendizaje de estudiantes con TDAH?
- E. Valoración sobre la propuesta del manual
13. ¿Cómo considera la pertinencia de elaborar un manual de estrategias lúdicas para docentes de la institución?
  14. ¿De qué manera cree que este manual podría integrarse en la planificación institucional?
  15. ¿Recomendaría implementar una capacitación docente basada en estrategias lúdicas?  
¿Por qué?
- ◆ 4. Cierre de la entrevista

*"Agradecemos su colaboración. Sus aportes permitirán fundamentar una propuesta pedagógica contextualizada y orientada a fortalecer la inclusión de los estudiantes con TDAH dentro de la institución."*

## ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL PROFESIONAL DEL DECE

Unidad Educativa Marcos Mero López

Tema: Estrategias lúdicas para fortalecer la atención y el desempeño de estudiantes con TDAH

### 1. Datos generales

- Nombre del profesional DECE: \_\_\_\_\_
- Cargo / Especialidad: \_\_\_\_\_
- Fecha: \_\_\_\_\_
- Entrevistador: \_\_\_\_\_

### ◆ 2. Introducción para el entrevistado

*"La presente entrevista forma parte de una investigación orientada a analizar la atención que reciben los estudiantes con TDAH en la institución y la pertinencia de implementar estrategias lúdicas como recurso pedagógico. La información será utilizada únicamente con fines académicos y se mantendrá bajo estricta confidencialidad."*

Se solicita consentimiento verbal antes de iniciar.

### ◆ 3. Preguntas de la entrevista

#### A. Identificación y diagnóstico

1. ¿Cuál es el procedimiento institucional para identificar y derivar a estudiantes con posible TDAH?
2. ¿Cuántos estudiantes se encuentran actualmente registrados con diagnóstico o signos claros de TDAH?
3. ¿Qué características conductuales y académicas observa con mayor frecuencia en estos estudiantes?

#### B. Acompañamiento psicopedagógico

4. ¿Qué tipo de intervenciones o acompañamientos brinda el DECE a estudiantes con TDAH?
  - Sesiones individuales
  - Trabajo con familias
  - Observación en aula

5. ¿Con qué frecuencia se realiza seguimiento a estos casos y qué criterios utilizan para evaluar el progreso?
6. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran para dar un acompañamiento continuo y efectivo?
  - Tiempo
  - Recursos
  - Coordinación docente

#### C. Relación con los docentes

7. ¿Cómo valora el nivel de preparación de los docentes para trabajar con estudiantes con TDAH?
8. ¿Qué errores o prácticas inadecuadas suelen repetirse en el manejo del TDAH en el aula?
9. ¿Qué tipo de capacitación considera urgente o necesaria para fortalecer la labor docente en este ámbito?

#### D. Estrategias pedagógicas y lúdicas

10. Desde la experiencia del DECE, ¿qué estrategias han demostrado mayor eficacia para mejorar la atención y el comportamiento de estudiantes con TDAH?
11. ¿Considera que el uso de estrategias lúdicas es pertinente para apoyar el aprendizaje y la regulación conductual de estos estudiantes? ¿Por qué?
12. ¿Qué tipo de actividades lúdicas podrían resultar más beneficiosas según su criterio psicopedagógico?
  - Juegos de movimiento
  - Actividades de concentración
  - Juegos cooperativos
  - Técnicas de regulación emocional

#### E. Integración y gestión institucional

13. ¿Cómo se articula actualmente el trabajo entre docentes, DECE y familias en torno a los casos de TDAH?
14. ¿Qué aspectos considera que deberían mejorarse para lograr una atención más integral?
15. ¿Qué opinión le merece la propuesta de un Manual de Estrategias Lúdicas para los docentes de la institución?
16. ¿Qué recomendaciones aportaría para garantizar su correcta implementación?

#### ◆ 4. Cierre

*"Agradecemos profundamente su colaboración. Esta información permitirá fundamentar una propuesta contextualizada que contribuya al acompañamiento integral y al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes con TDAH."*

## Anexo B Fotografías evidenciales



Entrevista con el personal Departamento de Consejería Estudiantil



Aplicación de encuestas al personal docente.



Socialización manual de estrategias lúdicas.



Aplicación de estrategias lúdicas.

## Anexo C Autorización para ingreso a la institución

← Quipux: Documento Recibido - Autorizaci..

### Información del Documento:

**Fecha:** 2025-12-05 17:59:11  
**No. de Documento:** MINEDEC-CZ4-13D11-2025-0739-OF  
**Asunto:** Autorización para ingreso a la Escuela de Educación Básica "Marcos Manuel Mero López" para Investigación de Postgrado.  
**Remitente:** Sr. Mgs. Jonathan Vicente Alcivar Chumo  
Director Distrital 13D11  
Sucre-San Vicente  
(Responsable)  
Ministerio de Educación,  
Deporte y Cultura

Saludos cordiales,  
Soporte Quipux.

## Anexo D Link Manual de Estrategias Lúdicas para Estudiantes con TDAH

[https://drive.google.com/file/d/1Z5kio6M1TbilwYacFpwuLf4v0b\\_iVwSi/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Z5kio6M1TbilwYacFpwuLf4v0b_iVwSi/view?usp=sharing)

# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

*¡Evolución académica!*

@UNEMIEcuador

