



**REPÚBLICA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE: MAESTRIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON
MENCION EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGOGÍA**

**TEMA:
ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA
ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TDAH
EN LA UNIDAD EDUCATIVA CIUDAD DE LOJA, PERÍODO 2025-2026**

**AUTOR(A):
DIANA CAROLINA ATANCURI CARABAJA VERÓNICA
LISSETH GONZÁLEZ ASANZA**

**TUTOR(A):
MSC. ISABELLA SALVARRIA**

Milagro, 2026

Derechos de Autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **ATANCURI CARABAJO DIANA CAROLINA Y GONZALEZ ASANZA VERONICA LISSETH**, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**, como aporte a la Línea de Investigación **EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD - MEI** 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, **9 de Junio del 2026**



Verifica digitalmente en Firmat.
Firmado digitalmente por:
**DIANA CAROLINA
ATANCURI CARABAJO**



Verifica digitalmente en Firmat.
Firmado digitalmente por:
**VERONICA LISSETH
GONZALEZ ASANZA**

ATANCURI CARABAJO DIANA CAROLINA
C.I.: 0106521255

GONZALEZ ASANZA VERONICA LISSETH
C.I.:0705817369

Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **SALAVARRIA MELO PETITA ISABEL**, en mi calidad de tutor del trabajo de titulación, elaborado por **ATANCURI CARABAJA DIANA CAROLINA Y GONZALEZ ASANZA VERONICA LISSETH**, cuyo tema es **ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TDAH EN LA UNIDAD EDUCATIVA CIUDAD DE LOJA, PERÍODO 2025-2026**, que aporta a la Línea de Investigación **EDUCACIÓN, CULTURA, TECNOLOGÍA EN INNOVACIÓN PARA LA SOCIEDAD - MEI**, previo a la obtención del Grado **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 9 de Junio del 2026



SALAVARRIA MELO PETITA ISABEL

C.I.: 0921629481

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los cinco días del mes de mayo del dos mil veintiseis, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. ATANCURI CARABAJO DIANA CAROLINA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TDAH EN LA UNIDAD EDUCATIVA CIUDAD DE LOJA, PERÍODO 2025-2026** ", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL, Presidente(a), Msc LAZO BRAVO CISADDY SAMANTHA en calidad de Vocal; y, Msc. HERNANDEZ CONDE OCSANA que actúa como Secretario/a.

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

TRABAJO DE TITULACIÓN	53.67
DEFENSA ORAL	37.00
PROMEDIO	90.67
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



Firma electrónica en Firmat.
Firma digitalizada por:
KATI MARIBEL RUEDA
ESPINOZA

Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Firma electrónica en Firmat.
Firma digitalizada por:
CISADDY SAMANTHA
LAZO BRAVO

Msc LAZO BRAVO CISADDY SAMANTHA
VOCAL



Firma electrónica en Firmat.
Firma digitalizada por:
OCSANA HERNANDEZ
CONDE

Msc. HERNANDEZ CONDE OCSANA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Firma electrónica en Firmat.
Firma digitalizada por:
DIANA CAROLINA
ATANCURI CARABAJO

LIC. ATANCURI CARABAJO DIANA CAROLINA
MAGISTER

FACULTAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los cinco días del mes de mayo del dos mil veintiseis, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. GONZALEZ ASANZA VERONICA LISSETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TDAH EN LA UNIDAD EDUCATIVA CIUDAD DE LOJA, PERÍODO 2025-2026** ", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL, Presidente(a), Msc LAZO BRAVO CISADY SAMANTHA en calidad de Vocal; y, Msc. HERNANDEZ CONDE OCSANA que actúa como Secretario/a.

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

TRABAJO DE TITULACIÓN	53.67
DEFENSA ORAL	37.33
PROMEDIO	91.00
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro
Tribunal de Calificación para:
KATI MARIBEL RUEDA
ESPINOZA

Mpsc RUEDA ESPINOZA KATI MARIBEL
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro
Tribunal de Calificación para:
CISADY SAMANTHA
LAZO BRAVO

Msc LAZO BRAVO CISADY SAMANTHA
VOCAL



Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro
Tribunal de Calificación para:
OCSANA HERNANDEZ
CONDE

Msc. HERNANDEZ CONDE OCSANA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro
Tribunal de Calificación para:
VERONICA LISSETH
GONZALEZ ASANZA

LIC. GONZALEZ ASANZA VERONICA LISSETH
MAGISTER

Resumen

La presente investigación analiza la incidencia de las estrategias inclusivas docentes en los niveles de atención y concentración de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Ciudad de Loja, durante el periodo 2025-2026. El estudio nace ante la persistente desatención escolar y la falta de herramientas técnicas detectada en el sexto y séptimo año de Educación General Básica. Bajo un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y diseño no experimental, se trabajó con una muestra de 8 docentes y 5 estudiantes. Los resultados revelaron que el 87.5% de los docentes no utiliza recursos multisensoriales, lo que correlaciona con un nivel bajo de atención sostenida en el 80% de los alumnos ($p = 0.028$).

Como respuesta, se diseñó la "Guía de Intervención Situada para el Fortalecimiento Atencional", estructurada en tres fases: Preparación (sensibilización docente), Aplicación (ejecución de estrategias) y Seguimiento (medición de impacto). La propuesta se operativiza mediante tres ejes técnicos: gestión de micro-sesiones de 15 minutos, implementación de estaciones de anclaje con pictogramas y flexibilidad evaluativa. Se integran recursos como temporizadores visuales, organizadores gráficos y herramientas digitales para el diseño de material didáctico. Esta intervención, fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), busca reducir la fatiga cognitiva, optimizar la autorregulación y garantizar una inclusión real basada en el perfil neurocognitivo del estudiante.

Palabras clave: TDAH, Estrategias Inclusivas, Atención Sostenida, DUA, Práctica Docente, Fatiga Cognitiva.

Abstract

This research analyzes the impact of inclusive teaching strategies on the attention and concentration levels of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) at the Ciudad de Loja Educational Unit during the 2025-2026 period. The study arose from the persistent inattention and lack of technical tools observed in the sixth and seventh grades of Basic General Education. Using a quantitative, correlational, and non-experimental design, the study involved a sample of 8 teachers and 5 students. The results revealed that 87.5% of teachers do not use multisensory resources, which correlates with a low level of sustained attention in 80% of the students ($p = 0.028$).

In response, the "Guide to Situated Intervention for Strengthening Attention" was designed, structured in three phases: Preparation (teacher awareness), Application (implementation of strategies), and Follow-up (impact measurement). The proposal is operationalized through three technical axes: management of 15-minute micro-sessions, implementation of anchoring stations with pictograms, and evaluative flexibility. Resources such as visual timers, graphic organizers, and digital tools for designing teaching materials are integrated. This intervention, based on Universal Design for Learning (UDL), seeks to reduce cognitive fatigue, optimize self-regulation, and ensure genuine inclusion based on the student's neurocognitive profile.

Keywords: ADHD, Inclusive Strategies, Sustained Attention, UDL, Teaching Practice, Cognitive Fatigue.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	7
Abstract	8
CAPÍTULO I.....	9
El Problema de Investigación.....	9
Planteamiento del Problema.....	9
Formulación del Problema	14
Preguntas de Investigación.....	14
Pregunta General.....	15
Preguntas Específicas.....	15
Objetivos	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	16
Justificación.....	16
Hipótesis.....	18
Hipótesis General.....	19
Hipótesis Específicas.....	19
Delimitación del Problema.....	19
Determinación de Variables	20
Variable Independiente (VI).....	20
Variable Dependiente (VD).....	21
Relación entre Variables	21

CAPÍTULO II	23
Marco Teórico	23
Antecedentes de Investigación	23
Antecedentes Internacionales	23
Antecedentes Nacionales.....	24
Bases Teóricas.....	26
Variable Independiente Estrategias Inclusivas	26
Educación Inclusiva	26
Estrategias Inclusivas	27
Tipos de Estrategias Inclusivas	29
Dimensiones de la Variable Estrategias Inclusivas	33
Dimensión 1: Adaptaciones Curriculares	33
Dimensión 2: Recursos Didácticos.....	33
Dimensión 3: Gestión del Aula	34
Fundamentos Teóricos de las Estrategias Inclusivas	35
Constructivismo del Aprendizaje	35
El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Accesibilidad del Currículo	36
Estrategias Pedagógicas y Práctica Docente Inclusiva.....	37
Variable Independiente Atención y Concentración.....	38
Atención y Concentración.....	38
Procesos de Atención y Concentración en Estudiantes con TDAH	39

Tipos de Concentración.....	41
Dimensiones de la Variable Atención y Concentración	42
Dimensión 1: Atención Sostenida	42
Dimensión 2: Atención Selectiva	43
Dimensión 3: Autorregulación	43
Fundamentos Teóricos de Atención y Concentración	44
Teoría de las Funciones Ejecutivas	44
Modelos Cognitivos de la Atención	45
Bases Legales	46
Constitución de la República del Ecuador	46
Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).....	46
CAPÍTULO III	48
Metodología	48
Enfoque de la Investigación	48
Paradigma de Investigación.....	48
Diseño y Alcance de la Investigación.....	48
Operacionalización de Variables.....	49
Población.....	51
Muestra.....	51
Criterios de Inclusión y Exclusión	53
Criterios de Inclusión	53
Criterios de Exclusión	53

Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	54
La Encuesta	54
La Observación	55
Procedimiento.....	55
Autorizaciones Institucionales.....	55
Validación de Instrumentos	56
Recolección de Datos.....	56
Procesamiento y Análisis	56
CAPÍTULO IV.....	57
Análisis e Interpretación de los Resultados.....	57
Interdicción.....	57
Análisis Descriptivo de los Resultados	57
Resultados de la Variable Independiente: Estrategias Inclusivas (Docentes).....	57
Resultados de la Variable Dependiente: Niveles de Atención y Concentración (Estudiantes).....	75
Análisis Inferencial de los Resultados	87
Discusión de Resultados.....	90
CAPÍTULO V	93
La Propuesta.....	93
Fundamentación	93
Objetivos de la Propuesta.....	95
Objetivo General	95

Objetivos Específicos	95
Descripción General de la Propuesta	96
Plan de Actividades: Ruta de Fortalecimiento Atencional	96
Cronograma de Implementación	97
Factibilidad de la Propuesta	98
Factibilidad Técnica	98
Factibilidad Operativa	98
Factibilidad Económica.....	99
Evaluación de la Propuesta	99
Conclusiones	100
Recomendaciones	101
Referencias	102
Anexos	108
Anexo 1. Cuestionario para Docentes	108
Anexo 2. Ficha de Observación	109
Anexo 3. Evidencia Gráfica	110

CAPÍTULO I

El Problema de Investigación

Planteamiento del Problema

A nivel mundial, la educación ha dado un giro hacia la inclusión plena, impulsada por marcos internacionales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO. Este compromiso global, a través de su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), establece la urgencia de *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (UNESCO, 2021, párr. 4). En este contexto, la UNESCO destaca que la inclusión es un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, reduciendo la exclusión dentro de la educación.

Bajo esta perspectiva, uno de los desafíos más persistentes en las aulas regulares es el abordaje de los trastornos del neurodesarrollo. En este escenario, *“el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se presenta como una de las condiciones con mayor prevalencia, afectando aproximadamente al 5% de la población infantil global”* (American Psychiatric Association [APA], 2013, párr. 6). El problema no radica únicamente en la condición neurológica del estudiante, sino en la falta de entornos diseñados para responder a su forma particular de procesar la información y gestionar su conducta.

En el ámbito regional, América Latina enfrenta una marcada brecha entre las políticas de integración educativa y su aplicación en la práctica escolar. Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala:

Aunque se han registrado avances significativos en el acceso a la educación primaria en la región, persiste una exclusión invisible para los estudiantes con discapacidades no evidentes, como el TDAH, debido a que solo el 40 % de los docentes manifiestan tener formación adecuada para la atención a la diversidad, lo que limita la implementación efectiva de prácticas educativas inclusivas en el aula. (CEPAL, 2022, pág. 95)

A diferencia de las metas globales, en el contexto latinoamericano la inclusión se ve limitada por la falta de recursos técnicos y el predominio de modelos pedagógicos rígidos que no consideran las funciones ejecutivas del estudiante. En consecuencia, se observa que el cumplimiento de la norma se reduce muchas veces a permitir que el alumno esté presente físicamente en clase, pero sin asegurar que los procesos de enseñanza se ajusten a sus necesidades neurocognitivas.

En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en su Artículo 7, literal f, *“garantiza el derecho de los estudiantes a recibir una educación basada en la inclusión y la atención a sus necesidades educativas específicas”* (pág. 14). Sin embargo, aunque el Artículo 47 de la misma ley obliga al Estado a asegurar la inclusión mediante adaptaciones curriculares y apoyos técnicos, el Informe narrativo de rendición de cuentas del Ministerio de Educación (2021) *“sugiere que el sistema educativo aún enfrenta desafíos para dotar a los docentes de herramientas prácticas para el manejo del TDAH”* (pág. 39). Esta brecha entre la normativa y la práctica docente evidencia que la atención y concentración de estos estudiantes se ve comprometida por currículos rígidos que no contemplan la variabilidad del aprendizaje, limitando el impacto real de las políticas de inclusión en el aula.

En Ecuador, Velez Aguirre (2025) demuestra en su estudio desarrollado en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ) *“que la implementación de adaptaciones curriculares y enseñanza multisensorial transforma los resultados en el aula”* (pág.62). Su investigación evidencia *“que la intervención coordinada entre el docente y la familia no solo mejora la autorregulación del estudiante con TDAH, sino que facilita su integración real en la dinámica grupal”* (pág.74). Este hallazgo confirma que el éxito de la inclusión no depende de un esfuerzo aislado, sino de una estructura pedagógica que combine el apoyo técnico con el acompañamiento emocional.

Sin embargo, en la provincia de El Oro, y particularmente en zonas con realidades específicas como el cantón Las Lajas, el acceso a estas metodologías actualizadas suele ser limitado. A pesar de los esfuerzos individuales de ciertos educadores, no existe una sistematización de estrategias que permita potenciar la atención de manera sostenida. Los docentes se encuentran con el desafío de atender grupos diversos sin contar siempre con una guía clara que les permita diferenciar la enseñanza para quienes presentan TDAH.

En la Unidad Educativa Ciudad de Loja, se observa que los estudiantes de sexto y séptimo año de Educación Básica que poseen un diagnóstico de TDAH enfrentan barreras críticas para mantener el foco en las actividades escolares. Se percibe una desconexión entre el potencial cognitivo de los niños y su rendimiento real, debido a que el entorno del aula no siempre favorece la atención selectiva ni la persistencia en la tarea. Es aquí donde la brecha entre la normativa legal y la práctica pedagógica se vuelve más evidente, justificando la necesidad de este estudio.

El problema central de esta investigación radica en la persistente dificultad que presentan los estudiantes con TDAH para consolidar procesos de atención sostenida y concentración durante la jornada escolar. En el entorno del aula, esta condición no se limita a una simple distracción; se manifiesta como una incapacidad para filtrar estímulos irrelevantes, seguir instrucciones secuenciales y finalizar tareas académicas en los tiempos previstos. Esta situación genera un desfase entre el potencial intelectual del alumno y su desempeño real, creando un entorno de frustración que afecta tanto el clima de clase como el progreso curricular esperado para los niveles de educación básica media.

La razón fundamental de esta problemática se halla en la brecha existente entre las necesidades neurobiológicas del estudiante y la rigidez de las metodologías de enseñanza convencionales. El TDAH conlleva una alteración en las funciones ejecutivas que requiere de un entorno estructurado y de estrategias pedagógicas diferenciadas. Sin embargo, el problema se agudiza cuando el docente carece de herramientas inclusivas específicas o cuando las estrategias aplicadas son inconsistentes, lo que impide que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación necesarios para el aprendizaje autónomo.

Los actores directos de esta problemática son, en primer lugar, los estudiantes de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja que conviven con el TDAH. Estos niños se encuentran en una edad donde las exigencias escolares aumentan y su falta de concentración se vuelve más evidente y frustrante para ellos. En segundo lugar, encontramos a los docentes, quienes viven el problema desde otra perspectiva: la de intentar enseñar sin contar siempre con las herramientas adecuadas. Así, el problema une a ambos grupos en una dinámica diaria donde

el estudiante no logra enfocarse y el maestro busca, muchas veces sin éxito, la mejor forma de integrarlo al aprendizaje.

Este problema adquiere una dimensión crítica en el contexto de la Unidad Educativa Ciudad de Loja, ya que la ausencia de un marco claro de estrategias inclusivas no solo afecta el rendimiento individual, sino que pone en riesgo el cumplimiento del derecho a una educación equitativa. Al no abordar de manera técnica y situada la atención y concentración de estos estudiantes, se perpetúan modelos de exclusión que limitan las oportunidades futuras de los niños con TDAH, haciendo imperativa la identificación y propuesta de acciones que transformen esta realidad educativa local.

Al analizar las causas que originan las dificultades de atención en la Unidad Educativa Ciudad de Loja, se identifican diversos factores que van más allá del diagnóstico clínico de TDAH. Principalmente, existe una prevalencia de métodos de enseñanza tradicionales que priorizan la instrucción verbal prolongada y la pasividad del estudiante, elementos que resultan contraproducentes para el perfil neurocognitivo del niño con TDAH. A esto se suma el desconocimiento por parte de los docentes, la falta de recursos didácticos multisensoriales y una planificación curricular que, en ocasiones, no contempla las adaptaciones necesarias para gestionar los tiempos de concentración y los niveles de impulsividad dentro del aula de sexto y séptimo año.

Como efecto directo de estas causas, se observa un impacto negativo multidimensional en los estudiantes. En el plano académico, el bajo rendimiento y la acumulación de lagunas de conocimiento son constantes que pueden derivar en el desinterés escolar o incluso en la deserción. Sin embargo, el efecto más preocupante se manifiesta en la esfera socioafectiva: la

frustración constante ante la imposibilidad de cumplir con las expectativas escolares suele mermar la autoestima de los niños, generando sentimientos de exclusión y dificultades en la interacción con sus pares y docentes, lo que fragmenta la cohesión del grupo.

Ante este escenario, las acciones propuestas en esta investigación se orientan a un análisis exhaustivo de las prácticas actuales para transformarlas en estrategias inclusivas efectivas. No se busca simplemente documentar el problema, sino evaluar qué intervenciones pedagógicas como el uso de apoyos visuales, la segmentación de tareas y el refuerzo positivo pueden potenciar realmente la atención y concentración. A través de este estudio, se pretende generar una base de conocimiento práctico que sirva como guía operativa para que los docentes de la institución puedan responder con solvencia a la diversidad, garantizando un entorno de aprendizaje digno y equitativo.

Formulación del Problema

¿De qué manera la limitada aplicación de estrategias inclusivas en el aula influye en las dificultades de atención y concentración que presentan los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja?

Preguntas de Investigación

A partir del problema identificado en torno a las dificultades de atención y concentración que presentan los estudiantes con TDAH, y considerando la importancia de las estrategias inclusivas que aplican los docentes en el aula, surge la necesidad de formular interrogantes que orienten el proceso investigativo. Estas preguntas permiten delimitar los aspectos que deben observarse, precisar los elementos pedagógicos que intervienen en la dinámica de aprendizaje y

organizar de manera coherente la recolección y el análisis de la información. De este modo, la investigación mantiene una dirección clara y se alinea con los objetivos planteados.

Pregunta General

¿Cuál es el nivel de incidencia de las estrategias inclusivas en los niveles de atención y concentración de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja, mediante un estudio descriptivo y correlacional, durante el periodo 2025-2026?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son los niveles de atención y concentración que manifiestan los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año en las actividades escolares cotidianas de la Unidad Educativa Ciudad de Loja?
2. ¿Qué estrategias inclusivas y adaptaciones pedagógicas implementan actualmente los docentes para el abordaje de estudiantes con TDAH dentro del aula?
3. ¿Qué relación existe entre la aplicación de estrategias inclusivas y la capacidad de concentración sostenida de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja?
4. ¿Qué lineamientos pedagógicos basados en la inclusión educativa son necesarios para fortalecer los procesos de atención y concentración en el contexto institucional?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la incidencia de las estrategias inclusivas en los niveles de atención y concentración de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa

Ciudad de Loja, mediante un estudio descriptivo y correlacional, para fortalecer la práctica pedagógica durante el periodo 2025-2026.

Objetivos Específicos

1. Identificar el estado actual de los niveles de atención y concentración que presentan los estudiantes con diagnóstico de TDAH en el aula.
2. Describir las estrategias inclusivas que los docentes aplican actualmente para el abordaje del TDAH en sexto y séptimo año.
3. Establecer la relación entre el uso de estrategias inclusivas y la capacidad de concentración sostenida de los estudiantes observados.
4. Proponer lineamientos pedagógicos basados en estrategias inclusivas que permitan potenciar el foco de atención en el contexto escolar.

Justificación

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se fundamenta en los principios de la educación inclusiva y el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente en relación con la atención y la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, Sánchez-Dumez (2021) *“propone un conjunto de estrategias psicopedagógicas de carácter general, tales como el refuerzo positivo y la enseñanza multisensorial, orientadas a favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes en contextos educativos diversos”* (pág. 34).

A diferencia de dicho enfoque teórico, el presente estudio aporta evidencia empírica situada en la práctica específica de la Unidad Educativa Ciudad de Loja, lo que permite analizar cómo estas estrategias inciden concretamente en la atención y la autorregulación de los estudiantes dentro de un contexto local determinado. Esta distinción contribuye a generar una

base de conocimiento práctico relevante para la formación docente especializada en educación inclusiva.

En el ámbito social, la investigación busca mejorar la calidad de vida escolar de los estudiantes con TDAH, favoreciendo su autoestima y participación activa en el aula. Los beneficiarios directos serán los alumnos de sexto y séptimo año, quienes accederán a un ambiente más estructurado y adaptado a sus necesidades, junto a sus familias que recibirán un mejor acompañamiento. Asimismo, los docentes obtendrán orientaciones claras para mejorar su práctica pedagógica, lo que representa un impacto social real al reducir las barreras de aprendizaje, favorecer la permanencia escolar y promover el derecho a una educación digna, humana y atenta a las diferencias individuales de cada estudiante.

Desde una mirada económica, los hallazgos de este estudio pueden orientar una gestión más eficiente de los recursos educativos institucionales. La implementación de estrategias inclusivas eficaces y oportunas tiene el potencial de reducir problemas críticos como la repitencia escolar y la necesidad de intervenciones correctivas externas, las cuales representan un costo elevado para el Estado y las familias. Además, esta investigación permite dirigir la inversión en capacitación docente hacia áreas prioritarias y técnicas, optimizando el uso del presupuesto institucional al transformar los materiales existentes en herramientas pedagógicas de alto impacto para la diversidad.

En el aspecto ambiental, el estudio promueve la creación de una "ecología del aula" saludable, donde la organización del espacio y el tiempo minimice los distractores para el estudiante con TDAH. Una visión concreta de la práctica cotidiana permite rediseñar el microentorno escolar para que sea más justo y funcional, reduciendo los niveles de estrés y

ansiedad tanto en alumnos como en maestros. Al proponer un entorno educativo con mayor estructura y apoyos visuales, se fomenta un clima institucional positivo que mejora la convivencia y asegura que el ambiente físico y emocional sea un facilitador del aprendizaje y no una barrera para la concentración.

En lo legal, la investigación se alinea estrictamente con las normativas nacionales que garantizan el derecho a una educación inclusiva y de calidad. En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en su Artículo 47, establece que el Estado y las instituciones deben garantizar la inclusión de las personas con necesidades educativas específicas, señalando que:

Que, el Artículo 47 de la Constitución de la República, dicta que el estado ecuatoriano debe asegurar que las instituciones educativas proporcionen las adaptaciones curriculares, físicas y de acceso, así como los apoyos técnicos, tecnológicos y humanos necesarios para la atención a las necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad (pág. 40).

Generar información científica sobre el TDAH en este contexto permite que la Unidad Educativa Ciudad de Loja cumpla con estos mandatos legales y diseñe políticas internas coherentes con los estándares de protección de derechos de la niñez y adolescencia.

Hipótesis

A continuación, se presentan las suposiciones que guían la presente investigación, planteadas en función de la relación causal entre las variables de estudio y el alcance correlacional.

Hipótesis General

La aplicación de estrategias inclusivas por parte de los docentes incide de manera significativa en los niveles de atención y concentración de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja.

Hipótesis Específicas

1. Los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja presentan niveles bajos de atención y concentración en las actividades escolares cotidianas.
2. Los docentes de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja implementan estrategias inclusivas y adaptaciones pedagógicas de manera limitada y no sistemática para el abordaje de estudiantes con TDAH.
3. Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias inclusivas y la capacidad de concentración sostenida de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja.
4. La implementación de lineamientos pedagógicos basados en estrategias inclusivas contribuye al fortalecimiento de los procesos de atención y concentración de los estudiantes con TDAH.

Delimitación del Problema

El presente trabajo de investigación se llevará a cabo en la Unidad Educativa Ciudad de Loja, situada en el cantón Las Lajas, provincia de El Oro, Ecuador. Esta institución constituye el escenario específico en donde se analizará la problemática planteada, considerando su realidad educativa concreta. El estudio se desarrollará durante el periodo lectivo 2025–2026, tiempo en el

cual se recolectará la información necesaria para evaluar la incidencia de las variables propuestas.

En cuanto a la delimitación poblacional, el estudio se centrará en los estudiantes de sexto y séptimo año de Educación General Básica (EGB), con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. Se trabajará específicamente con aquellos alumnos identificados con TDAH según los registros institucionales y los informes psicopedagógicos disponibles en la institución. Debido a que se trata de un grupo focalizado y reducido, se aplicará un muestreo censal, incluyendo a la totalidad de los estudiantes en dicha condición para garantizar la representatividad de los datos.

Asimismo, se integrará en el estudio a los docentes que imparten las asignaturas básicas en estos niveles. La participación de los educadores es fundamental, ya que son ellos quienes ejecutan las estrategias inclusivas que constituyen la variable independiente de esta investigación. De esta manera, el estudio queda delimitado tanto por los actores que reciben la intervención pedagógica como por aquellos que la lideran en el contexto cotidiano del aula.

Determinación de Variables

Variable Independiente (VI)

Estrategias Inclusivas: Según Miranda Salas et al. (2024) las estrategias inclusivas “*son el conjunto de ajustes, adaptaciones y apoyos pedagógicos diseñados para eliminar las barreras de aprendizaje y participación en el aula*” (pág. 44). En esta investigación, la variable se operacionaliza a través de las siguientes dimensiones e indicadores:

- Dimensión 1: Adaptaciones Curriculares. (Indicadores: Modificación de objetivos, ajuste en los criterios de evaluación).

- Dimensión 2: Recursos Didácticos. (Indicadores: Uso de material multisensorial, apoyos visuales y herramientas tecnológicas).
- Dimensión 3: Gestión del Aula. (Indicadores: Organización del tiempo, segmentación de instrucciones y clima inclusivo).

Variable Dependiente (VD)

Atención y Concentración: Álava Sordo et al. (2021) mencionan que la atención y concentración “*es la capacidad neurocognitiva para seleccionar estímulos relevantes y mantener el esfuerzo mental en una tarea durante un tiempo determinado*” (pág. 55). Sus dimensiones e indicadores para este estudio son:

- Dimensión 1: Atención Sostenida. (Indicadores: Tiempo de permanencia en una actividad, persistencia en la tarea).
- Dimensión 2: Atención Selectiva. (Indicadores: Capacidad de ignorar distracciones, seguimiento de instrucciones precisas).
- Dimensión 3: Autorregulación. (Indicadores: Control de la impulsividad, gestión de los niveles de energía/hiperactividad).

Relación entre Variables

En esta investigación, se establece una relación de causalidad e incidencia donde las Estrategias Inclusivas (VI) actúan como el factor determinante que modifica el comportamiento de la Atención y Concentración (VD). Se busca demostrar que, a mayor tecnificación y aplicación de estrategias por parte del docente, los niveles de atención de los estudiantes con

TDAH mostrarán una mejora significativa, permitiendo así una educación más equitativa y eficiente.

UNIVERSIDAD

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Antecedentes de Investigación

Antecedentes Internacionales

Desde una perspectiva regional centrada en la revisión sistemática, Miranda et al. (2024) analizaron la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH en Latinoamérica bajo un enfoque cualitativo-documental. *“Mediante la categorización temática de 85 artículos científicos, los resultados destacaron que las metodologías activas y los recursos tecnológicos constituyen las estrategias más recurrentes para mejorar la atención y motivación escolar”* (pág. 12). No obstante, la investigación concluyó *“que su aplicación es desigual debido a la limitada formación docente y el escaso apoyo institucional”* (Miranda et al., 2024, pág. 13). Este panorama regional refuerza la pertinencia del presente estudio, pues evidencia que la falta de soporte institucional es un factor que puede condicionar la efectividad de las estrategias que se pretenden evaluar en el contexto lojano.

La necesidad de superar estas barreras institucionales y de formación docente se traslada también a la organización interna del espacio escolar, tal como lo exponen Rossi y Pereyra (2023) en su estudio desarrollado en Argentina sobre sistemas escolares equitativos. Bajo un enfoque cualitativo-descriptivo, aplicaron encuestas y entrevistas a una población docente para determinar que la inclusión efectiva no depende exclusivamente del diagnóstico clínico, sino de la organización flexible del aula. *“Los autores concluyen que la ausencia de capacitación específica impide que las estrategias inclusivas alcancen un impacto real en la práctica diaria”* (Rossi y Pereyra, 2023, pág. 15). Dicho hallazgo resulta clave para esta investigación, ya que

justifica la inclusión de la práctica docente como una variable que incide directamente en la capacidad de autorregulación y enfoque de los estudiantes observados.

Más allá de la flexibilidad organizativa, la eficacia de la inclusión requiere de marcos pedagógicos estructurados que diversifiquen el acceso a la información; en este sentido, Ordoñez et al. (2025) investigaron el impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en estudiantes con TDAH, en donde se aplicó:

Un enfoque cuantitativo de corte transversal, se aplicó cuestionarios de escala Likert a docentes y directivos, cuyos resultados demostraron que el DUA favorece significativamente los niveles de atención. El estudio concluyó que la falta de articulación entre los equipos de apoyo reduce el potencial de estas estrategias (pág. 20).

Este antecedente de corte cuantitativo es fundamental, pues otorga validez estadística a la relación entre la estrategia pedagógica y la respuesta cognitiva, fundamentando así el análisis de incidencia que se desarrolla en la actual tesis.

Antecedentes Nacionales

Se tiene como referencia 3 trabajos realizados por investigadores ecuatorianos, los cuales abordan esta problemática. En este sentido, Guerrero (2023), en su investigación para la Universidad de Otavalo titulada “Estrategias inclusivas para estudiantes con TDAH”, analizó los desafíos docentes en la Unidad Educativa Nuevo Ecuador.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de nivel descriptivo, trabajando con una población de 100 docentes a quienes se aplicó la entrevista semiestructurada. Los resultados principales demostraron que el profesorado carece de conocimientos técnicos

suficientes para atender el TDAH de forma sistemática, lo cual repercute directamente en la desatención escolar. El autor concluye que existe una brecha crítica entre las políticas de inclusión y la práctica diaria (pág. 40).

Este hallazgo es fundamental para la presente investigación, ya que confirma que la falta de estrategias docentes afecta la concentración de los alumnos; por lo tanto, este antecedente justifica la necesidad de medir dicha incidencia en la Unidad Educativa Ciudad de Loja.

De manera similar, se destaca el aporte de Alay-Plua et al. (2025), quienes analizaron la realidad institucional en entornos afines. En su artículo para la Revista Científica “ALCON”, los autores examinaron:

La aplicación de estrategias didácticas inclusivas en la Escuela “Virgen de las Mercedes” mediante un estudio de caso único con enfoque cualitativo, empleando la observación directa y el análisis documental. Los resultados demostraron que la adaptación de actividades y la estructuración del tiempo facilitaron la participación académica del estudiante. No obstante, el estudio concluyó que la efectividad de estas acciones se ve limitada por la carencia de preparación docente especializada (pág. 35).

Esta investigación resulta relevante para el presente trabajo, ya que la variable de "estructuración del tiempo" incide directamente en la capacidad de enfoque de los estudiantes de sexto y séptimo año que conforman la población de estudio.

Asimismo, en el ámbito de la revisión teórica y psicopedagógica, destaca el estudio de Espinales y Machado (2025), quienes profundizan en el análisis de los procesos cognitivos. En su investigación para la revista “Ciencia y Educación”, los autores exploraron diversas

estrategias para mejorar la concentración mediante una metodología de revisión bibliográfica y descriptiva. Sus resultados evidenciaron que *“las intervenciones bien planificadas favorecen la interacción del alumno con su entorno; sin embargo, concluyen que tales experiencias aún son esporádicas y requieren de una mayor formalización”* (pág. 25).

Este hallazgo fortalece la base teórica del presente trabajo, pues justifica la necesidad de proponer lineamientos institucionales sistemáticos que no solo mejoren la atención de forma temporal, sino que garanticen una incidencia real y duradera en la Unidad Educativa Ciudad de Loja.

Bases Teóricas

Variable Independiente Estrategias Inclusivas

Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha ido tomando mayor relevancia en los últimos años, especialmente porque las aulas son cada vez más diversas y requieren respuestas pedagógicas más flexibles. No se trata únicamente de permitir que todos los estudiantes estén dentro del mismo espacio físico, sino de garantizar que realmente puedan aprender y participar en igualdad de condiciones. En este sentido, según Moreira-Rivadeneira y Cruz-Martínez (2023), *“la educación inclusiva constituye un enfoque educativo orientado a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes dentro del sistema educativo regular, reconociendo la diversidad como un valor y no como una limitación”* (pág. 21).

Los autores sostienen que la inclusión educativa no se limita a la integración física del alumnado en el aula, sino que *“implica la eliminación de barreras para el aprendizaje mediante la adaptación de los procesos pedagógicos a las necesidades individuales”* (Moreira-Rivadeneira & Cruz-Martínez, 2023, pág. 21). A partir de esta postura, se comprende que la inclusión exige cambios reales en la práctica docente, ya que solo a través de ajustes concretos en la enseñanza es posible construir entornos equitativos que favorezcan el desarrollo integral y la participación activa de todos los estudiantes.

Estrategias Inclusivas

En la práctica diaria del aula se puede notar que no todos los estudiantes responden de la misma manera a las actividades propuestas por el docente. Algunos avanzan con facilidad, mientras que otros necesitan más tiempo, apoyo o explicaciones distintas para comprender el contenido. Esta realidad obliga al maestro a replantear su forma de enseñar y a buscar alternativas que permitan incluir a todos sin generar exclusión. Por ello, hablar de estrategias inclusivas no es solo un concepto teórico, sino una necesidad concreta dentro del trabajo pedagógico. En relación con esta idea, Miranda Salas et al. (2024) señalan que:

las estrategias inclusivas son un conjunto de acciones pedagógicas planificadas que tienen como propósito eliminar barreras para el aprendizaje y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, participen activamente y se desarrollen con éxito en los procesos educativos (pág. 44).

Desde esta perspectiva, se entiende que las estrategias inclusivas no se reducen a modificar tareas o actividades de forma aislada, sino que implican organizar el ambiente, los

recursos y la metodología de manera consciente, para que la enseñanza sea realmente equitativa y significativa dentro de contextos diversos.

En el marco de la educación inclusiva, Moreira-Rivadeneira y Cruz-Martínez (2023), mencionan que:

Las estrategias inclusivas permiten que la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje no se perciba como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (pág. 25).

Por lo tanto, se considera que la aplicación consciente y sistemática de estrategias inclusivas favorece la participación activa del estudiantado y contribuye a la construcción de entornos educativos más equitativos y sensibles a las necesidades individuales. En este sentido, las estrategias inclusivas se consolidan, para la presente investigación, como herramientas pedagógicas fundamentales para la atención diferenciada, ya que permiten responder de manera efectiva a las particularidades de los estudiantes con TDAH. Su implementación adecuada posibilita el fortalecimiento de los procesos de atención y concentración, la permanencia en las tareas escolares y el desarrollo de un mayor sentido de pertenencia dentro del aula, elementos clave para un aprendizaje significativo en contextos inclusivos.

Precisamente, esta concepción de la inclusión como una acción planificada y sistémica encuentra su ejecución práctica en la "Guía de Intervención Situada". Al alinear estos fundamentos teóricos con los ejes de acción propuestos, se logra que la respuesta pedagógica no sea una medida improvisada, sino un protocolo operativo que transforma el aula en un

ecosistema accesible. De este modo, la propuesta no solo se adhiere a la normativa vigente, sino que materializa la eliminación de barreras mediante el uso de anclajes visuales y la gestión del tiempo, garantizando que la diversidad cognitiva sea el motor de una enseñanza verdaderamente equitativa y técnicamente situada.

Tipos de Estrategias Inclusivas

Las estrategias inclusivas no se limitan a un solo tipo de acción pedagógica, sino que comprenden un conjunto de prácticas y técnicas que los docentes implementan para responder a las necesidades diversas del estudiantado y garantizar su participación y aprendizaje efectivo dentro del aula. Estas estrategias pueden agruparse en diferentes tipos, los cuales se mencionan a continuación:

Las Adaptaciones Curriculares

Cuando en el aula hay estudiantes con necesidades educativas específicas como el TDAH, el docente no puede trabajar bajo un esquema rígido, ya que cada alumno aprende de manera distinta y requiere apoyos acordes a sus características. Por ello, la planificación debe ajustarse a esa diversidad para que el aprendizaje sea realmente equitativo y no solo una intención en el discurso. En este sentido, según Cedeño Calda (2022), uno de los tipos más relevantes de estrategias inclusivas son las adaptaciones curriculares, las cuales consisten en *“ajustes planificados en los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación, con el fin de responder a las características individuales de los estudiantes”* (pág. 30). Desde esta perspectiva, se entiende que dichas adaptaciones no buscan reducir el nivel académico, sino adecuar la enseñanza para que todos los estudiantes puedan participar y avanzar en su proceso formativo sin que sus diferencias se conviertan en un obstáculo.

Recursos Didácticos Inclusivos

En el aula, el uso de materiales adecuados puede marcar una diferencia significativa en la comprensión de los contenidos, especialmente cuando existen estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje. Cevallos García (2022) menciona que, *“otro tipo fundamental corresponde al uso de recursos didácticos inclusivos, los cuales incluyen materiales multisensoriales, apoyos visuales y herramientas tecnológicas adaptadas”* (pág. 32).

El autor señala que este tipo de estrategias favorece la comprensión de los contenidos y mantiene el interés del estudiante, especialmente en aquellos con dificultades de atención, al estimular distintos canales sensoriales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Ante la necesidad de atender la diversidad en el aula, no solo se requieren recursos aislados, sino enfoques estructurados que orienten la planificación docente. Por su parte, Herrera et al. (2023) reconoce la importancia de integrar el Universal Design for Learning (UDL) o Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un tipo de estrategia inclusiva y señala que el UDL *“se basa en principios que buscan eliminar las barreras al aprendizaje mediante la presentación de contenidos de múltiples formas, el ofrecimiento de diversas opciones de participación y la posibilidad de expresión de conocimientos por distintas vías”* (pág. 33).

Esto permite comprender que el DUA no se centra en realizar adaptaciones posteriores, sino en planificar desde el inicio considerando la diversidad del estudiantado, favoreciendo así mayores oportunidades de participación y aprendizaje.

Esta filosofía de planificación desde el origen es la que define la estructura de la presente propuesta, la cual no busca "corregir" la clase sobre la marcha, sino diseñarla desde su génesis para ser accesible. Al adoptar los pilares del DUA, la "Guía de Intervención Situada" garantiza que la fragmentación de instrucciones y la diversificación de canales de expresión no sean parches curriculares, sino la base misma de una arquitectura pedagógica. Así, se trasciende la adaptación reactiva para consolidar un modelo educativo que, al anticiparse a la fatiga cognitiva del estudiante con TDAH, termina beneficiando la atención y el rendimiento de todo el grupo escolar de manera equitativa.

Acompañamiento y Apoyo Pedagógico

En el proceso educativo, no solo es importante la planificación y los recursos, sino también el seguimiento constante que se brinda al estudiante. Mendoza Zambrano (2022) señala que las estrategias de acompañamiento y apoyo pedagógico *“constituyen un tipo esencial dentro del enfoque inclusivo. Estas estrategias implican el seguimiento constante del estudiante, la retroalimentación oportuna y la coordinación entre docentes, familia y equipo de apoyo institucional”* (pág. 35).

De esta manera, el acompañamiento pedagógico no solo fortalece el aprendizaje académico, sino que también contribuye al desarrollo de la autorregulación, la autoestima y el compromiso del estudiante con su proceso formativo.

Gestión del Aula Inclusiva

La organización del entorno también influye directamente en el aprendizaje, especialmente cuando existen estudiantes que presentan dificultades de atención. Alcivar Tomalá

(2022) señala que *“la gestión del aula inclusiva implica la organización del espacio y del tiempo de manera que se minimicen los distractores y se fomente un ambiente de respeto y colaboración”* (pág. 36). Una adecuada gestión del aula permite crear un entorno estructurado que favorece la concentración y la autorregulación, aspecto especialmente importante en estudiantes con TDAH, ya que reduce estímulos innecesarios y facilita un aprendizaje más efectivo.

A partir de la revisión de estos aportes teóricos se demuestra que los tipos de estrategias inclusivas no operan de forma aislada, sino como un sistema integrado de intervención pedagógica. La convergencia entre las adaptaciones curriculares, el DUA, el uso de recursos didácticos, la gestión del aula y el acompañamiento pedagógico configura un entorno de soporte integral. Para los estudiantes con TDAH, esta sinergia es determinante, ya que permite transformar las barreras del entorno en oportunidades de aprendizaje, centrando la acción docente en la mejora de la atención y la autorregulación, ejes fundamentales de este estudio.

Bajo esta lógica de integración sistémica, la "Guía de Intervención Situada para el Fortalecimiento Atencional" se constituye como el andamiaje donde convergen estos diversos tipos de estrategias. Lejos de ser una suma de acciones aisladas, la propuesta articula las adaptaciones de grado dos con la gestión del aula mediante micro-sesiones, transformando los principios del DUA en protocolos operativos de aplicación inmediata. Esta cohesión metodológica asegura que el acompañamiento pedagógico y el uso de recursos multisensoriales dejen de ser opciones discrecionales del docente para convertirse en un estándar de práctica profesional, garantizando así que la intervención responda con rigor técnico a la complejidad neurobiológica y educativa de los estudiantes con TDAH.

Dimensiones de la Variable Estrategias Inclusivas

Dimensión 1: Adaptaciones Curriculares

Dentro del trabajo docente, resulta necesario realizar ajustes cuando las características del estudiante lo requieren. Martínez (2023) indica que *“las adaptaciones curriculares constituyen una dimensión esencial dentro de las estrategias inclusivas, ya que permiten ajustar los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación para responder a las características individuales del estudiantado”* (pág. 39). Estas adaptaciones buscan garantizar que ningún estudiante quede excluido del currículo debido a sus necesidades específicas, favoreciendo así el acceso al aprendizaje y la participación en condiciones de mayor equidad.

De este modo, se asume que las adaptaciones curriculares no son simplemente modificaciones aisladas, sino que constituyen el eje que permite articular una educación verdaderamente accesible. Al gestionar de manera estratégica la profundidad de los contenidos y los tiempos de actividad, el docente logra que el currículo deje de ser una estructura rígida para convertirse en un facilitador del aprendizaje. En definitiva, la implementación de estos ajustes técnicos garantiza que la diversidad no sea un impedimento, sino el punto de partida para diseñar un entorno donde la presentación de la información y la evaluación respondan con precisión a las capacidades de cada estudiante.

Dimensión 2: Recursos Didácticos

Los recursos didácticos incluyen materiales, herramientas y apoyos que favorecen la comprensión, participación y motivación del estudiantado. *De acuerdo con Loo Quiroz (2023) “Los recursos didácticos son fundamentales dentro de las estrategias inclusivas, puesto que el*

uso de materiales variados y accesibles facilita el aprendizaje significativo y atención activa de los estudiantes con diversas necesidades educativas” (pág. 15).

En consecuencia, la integración de recursos multisensoriales, apoyos visuales y tecnologías adaptadas no constituye un complemento opcional, sino el pilar que garantiza la accesibilidad real del currículo. Al diversificar las formas de presentación de la información, se logra derribar las barreras comunicativas en el aula, permitiendo que cada estudiante procese el conocimiento según sus propias capacidades. De este modo, el uso de estas herramientas se convierte en una decisión pedagógica estratégica para fomentar la autonomía y asegurar que el aprendizaje sea verdaderamente inclusivo.

Dimensión 3: Gestión del Aula

La forma en que el docente organiza el aula influye directamente en el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes. Andrade Ramos (2024) señala que *“la gestión del aula se refiere a las prácticas organizativas que el docente implementa para estructurar el espacio, el tiempo y el clima pedagógico de manera que favorezcan la atención, participación y convivencia de todo el estudiantado” (párr. 35).* Esta dimensión abarca acciones como establecer rutinas claras, presentar instrucciones en pasos comprensibles y reducir distractores, lo que contribuye a crear un ambiente que favorezca la atención, la participación activa y la convivencia inclusiva.

De esta manera, se asume que una gestión del aula estructurada es el factor determinante para consolidar una enseñanza equitativa y cohesionada. Al organizar el entorno de manera meticulosa, no solo se optimiza el espacio físico, sino que se fortalecen las interacciones sociales y el sentido de pertenencia entre los estudiantes. Esta rigurosidad organizativa resulta vital para quienes enfrentan desafíos en la autorregulación y la atención, como es el caso del estudiantado

con TDAH; al reducir la incertidumbre y el caos ambiental, se garantiza que la concentración se dirija exclusivamente al proceso de aprendizaje, convirtiendo el aula en un escenario de verdadera inclusión operativa.

Bajo esta premisa de rigor organizativo, la "Guía de Intervención Situada" operativiza la gestión del entorno mediante el establecimiento de una ruta técnica basada en la previsibilidad. Al introducir el uso de cronogramas de focos de atención y estaciones de anclaje, la propuesta dota al docente de herramientas concretas para mitigar la dispersión y la fatiga cognitiva mencionadas. De este modo, la estructuración del espacio y el tiempo deja de ser una intención teórica para convertirse en un protocolo de actuación que estabiliza el clima pedagógico, permitiendo que el estudiante con TDAH encuentre en la organización del aula el soporte necesario para potenciar su capacidad de respuesta y desempeño académico.

Fundamentos Teóricos de las Estrategias Inclusivas

Constructivismo del Aprendizaje

Desde la perspectiva del constructivismo pedagógico, se entiende que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino una construcción activa en la que el estudiante participa a partir de sus conocimientos previos, experiencias y contexto sociocultural. Al respecto, Piaget (1978) sostiene que el conocimiento se genera a través del intercambio constante con el medio, lo que permite al alumno reestructurar sus esquemas mentales de manera progresiva. Bajo este enfoque, se hace evidente que el docente debe asumir un rol de mediador del aprendizaje y no limitarse a ser un simple transmisor de contenidos.

Desde una visión socioconstructivista, se reconoce que el desarrollo cognitivo está profundamente ligado al entorno del estudiante. Al respecto, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se optimiza mediante el intercambio social y la guía de un par más capaz, lo cual permite al alumno alcanzar niveles de competencia que no lograría de forma aislada. Bajo este fundamento, se justifica plenamente la implementación de estrategias inclusivas que prioricen el trabajo colaborativo y el apoyo personalizado; de este modo, el enfoque constructivista se convierte en la base para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa dentro de un aula diversa.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Accesibilidad del Currículo

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque que busca garantizar la accesibilidad del currículo desde su planificación inicial. Herrera et al. (2023) señalan que el Diseño Universal para el Aprendizaje *“está constituido por un marco pedagógico orientado a diseñar experiencias educativas accesibles desde el inicio, considerando la diversidad del estudiantado y anticipando las posibles barreras para el aprendizaje”* (pág. 28).

En la misma línea, Sánchez-Gómez y López (2020) sostienen que este modelo *“se operativiza a través de tres pilares: la multiplicidad de formas para presentar la información, la diversidad de vías para la expresión del conocimiento y el fomento de variadas opciones que impulsen la motivación del alumno”* (pág. 149). A partir de estas conceptualizaciones, se comprende que la aplicación de estos principios permite flexibilizar el currículo y responder a las necesidades individuales, lo que justifica el uso de adaptaciones curriculares, materiales multisensoriales y tecnologías accesibles como medios para eliminar barreras y promover una participación activa.

Estrategias Pedagógicas y Práctica Docente Inclusiva

La labor del educador hoy en día trasciende la instrucción técnica para convertirse en un ejercicio de equidad. Según Conforme-Espinales y Mederos-Machado (2025), *“las estrategias pedagógicas inclusivas no solo benefician a los estudiantes con necesidades educativas específicas, sino que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo en general, al promover ambientes de respeto, colaboración y equidad”* (pág. 94). En este contexto, Mederos-Machado (2025) sostiene que una práctica inclusiva de alto impacto requiere de la implementación de metodologías diversificadas y una adaptación constante del currículo, donde la diversidad sea gestionada como un recurso que enriquece la dinámica del aula.

Bajo este enfoque, se argumenta que la capacitación del profesorado en competencias inclusivas y la flexibilidad en el diseño de las actividades son pilares críticos para el éxito pedagógico. En este sentido, Palacios Garay et al. (2021) enfatizan *“que el empleo de recursos didácticos accesibles y metodologías activas permite consolidar prácticas sostenibles que responden a las exigencias del entorno escolar”* (pág. 31).

De este modo, la aplicación de estas estrategias no solo satisface las demandas del contexto educativo general, sino que ofrece una respuesta técnica y humana a las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH.

Para operacionalizar esta inclusión, resulta fundamental integrar apoyos concretos que regulen la atención y la conducta. Al respecto, Alay Plua et al. (2025) mencionan *“el uso de agendas visuales para estructurar la jornada, la segmentación de instrucciones en pasos cortos y la implementación de pausas activas programadas”* (pág. 75). Estas acciones, al ser incorporadas de forma natural en la práctica docente, garantizan que los estudiantes con TDAH

mantengan niveles óptimos de compromiso, asegurando así su permanencia y éxito dentro del sistema educativo.

Variable Independiente Atención y Concentración

Atención y Concentración

La atención es un proceso fundamental para el aprendizaje, ya que permite que el estudiante se enfoque en la tarea que realiza dentro del aula. Álava Sordo et al. (2021) definen la atención *“como el conjunto de procesos que permiten centrarse en una tarea específica mientras se filtran las distracciones y estímulos irrelevantes”* (pág. 55). De esta manera, la atención no solo implica decidir en qué concentrarse, sino también bloquear estímulos irrelevantes, aspecto indispensable en el contexto escolar, donde existen múltiples fuentes de información y posibles distractores.

Por otro lado, la concentración se refiere a la habilidad de mantener el enfoque en una actividad o estímulo durante cierto tiempo. Álava Sordo et al. (2021) definen la concentración como *“la capacidad de mantener la atención dirigida hacia una actividad o estímulo durante un período de tiempo determinado”* (pág. 56). Este proceso es fundamental para que se pueda mantener esfuerzos prolongados, seguir instrucciones complejas y completar tareas secuenciales sin interrupciones, lo que hace que tanto la atención como la concentración sean esenciales en el aula, ya que permite participar activamente en las actividades, comprender mejor las explicaciones del docente y comprometerse de manera más consciente con el propio aprendizaje.

Procesos de Atención y Concentración en Estudiantes con TDAH

En el caso de los estudiantes con TDAH, los procesos de atención y concentración no operan de forma convencional, lo que impacta directamente en su desempeño académico. Zambrana Mogro (2020) menciona que estas funciones cumplen un papel central en el aprendizaje escolar, ya que permiten al estudiante recibir, procesar y responder adecuadamente a la información. Sin embargo, para estos alumnos, el mecanismo de selección falla con frecuencia. Al respecto, la autora define la naturaleza de este proceso de la siguiente manera:

La atención es un proceso psicológico básico que permite al individuo focalizarse en determinados estímulos, ignorando aquellos que resultan irrelevantes para la actividad que se realiza. Este mecanismo es fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos, ya que determina la calidad del procesamiento de la información recibida en el entorno educativo. (pág. 95).

En el caso de los estudiantes con TDAH, estos procesos suelen verse significativamente afectados. La Asociación Americana de Psiquiatría indica que *“la inatención se manifiesta en dificultades para mantener la concentración en tareas, cometer errores por descuido y presentar problemas para finalizar actividades escolares”* (American Psychiatric Association, 2013, párr. 5) Estas características inciden directamente en el desempeño académico, ya que el estudiante experimenta interrupciones constantes en su foco atencional, lo que dificulta la continuidad del aprendizaje.

La concentración, entendida como la capacidad de mantener la atención durante un periodo prolongado, también presenta alteraciones significativas en estudiantes con TDAH. Esta

condición no solo afecta el inicio de la tarea, sino especialmente su mantenimiento. Al respecto, Schneider (2021) sostiene que:

La concentración sostenida es uno de los procesos más comprometidos en estudiantes con TDAH, debido a la rápida fatiga cognitiva y a la sensibilidad ante estímulos externos. Esta dificultad se traduce en una menor permanencia en la tarea, especialmente en actividades que requieren esfuerzo mental continuo, como la lectura comprensiva, la resolución de problemas o la realización de evaluaciones escritas. (pág. 112).

Debido a esta fatiga cognitiva prematura, el rendimiento de estos estudiantes suele ser inconsistente; pueden comenzar una actividad con alta precisión, pero su eficacia disminuye drásticamente a medida que la demanda de esfuerzo mental se sostiene en el tiempo. En este contexto, Álava Sordo et al. (2021) plantean que los estudiantes con TDAH enfrentan dificultades críticas para regular voluntariamente su atención en función de las demandas académicas. Esta falta de autorregulación se manifiesta en una fluctuación constante del foco, la cual los autores explican de la siguiente manera:

La inestabilidad atencional impide que el estudiante mantenga un ritmo constante de trabajo, afectando su capacidad para organizar la información y completar tareas de manera autónoma. Esta situación genera un impacto no solo en el aprendizaje, sino también en la motivación y la autoestima del estudiante. (pág. 58).

Como resultado, el desafío para el estudiante trasciende lo cognitivo. La dificultad para gestionar su propia atención de forma voluntaria suele derivar en sentimientos de frustración,

especialmente cuando el entorno escolar exige niveles de autonomía que el alumno no logra alcanzar debido a su propia arquitectura neurobiológica.

Tipos de Concentración

Concentración Profunda (o exclusiva)

La concentración profunda implica un nivel más específico y sostenido de enfoque dentro del proceso de aprendizaje. Roshdestwensky et al. (2021) señalan que la concentración profunda *“se centra en una sola actividad con gran intensidad y sin interrupciones”* (párr. 32). Este estado resulta fundamental en tareas escolares que demandan mayor complejidad, ya que requiere mantener un esfuerzo continuo y evitar que los estímulos externos interrumpan el ritmo de trabajo.

Concentración Simultánea

Además de la concentración profunda, también existe la capacidad de atender varias tareas al mismo tiempo dentro del entorno escolar. Roshdestwensky et al. (2021) indican que *“la concentración simultánea se da cuando la persona mantiene el enfoque en varias actividades a la vez”* (pág. 33). Este fenómeno suele presentarse, por ejemplo, cuando el estudiante escucha la explicación del docente mientras toma apuntes; no obstante, en situaciones de alta exigencia cognitiva puede resultar menos eficiente que la concentración profunda, especialmente en alumnos con TDAH.

Concentración Voluntaria e Involuntaria

La concentración también puede clasificarse según el grado de control que ejerce la persona sobre su atención. Machado-Bagué et al. (2021) explican que la concentración voluntaria

“es ocasionada por voluntad propia enfocando todos sus sentidos en un solo objeto o actividad a realizar, mientras que la involuntaria ocurre cuando “una acción secundaria que se muestra más interesante o llamativa interfiere como distractor” (pág. 12). Esta diferenciación permite comprender cómo la atención puede desviarse sin que exista intención consciente, aspecto especialmente relevante en estudiantes con TDAH, quienes presentan mayor vulnerabilidad ante estímulos distractores.

Dimensiones de la Variable Atención y Concentración

Dimensión 1: Atención Sostenida

La atención sostenida se refiere a la capacidad de mantener el foco atencional durante un período prolongado de tiempo en una actividad específica. Según Zambrana Mogro (2020), *“la atención sostenida permite al estudiante permanecer concentrado en una tarea continua, evitando interrupciones que afecten la ejecución de la misma” (pág. 96).* En el contexto escolar, esta dimensión es esencial para actividades como la lectura comprensiva, la resolución de ejercicios y la participación en explicaciones magistrales.

En estudiantes con TDAH, la atención sostenida suele presentar dificultades significativas. La Asociación Americana de Psiquiatría señala que *“la dificultad para mantener la atención en tareas prolongadas es una de las manifestaciones más frecuentes del TDAH en el ámbito educativo” (American Psychiatric Association, 2013, párr.7).* Esto se traduce en una menor persistencia en la tarea y en la necesidad de apoyos externos que faciliten la continuidad del trabajo académico.

Dimensión 2: Atención Selectiva

La atención selectiva hace referencia a la capacidad del estudiante para centrarse en estímulos relevantes e ignorar aquellos que resultan distractores. De acuerdo con Álava Sordo et al. (2021), *“la atención selectiva permite filtrar información irrelevante del entorno, priorizando los estímulos necesarios para el cumplimiento de una tarea”* (pág. 57). En el aula, esta dimensión resulta clave para seguir instrucciones precisas, atender explicaciones y responder adecuadamente a consignas específicas.

En el caso de los estudiantes con TDAH, la atención selectiva suele verse afectada por la sensibilidad a estímulos externos. Schneider (2021) afirma que *“la sobreestimulación del entorno escolar puede interferir en la capacidad del estudiante con TDAH para discriminar información relevante, generando distracción constante”* (pág. 114). Esta dificultad impacta directamente en el seguimiento de instrucciones y en la ejecución correcta de las actividades académicas.

Dimensión 3: Autorregulación

La autorregulación se relaciona directamente con la capacidad del estudiante para gestionar su conducta y emociones según las demandas del entorno. Sobre esta relación, Rebollo y Montiel (2024) explican que:

La autorregulación constituye un componente esencial de las funciones ejecutivas, ya que permite planificar, controlar impulsos y ajustar el comportamiento para alcanzar objetivos académicos. Volviéndose relevante en estudiantes con TDAH, quienes suelen presentar dificultades en el control de la impulsividad y en la gestión de la hiperactividad. (pág. 90).

Desde una perspectiva educativa, la falta de estas capacidades se manifiesta en conductas disruptivas y problemas de organización. Tal como señala Muñiz Carrasco (2023), *“las dificultades en la autorregulación afectan directamente la capacidad del estudiante para mantener la atención y cumplir con las exigencias académicas”* (pág. 42). Por ello, comprender esta dimensión resulta fundamental para analizar los procesos atencionales en el aula y su incidencia en el aprendizaje.

Fundamentos Teóricos de Atención y Concentración

Teoría de las Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas cumplen un papel central en el desempeño académico y en la autorregulación del comportamiento. Diamond (2013) explica que *“las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten gestionar el pensamiento, la acción y las emociones para alcanzar metas dirigidas”* (pág. 44). En el contexto del TDAH, este concepto adquiere especial relevancia, ya que los estudiantes suelen presentar dificultades en el control inhibitorio y en el mantenimiento del foco atencional, aspectos directamente vinculados con las dimensiones analizadas en la presente investigación.

De acuerdo con Brown (2014), *“la disfunción en las funciones ejecutivas afecta particularmente la habilidad de sostener la atención, alternar entre tareas y mantener información relevante en mente mientras se ignoran estímulos distractores”* (pág. 58). Esta explicación se alinea de manera directa con las tres dimensiones planteadas en el Capítulo 1 (atención sostenida, atención selectiva y autorregulación), proporcionando un sustento teórico robusto para su análisis.

Modelos Cognitivos de la Atención

Los modelos cognitivos de la atención han sido explicados desde la neurociencia, que busca comprender su funcionamiento a nivel cerebral. En este campo se plantea que *“los modelos cognitivos de la atención aportan una comprensión más detallada de cómo el cerebro procesa selectivamente la información, prioriza estímulos relevantes y mantiene la concentración durante periodos prolongados”* (Artigas-Pallarés, 2009, p. 587).

Desde esta perspectiva, Posner y Petersen (1990) proponen que la atención está constituida por redes neurales encargadas de regular tres componentes principales:

- La alerta.
- La orientación de los recursos atencionales.
- El control ejecutivo.

En este marco, *“la atención selectiva permite al individuo priorizar estímulos y procesar información relevante en presencia de distractores”* (Posner & Petersen, 1990, p. 75). Este componente es especialmente útil para analizar la manera en que estudiantes con TDAH responden a situaciones educativas, ya que a menudo la presencia de estímulos no relevantes compite con los estímulos académicos, dificultando la concentración.

Además, Sohlberg y Mateer (1987) definen la atención sostenida como *“la capacidad para mantener el nivel de procesamiento atencional durante periodos prolongados de tiempo, incluso frente a monotonía o fatiga”* (pág. 112). Esta perspectiva cognitiva sustenta claramente la primera dimensión de esta investigación, y proporciona un marco teórico para comprender las

dificultades que estos estudiantes enfrentan en actividades académicas que requieren continuidad y persistencia.

Bases Legales

La investigación que busca analizar estrategias inclusivas para estudiantes con TDAH no es un ejercicio solo pedagógico, sino que se enmarca en un robusto sistema normativo que garantiza el derecho a una educación de calidad y con equidad en Ecuador. Por lo tanto, las bases legales de este estudio sientan su fundamento en la jerarquía de las leyes, iniciando en la Constitución y descendiendo a las regulaciones educativas específicas.

Constitución de la República del Ecuador

El pilar de la educación inclusiva en el país reside en la Constitución de la República del Ecuador (2008). En su texto, el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación, la cual debe ser inclusiva y promover la equidad. El artículo 48 de la Constitución "garantizan el acceso a una atención especializada y a la inclusión para las personas con discapacidad, y obligan al Estado a asegurar apoyos técnicos y humanos para lograr su desarrollo personal y autonomía" (pág. 25). Esta disposición constitucional es crucial, pues establece la base para la provisión de las adaptaciones y estrategias inclusivas que el estudio se propone analizar y proponer.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

En Ecuador, el Artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece:

Que el Estado debe garantizar que las instituciones educativas proporcionen las adaptaciones curriculares, físicas y de acceso, así como los apoyos técnicos, tecnológicos

y humanos necesarios para atender a las necesidades educativas específicas, asociadas o no a la discapacidad (LOEI, 2011, pág. 40).

Este mandato constitucional se operacionaliza mediante la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), la cual define como principios rectores la equidad y la inclusión, exigiendo la eliminación de barreras que dificulten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La ley enfatiza que “las instituciones educativas deben asegurar los apoyos pedagógicos y las adaptaciones necesarias para estudiantes con dificultades de aprendizaje” (Martínez Ordóñez, 2021, pág. 87). Generar información científica sobre este trastorno permite que la Unidad Educativa Ciudad de Loja cumpla con los mandatos legales y diseñe políticas internas que protejan y promuevan los derechos de la niñez y adolescencia, asegurando una atención especializada y coherente con los estándares nacionales de inclusión educativa.

CAPÍTULO III

Metodología

Enfoque de la Investigación

Este estudio es de enfoque cuantitativo. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), *“este enfoque se caracteriza por la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico”* (pág. 112). En esta investigación, el enfoque cuantitativo permitirá medir objetivamente la incidencia de las estrategias inclusivas de los docentes sobre los niveles de atención de los estudiantes con TDAH en la Unidad Educativa Ciudad de Loja, transformando las observaciones y respuestas en datos estadísticos que faciliten la interpretación de la realidad estudiada.

Paradigma de Investigación

El estudio es de paradigma positivista (también denominado empírico-analítico). Este paradigma sustenta *“que el conocimiento debe ser objetivo y que los fenómenos sociales pueden ser estudiados mediante la observación y la medición de variables”* (Castrillo, 2024, pág. 30). Al adoptar esta postura, se busca que los resultados obtenidos a través de los instrumentos (cuestionarios y fichas de observación) sean verificables y libres de sesgos subjetivos, permitiendo establecer patrones de comportamiento sobre cómo la intervención pedagógica influye en el desempeño atencional del alumnado.

Diseño y Alcance de la Investigación

La investigación se desarrolla bajo un diseño no experimental. Este enfoque implica *“que no existe una manipulación deliberada de las variables, sino que el fenómeno se observa dentro de su contexto natural”* (Galarza, 2021, pág. 3), en este caso, el aula de clases de la Unidad

Educativa Ciudad de Loja. El objetivo es analizar cómo se presentan las estrategias pedagógicas y los niveles de atención de los estudiantes de manera espontánea, sin forzar cambios en el comportamiento de los sujetos.

Asimismo, el diseño posee un carácter transversal, definido como *“un diseño en el que los datos se recogen en un solo momento para observar las variables sin manipularlas”* (Lewis-Beck, Bryman & Liao, 2022, pág. 114). De esta forma, la recolección y el análisis de la información se ejecutan durante el periodo lectivo 2025–2026, permitiendo obtener una descripción precisa de la realidad institucional en un tiempo determinado y facilitando la observación de las estrategias inclusivas y los niveles de atención y concentración de los estudiantes dentro de su contexto natural.

En cuanto al alcance, el estudio es de nivel correlacional. El propósito fundamental es determinar si existe un vínculo significativo entre la aplicación de estrategias inclusivas por parte de los docentes y la mejora en la atención y concentración de los alumnos con TDAH. De este modo, la investigación no se limita a describir hechos aislados, sino que busca establecer relaciones que aporten soluciones prácticas al proceso educativo.

Operacionalización de Variables

La operacionalización de las variables es el proceso mediante el cual *“se transforman conceptos teóricos y abstractos en elementos concretos que pueden ser medidos y observados en la realidad escolar”* (Coronel-Carvajal, 2023, pág. 18). Este paso es fundamental para asegurar que los instrumentos de recolección de datos guarden una coherencia total con los objetivos de la investigación y con las bases teóricas previamente establecidas.

A continuación, se presenta la matriz donde se desglosan la variable independiente (Estrategias Inclusivas) y la variable dependiente (Atención y Concentración), detallando sus dimensiones e indicadores específicos:

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de Variables

Variable	Tipo	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos/ Técnicas	Escala de Medición
Estrategias Inclusivas	Independiente	1. Adaptaciones Curriculares	Modificación de objetivos- Ajuste en los criterios de evaluación	Encuesta a docentes (cuestionario tipo Likert)	Frecuencia: Siempre, Frecuentemente, A veces, Nunca
		2. Recursos Didácticos	Uso de material multisensorial- Apoyos visuales y herramientas tecnológicas	Encuesta a docentes (cuestionario tipo Likert)	Frecuencia: Siempre, Frecuentemente, A veces, Nunca
		3. Gestión del Aula	Organización del tiempo- Segmentación de instrucciones- Clima inclusivo	Encuesta a docentes (cuestionario tipo Likert)	Frecuencia: Siempre, Frecuentemente, A veces, Nunca
Atención y Concentra ción	Dependiente	1. Atención Sostenida	Tiempo de permanencia en una actividad- Persistencia en la tarea	Observación científica no participante (Ficha de Observación Estructurada)	Presencia/Ausencia o nivel: Bajo, Medio, Alto
		2. Atención Selectiva	Capacidad de ignorar distracciones- Seguimiento de instrucciones precisas	Observación científica no participante (Ficha de Observación Estructurada)	Presencia/Ausencia o nivel: Bajo, Medio, Alto
		3. Autorregulación	Control de la impulsividad- Gestión de niveles de energía/hiperactividad	Observación científica no participante (Ficha de Observación Estructurada)	Presencia/Ausencia o nivel: Bajo, Medio, Alto

Nota. Elaboración propia

Población

la población se entiende como el *"conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación"* (Arias Hernández, 2020. pág.34). En este sentido, la población para este estudio es finita y cerrada, ya que se tomará en cuenta a los integrantes de la comunidad educativa que cumplan con los criterios de inclusión que se especificaron en la delimitación.

Los mismos se dividen en: alumnos de sexto y séptimo año de Educación General Básica que cuentan con un diagnóstico clínico de TDAH, y los profesores que imparten las materias básicas (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales) en los grados mencionados.

Muestra

Debido a que el número de personas que cumple con las características mencionadas con anterioridad es pequeño, se decide aplicar un muestreo no probabilístico de tipo censal. Según Hernández González (2021), en este tipo de muestreo *"no se extrae una parte pequeña del grupo, sino que se trabaja con el 100% de la población disponible para asegurar que la información sea lo más completa posible"* (pág. 37). En sexto EGB se cuenta con tres estudiantes diagnosticados con TDAH, en séptimo dos. En cuanto a los docentes, cuatro son de sexto y cuatro de séptimo.

Fórmula de muestra para población finita:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{E^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

- n = tamaño de la muestra
- $N = 13$ (población total: 5 estudiantes con TDAH + 8 docentes)
- $Z = 1.96$ (valor z para un nivel de confianza del 95%)
- $p = 0.5$ (Distribución)
- $q = 1 - p = 0.5$
- $E = 0.05$ (margen de error aceptable del 5%)

Sustituyendo:

$$n = \frac{13 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}{0.05^2 \cdot (13 - 1) + (1.96)^2 \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$

Calculo paso a paso:

1. $Z^2 = 1.96^2 = 3.8416$
2. $p \cdot q = 0.5 \cdot 0.5 = 0.25$
3. Numerador: $13 \cdot 3.8416 \cdot 0.25 = 13 \cdot 0.9604 = 12.4852$
4. Denominador: $0.05^2 \cdot (13 - 1) + 3.8416 \cdot 0.25 = 0.0025 \cdot 12 + 0.9604 = 0.03 + 0.9604 = 0.9904$
5. Resultado: $n = \frac{12.4852}{0.9904} = 12.6$, redondeando = 13 (muestra)

Por lo tanto, se confirma que el muestreo censal es adecuado, dado que la muestra necesaria cubre a toda la población identificada.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de Inclusión

Se seleccionó a estudiantes legalmente matriculados en los niveles de sexto y séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Loja, quienes presenten un diagnóstico clínico previo o sospechas pedagógicas documentadas de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). De igual manera, se incluyó al personal docente que mantiene una interacción directa y diaria con estos alumnos.

Criterios de Exclusión

Se desestimó la participación de estudiantes pertenecientes a otros niveles de educación básica o del bachillerato, debido a que los estudios de desarrollo cognitivo y las exigencias curriculares de esos años presentan características diferentes. Esto garantiza que el análisis se enfoque específicamente en la etapa escolar que este estudio busca observar, evitando comparaciones que podrían sesgar los resultados por diferencias en la madurez académica y cognitiva de los alumnos.

De igual manera, se excluyeron aquellos casos que presenten necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades intelectuales severas que requieran adaptaciones curriculares de grado tres, ya que la inclusión de estos estudiantes podría distorsionar la medición de la variable atención en relación con el TDAH. Esta decisión permite concentrar el estudio en los estudiantes con TDAH y asegurar la homogeneidad del grupo analizado, manteniendo la validez de los resultados obtenidos.

Por último, se omitió al personal docente o administrativo que no ejerza funciones pedagógicas directas dentro del aula en los grados seleccionados, garantizando que la información recolectada provenga estrictamente del entorno de aprendizaje en estudio. Así se asegura que los datos reflejen con precisión la interacción entre las estrategias docentes y la atención de los estudiantes, evitando incluir perspectivas externas que no están directamente involucradas en el proceso educativo de sexto y séptimo año.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Para obtener datos precisos y objetivos, se han seleccionado técnicas que permiten abordar la problemática desde dos ángulos distintos: el desempeño del docente y la respuesta del estudiante. De esta manera, se asegura que la información recolectada sea completa, reflejando tanto la planificación y aplicación de estrategias inclusivas en el aula como la atención y concentración de los estudiantes con TDAH en su entorno natural de aprendizaje.

La Encuesta

Para conocer cómo los docentes aplican las estrategias inclusivas en el aula, se emplea la encuesta como herramienta principal. De acuerdo con García Ferrando (2020), esta técnica se define como *"una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos"* (pág. 25). Partiendo de esta base, se aplicará un cuestionario de escala tipo Likert, que constará de afirmaciones donde el docente deberá indicar su frecuencia de uso (Siempre, Frecuentemente, A veces, Nunca) respecto a las dimensiones del DUA y las adaptaciones curriculares, asegurando que cada aspecto de la práctica pedagógica quede reflejado de forma clara y ordenada.

La Observación

Para evaluar directamente la atención y concentración de los estudiantes, se recurre a la observación científica, permitiendo estudiar el comportamiento real en su contexto natural. La observación científica se define como *"la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante sus propios sentidos, con el arbitrio de instrumentos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son y tienen lugar espontáneamente"* (Sierra Bravo, 2022, pág. 85). Con base en esto, se utilizará una Ficha de Observación Estructurada, que incluirá indicadores sobre atención sostenida y selectiva, registrando la presencia o ausencia de conductas específicas durante las clases de materias básicas, garantizando un registro sistemático y confiable de los comportamientos observados.

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación y la obtención de resultados confiables, se ha establecido un proceso organizado en fases secuenciales. Este orden asegura que la recolección de datos en la Unidad Educativa Ciudad de Loja se realice de manera ética y técnica, permitiendo que cada etapa del estudio se ejecute de forma coherente y que los hallazgos reflejen la realidad del aula sin interferir en el desarrollo normal de las clases.

Autorizaciones Institucionales

En primer lugar, se gestionarán los permisos correspondientes con las autoridades de la institución educativa. Esto incluye la presentación del proyecto y la obtención del consentimiento informado de docentes y familias, garantizando que el acceso a los registros de los estudiantes y la observación en las aulas se realicen bajo estrictas normas de

confidencialidad. Esta fase asegura que todos los participantes comprendan los objetivos de la investigación y participen de manera voluntaria y responsable.

Validación de Instrumentos

Antes de su aplicación, tanto el cuestionario dirigido a los docentes como la ficha de observación serán sometidos a un proceso de validación por parte del tutor(a). Este paso permite garantizar que las preguntas e indicadores diseñados en la matriz de operacionalización sean pertinentes, claros y realmente midan lo que se pretende investigar, evitando sesgos y aumentando la fiabilidad de los resultados obtenidos en cada fase del estudio.

Recolección de Datos

Se procederá a la aplicación de la encuesta a los ocho docentes de las áreas básicas en los horarios previamente establecidos. De manera simultánea, se realizarán las sesiones de observación a los cinco estudiantes identificados durante el desarrollo de las clases de materias fundamentales. Los hallazgos serán registrados de forma sistemática en las fichas correspondientes, asegurando un control riguroso de la información y un registro detallado que permita un análisis preciso posteriormente.

Procesamiento y Análisis

Una vez recolectada la información, los datos de las encuestas se tabularán mediante herramientas estadísticas, como Microsoft Excel, para generar gráficos y tablas que faciliten la interpretación. Por otro lado, los resultados de las fichas de observación se cruzarán con los datos de los docentes para realizar la correlación de variables. Esto permitirá identificar patrones y relaciones significativas, facilitando la redacción de conclusiones finales que respondan de manera directa a los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO IV

Análisis e Interpretación de los Resultados

Interdicción

El presente capítulo tiene como propósito fundamental exponer los hallazgos obtenidos tras la ejecución del proceso investigativo en la Unidad Educativa Ciudad de Loja. El estudio se orientó a determinar cómo las estrategias inclusivas aplicadas por el profesorado inciden en los procesos neurocognitivos de atención y concentración de los estudiantes que presentan un diagnóstico de TDAH. Para lograr este fin, se trabajó con una muestra censal constituida por 13 participantes: 8 docentes de las áreas básicas y 5 estudiantes de sexto y séptimo año de Educación General Básica.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario de escala Likert dirigido a los docentes y una ficha de observación estructurada para el seguimiento de la conducta estudiantil. El análisis de la información se abordó desde un enfoque cuantitativo, empleando estadística descriptiva para la caracterización de las variables y estadística inferencial para la validación de la hipótesis mediante pruebas de correlación. Este procedimiento permite establecer una base científica para responder a las interrogantes planteadas y verificar el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Análisis Descriptivo de los Resultados

Resultados de la Variable Independiente: Estrategias Inclusivas (Docentes)

Dimensión 1: Adaptaciones Curriculares

Pregunta 1: Realizo modificaciones en los objetivos de aprendizaje para ajustarlos al ritmo del estudiante con TDAH.

Tabla 2

Resultados de la pregunta sobre modificaciones en los objetivos de aprendizaje

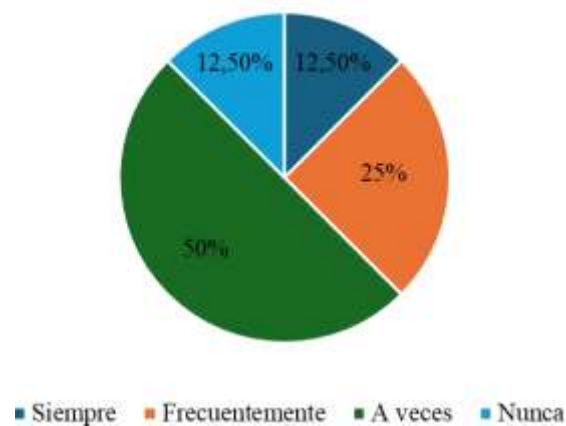
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
A veces	4	50%
Nunca	1	12.5%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Distribución porcentual de las respuestas sobre modificaciones en los objetivos de aprendizaje

Modificaciones en los objetivos de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Los resultados muestran que el 62.5% de los docentes (sumando las categorías "A veces" y "Nunca") no realiza estas adaptaciones de manera constante. Esta situación evidencia una dificultad en la planificación curricular, ya que al no ajustar los objetivos al ritmo de aprendizaje

específico del estudiante, se limita la posibilidad de alcanzar un aprendizaje significativo y se incrementa el riesgo de rezago escolar.

Interpretación

Que el 62.5% de los docentes no adapte sus objetivos demuestra un manejo rígido del currículo que ignora la diversidad en el aula. Esta falta de ajuste es grave porque, como señala Martínez (2023), las adaptaciones son las que permiten "*responder a las características individuales del estudiantado*" (pág. 39). Sin esta flexibilidad, el docente termina enseñando para un estándar que no existe, provocando en el alumno con TDAH una fatiga cognitiva que agota su atención (Schneider, 2021). Básicamente, se incumple el derecho a recibir una educación basada en la inclusión (LOEI, 2011), convirtiendo el entorno escolar en una barrera que frena el aprendizaje en lugar de potenciarlo.

Pregunta 2: Ajusto los criterios de evaluación (tiempos, formato de exámenes) considerando las necesidades del estudiante.

Tabla 3

Resultados de la pregunta sobre ajuste de los criterios de evaluación

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	0	0%
Frecuentemente	2	25%
A veces	5	62.5%
Nunca	1	12.5%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Distribución porcentual de las respuestas sobre ajuste de los criterios de evaluación



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Se observa que el 75% de los docentes encuestados se ubica en las categorías "A veces" y "Nunca". Estos resultados reflejan que los procesos evaluativos no se están adaptando de forma regular a las necesidades del estudiante con TDAH, lo cual puede generar resultados que no reflejan el conocimiento real del alumno al verse afectado por limitaciones de tiempo o formatos no aptos para su condición.

Interpretación

Que el 75% de los profesores apenas ajuste las evaluaciones demuestra que todavía se califica a todos por igual, sin importar sus necesidades. Esto es un problema grave porque las adaptaciones no son solo un favor, sino *"ajustes planificados en los objetivos, contenidos,*

metodologías y criterios de evaluación" (Cedeño Calda, 2022, pág. 30). Al no cambiar los tiempos ni el formato de los exámenes, no estamos viendo qué tanto sabe el niño, sino qué tanto aguanta su atención antes de la rápida fatiga cognitiva. Al final, se le termina poniendo una nota baja no por falta de capacidad, sino porque el examen fue una barrera que no le permitió demostrar lo que realmente aprendió.

Pregunta 3: Planifico actividades con diferentes niveles de complejidad para asegurar la participación del alumno.

Tabla 4

Resultados de la pregunta sobre planificación de actividades con diferentes niveles de complejidad

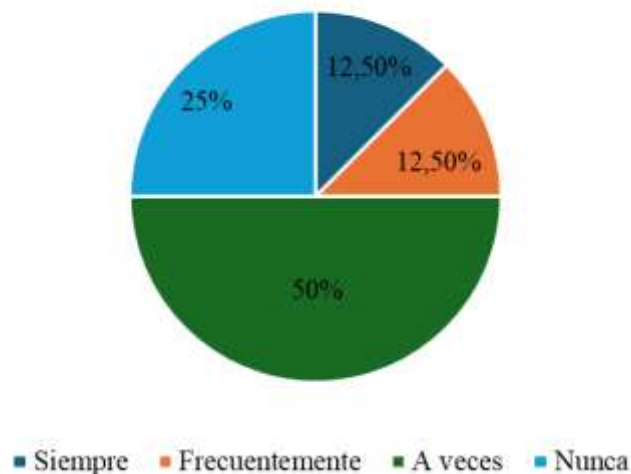
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	12.5%
Frecuentemente	1	12.5%
A veces	4	50%
Nunca	2	25%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Distribución porcentual de las respuestas sobre planificación de actividades con diferentes niveles de complejidad

Planificación de actividades con diferentes niveles de complejidad



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Los datos revelan que el 75% de los docentes (agrupando "A veces" y "Nunca") presenta dificultades para implementar esta estrategia. La falta de niveles de dificultad adaptados en las tareas impide que el estudiante con TDAH participe de manera equitativa, ya que las actividades iguales para todos no consideran su rapidez al trabajar ni su facilidad para frustrarse, afectando su inclusión en el proceso de aprendizaje.

Interpretación

Lo que más llama la atención de este 75% de docentes que no varía la complejidad de sus clases es cómo se termina ignorando el ritmo real de cada alumno. Al proponer tareas iguales

para todos, no se está logrando ese aprendizaje efectivo que proponen Moreira-Rivadeneira y Cruz-Martínez (2023), quienes sostienen que la inclusión exige *"la adaptación de los procesos pedagógicos a las necesidades individuales"* (pág. 21). Si no escalamos la dificultad, el estudiante con TDAH se frustra o se desconecta, perdiendo la oportunidad de avanzar mediante el apoyo de un par o del maestro, como sugiere el socio constructivismo de Vygotsky (1979).

Dimensión 2: Recursos Didácticos

Pregunta 4: Utilizo materiales multisensoriales (texturas, sonidos, manipulación) para explicar conceptos abstractos.

Tabla 5

Resultados de la pregunta sobre uso de materiales multisensoriales en la explicación de conceptos

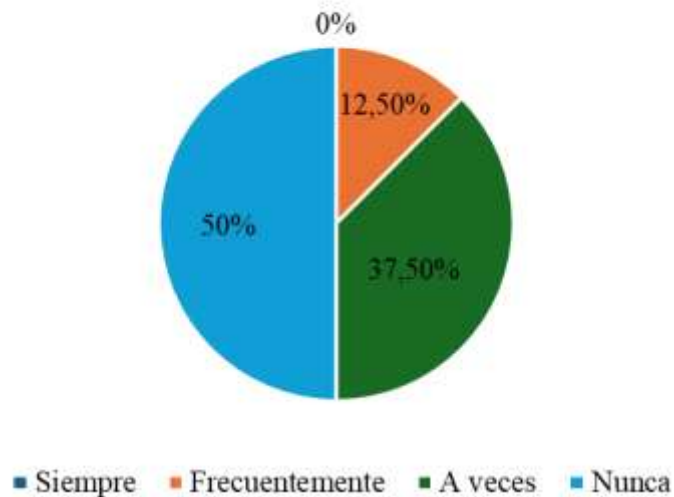
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	0	0%
Frecuentemente	1	12.5%
A veces	3	37.5%
Nunca	4	50%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Distribución porcentual de las respuestas sobre uso de materiales multisensoriales en la explicación de conceptos

Uso de materiales multisensoriales en la explicación de conceptos



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Los resultados indican que el 87.5% de los docentes (sumando "A veces" y "Nunca") no utiliza este tipo de recursos de forma habitual. La ausencia de estímulos táctiles o sonoros dificulta que el estudiante con TDAH logre comprender temas complejos, ya que su aprendizaje depende en gran medida de la estimulación de varios sentidos para mantener el interés y facilitar la retención de la información.

Interpretación

Es bastante revelador que casi el 90% de los docentes no utilice materiales que se puedan tocar o escuchar para enseñar, lo que explica por qué los conceptos abstractos son una pesadilla

para el alumno con TDAH. Lo que sucede aquí es que se está ignorando que la *"enseñanza multisensorial transforma los resultados en el aula"* (Velez Aguirre, 2025, pág. 62), especialmente porque estos chicos necesitan estímulos diferentes para no distraerse. Al quedarnos solo en la teoría verbal, no estamos cumpliendo con la idea de que estos recursos favorecen la comprensión al *"estimular distintos canales sensoriales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje"* (Cevallos García, 2022, pág. 32).

Pregunta 5: Empleo apoyos visuales (organizadores gráficos, pictogramas, agendas) para guiar la actividad diaria.

Tabla 6

Resultados de la pregunta sobre uso de apoyos visuales para guiar la actividad diaria

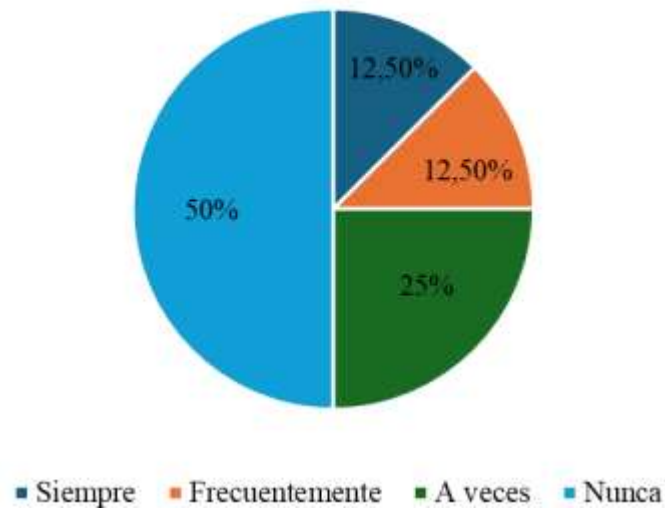
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	12.5%
Frecuentemente	1	12.5%
A veces	2	25%
Nunca	4	50%
Total	8	100%

Nita. Elaboración propia.

Figura 5

Distribución porcentual de las respuestas sobre uso de apoyos visuales para guiar la actividad diaria

Uso de apoyos visuales para guiar la actividad diaria



Nota. Elaboración propia.

Análisis

los resultados muestran que el 75% de los docentes (categorías "A veces" y "Nunca") no utiliza estos recursos de manera constante. Para un estudiante con TDAH, la falta de una guía visual diaria dificulta la organización de sus tareas y la comprensión de las secuencias de clase, lo que favorece la desorientación y la pérdida de enfoque durante las actividades escolares.

Interpretación

Este 75% de falta de apoyos visuales explica por qué a los estudiantes con TDAH les cuesta tanto terminar lo que empiezan o seguir el hilo de la jornada. Al no usar agendas o

pictogramas, se está perdiendo una oportunidad enorme, ya que "el uso de agendas visuales para estructurar la jornada" (Alay Plua et al., 2025, pág. 75) es lo que realmente ayuda a que el alumno no se sienta perdido. Lo que ocurre en la práctica es que, sin estas guías, el cerebro del niño se sobrecarga intentando recordar qué sigue, en lugar de concentrarse en aprender.

Pregunta 6: Integro herramientas tecnológicas (apps, juegos interactivos) que facilitan el enganche del estudiante.

Tabla 7

Resultados de la pregunta sobre integración de herramientas tecnológicas para el enganche del estudiante

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	0	0%
Frecuentemente	1	12.5%
A veces	2	25%
Nunca	5	62.5%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Distribución porcentual de las respuestas sobre integración de herramientas tecnológicas para el enganche del estudiante



Mota. Elaboración propia.

Análisis

Los resultados indican que el 87.5% de los docentes (sumando "A veces" y "Nunca") no utiliza estos recursos de forma habitual. La falta de este tipo de herramientas limita el interés del estudiante con TDAH, ya que los entornos digitales y lúdicos son fundamentales para captar su atención y mejorar su motivación hacia el aprendizaje de contenidos académicos.

Interpretación

Es preocupante que casi el 90% de los docentes no use aplicaciones o juegos, ya que para un estudiante con TDAH la tecnología no es un lujo, sino una necesidad para estar concentrado en las clases. Lo que este resultado nos dice es que no se están aprovechando las "*metodologías activas y los recursos tecnológicos*" (Miranda et al., 2024, pág. 12) que son clave para mejorar la

motivación escolar. Al final del día, si el docente sigue con métodos tradicionales, pierde la oportunidad de usar herramientas que, según Palacios Garay et al. (2021), permiten responder mejor a las exigencias del entorno escolar actual.

Dimensión 3: Gestión del Aula

Pregunta 7: Organizo el tiempo de clase en bloques cortos para evitar la fatiga cognitiva del estudiante.

Tabla 8

Resultados de la pregunta sobre organización del tiempo de clase en bloques cortos

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	12.5%
Frecuentemente	1	12.5%
A veces	3	37.5%
Nunca	3	37.5%
Total	8	100%

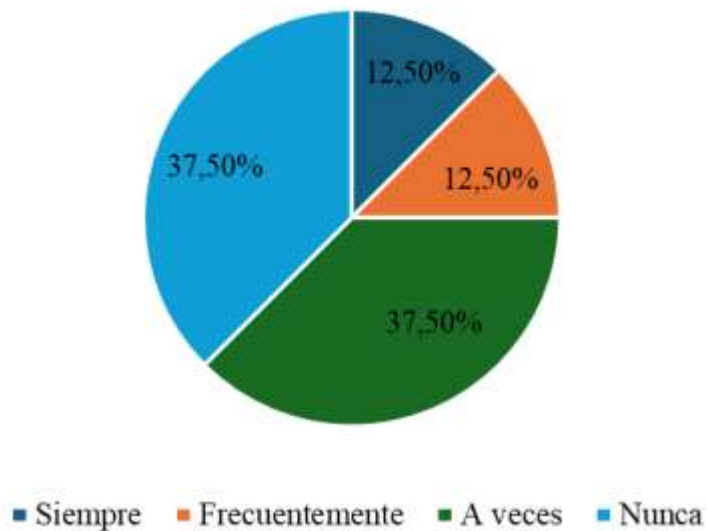
Nota. Elaboración propia.

Figura 7

Distribución porcentual de las respuestas sobre organización del tiempo de clase en bloques cortos

cortos

Organización del tiempo de clase en bloques cortos



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Los resultados indican que el 75% de los docentes (sumando "A veces" y "Nunca") no aplica esta estrategia de manera habitual. La falta de fragmentación de las actividades provoca que el estudiante con TDAH experimente cansancio mental de forma prematura, lo que deriva en una pérdida de atención y dificultades para completar las tareas propuestas durante la jornada escolar.

Interpretación

El hecho de que el 75% de los docentes no fragmente sus clases explica por qué muchos estudiantes se dan por vencidos antes de terminar la jornada. Lo que realmente sucede es que, al no trabajar en bloques cortos, se acelera esa "*rápida fatiga cognitiva y a la sensibilidad ante estímulos externos*" (Schneider, 2021, pág. 112) que agota al alumno. Básicamente, si no se divide la clase, el cerebro del niño con TDAH se satura, demostrando que la falta de pausas y bloques breves se convierte en una barrera invisible pero muy real para su aprendizaje.

Pregunta 8: Segmento las instrucciones largas en pasos simples y secuenciales para facilitar su ejecución.

Tabla 9

Resultados de la pregunta sobre segmentación de instrucciones en pasos simples y secuenciales

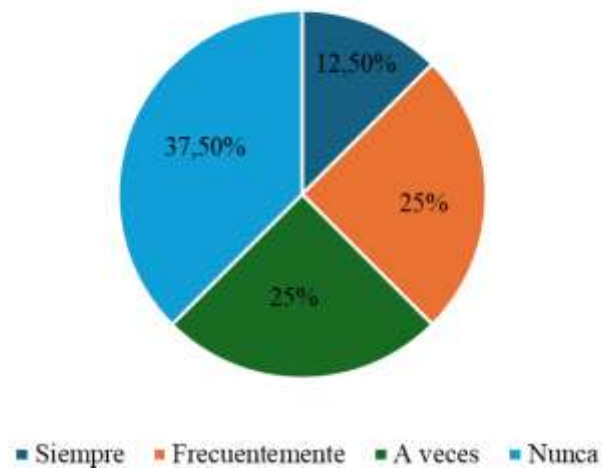
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
A veces	2	25%
Nunca	3	37.5%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Distribución porcentual de las respuestas sobre segmentación de instrucciones en pasos simples y secuenciales

Segmentación de instrucciones en pasos simples y secuenciales



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Se observa que el 62.5% de los encuestados (categorías "A veces" y "Nunca") no realiza esta práctica de forma regular. Para un alumno con TDAH, recibir instrucciones complejas o múltiples órdenes al mismo tiempo resulta abrumador, lo que suele provocar errores en la ejecución de las tareas o el abandono de la actividad por no saber cómo empezar o continuar.

Interpretación

El hecho de que el 62.5% de los docentes no divida las instrucciones explica por qué los estudiantes con TDAH suelen abandonar las tareas a la mitad. Lo que pasa realmente es que, sin órdenes sencillas, el alumno no puede organizar su mente, olvidando que la "segmentación de

instrucciones en pasos cortos es vital para que no se sientan abrumados” (Alay Plua et al., 2025, pág. 75). Al no aplicar esto, se falla en la gestión del aula que, según Andrade Ramos (2024), “debería de presentar instrucciones en pasos comprensibles para favorecer la participación” (párr. 35). Por lo tanto, si la instrucción es muy larga, el niño se pierde antes de empezar, afectando directamente su capacidad de terminar el trabajo escolar.

Pregunta 9: Promuevo un clima inclusivo donde se refuerza positivamente el esfuerzo y no solo el resultado.

Tabla 10

Resultados de la pregunta sobre promoción de un clima inclusivo y refuerzo positivo del esfuerzo

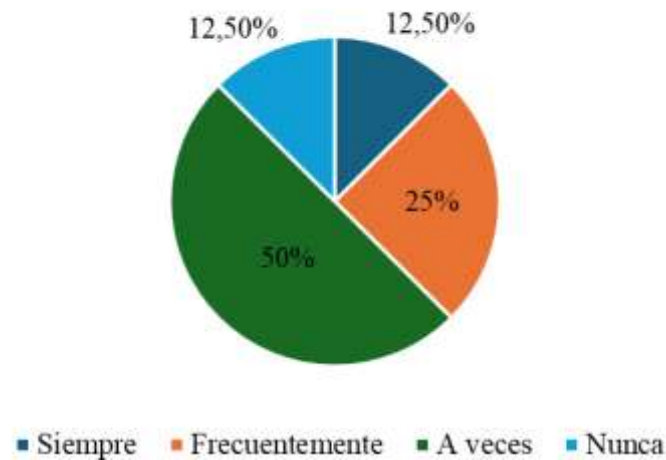
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Siempre	1	12.5%
Frecuentemente	2	25%
A veces	4	50%
Nunca	1	12.5%
Total	8	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Distribución porcentual de las respuestas sobre promoción de un clima inclusivo y refuerzo positivo del esfuerzo

Promoción de un clima inclusivo y refuerzo positivo del esfuerzo



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Los resultados reflejan que el 62.5% de los docentes (agrupando "A veces" y "Nunca") no aplica esta estrategia de manera sostenida. El enfoque en el resultado final, más que en el proceso, suele desmotivar al estudiante con TDAH, quien a menudo invierte un esfuerzo superior para cumplir con las tareas; la falta de un reconocimiento oportuno a ese empeño afecta su autoestima y su disposición para participar activamente en el aula.

Interpretación

El hecho de que el 62.5% de los docentes no refuerce el esfuerzo de forma constante explica por qué muchos alumnos con TDAH terminan desmotivados y con baja autoestima. Lo

que pasa es que se olvida que las estrategias de acompañamiento deben servir para el "desarrollo de la autorregulación, la autoestima y el compromiso del estudiante" (Mendoza Zambrano, 2022, pág. 35). "Al premiar solo la nota final y no el proceso, se ignora que la diversidad es una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa" (Moreira-Rivadeneira y Cruz-Martínez, 2023, pág. 25). En definitiva, el clima del aula sigue siendo muy tradicional; si no se valora el empeño extra que hace el niño para concentrarse, se termina apagando sus ganas de participar en clase.

Resultados de la Variable Dependiente: Niveles de Atención y Concentración (Estudiantes)

Dimensión 1: Atención Sostenida

Ítem 1: Mantiene el interés en la actividad propuesta por más de 10-15 minutos seguidos.

Tabla 11

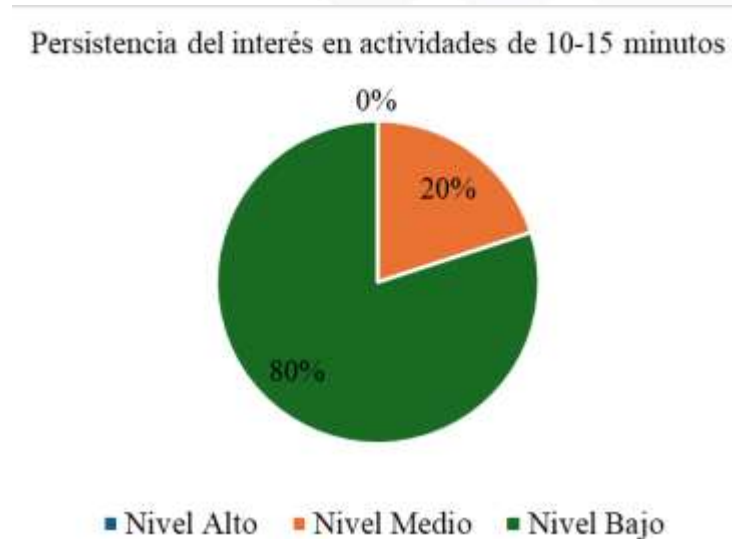
Persistencia del interés en actividades de 10-15 minutos

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Nivel Alto	0	0%
Nivel Medio	1	20%
Nivel Bajo	4	80%
Total	5	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 10

Persistencia del interés en actividades de 10-15 minutos



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Según lo observado, el 80% de los estudiantes (4 de 5) se sitúa en un Nivel Bajo en cuanto a la capacidad de mantener el interés en una actividad por más de 10 minutos. Este resultado evidencia una fatiga atencional temprana, característica del TDAH, lo que confirma que las metodologías actuales no logran retener el foco del estudiante por periodos prolongados, generando desconexión y abandono de la tarea escolar antes de su finalización.

Interpretación

El preocupante 80% de nivel bajo identificado permite dar respuesta, sobre el estado de la atención en los estudiantes evaluados. Los datos demuestran que las metodologías actuales no logran sostener el interés del alumno, “*confirmando que la falta de estrategias adecuadas*

impacta negativamente en la concentración y la participación activa" (Guerrero, 2023, pág. 18).

En términos prácticos, "el estudiante se desconecta de la actividad debido a que experimenta

esa fatiga cognitiva) mucho antes de lo que el docente tiene previsto " (Schneider, 2021, pág.

114). Al final, este resultado evidencia que, sin un ajuste en los tiempos de enseñanza, el alumno

no podrá mantener el esfuerzo mental necesario para culminar sus tareas escolares con éxito.

Ítem 2: Persiste en la ejecución de la tarea hasta terminarla, a pesar del esfuerzo que requiera.

Tabla 12

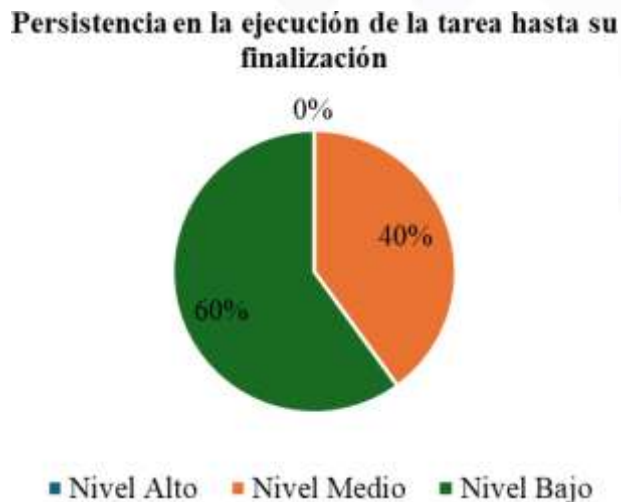
Persistencia en la ejecución de la tarea hasta su finalización

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Nivel Alto	0	0%
Nivel Medio	2	40%
Nivel Bajo	3	60%
Total	5	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Persistencia en la ejecución de la tarea hasta su finalización



Nota. Elaboración propia

Análisis

En cuanto a la persistencia para terminar las tareas, los resultados muestran que el 100% de los estudiantes se encuentran entre los niveles Bajo (60%) y Medio (40%). Se observa que la mayoría de los alumnos tiende a abandonar la actividad cuando esta requiere un esfuerzo mental continuo o se vuelve repetitiva. Esta falta de conclusión de tareas está directamente ligada a la dificultad para autorregular el esfuerzo, lo que genera un rezago en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planificados para la jornada.

Interpretación

Al analizar la persistencia en las tareas, se observa que la totalidad de la muestra presenta dificultades para concluir sus actividades, situándose mayoritariamente en un nivel bajo (60%).

Este fenómeno se explica porque los estudiantes con TDAH enfrentan barreras para gestionar su propio trabajo, coincidiendo con lo expuesto por Mendoza Zambrano (2022), quien afirma que estas dificultades se deben a la falta de "estrategias que permitan el desarrollo de la autorregulación, la autoestima y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje" (pág. 35). En la práctica, esto implica que, cuando la tarea exige un esfuerzo mental prolongado, el alumno se rinde por no contar con herramientas internas para mantenerse enfocado. Por lo tanto, el resultado evidencia que el abandono de las actividades no es un acto de desinterés voluntario, sino una consecuencia directa de no haber desarrollado procesos de regulación que le permitan manejar la frustración y el cansancio durante la jornada escolar.

Dimensión 2: Atención Selectiva

Ítem 3: Ignora distractores externos (ruidos de pasillo, movimientos de compañeros) mientras trabaja.

Tabla 13

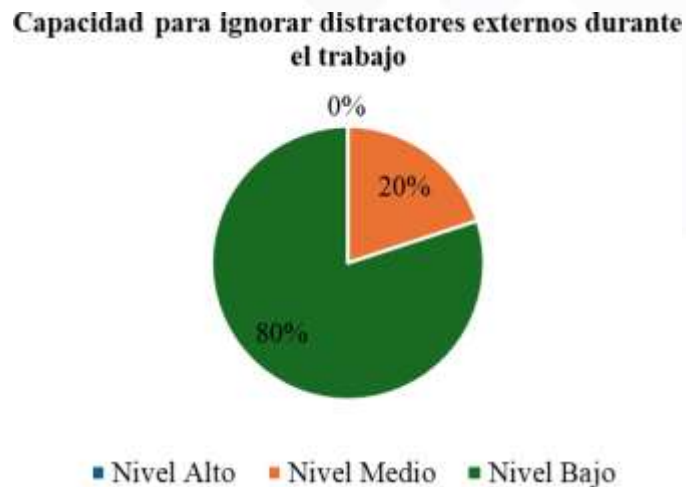
Capacidad para ignorar distractores externos durante el trabajo

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Nivel Alto	0	0%
Nivel Medio	1	20%
Nivel Bajo	4	80%
Total	5	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 12

Capacidad para ignorar distractores externos durante el trabajo



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Sobre la capacidad de ignorar distractores externos, se observa que el 80% de los estudiantes (4 de 5) se ubica en un Nivel Bajo. Los resultados demuestran que los alumnos son altamente sensibles a estímulos irrelevantes, como ruidos o movimientos en el aula, lo que interrumpe constantemente su flujo de trabajo. Esta dificultad para filtrar información externa confirma la necesidad de un entorno de aprendizaje más estructurado y de apoyos visuales que ayuden a centrar la atención en la tarea principal.

Interpretación

Al analizar la capacidad para ignorar distractores, el 80% de los estudiantes se sitúa en un nivel bajo, lo que confirma una alta vulnerabilidad ante estímulos del entorno. Este hallazgo se sustenta en lo planteado por Schneider (2021), quien explica que el TDAH conlleva una "rápida

fatiga cognitiva y una marcada sensibilidad ante estímulos externos que interrumpen el flujo de pensamiento" (pág. 112). En la práctica, esto evidencia que ruidos o movimientos mínimos en el aula actúan como barreras que impiden al alumno mantener el foco en la tarea principal. Por lo tanto, el resultado obtenido demuestra que la falta de un ambiente estructurado y libre de interferencias directas afecta severamente la calidad del aprendizaje y la culminación de las actividades académicas.

Ítem 4: Sigue instrucciones precisas dadas por el docente sin perderse en el proceso.

Tabla 14

Capacidad para seguir instrucciones precisas sin perder el proceso

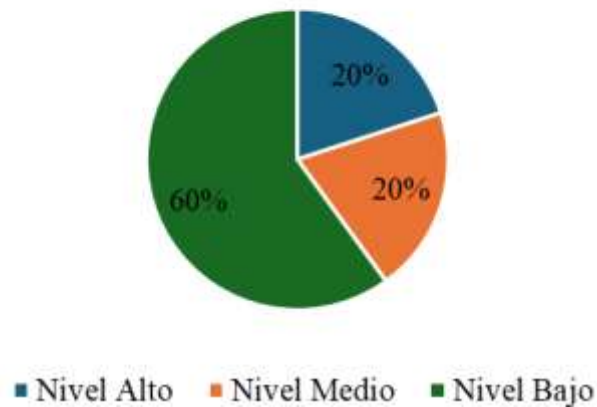
Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Nivel Alto	1	20%
Nivel Medio	1	20%
Nivel Bajo	3	60%
Total	5	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 13

Capacidad para seguir instrucciones precisas sin perder el proceso

Capacidad para seguir instrucciones precisas sin perder el proceso



Nota. Elaboración propia.

Análisis

En relación al seguimiento de instrucciones, el 60% de los estudiantes observados presenta un Nivel Bajo, lo que indica que pierden la secuencia de los pasos a seguir durante la actividad. Al recibir órdenes directas, los alumnos suelen olvidar las partes intermedias de la consigna o se distraen antes de concluir la instrucción completa; este hallazgo guarda relación con los resultados de los docentes, quienes admitieron que rara vez segmentan las instrucciones largas, dificultando así el éxito en la ejecución de las tareas.

Interpretación

El 60% de nivel bajo en este ítem evidencia que la mayoría de los estudiantes pierde la secuencia lógica de las actividades escolares al recibir instrucciones complejas. Este hallazgo se

respalda en lo expuesto por Alay Plua et al. (2025), quienes señalan que para estos alumnos es vital la *"segmentación de instrucciones en pasos cortos y el uso de agendas visuales para estructurar la jornada escolar"* (pág. 75). En la práctica, se observa que la falta de fragmentación de órdenes por parte del docente genera confusión, impidiendo que el estudiante procese la información completa. Por lo tanto, el resultado confirma que la memoria de trabajo del alumno se satura cuando la instrucción es lineal y extensa, limitando su capacidad para concluir los procesos pedagógicos iniciados.

Dimensión 3: Autorregulación

Ítem 5: Controla la impulsividad (espera su turno, no interrumpe bruscamente, piensa antes de actuar).

Tabla 15

Control de la impulsividad y respeto de turnos en el aula

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Nivel Alto	0	0%
Nivel Medio	1	20%
Nivel Bajo	4	80%
Total	5	100%

Nita. Elaboración propia.

Figura 14

Control de la impulsividad y respeto de turnos en el aula



Nota. Elaboración propia.

Análisis

Respecto al control de la impulsividad, los resultados muestran que el 80% de los estudiantes se encuentran en un Nivel Bajo. Se observa una dificultad significativa para postergar la gratificación o esperar el turno de palabra, lo que se traduce en interrupciones constantes y una tendencia a actuar de forma precipitada sin procesar completamente las instrucciones. Esta carencia en la autorregulación conductual no solo afecta el aprendizaje individual, sino que también altera la dinámica del grupo, confirmando la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten el autocontrol.

Interpretación

El 80% de nivel bajo en el control de impulsividad revela una dificultad crítica en los estudiantes para gestionar sus reacciones inmediatas durante la clase. Este comportamiento se relaciona con lo planteado por Mendoza Zambrano (2022), quien sostiene que la falta de acompañamiento adecuado impide el "*desarrollo de la autorregulación, la autoestima y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje*" (pág. 35). En la práctica, se observa que la tendencia a actuar de forma precipitada no es una falta de disciplina, sino una carencia de herramientas para postergar la respuesta. Por consiguiente, el resultado confirma que la impulsividad actúa como un factor que interrumpe la adquisición de conocimientos y altera la convivencia armónica dentro del entorno escolar.

Ítem 6: Gestiona su nivel de energía (permanece en su sitio o canaliza su movimiento de forma funcional).

Tabla 16

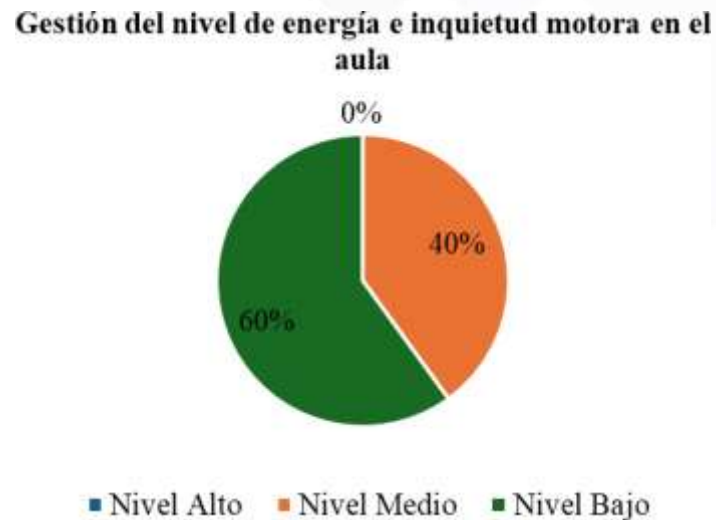
Gestión del nivel de energía e inquietud motora en el aula

Alternativa	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Nivel Alto	0	0%
Nivel Medio	2	40%
Nivel Bajo	3	60%
Total	5	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 15

Gestión del nivel de energía e inquietud motora en el aula



Nota. Elaboración propia.

Análisis

En cuanto a la gestión del nivel de energía, el 60% de los estudiantes muestra un Nivel Bajo, lo que indica una marcada dificultad para permanecer en su sitio o canalizar el movimiento de manera productiva. Estos alumnos presentan una necesidad constante de actividad física que, al no ser integrada funcionalmente en la clase, se manifiesta como inquietud motora o distracción. El 40% en nivel medio sugiere que, aunque algunos intentan autorregularse, la fatiga cognitiva termina por activar la necesidad de movimiento, reforzando la importancia de implementar pausas activas o bloques cortos de trabajo.

Interpretación

El 60% de los estudiantes situados en un nivel bajo de gestión de energía demuestra que la inquietud motora sigue siendo un reto no resuelto en el aula. Este hallazgo concuerda con lo expuesto por Andrade Ramos (2024), quien indica que para mejorar la participación se requiere de *"la aplicación de estrategias pedagógicas que involucren pausas activas y el uso de recursos que permitan canalizar el movimiento de forma funcional"* (párr. 42). En la práctica, se observa que la falta de estas pausas provoca que el alumno abandone su sitio en busca de alivio al cansancio mental acumulado. Por lo tanto, el resultado identifica que, sin una planificación que integre la necesidad de movimiento, la energía del estudiante se dispersa, afectando su capacidad de enfoque y la culminación de sus tareas escolares.

Análisis Inferencial de los Resultados

Para comprobar la relación entre la aplicación de estrategias inclusivas por parte de los docentes y los niveles de atención y concentración de los estudiantes con TDAH, se aplicó la prueba estadística no paramétrica de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2). Esta prueba es adecuada para muestras pequeñas y permite determinar si existe una relación significativa entre las variables estudiadas.

Se utilizó una tabla de contingencia agrupando las respuestas de los docentes sobre estrategias inclusivas y los niveles de atención y concentración observados en los estudiantes:

Tabla 17

Tabla de contingencia: Estrategias Inclusivas vs. Niveles de Atención

Estrategias Inclusivas (Docentes)	Nivel Bajo (Estudiantes)	Nivel Medio/Alto (Estudiantes)	Total
Aplicación Insuficiente (A veces / Nunca)	4	1	5
Aplicación Suficiente (Siempre / Frec.)	0	3	3
Total	4	4	8

Nota. Elaboración propia basada en los instrumentos aplicados.

Procedimiento Estadístico

1. Determinación de frecuencias esperadas (f_e):

- f_{e1} (Insuficiente/Bajo) = $(5 \times 4) / 8 = 2.5$
- f_{e2} (Insuficiente/Medio-Alto) = $(5 \times 4) / 8 = 2.5$
- f_{e3} (Suficiente/Bajo) = $(3 \times 4) / 8 = 1.5$
- f_{e4} (Suficiente/Medio-Alto) = $(3 \times 4) / 8 = 1.5$

2. Cálculo de χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{(4-2.5)^2}{2.5} + \frac{(1-2.5)^2}{2.5} + \frac{(0-1.5)^2}{1.5} + \frac{(3-1.5)^2}{1.5} = 0.9 + 0.9 + 1.5 + 1.5 = 4.8$$

3. Determinación del p-valor:

- Con 1 grado de libertad ($gl = (\text{filas}-1) \times (\text{columnas}-1)$), se obtiene $p = 0.028$.
- Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Dado que $p < 0.05$, se concluye que existe una relación estadísticamente significativa entre la aplicación de estrategias inclusivas y los niveles de atención y concentración de los estudiantes.

Verificación de la Hipótesis

Hipótesis General

La aplicación de estrategias inclusivas por parte de los docentes incide de manera significativa en los niveles de atención y concentración de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja.

Verificación

El análisis Chi-cuadrado mostró $\chi^2 = 4.8$ y $p = 0.028 (< 0.05)$. Esto evidencia una relación significativa entre las variables, por lo que la hipótesis general se cumple.

Hipótesis Específica Verificable

Hipótesis 3: Existe una relación significativa entre la aplicación de estrategias inclusivas y la capacidad de concentración sostenida de los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año de la Unidad Educativa Ciudad de Loja.

Verificación

La prueba estadística $\chi^2 = 4.8$ con $p = 0.028 (< 0.05)$ confirma la relación significativa. Por lo tanto, esta hipótesis específica se cumple.

Discusión de Resultados

Al contrastar los hallazgos obtenidos en la presente investigación con el marco teórico y los antecedentes analizados en el Capítulo II, se revela una realidad que, lejos de ser aislada, guarda una estrecha relación con las problemáticas educativas actuales en la región. El dato más significativo de este estudio es el valor de $p = 0.028$ obtenido mediante la prueba de Chi-cuadrado, el cual demuestra estadísticamente que la atención de los estudiantes con TDAH en la Unidad Educativa Ciudad de Loja no es un fenómeno autónomo, sino que depende directamente de la calidad y frecuencia de las estrategias inclusivas aplicadas por los docentes.

En primer lugar, los resultados muestran que el 62.5% de los docentes admiten aplicar adaptaciones curriculares solo "a veces" o "nunca". Esta cifra coincide de manera preocupante con lo expuesto por Guerrero (2023) en el contexto nacional, quien identificó *“una brecha crítica entre lo que dictan las políticas de inclusión y lo que realmente ocurre en la práctica diaria debido a la falta de conocimientos técnicos”* (pág. 40). Esta carencia técnica mencionada por Guerrero se materializa en este estudio cuando se observa que los docentes descuidan dimensiones vitales como la gestión del tiempo y la segmentación de instrucciones. Como bien señalan Rossi y Pereyra (2023), *“la inclusión no es una cuestión de buena voluntad o de un diagnóstico clínico, sino de una organización flexible del aula”* (pág. 15). Al no existir dicha flexibilidad en la institución objeto de estudio, el impacto de las estrategias se diluye, dejando al estudiante con TDAH en un estado de vulnerabilidad pedagógica.

Por otro lado, al analizar la variable dependiente, se evidenció que el 60% de los estudiantes presentan niveles bajos de atención sostenida y autorregulación. Resulta interesante discutir este punto a la luz de lo que plantean Miranda et al. (2024), quienes sostienen *“que la*

motivación y el enfoque escolar dependen de metodologías activas y recursos tecnológicos” (pág. 12). En las fichas de observación aplicadas, se notó que los alumnos se fatigan rápidamente ante tareas monótonas, lo que valida la teoría de Schneider (2021) sobre la rápida fatiga cognitiva que experimenta el cerebro con TDAH cuando el entorno no ofrece los apoyos necesarios. No es simplemente que el niño "no quiera" prestar atención, sino que, como explican los modelos de Posner y Petersen (1990), su sistema de alerta y control ejecutivo falla al no encontrar estímulos académicos que compitan con los distractores del entorno.

Un aspecto fundamental de esta discusión es la coincidencia hallada con los planteamientos de Ordoñez et al. (2025) respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En su estudio, estos autores defienden que *“el DUA no es solo un conjunto de herramientas, sino un marco pedagógico que, al diversificar la presentación de contenidos, reduce significativamente la fatiga cognitiva en alumnos con TDAH”* (pág. 20). Al contrastar esta base teórica con la realidad de la Unidad Educativa Ciudad de Loja, se evidencia una brecha preocupante: mientras Ordoñez resalta que la estimulación multisensorial es la clave para mantener el foco, en esta investigación se comprobó que la escasez de apoyos visuales y materiales y diversos recursos, en donde el 62.5% de los docentes encuestados admitió usar de forma mínima o nula guarda una relación directa con la incapacidad de los niños observados para filtrar estímulos irrelevantes.

Este hallazgo propio refuerza la tesis de que la "atención selectiva" no es una habilidad que el estudiante deba desarrollar por cuenta propia de forma espontánea; por el contrario, tal como sugieren Conforme Espinales y Mederos-Machado (2025), *“es el docente quien debe actuar como facilitador de los canales de entrada de información”* (pág. 94). Lamentablemente,

los resultados confirman que, al no aplicarse estos principios del DUA de manera sistemática, el proceso de enseñanza sigue siendo rígido y poco accesible para el alumnado con necesidades específicas.

Por último, Los datos recogidos en la Unidad Educativa Ciudad de Loja, evidencia que las acciones docentes son más reactivas que planificadas. Esta realidad no solo valida la problemática planteada al inicio, sino que fundamenta la necesidad imperativa de proponer lineamientos pedagógicos basados en estrategias inclusivas que permitan potenciar el foco de atención en el contexto escolar.

Cumplir con estos objetivos no es solo un requisito académico, sino una respuesta técnica frente a la urgencia de transformar el aula en un entorno donde la arquitectura neurobiológica del estudiante con TDAH sea comprendida y atendida. En definitiva, la incidencia encontrada justifica que la propuesta de esta investigación se convierta en una hoja de ruta para garantizar que la atención deje de ser una barrera y se convierta en el motor de un aprendizaje verdaderamente equitativo y duradero.

CAPÍTULO V

La Propuesta

Fundamentación

La presente propuesta no surge de una intención pedagógica, sino de una necesidad estadística y humana detectada en el corazón de la Unidad Educativa Ciudad de Loja. Los resultados de esta investigación son claros: existe una relación de incidencia significativa ($p = 0.028$) entre cómo enseña el docente y cómo atiende el estudiante con TDAH. Sin embargo, la realidad actual muestra una desconexión crítica. Mientras la normativa legal y el DUA exigen flexibilidad, en la práctica el 87.5% de los docentes aún no integra recursos multisensoriales ni tecnológicos, dejando al alumno sin "anclajes" para su atención.

No es falta de capacidad en los niños. Es el entorno el que falla. Al observar que el 80% de los estudiantes con TDAH presenta una fatiga cognitiva antes de los 15 minutos, se vuelve urgente romper la rigidez del bloque de clase tradicional. Esta propuesta busca transformar el aula en un ecosistema donde la segmentación de tareas, el uso de apoyos visuales y la gestión del movimiento no sean excepciones, sino la regla. Solo así pasaremos de una inclusión de "asistencia física" a una de "aprendizaje real", garantizando que el potencial neurobiológico de los estudiantes de sexto y séptimo año no se pierda por una metodología que se quedó en el tiempo.

En este sentido, la propuesta se fundamenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, participación y expresión. Esta visión coincide con lo expuesto por Herrera et al. (2023), quien

sostiene que el DUA permite planificar desde el inicio considerando la diversidad, favoreciendo así mayores oportunidades de aprendizaje sin recurrir a adaptaciones posteriores. Bajo este enfoque, la implementación de micro-sesiones, el uso de apoyos visuales como pictogramas y la flexibilización de las evaluaciones no constituyen acciones aisladas, sino respuestas pedagógicas coherentes que buscan eliminar barreras. De esta manera, la propuesta se alinea con un modelo inclusivo que anticipa las necesidades del estudiante con TDAH, favoreciendo su acceso, permanencia y participación efectiva.

Asimismo, la propuesta se sustenta en la teoría de las funciones ejecutivas, las cuales explican los procesos de autorregulación y mantenimiento de la atención. Al respecto, Alcivar Tomalá (2022) subraya la importancia de una gestión del aula que minimice distractores y estructure el tiempo para favorecer la concentración. Desde esta perspectiva, la segmentación en micro-sesiones y la incorporación de pausas activas responden directamente a la limitada capacidad de atención sostenida y a la fatiga cognitiva evidenciada en el estudio. Estas estrategias permiten optimizar el esfuerzo mental del estudiante, favoreciendo la permanencia en la tarea y el desarrollo de habilidades de autorregulación, elementos fundamentales para mejorar su desempeño académico dentro del entorno escolar.

Por último, la propuesta se articula con el enfoque de las estrategias inclusivas y la práctica docente diferenciada. En concordancia con Miranda Salas et al. (2024), estas estrategias se definen como un conjunto de acciones planificadas cuyo propósito es eliminar barreras y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, se desarrollen con éxito. En este marco, la adaptación de las evaluaciones y la incorporación de recursos multisensoriales responden a la necesidad de transformar la enseñanza tradicional en una práctica

flexible. Así, la intervención no solo busca mejorar la atención, sino también fortalecer la capacidad del docente para diseñar experiencias accesibles y coherentes con las demandas reales del contexto educativo.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo General

Implementar un sistema de intervención pedagógica basado en los pilares del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permita optimizar los procesos de atención sostenida y autorregulación en los estudiantes con TDAH de sexto y séptimo año, transformando las prácticas tradicionales en estrategias inclusivas técnicamente situadas.

Objetivos Específicos

1. Sistematizar un banco de recursos multisensoriales y herramientas tecnológicas que sirvan como soporte visual y auditivo para reducir la fatiga cognitiva detectada en el diagnóstico.
2. Reestructurar la gestión del tiempo en el aula mediante la fragmentación de instrucciones y la aplicación de pausas activas, respondiendo directamente al bajo nivel de persistencia en la tarea observado en los alumnos.
3. Establecer lineamientos de evaluación diferenciada que se ajusten al perfil neurocognitivo del estudiante con TDAH, asegurando que los criterios de calificación midan el conocimiento real y no la capacidad de resistencia atencional.
4. Fortalecer las competencias metodológicas de los ocho docentes de las áreas básicas a través de talleres prácticos sobre adaptaciones curriculares de grado dos.

Descripción General de la Propuesta

Esta propuesta, titulada "Guía de Intervención Situada para el Fortalecimiento Atencional", se define como una respuesta metodológica de corte técnico-pedagógico. No es un simple listado de consejos; es un protocolo operativo diseñado para los niveles de Educación Básica Media de la Unidad Educativa Ciudad de Loja.

La intervención se centra en tres ejes: la adaptación del entorno, la diversificación de recursos y la regulación conductual. Se dirige específicamente a los 5 estudiantes diagnosticados y a los 8 docentes que lideran su formación. Su aplicación está prevista para ejecutarse en el contexto real del aula durante el año lectivo 2025-2026, con una duración inicial de un trimestre para observar los primeros cambios significativos en la concentración de los menores.

Plan de Actividades: Ruta de Fortalecimiento Atencional

Para operativizar la propuesta, se han diseñado tres ejes de acción. Cada uno ataca un hallazgo crítico del Capítulo IV:

Eje 1: Gestión de la Micro-Sesión (Variable: Gestión del Aula)

- Actividad: Implementación del cronograma de Focos de Atención.
- Descripción: Dado que el 80% de los alumnos pierde el interés a los 10 minutos, los docentes de áreas básicas dividirán sus periodos de 40 minutos en 2 micro-sesiones de 15 minutos de trabajo intenso, separadas por una Pausa de Reajuste Cognitivo de 3 minutos.
- Recurso: Reloj de arena o temporizador visual en el escritorio del docente.

Eje 2: Soporte Visual y Multisensorial (Variable: Recursos Didácticos)

- Actividad: Estación de Anclajes de Tarea.

- Descripción: Ante el 87.5% de falta de material multisensorial, se instalará en cada aula de 6to y 7mo una pizarra de corcho pequeña con Pasos de Ejecución". Antes de empezar, el docente pegará tres tarjetas visuales (pictogramas) que indiquen: 1. Qué hacer, 2. Cómo hacerlo y 3. Qué entregar.
- Recurso: Pictogramas plastificados y organizadores gráficos simplificados.
- Impacto esperado: Mejora en la atención selectiva y reducción de la desorientación al seguir instrucciones.

Eje 3: Flexibilidad Evaluativa (Variable: Adaptaciones Curriculares)

- Actividad: Protocolo de Evaluación por Desempeño Escalonado.
- Descripción: Respondiendo al 75% de docentes que no ajusta evaluaciones, se propone que los exámenes escritos se dividan en dos partes entregadas en momentos distintos, o se sustituyan por presentaciones orales o maquetas. Se elimina el factor presión de tiempo que dispara la impulsividad.
- Recurso: Matrices de evaluación diferenciada (rúbricas de proceso).
- Impacto esperado: Reducción de la frustración y mejora en la autorregulación del estudiante.

Cronograma de Implementación

Tabla 18

Cronograma de implementación de la propuesta pedagógica

Fase	Mes	Acción Clave	Responsable
I: Preparación	Mes 1	Taller de sensibilización y entrega de kits visuales a los 8 docentes.	Investigador

II: Aplicación	Mes 2-3	Ejecución de micro-sesiones y uso de anclajes visuales en clases.	Docentes de áreas básicas
III: Seguimiento	Mes 4	Re-aplicación de fichas de observación para medir impacto.	Investigador

Nota. Elaboración propia

Factibilidad de la Propuesta

Para garantizar que la "Guía de Intervención Situada" no sea solo un constructo teórico, se ha analizado su viabilidad desde tres dimensiones fundamentales:

Factibilidad Técnica

La propuesta es técnicamente viable ya que no requiere de tecnologías complejas o software de alto costo que la institución no posea. Se fundamenta en el uso de herramientas que los ocho docentes ya manejan, como Microsoft Office para el diseño de material y el uso de proyectores en el aula. Además, el sustento pedagógico se basa en el DUA, un marco ya reconocido por el Ministerio de Educación del Ecuador, lo que facilita su alineación con las planificaciones curriculares vigentes.

Factibilidad Operativa

Existe una predisposición favorable por parte de la comunidad educativa de la Unidad Educativa Ciudad de Loja. Al contar con el apoyo del DECE y la autorización de las autoridades para las fases de diagnóstico, la implementación de la propuesta se percibe como una solución directa a los problemas de desatención detectados. El cronograma propuesto no interfiere con el cumplimiento del currículo nacional; al contrario, lo fortalece al optimizar los tiempos de trabajo y reducir la fatiga cognitiva de los alumnos.

Factibilidad Económica

El impacto económico es mínimo. La mayoría de los recursos sugeridos (agendas visuales, pictogramas, temporizadores) pueden ser elaborados con materiales de oficina existentes en la institución o mediante recursos digitales gratuitos. El costo principal radica en la reproducción de materiales impresos, los cuales pueden ser gestionados bajo el presupuesto regular de materiales didácticos o mediante el uso de herramientas tecnológicas ya disponibles en la unidad educativa.

Evaluación de la Propuesta

Para medir el éxito de la intervención y verificar si realmente se logra incidir en la variable dependiente (Atención y Concentración), se establecen los siguientes mecanismos de control:

1. Seguimiento Post-Intervención: Re-aplicación de la ficha de observación estructurada a los 5 estudiantes con TDAH tras tres meses de aplicación de las estrategias.
2. Indicador de Logro Académico: Comparación del nivel de tareas completadas antes y después de implementar la segmentación de instrucciones (basado en los resultados de la Tabla 12).
3. Encuesta de Satisfacción Docente: Un cuestionario breve para los 8 docentes donde valoren la reducción de la fatiga cognitiva y la mejora del clima del aula tras aplicar las micro-sesiones de trabajo.

Conclusiones

1. Se confirma, con un rigor estadístico de $p = 0.028$, que la atención de los estudiantes con TDAH en la Unidad Educativa Ciudad de Loja no es un factor aislado de la voluntad del niño, sino que depende directamente de la metodología del docente. El estudio demostró que el vacío pedagógico actual donde el 87.5% de los maestros ignora los recursos multisensoriales actúa como una barrera que dispara la fatiga cognitiva, dejando claro que sin una intervención técnica en las estrategias inclusivas, el derecho a una educación equitativa se queda solo en el papel.
2. El diagnóstico de la práctica docente reveló una alarmante rigidez en la gestión del aula. Al observar que el 75% de los profesores no fragmenta sus clases en bloques cortos, se entiende por qué la totalidad de los alumnos con TDAH analizados presenta dificultades críticas para terminar sus tareas. No hay falta de interés; hay un agotamiento de la atención sostenida provocado por jornadas lineales que no respetan el ritmo neurobiológico del estudiante.
3. Existe una desconexión profunda entre la evaluación y el aprendizaje real. El hecho de que el 75% de los docentes apenas ajuste los criterios de evaluación evidencia que todavía se califica la resistencia física al examen y no el conocimiento. Esto penaliza doblemente al estudiante con TDAH: primero por su condición y segundo por un sistema evaluativo que no permite demostrar lo aprendido, afectando directamente su autoestima y su autorregulación.

Recomendaciones

- Al personal directivo de la Unidad Educativa Ciudad de Loja: Es imperativo que se institucionalice el uso de la "Guía de Intervención Situada" propuesta en este trabajo. No basta con talleres aislados; se requiere un monitoreo constante a través de visitas áulicas que verifiquen que la segmentación de instrucciones y el uso de agendas visuales sean prácticas cotidianas y no opcionales en sexto y séptimo año.
- A los docentes de las áreas básicas: Deben asumir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como el eje rector de su planificación diaria. La recomendación técnica es abandonar el modelo de instrucción puramente verbal y transitar hacia el uso de anclajes visuales y cronómetros de aula, permitiendo que el movimiento funcional y las pausas activas se integren como herramientas de enfoque y no como distracciones.
- A futuros investigadores: Se sugiere ampliar esta línea de estudio mediante un enfoque longitudinal que permita medir el impacto de estas estrategias inclusivas a lo largo de todo un año lectivo. Asimismo, sería valioso cruzar estos datos con el nivel de compromiso de las familias, para determinar si el soporte en casa potencia o limita los resultados de la intervención pedagógica aplicada en el aula.

Referencias

- Álava Sordo, S., Cantero García, M., Garrido Hernansaiz, H., Sánchez Iglesias, I., & Santacreu, J. (2021). Atención Sostenida y Selectiva en subtipos de TDAH y en Trastorno de Aprendizaje: una comparación clínica. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 48 - 60. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3778>
- Alay Plua, E. D., Chávez Alay, D. E., Chávez Sánchez, M. M., & Alburquerque Reyna, H. E. (2025). Estrategias didácticas inclusivas en la enseñanza de un niño con TDAH: análisis de la práctica docente en la escuela “Virgen de las Mercedes” en el cantón Pedro Carbo. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(3), 71–81. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.568>
- Andrade Ramos, A. (16 de mayo de 2024). El TDAH en el salón de clases: cómo ayudar a los niños a tener éxito en la escuela. *Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades*. <https://www.cdc.gov/adhd/es/treatment/el-tdah-en-el-salon-de-clases-como-ayudar-a-los-ninos-a-tener-exito-en-la-escuela.html>
- APA. (2013). *American Psychiatric Association*. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): <https://www.psychiatry.org/patients-families/la-salud-mental/trastorno-por-deficit-de-atencion-con-hiperactividad>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codigo.pdf

Calderón Gómez, A., & Márquez Tejena, D. (2025). Estrategias inclusivas en el mejoramiento del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales. *Código Científico Revista De Investigación*, 6(1), 21–34. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/810>

CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

Conforme Espinales, K. L., & Mederos Machado, M. C. (2025). Estrategias psicopedagógicas para mejorar la concentración en casos de trastorno hiperactivo de la conducta. *Ciencia Y Educación*, 6(1), 92 - 109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16512713>

Constitución de la Republica del Ecuador. (2011, 13 de julio). *Decreto Legislativo 0*. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Constitución de la Republica del Ecuador. (2015, 25 de agosto). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Suplemento del Registro Oficial No. 572. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Estévez, B., & Guerrero, J. (2022). inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 89-106. <https://doi.org/10.46932/SFJDV6N7-068>

- Flores, A., Nakakawa, A., & Tuya, A. S. (2021). Revisión teórica del proceso de atención sostenida en la infancia y adolescencia. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 13(1), 33-41.
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, I., & Orgaz Baz, B. (2021). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/198>
- Guerrero, V. (2023). *Estrategias didácticas inclusivas para estudiantes de Educación Básica Elemental diagnosticados con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Nuevo Ecuador*. Universidad de Otavalo.
<https://repositorio.uotavalo.edu.ec/items/9a0a2740-59fd-4a1b-bf0f-cc456beb3e33>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
https://drive.google.com/file/d/1xJ_xF2Zcw20ctWbbqDjsLP5qGyBSk5Vm/view
- Herrera, M. A., Terán, Y. L., & Vergara, G. (2023). Diseño universal para el aprendizaje (DUA). *Revista Multidisciplinar Ciencia Y Descubrimiento*, 1(2), 24-39.
<https://doi.org/10.63816/ww9m8217>
- IELC. (15 de febrero de 2023). Inclusive educations: 8 tips to make your lessons ADHD friendly. *Interactive English Language Centre*. <https://ielc.co.id/en/inclusive-educations-8-tips-to-make-your-lessons-adhd-friendly/>
- Izquierdo Morán, A. M., Vera Mosquera, R. M., Guerrero Albán, M. M., & Saucedo Molina, D. M. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastornos por

- Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula. *South Florida Journal of Development*, 6(7), 1-18. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n7-068>
- Lovett, B. J., & Jason, N. (2020). Systematic Review: Educational Accommodations for Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>
- Martínez Ordoñez, M. P., Riera Palacios, G. M., Encalada Quezada, G. X., Ávila Orellana, F. Y., & Chalco Toledo, R. Y. (2025). Inclusión, Diversidad y Neurodivergencia: Estrategias Didácticas con Base en el DUA para el TDAH. *Revista Científica Y Académica*, 5(2). <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1263>
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe narrativo de rendición de cuentas*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/01D06.pdf>
- Miranda Salas, C. A., Gutiérrez Mora, M., Sánchez, L. P., & Arteaga Baque, L. G. (2024). Estrategias de Inclusión en Estudiantes con Déficit de Atención (TDAH) y su Impacto en el Rendimiento Escolar. *Revista Multidisciplinar*, 8(3), 37-57. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11174
- Muñiz Carrasco, S. (2023). TDH: Aspectos generales, revisión bibliográfica. *Hygia de enfermería: revista científica del colegio*, 9(6), 17-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562304>
- Palacios Garay, J. P., Cadenillas Albornoz, V., Chávez Ortiz, P. G., Flores Barrios, R. A., & Abad Escalante, K. M. (2021). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en

docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 20 - 70.

<https://doi.org/10.17151/elev.2020.22.2.4>

Rebollo, M. A., & Montiel, S. (2024). Attention and the executive functions. *Revista de Neurología (RN)*, 7(9). <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2024786>

Rossi, C. M., & Pereyra, R. (2023). Educational inclusion and ADHD: challenges and strategies for equitable teaching. *Revista Neurodivergences*, 2(82).

<https://doi.org/10.56294/neuro202382>

Sánchez Dumez, L. L. (2021). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 14(2), 20-30. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2460>

Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 21–31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Schneider, M. (2021). *Sobre la concentración de la enseñanza*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2021.20426>

UNESCO. (02 de diciembre de 2021). *Nuevo informe regional de la UNESCO revela brechas persistentes en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en América Latina*. UNESCO: <https://www.unesco.org/es/articles/nuevo-informe-regional-de-la-unesco-revela-brechas-persistentes-en-la-educacion-inclusiva-para>

Velez Aguirre, J. A., & Vigoa Escobedo, Y. (2025). Psychopedagogical strategies for the educational inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder.

Neurodivergences, 5, 30-41. <https://doi.org/10.56294/neuro2026297>

Zambrana Mogro, M. L. (2020). Estrategia didáctica para mejorar la atención en clases en estudiantes de enseñanza secundaria. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3(6), 88 - 103.

<https://doi.org/10.33996/repsi.v3i6.36>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para Docentes

CUESTIONARIO PARA DOCENTES					
Nombre del docente		Fecha de la encuesta			
Nombre del encuestador					
Dirigida a docentes de las asignaturas básicas d sexto y séptimo año de Educación General Básica (EGB)					
Objetivo: Medir la frecuencia de aplicación de estrategias inclusivas (Variable Independiente).					
N°	Ítem / Afirmación	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
	Dimensión 1: Adaptaciones Curriculares				
1	Realizo modificaciones en los objetivos de aprendizaje para ajustarlos al ritmo del estudiante con TDAH.				
2	Ajusto los criterios de evaluación (tiempos, formato de exámenes) considerando las necesidades del estudiante.				
3	Planifico actividades con diferentes niveles de complejidad para asegurar la participación del alumno.				
	Dimensión 2: Recursos Didácticos				
4	Utilizo materiales multisensoriales (texturas, sonidos, manipulación) para explicar conceptos abstractos.				

5	Empleo apoyos visuales (organizadores gráficos, pictogramas, agendas) para guiar la actividad diaria.				
6	Integro herramientas tecnológicas (apps, juegos interactivos) que facilitan el enganche del estudiante.				
	Dimensión 3: Gestión del Aula				
7	Organizo el tiempo de clase en bloques cortos para evitar la fatiga cognitiva del estudiante.				
8	Segmento las instrucciones largas en pasos simples y secuenciales para facilitar su ejecución.				
9	Promuevo un clima inclusivo donde se refuerza positivamente el esfuerzo y no solo el resultado.				

Anexo 2. Ficha de Observación

FICHA DE OBSERVACIÓN				
Sujeto observado: Estudiante (Cód		Fecha		
Materia				
Se aplicará a los estudiantes diagnosticados con TDAH según registro institucional.				
Objetivo: Evaluar los niveles de atención y concentración del estudiante con TDAH				
N°	Indicadores de Conducta Observada	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
	Dimensión 1: Atención Sostenida			

1	Mantiene el interés en la actividad propuesta por más de 10-15 minutos seguidos.			
2	Persiste en la ejecución de la tarea hasta terminarla, a pesar del esfuerzo que requiera.			
	Dimensión 2: Atención Selectiva			
3	Ignora distractores externos (ruidos de pasillo, movimientos de compañeros) mientras trabaja.			
4	Sigue instrucciones precisas dadas por el docente sin perderse en el proceso.			
	Dimensión 3: Autorregulación			
5	Controla la impulsividad (espera su turno, no interrumpe bruscamente, piensa antes de actuar).			
6	Gestiona su nivel de energía (permanece en su sitio o canaliza su movimiento de forma funcional).			

Anexo 3. Evidencia Gráfica





UNIVERSITY