

CIENCIAMATRIA

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología

Año XI. Vol. XI. N°1. Edición Especial. 2025

Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721

ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

**Estrategias de manejo del aula para mejorar la atención y la autorregulación en
estudiantes con TDAH: una revisión sistemática**

**Classroom management strategies to improve attention and self-regulation in students
with ADHD: a systematic review**

Marjorie Janeth Sánchez Andrade

marjorie.sanchez@pg.ulead.edu.ec

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Manabí

Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-9485-9261>

Gloria Anabel Alcívar-Pincay

gloria.alcivar@uleam.edu.ec

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Manabí

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-0302-4297>

Recibido:

Revisado:

Aprobado:

Publicado:

RESUMEN

En los contextos escolares, la atención al TDAH requiere estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las necesidades atencionales, emocionales y académicas del estudiantado. Esta revisión sistemática examina 21 estudios empíricos publicados entre 2016 y 2025 que implementan estrategias educativas en entornos escolares para apoyar a estudiantes con TDAH. Los hallazgos se organizan en siete categorías temáticas de intervención con impacto documentado en tres dimensiones clave: atención sostenida, autorregulación emocional y conductual, y desempeño académico. Destacan por su efectividad el refuerzo positivo, las prácticas de mindfulness, las autoinstrucciones y las adaptaciones curriculares contextualizadas. También se identifican limitaciones en la aplicación mecánica de técnicas sin mediación pedagógica ni vínculo afectivo. Se concluye que las estrategias más eficaces son aquellas integradas en ambientes estructurados, emocionalmente seguros y con apoyos diferenciados, lo que refuerza la necesidad de enfoques inclusivos, sostenidos y ecológicos.

Descriptores: Proceso de aprendizaje, necesidades educacionales, Educación inclusiva (Tesoro UNESCO).

ABSTRACT

In school settings, addressing ADHD requires differentiated pedagogical strategies that respond to students' attentional, emotional, and academic needs. This systematic review examines 21 empirical studies published between 2016 and 2025 that implemented educational strategies in school contexts to support students with ADHD. The findings are organized into seven thematic categories of intervention, with documented impact in three key areas: sustained attention, emotional and behavioral self-regulation, and academic performance. Effective strategies include positive reinforcement, mindfulness practices, self-instruction techniques, and context-based curricular adaptations. The review also highlights limitations related to the mechanical application of techniques without pedagogical support or emotional connection. The most effective interventions are those integrated into structured, emotionally safe environments with differentiated supports, underscoring the importance of inclusive, sustained, and ecological approaches.

Descriptors: learning process; educational needs; inclusive education (UNESCO Thesaurus).

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH) es una de las condiciones del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia, con una prevalencia global estimada entre el 6 y el 10 % en edad escolar (Harris & Coyle, 2024; Macías et al., 2025). Este trastorno se manifiesta a través de síntomas persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad, lo que genera múltiples desafíos en los ámbitos académico, social y familiar (American Psychiatric Association, 2013). Se trata de un trastorno multifactorial, con factores genéticos, neurobiológicos y ambientales que contribuyen a su etiología (Carrasco-Chaparro, 2022). Los estudiantes con TDAH suelen tener dificultades para sostener la atención, organizar tareas, autorregular sus emociones y comportamientos, y adaptarse a las rutinas escolares (Mitjans & Cormand, 2023).

En el entorno escolar, la atención y la autorregulación son habilidades esenciales para un aprendizaje autónomo y significativo. La disfunción en estas áreas puede traducirse en bajo rendimiento académico, dificultades en la convivencia escolar y un aumento de conductas disruptivas (Llanos et al., 2019). Los déficits atencionales suelen implicar escasa persistencia en tareas, facilidad para distraerse, dificultades para seguir instrucciones secuenciales y problemas para identificar la información relevante del entorno, lo que repercute directamente en el desempeño escolar (Asociación Americana de Psiquiatría, 2015; Balado et al., 2019).

Asimismo, diversos estudios han evidenciado que el TDAH implica serios déficits en la autorregulación que abarcan dimensiones conductuales, cognitivas y emocionales, como resultado de alteraciones en las funciones ejecutivas, entre ellas el control inhibitorio, la memoria funcional y la monitorización del comportamiento (Macías et al., 2025; Salazar et al., 2021). Estas dificultades repercuten en la capacidad de los estudiantes para mantener la atención sostenida, controlar los impulsos y regular sus emociones, lo cual se traduce frecuentemente en comportamientos desajustados, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la interacción social con pares y adultos. Por ello, el papel del profesorado y del equipo educativo resulta fundamental para implementar estrategias que favorezcan un entorno estructurado, predecible y flexible, adaptado a las necesidades específicas de este grupo de estudiantes (Alcívar et al.,

La evidencia empírica ha demostrado la efectividad de intervenciones pedagógicas centradas en técnicas conductuales (Staff et al., 2022), enseñanza explícita de habilidades socioemocionales (Espelage et al., 2016; Hutchins et al., 2016), estrategias de autorregulación cognitiva —como autoinstrucciones y autoevaluación— (Shahi et al., 2024), y programas de *mindfulness* adaptados al contexto escolar (Elzohairy et al., 2024; Valda et al., 2018). Estas estrategias permiten disminuir los comportamientos disruptivos, promueven el desarrollo de funciones ejecutivas y fomentan la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la literatura científica sobre el tema es extensa y heterogénea, lo que dificulta la identificación de prácticas pedagógicas con mayor respaldo empírico. En este contexto, una revisión sistemática permite consolidar la evidencia disponible, clasificar las estrategias utilizadas y analizar su impacto sobre la atención, la autorregulación y el aprendizaje en estudiantes con TDAH, facilitando así la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

El presente artículo tiene como propósito identificar y analizar, desde una revisión sistemática de estudios empíricos, las estrategias pedagógicas implementadas en el contexto escolar para favorecer la atención y la autorregulación en estudiantes con diagnóstico de TDAH. El análisis se orienta tanto a describir las características de las intervenciones como a sistematizar sus efectos en variables clave del proceso educativo, con el fin de ofrecer recomendaciones útiles para docentes, directivos y equipos de apoyo psicopedagógico.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca en el enfoque de una revisión sistemática de estudios empíricos, orientada a identificar, analizar y clasificar estrategias pedagógicas implementadas en el contexto escolar para favorecer la atención, la autorregulación y/o el aprendizaje de estudiantes con diagnóstico de TDAH. Se siguieron las directrices del modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021) para garantizar transparencia, rigor metodológico y replicabilidad en todas las fases del proceso. La búsqueda

bibliográfica se realizó entre enero y marzo de 2025, en seis bases de datos académicas: Scopus, ERIC, Web of Science, SciELO, Dialnet y Google Scholar. Se emplearon combinaciones de descriptores en inglés y español, tales como: ADHD, TDAH, attention, self-regulation, learning, educational intervention, classroom management, estrategias pedagógicas, autorregulación e intervención escolar. Todos los términos fueron combinados mediante operadores booleanos (AND/OR) y adaptados a la sintaxis específica de cada base de datos. Además, se realizó una búsqueda manual complementaria en listas de referencias y repositorios institucionales para detectar estudios no indexados en las bases principales.

Se definieron criterios de inclusión y exclusión aplicados de forma rigurosa para asegurar la pertinencia temática, la calidad metodológica y la relevancia educativa de los estudios. Se incluyeron artículos que cumplieran con los siguientes criterios: (a) ser estudios empíricos con diseño cuantitativo, cualitativo o mixto, publicados entre los años 2016 y 2025; (b) estar disponibles en idioma español o inglés; (c) centrarse en población escolar con diagnóstico clínico de TDAH o sintomatología compatible, en niveles de educación preescolar, primaria o secundaria básica (edades comprendidas entre los 4 y 15 años); (d) describir estrategias educativas implementadas por docentes, especialistas o equipos educativos en entornos escolares ordinarios o especializados; y (e) reportar resultados sobre atención, autorregulación y/o aprendizaje, sustentados en evidencia cualitativa o cuantitativa. Se excluyeron artículos que: (a) correspondieran a revisiones sistemáticas, revisiones narrativas o ensayos teóricos sin intervención aplicada; (b) presentaran un enfoque exclusivamente clínico, médico o farmacológico, sin participación de actores educativos ni implementación en el aula; (c) no ofrecieran acceso al texto completo o cuyos datos metodológicos fueran insuficientes; y (d) no especificaran claramente la población objetivo ni los resultados sobre las variables de interés. Asimismo, se descartaron estudios cuyo único objetivo fuera la validación de instrumentos diagnósticos sin vinculación con estrategias de intervención pedagógica.

El proceso de selección se llevó a cabo en varias etapas, siguiendo el diagrama de flujo del modelo PRISMA (ver Figura 1). En una primera fase, se identificaron 1.194 registros a partir de las búsquedas sistemáticas. Se eliminaron 124 duplicados, y se aplicaron filtros por idioma, año, tipo de estudio y acceso al texto completo. Esto redujo

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela
 el corpus a 73 artículos, que fueron sometidos a una evaluación por título y resumen. En esta fase se excluyeron 54 estudios por no cumplir con los criterios: 16 por estar en idiomas no considerados, 27 por tener un enfoque exclusivamente clínico-terapéutico, y 11 por carecer de relación directa con las variables de interés. Finalmente, se seleccionaron 19 estudios para lectura a texto completo, a los cuales se sumaron 2 artículos adicionales identificados mediante búsqueda manual. En total, se incluyeron 21 estudios empíricos que cumplían todos los criterios establecidos y fueron codificados para su análisis cualitativo y comparativo.

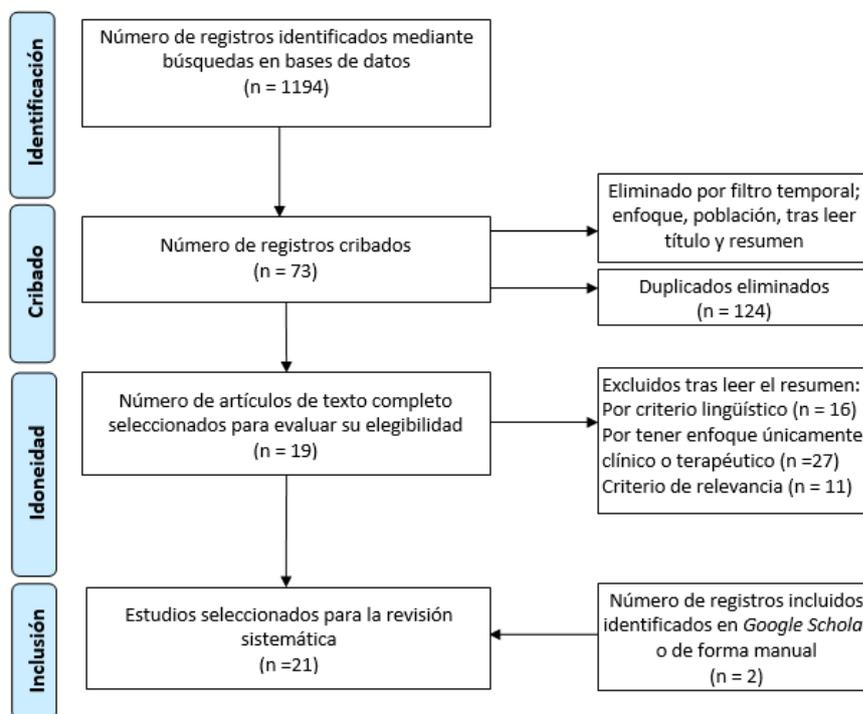


Figura 1. Diagrama de flujo.

Elaboración: Los autores.

Los estudios seleccionados fueron sistematizados mediante una matriz de doble entrada. En la primera dimensión se extrajo información general de cada estudio: autoría, año, país, tipo de diseño, nivel educativo, muestra, instrumentos utilizados y resultados principales. En la segunda dimensión se registraron y analizaron las estrategias pedagógicas identificadas, clasificadas según su tipo funcional, nivel de aplicación (individual, grupal o institucional), y el impacto reportado sobre atención, autorregulación y/o aprendizaje. Las estrategias fueron organizadas en siete categorías temáticas emergentes, definidas a partir de un análisis combinado de tipo inductivo-deductivo (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Categorías de estrategias sistematizadas

Categoría	Descripción
T1	Técnicas antecedente (estructuración, rutinas, señales visuales)
T2	Técnicas consecuente (refuerzo positivo, economía de fichas)
T3	Autorregulación (autoinstrucciones, autoevaluación, autorrefuerzo)
T4	Mindfulness y atención plena (entrenamiento en respiración, relajación guiada)
T5	Apoyo emocional docente (vínculo afectivo, comunicación empática)
T6	Adaptaciones instruccionales (ajustes en tareas, tiempos, apoyos visuales)
T7	Enseñanza socioemocional explícita (programas de habilidades emocionales)

Elaboración: Los autores.

Se permitió el registro multicategorial, ya que un mismo estudio podía abordar simultáneamente más de una categoría. De igual forma, se admitieron combinaciones de niveles de aplicación cuando las estrategias se implementaban en el aula regular, pero también de forma individualizada o institucional. Las observaciones pedagógicas relevantes fueron documentadas en fichas individuales para la posterior discusión y síntesis.

RESULTADOS

Características generales de los estudios incluidos

La revisión sistemática integró un total de 21 estudios empíricos publicados entre los años 2016 y 2025, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión definidos en la metodología. Estos estudios representan una diversidad de enfoques metodológicos, contextos geográficos, niveles educativos y actores escolares implicados en la implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En cuanto al diseño metodológico, se identificaron 10 estudios cuantitativos, incluyendo ensayos controlados aleatorizados (RCT), estudios cuasi-experimentales y de tipo correlacional. Se encontraron 9 estudios cualitativos, que recurrieron a entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y análisis temático. Finalmente, 2 estudios adoptaron enfoques mixtos, combinando datos cuantitativos y cualitativos en función de objetivos complementarios.

Respecto al nivel educativo, la mayoría de los estudios se centraron en el nivel de educación primaria (n=13), seguido por educación secundaria básica (n=5) y educación preescolar (n=3). Esta distribución coincide con los rangos de edad más

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela
 comunes en los que se detecta e interviene el TDAH en el ámbito escolar. Desde el punto de vista geográfico, los estudios se distribuyeron en 15 países de distintos continentes: Europa (n=11), América (n=5), Asia (n=3), Oceanía (n=1) y África (n=1). Este abanico de contextos permite observar enfoques pedagógicos diversos, algunos influenciados por políticas inclusivas nacionales (como en Portugal, Alemania o Finlandia) y otros por experiencias clínicas escolares focalizadas (como en Egipto o Australia). La muestra total combinada supera los 1.800 estudiantes.

Las principales características metodológicas, contextuales y educativas de los estudios incluidos se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2.
 Artículos incluidos en la revisión sistemática

N°	Autor y año	País	Nivel educativo	Muestra	Principales estrategias pedagógicas	Área de intervención / Variable estudiada
1	Alsop et al. (2016)	NZ y Japón	Primaria	167 niños (97 con TDAH)	- Reforzamiento diferencial, reversión de contingencias, Uso de refuerzo visual, verbal y tangible	- Adaptabilidad conductual ante cambios de refuerzo
2	Moore et al. (2017)	Reino Unido	Primaria y secundaria	42 educadores 42 niños con TDAH	- Estrategias inclusivas adaptadas individualmente (p. ej. pasaportes del alumno, ajustes al contenido) - Soportes emocionales y de autorregulación (pausas de movimiento, actividades personalizadas) - Relaciones positivas Estrategias aplicadas al grupo, no solo al estudiante con TDAH	- Gestión conductual, clima escolar inclusivo
3	Lai et al. (2018)	Taiwán	Primaria	3 niños con TDAH	- Recordatorio por vibración controlado por teclado remoto - Detección de cuatro conductas objetivo (fidgeting con manos/pies, levantarse, hablar en exceso) Señal táctil no verbal para autorregulación inmediata	- Reducción de hiperactividad motora
4	Landis et al. (2019)	EE.UU.	Preescolar	49 niños	- Entrenamiento cognitivo adaptativo (Cogmed JM). Intervención conductual (STP-PreK) con currículo de autorregulación, juegos EF, entrenamiento parental, refuerzo positivo.	- Funciones ejecutivas, conducta y logros académicos
5	Valda et al. (2018)	Bolivia	Primaria	No especificada	- Autoinstrucciones, actividades físicas, catalogación de estilos de aprendizaje, materiales multisensoriales, evaluación flexible.	- Atención y autorregulación personalizada

CIENCIAMATRIA

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología

Año XI. Vol. XI. N°1. Edición Especial. 2025

Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721

ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

6	Tegtmejer (2019)	Dinamarca	Primaria	2 aulas, 191 secuencias observadas	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y claridad - Ignorar o hacer invisible la conducta - Apoyar la participación activa - Dar tiempo y atención adicional - Uso de barreras físicas (escudos) y reorganización del aula - Mensajes breves y contacto físico no intrusivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión contextualizada de conducta
7	Strelow et al. (2021)	Alemania	Primaria y secundaria	599 docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de manejo de aula efectivas: refuerzos positivos, estructuras claras, adecuación al perfil del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación, - Impulsividad,
8	Staff et al. (2022)	Países Bajos	Primaria	25 docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas antecedente: reglas claras, instrucciones explícitas, estructuración previa. - Técnicas consecuente: refuerzo positivo, elogios, ignorar planificado, consecuencias negativas. - Planes individualizados según análisis funcional del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención, - Impulsividad, - Aprendizaje
9	Gibbs (2023)	Australia	Secundaria	18 docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucción diferenciada basada en intereses, nivel de preparación y estilo de aprendizaje, segmentación de tareas - Agrupamiento flexible - Ajustes en el ambiente: asientos preferentes, pausas de movimiento, señalización no verbal - Escenarios de bajo riesgo y apoyo socioemocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención - Autorregulación
10	Costa De Oliveira et al. (2024)	Portugal	Primaria	415 docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Mindfulness en aula (1-8 sesiones en escuelas que lo implementaron) - Enfoque en atención plena, control de impulsos y regulación emocional - Vinculación con currículo a través de programas de desarrollo socioemocional 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención, - impulsividad, - autorregulación
11	Pérez-Cabello et al. (2024)	España	Todos los niveles	11 docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades multisensoriales y cooperativas - Visualización del trabajo, materiales manipulativos, TIC - Técnicas específicas: semáforo, tortuga, economía de fichas, autoevaluación - Rutinas estables, uso de gestos, segmentación, movimiento - Priorización de competencias orales y motivación individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje - autorregulación
12	Shahi et al. (2024)	Irán	Primaria	30 niños (grupo control y experimental)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de autorregulación basado en Barkley: autoconciencia, control de impulsos, solución de problemas interpersonales, 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención, - Impulsividad, - Autorregulación, - Aprendizaje

CIENCIAMATRIA

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología

Año XI. Vol. XI. N°1. Edición Especial. 2025

Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721

ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

					control emocional, diálogo interno, atención y concentración, técnicas conductuales como modelado, juego, aprendizaje observacional.	
13	McDougal et al. (2024)	Reino Unido	Primaria	10 alumnos con TDAH y sus 6 docentes de aula general.	- Soportes visuales y horarios; descomposición de instrucciones; uso de temporizadores; apoyos manipulativos; adaptaciones de asiento y movimiento (cojín, 'mensajero de aula'); compañeros tutores; refuerzos positivos; módulo de psicoeducación breve para	- Aprendizaje Atención, Autorregulación,
14	Elzohairy et al. (2024)	Egipto	Primaria	40 niños con TDAH y sus padres	- Mindfulness con 5 sesiones semanales en aula (respiración, escaneo corporal, atención focalizada, gratitud) - Prácticas en casa (diarias, 5 - 15 min) - Actividades de regulación emocional, observación no reactiva y autocompasión - Técnicas de atención plena aplicadas al juego, alimentación y rutinas cotidianas	- Atención, Impulsividad, Autorregulación,
15	(Campos, 2024)	España	Primaria y secundaria	502 estudiantes	- Extensión del tiempo de escritura y revisión - Uso de listados de nexos por tipo - Plantillas visuales secuenciales (viñetas tipo cómic) para estructurar las narraciones - Activación explícita de conocimientos previos sobre estructura narrativa - Retroalimentación docente sobre estructura, vocabulario y conectores	- Aprendizaje: Escritura narrativa, coherencia textual
16	Wilkes-Gillan et al. (2024)	Australia	Infancia media	8 familias	- Interacción y Juego libre con mediación del terapeuta y pares, con video-feedback - Uso de material audiovisual (videos pregrabados) y manuales - Observación por parte de los padres y estrategias para el hogar	- Impulsividad, Autorregulación emocional y participación
17	Pachito et al. (2024)	Ecuador	Básica (5-7 años)	20 niños con TDAH	- Juegos de memoria, roles asignados, cuentacuentos, talleres, juegos de rol, circuitos de estaciones. - Adaptaciones curriculares.	- Aprendizaje Atención, Autorregulación,
18	Jiménez et al. (2024)	Cuba	Primaria	Casos múltiples	- Adaptaciones curriculares no significativas, rutinas, horarios estructurados, organización del aula, ajustes en evaluación, actividades alternativas, pautas comunicativas diferenciadas.	- Atención educativa integral

CIENCIAMATRIA

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología

Año XI. Vol. XI. N°1. Edición Especial. 2025

Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721

ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

					- Autoinstrucciones - Apoyo emocional y refuerzos positivos.	
19	Michiels et al. (2025)	Bélgica	Primaria	22 docentes	- Intervención multinivel: - Nivel individual: salida del aula para liberar energía, movimiento en clase, uso de audífonos, asientos estratégicos, refuerzo positivo, segmentación de tareas, comunicación directa y calmada, participación activa, acompañamiento individualizado - Nivel grupal: rutinas visibles, horario anticipado, sensibilización y reducción de estigma frente al TDAH, contacto con familias, estructura anticipatoria.	- Aprendizaje Autorregulación, - clima de aula
20	Tavlin et al. (2025)	EE.UU.	Primaria	5 escuelas	- Crear un espacio emocionalmente segura - Interacción fuera del aula - Elogio auténtico, reconocimiento no verbal - Adaptación de interacciones y lenguaje - Aprendizaje de necesidades e intereses del alumno - Uso de auto-regulación, autodivulgación y reframing cognitivo	- Autorregulación emocional, Atención.
21	Holopainen et al. (2025)	Finlandia	Secundaria	84 estudiantes	- Mindfulness universal, programa sistemático, sesiones semanales grupales (9 semanas) - Prácticas en casa con apoyo auditivo (3–15 min, 5-6 días por semana)	- Autorregulación emocional, Atención.

Elaboración: Los autores.

Categorías temáticas de estrategias pedagógicas

El análisis de los 21 artículos permitió identificar un total de 76 estrategias pedagógicas, las cuales fueron clasificadas en siete categorías temáticas, de acuerdo con su función educativa y objetivo. Estas categorías permiten organizar los hallazgos de manera estructurada y comprensible, y su distribución por frecuencia se resume en la Tabla 3. Las estrategias más frecuentes fueron las técnicas antecedente (n=13), que incluyen la estructuración de rutinas, el uso de señales visuales y la organización del espacio físico. Estas prácticas buscan anticipar y prevenir interrupciones en la atención y la conducta de los estudiantes. En segundo lugar, se destacan las adaptaciones instruccionales (n=10), entre las que se encuentran los ajustes en el tiempo, la diferenciación de tareas, el uso de apoyos visuales y las estrategias de

Las técnicas consecuente (n=9), centradas en el refuerzo positivo, la economía de fichas y el elogio contingente, también mostraron una amplia implementación. Otras estrategias, si bien menos frecuentes, presentan una evidencia emergente relevante: el desarrollo de habilidades de autorregulación (T3, n=4), la incorporación de programas de mindfulness y atención plena (T4, n=3), y el apoyo emocional por parte del docente (T5, n=7), orientado a fortalecer los vínculos positivos y la comunicación empática. Finalmente, seis estudios integraron programas explícitos de enseñanza socioemocional (T7), aplicados como parte del currículo o en espacios extracurriculares.

Tabla 3.
 Categorías de estrategias identificadas y su frecuencia

Categoría	Descripción	F. (n° de estrategias)	N° de artículos donde aparece	Ejemplos representativos
T1	Técnicas antecedente	11	12	Uso de señales visuales, cronogramas, rutinas previsibles
T2	Técnicas consecuente	15	14	Refuerzo positivo inmediato, economía de fichas
T3	Estrategias de autorregulación	10	10	Autoinstrucciones, autoevaluación, autorrefuerzo
T4	Mindfulness	9	7	Respiración consciente, atención plena guiada
T5	Apoyo docente emocional y relacional	7	8	Elogio verbal, contacto físico breve, vínculo afectivo
T6	Adaptaciones instruccionales	13	13	Fragmentación de tareas, tiempos diferenciados
T7	Enseñanza socioemocional explícita	11	9	Programas de habilidades emocionales, resolución de conflictos

Elaboración: Los autores.

Resultados sobre el impacto reportado sobre atención, autorregulación y aprendizaje

Los estudios incluidos en esta revisión sistemática reportan resultados positivos en diferentes dimensiones del desarrollo escolar de estudiantes con TDAH, particularmente en aspectos relacionados con la atención, la autorregulación emocional y conductual, y el rendimiento académico. No obstante, la magnitud y sostenibilidad de estos efectos dependen del tipo de estrategia implementada, su nivel de personalización, y el contexto educativo en el que se aplica.

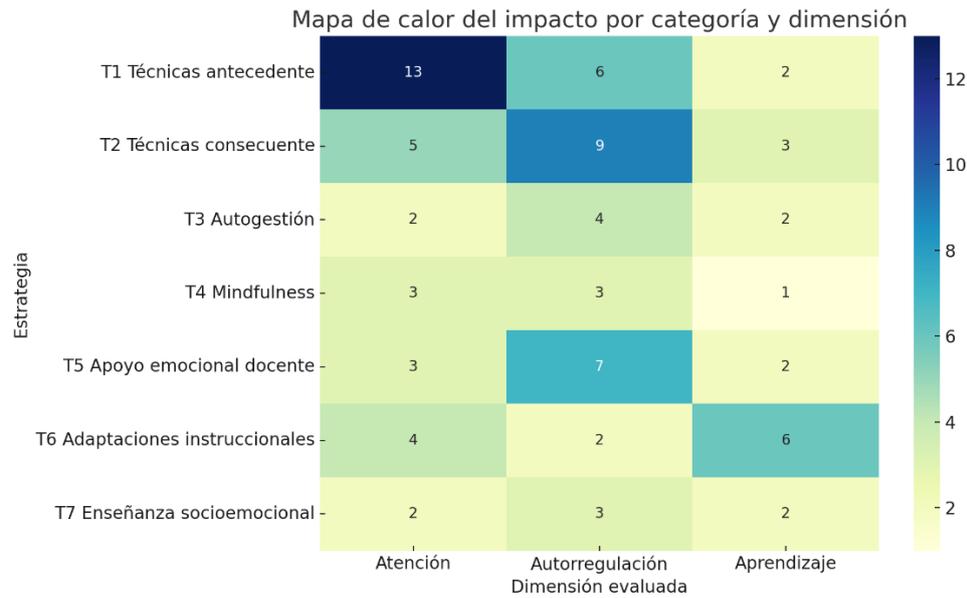


Figura 2. Mapa de calor del impacto por categoría y dimensión.

Elaboración: Los autores.

El análisis gráfico de la revisión, representado en el mapa de calor (ver Figura 2), permite visualizar la intensidad y frecuencia del impacto reportado por cada tipo de estrategia pedagógica en las áreas de atención, autorregulación y aprendizaje. En dicho gráfico, se observa que las técnicas antecedente (T1) y las intervenciones basadas en mindfulness y atención plena (T4) concentran la mayor evidencia de mejora en la atención sostenida y focalizada. Estas estrategias, al reducir las distracciones mediante la estructuración del entorno, el uso de claves visuales y la práctica de ejercicios de conciencia plena, parecen tener un efecto directo en la capacidad de los estudiantes con TDAH para mantener el foco en las tareas escolares.

En cuanto a la autorregulación, destacan con mayor fuerza las estrategias de tipo consecuente (T2), como el refuerzo positivo y los sistemas de economía de fichas, junto con las estrategias de autogestión (T3), como las autoinstrucciones y la autoevaluación. Estas intervenciones promueven un mayor control conductual por parte del estudiante, generando una percepción de autonomía que favorece el desarrollo emocional y la disminución de conductas impulsivas. Asimismo, el apoyo emocional del docente (T5) cobra relevancia como un mediador que potencia el efecto de las estrategias instruccionales, especialmente cuando se establecen relaciones afectivas significativas entre educadores y estudiantes.

Respecto al aprendizaje académico, los estudios que reportan mejoras se asocian principalmente con el uso de adaptaciones instruccionales (T6). Estas incluyen la segmentación de tareas, el uso de organizadores visuales, plantillas de apoyo, estrategias metacognitivas y acompañamiento docente en la elaboración de productos. Aunque en menor proporción que en las otras áreas, los avances en el rendimiento académico muestran que las adaptaciones curriculares y metodológicas pueden tener un efecto positivo si se integran de manera planificada y coherente con las necesidades del estudiante. Por otro lado, las intervenciones centradas en programas de habilidades socioemocionales (T7) tienen un impacto más moderado en las tres áreas, aunque aportan al bienestar emocional y a la construcción de un clima de aula favorable, factores que pueden actuar como condiciones facilitadoras del aprendizaje.

En conjunto, el análisis del mapa de calor respalda la hipótesis de que no existe una estrategia única eficaz para todos los casos, sino que los mayores beneficios se obtienen cuando se combinan diferentes enfoques ajustados al perfil del estudiante y aplicados de forma sostenida. Esta visión integrada refuerza el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que aboga por múltiples formas de representación, expresión y participación como base para una respuesta educativa más inclusiva.

DISCUSIÓN

Esta revisión sistemática evidencia una diversidad de enfoques y prácticas en torno a las estrategias pedagógicas empleadas para atender las necesidades de atención, autorregulación y aprendizaje en estudiantes con TDAH, lo cual refleja tanto avances como desafíos persistentes.

Atención sostenida y reducción de la distractibilidad:

Las intervenciones más consistentes en esta dimensión corresponden al uso de estrategias antecedente que estructuran el entorno de aprendizaje. La implementación de claves visuales, rutinas predecibles, organización física del aula y señales no verbales (Alsop et al., 2016; Staff et al., 2022; Tegtmeier, 2019; McDougal et al., 2024) mostró un impacto positivo en la reducción de distractores y el aumento del tiempo en tarea. En varios estudios, estas estrategias fueron aplicadas no solo al estudiante con

TDAH, sino al grupo completo, promoviendo un clima más regulado y previsible (Moore et al., 2017; Michiels et al., 2025). Las evidencias indican que la estructuración ambiental es más eficaz cuando se combina con estrategias de apoyo emocional y participación activa del docente.

Autorregulación emocional y conductual:

Este ámbito reúne el mayor volumen de evidencia empírica y apunta hacia la necesidad de integrar técnicas metacognitivas (autoinstrucciones, autoevaluación, autorrefuerzo) con intervenciones de corte emocional y relacional. Estudios como los de Valda et al. (2018), Pérez-Cabello et al. (2024) y Tavlin et al. (2025) subrayan que la eficacia de estas estrategias depende en gran medida del acompañamiento docente, la retroalimentación empática y la construcción de vínculos afectivos seguros. Asimismo, intervenciones basadas en mindfulness (Costa De Oliveira et al., 2024; Elzohairy et al., 2024; Holopainen et al., 2025) mostraron beneficios sostenidos en la regulación del impulso y la reducción de conductas disruptivas, especialmente cuando se desarrollan en espacios emocionalmente seguros y con implicación familiar.

Aprendizaje académico y desempeño escolar:

Aunque esta dimensión aparece con menor frecuencia, los estudios que la abordan señalan efectos relevantes de las adaptaciones curriculares contextualizadas. Campos (2024) destaca el uso de plantillas visuales y secuenciación narrativa para mejorar la escritura; mientras que Jiménez et al. (2024) y Pachito et al. (2024) evidencian que ajustes curriculares significativos y juegos estructurados favorecen la comprensión de consignas, el desarrollo de habilidades lingüísticas y la participación activa. Sin embargo, la mayoría de los estudios no reporta mejoras objetivas en el rendimiento académico, lo que limita las posibilidades de generalización y plantea la necesidad de incorporar evaluaciones más rigurosas en investigaciones futuras.

Tensiones y vacíos metodológicos:

Uno de los hallazgos más críticos es la persistencia del uso mecánico de técnicas conductuales sin acompañamiento pedagógico reflexivo (Alsop et al., 2016; Staff et al., 2022), lo cual puede conducir a prácticas poco sensibles al contexto o percibidas como punitivas. También se identifica una escasa inclusión de la voz del estudiante

con TDAH en los diseños de intervención y evaluación, y una limitada consideración de variables contextuales como la formación docente o la participación familiar sostenida. Asimismo, pocas investigaciones contemplan seguimientos longitudinales que permitan evaluar la permanencia de los efectos a mediano o largo plazo.

Convergencia de enfoques y nuevos horizontes:

La revisión pone de manifiesto una tendencia emergente hacia la integración de estrategias basadas en el desarrollo socioemocional, la participación activa y el respeto por la diversidad en el aula. Esta convergencia teórica y metodológica refuerza la necesidad de promover ambientes estructurados, pero emocionalmente cálidos, donde las intervenciones no solo se orienten a la conducta, sino al bienestar integral del estudiante (Gibbs, 2023; Tavlin et al., 2025). La combinación de apoyos universales y personalizados, según el Modelo de Respuesta a la Intervención o los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se perfila como una vía prometedora para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva, en la línea de lo planteado por Avellán & Alcívar (2024).

En síntesis, los resultados de esta revisión apoyan una mirada holística del trabajo pedagógico con estudiantes con TDAH, basada en la integración de estrategias diferenciadas, el fortalecimiento de vínculos afectivos, y la creación de contextos de aprendizaje seguros, estructurados y adaptativos. La superación de los vacíos identificados dependerá de políticas escolares que promuevan la formación docente continua, la participación de las familias y el diseño de investigaciones que incluyan indicadores multivariados y centrados en el estudiante.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática permite concluir que la intervención educativa con estudiantes con TDAH se beneficia significativamente de un enfoque multimodal e intencional, que articule diversas estrategias según las necesidades atencionales, emocionales y académicas del estudiantado. Las estrategias pedagógicas más eficaces son aquellas que no se aplican de manera aislada, sino como parte de un ecosistema escolar planificado, coherente y sensible a la diversidad.

Las evidencias analizadas resaltan que tanto el diseño instruccional como la calidad del vínculo docente-estudiante influyen decisivamente en el éxito de las

intervenciones. Así, el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas y estrategias de autorregulación requiere estar acompañado por una actitud docente empática y una planificación consciente del entorno escolar. Además, se hace necesario que las estrategias sean culturalmente pertinentes y respondan a contextos inclusivos reales, considerando tanto al estudiante como a su familia y comunidad educativa.

La presente revisión también evidencia brechas importantes que deben atenderse. Por un lado, la evaluación de impacto académico aún es escasa y se basa mayoritariamente en percepciones o informes cualitativos, sin suficientes mediciones sistemáticas del progreso en competencias clave. Por otro, la participación del propio estudiante con TDAH en la valoración de las estrategias sigue siendo mínima, lo que limita el desarrollo de intervenciones verdaderamente centradas en sus experiencias y perspectivas. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones avancen hacia metodologías mixtas, con indicadores objetivos de aprendizaje y herramientas participativas que incluyan la voz del estudiantado. Asimismo, es imprescindible sostener las intervenciones a largo plazo, integrar el apoyo familiar y asegurar una formación continua de los docentes en estrategias basadas en evidencia. Solo así será posible construir entornos escolares accesibles, equitativos y potenciadores para los estudiantes con TDAH.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se desarrolló en el marco del proyecto de investigación “Inclusión y respuesta educativa a las necesidades educativas especiales en la Zona 4 de Ecuador”, desarrollado por el grupo INADDE – Inclusión y Atención a la Diversidad para el Desarrollo (ULEAM). Se agradece el acompañamiento académico del Programa de Maestría en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas, cohorte II.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alcívar, G. A., Romero Salcedo, J. N., & Zambrano Vélez, V. (2024). Universal Design for Learning and Diversity Attention: A Look from the Perceptions and Skills of Teachers. *Journal of Ecohumanism*, 3(8). <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5234>
- Alsop, B., Furukawa, E., Sowerby, P., Jensen, S., Moffat, C., & Tripp, G. (2016). Behavioral sensitivity to changing reinforcement contingencies in attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(8), 947-956. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12561>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Quinta edi).
- Arbeláez, S., & Bolívar, A. (2021). *Guía Para La Implementación De Flexibilización Curricular En Niños Entre 7 Y 9 Años , Diagnosticados Con TDAH De La I . E Perpetuo Socorro De La Ciudad De Medellín . Sara Arbeláez Patiño Alejandra Bolívar Puerta Universidad CES Facultad de Psicología Maes.*
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2015). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. En Asociación Americana de Psiquiatría (Ed.), *Pediatría Integral* (Vol. 26, Número 1).
- Avellán, M., & Alcívar, G. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Balado, C., Conosa, N., & Ferradás, M. (2019). *La Conducta En El Alumnado Con Tdah.* 94. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25147/La conducta en el alumnado con TDAH.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25147/La%20conducta%20en%20el%20alumnado%20con%20TDAH.pdf?sequence=1)
- Campos, V. M. (2024). *Claves didácticas para la enseñanza de la escritura narrativa en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad según el reto inclusivo que plantea la LOMLOE Deficit or Hyperactivity Disorder according to the inclusive challenge.* 135-146.
- Carrasco-Chaparro, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440-449. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.08.001>
- Costa De Oliveira, T., González-Contreras, Ana Alonso-Rodríguez, I., & Martínez-Muciano, M. (2024). Inclusive School and the Impact of programs promoting socio-emotional Competencies Based on mindfulness in ADHD in Primary School Students. *Salud,*

CIENCIAMATRIA

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología

Año XI. Vol. XI. N°1. Edición Especial. 2025

Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721

ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

Ciencia y Tecnología, 4, 1170. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241170>

- Elzohairy, N. W., Elzlbany, G. A. M., Khamis, B. I., El-Monshed, A. H., & Atta, M. H. R. (2024). Mindfulness-based training effect on attention, impulsivity, and emotional regulation among children with ADHD: The role of family engagement in randomized controlled trials. *Archives of Psychiatric Nursing*, 53(September), 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.10.001>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-Emotional Learning Program to Promote Prosocial and Academic Skills Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932515627475>
- Gibbs, K. (2023). Australian teachers and school leaders' use of differentiated learning experiences as responsive teaching for students with ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2194131>
- Harris, J. C., & Coyle, J. T. (2024). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. En J. C. Harris & J. T. Coyle (Eds.), *Harris' Developmental Neuropsychiatry: The Interface with Cognitive and Social Neuroscience* (Vol. 10, Número 1, pp. 517-548). Oxford University Press New York. <https://doi.org/10.1093/med/9780199928118.003.0017>
- Holopainen, M., Hintsanen, M., Lahti, J., Vahlberg, T., & Volanen, S. M. (2025). Can a Universal Mindfulness Intervention in Schools Reduce ADHD Symptoms among Adolescents? A Cluster Randomized Controlled Trial. *Scandinavian Journal of Psychology*, 338-354. <https://doi.org/10.1111/sjop.13090>
- Hutchins, N. S., Burke, M. D., Hatton, H., & Bowman-Perrott, L. (2016). Social Skills Interventions for Students With Challenging Behavior. *Remedial and Special Education*, 38(1), 13-27. <https://doi.org/10.1177/0741932516646080>
- Jiménez, A., Perdomo, L., & Sánchez, A. (2024). La atención al escolar con trastorno por déficit atencional e hiperactividad en un contexto inclusivo. *Revista Conrado*, 20(98), 188-196.
- Lai, M. C., Chiang, M. S., Shih, C. T., & Shih, C. H. (2018). Applying a Vibration Reminder to Ameliorate the Hyperactive Behavior of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Class. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(6), 835-844. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9623-z>
- Landis, T. D., Hart, K. C., & Graziano, P. A. (2019). Targeting self-regulation and academic functioning among preschoolers with behavior problems: Are there incremental

benefits to including cognitive training as part of a classroom curriculum? *Child Neuropsychology*, 25(5), 688-704. <https://doi.org/10.1080/09297049.2018.1526271>

Llanos, L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H., & Puentes Rozo, P. (2019).

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), e101-e108. <https://n9.cl/l8kpy>

Macías, J. A., Núñez Barranco Fernández, C., Rodríguez-Rego, J. M., Macías García, A., Mendoza-Cerezo, L., & Paniagua Simón, L. L. (2025). Análisis del déficit de atención en el TDAH en la población escolar. *Atención Primaria*, 57(11), 103278.

<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2025.103278>

McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2024). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(9), 3406-3421. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3>

Michiels, L., Michiels, J., De Coninck, D., Van Doren, S., & Toelen, J. (2025). Navigating ADHD in Belgian Elementary Schools: Teacher Insights and Intervention Gaps. *Child: Care, Health and Development*, 51(3). <https://doi.org/10.1111/cch.70070>

Mitjans, M., & Cormand, B. (2023). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. En *Cambridge Textbook of Neuroscience for Psychiatrists* (pp. 397-402). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623137.057>

Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489-498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>

Pachito, N., Jimenez, J., & Rojas, G. (2024). Actividades lúdicas inclusivas para estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la clase de Educación Física. *Podium, Revista de Ciencia y tecnología en la Cultura Física*, 19(3).

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pérez-Cabello, M. A., Gil-Pérez, M., & Oliva-Pérez, F. J. (2024). Teaching English to students with attention deficit hyperactivity disorder (Adhd). *Education in the*

- Salazar, H., Salas, S., González, M., & Araya, A. (2021). Funciones ejecutivas en escolares con y sin TDAH según padres y profesores. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 138-155. <https://doi.org/10.15443/rl3108>
- Shahi, A., Amiri, M., & Ebrahimi, L. (2024). The Effectiveness of Teaching Self-regulatory Strategies on Attention Deficit, Social Adjustment, and Self-efficacy in Children With Attention -Deficit/Hyperactivity Disorder. *Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 13(April), 106-119. <https://doi.org/10.32598/SJRM.13.1.7>
- Staff, A. I., van der Oord, S., Oosterlaan, J., Hornstra, R., Hoekstra, P. J., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2022). Effectiveness of Specific Techniques in Behavioral Teacher Training for Childhood ADHD Behaviors: Secondary Analyses of a Randomized Controlled Microtrial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(7), 867-880. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00892-z>
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2021). Influences on pre-service teachers' intention to use classroom management strategies for students with ADHD: A model analysis. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101627>
- Tavlin, S., Ariol, M., & Lawson, G. M. (2025). Strengthening relationships with students with ADHD symptomology: A qualitative study about teacher perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 153(November 2024), 104820. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104820>
- Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing 'ADHD classroom behaviour'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 239-253. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609271>
- Valda, V., Suñagua, R., & Coaquira, R. (2018). Estrategias de intervención para niños y niñas con tdah en edad escolar. *Revista de Investigacion Psicologica*, 119-179.
- Vega, G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199-219. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>
- Wilkes-Gillan, S., Parsons, L., Parsons, D., Mahoney, N., Hancock, N., Cordier, R., Lincoln, M., Chen, Y. W., & Bundy, A. (2024). An evaluation of intervention appropriateness from the perspective of parents: A peer-mediated, play-based intervention for children with ADHD. *Australian Occupational Therapy Journal*, December 2023, 1015-1027.

CIENCIAMATRIA

Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología

Año XI. Vol. XI. N°1. Edición Especial. 2025

Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721

ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X

Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

<https://doi.org/10.1111/1440-1630.12981>