

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA

Trabajo de titulación previa a la obtención de título de Magister en Psicopedagogía.

AUTOR:

Codena Llumiquinga Dayana Mabel

Montalvo Angulo Emilie Camila

Rosero Benavides Jessica Alexandra

Saraguro Sánchez Nataly Michelle

Suquillo Fernández Camila Sofía

TUTOR:

Mariana Rivera

Claudia Zuriaga

Sandra Marder

“Estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer habilidades socioemocionales y autorregulación emocional en estudiantes de 6 a 7 años con TDAH de la Unidad Educativa Francisca de las Llagas.”

Autoría del Trabajo de Titulación

Nosotros, **Codena Llumiquinga Dayana Mabel, Montalvo Angulo Emilie Camila, Rosero Benavides Jessica Alexandra, Saraguro Sánchez Nataly Michelle, Suquillo Fernández Camila Sofía** declaramos bajo juramento que el trabajo de titulación titulado **“Estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer habilidades socioemocionales y autorregulación emocional en estudiantes de 6 a 7 años con TDAH de la Unidad Educativa Francisca de las Llagas.”** es de nuestra autoría y exclusiva responsabilidad legal y académica; que no ha sido presentado anteriormente para ningún grado o calificación profesional, habiéndose citado las fuentes correspondientes y respetando las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.



Codena Llumiquinga Dayana Mabel

Correo electrónico:

mabelcodena@gmail.com



Montalvo Angulo Emilie Camila

Correo electrónico:

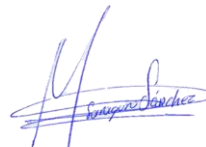
emilimontalvo2002@gmail.com



Rosero Benavides Jessica Alexandra

Correo electrónico:

alexarosero@hotmail.es



Saraguro Sánchez Nataly Michelle

Correo electrónico:

nasaragurosa@uide.edu.ec



Suquillo Fernández Camila Sofía

Correo electrónico:

csuquillo107@gmail.com

Autorización de Derechos de Propiedad Intelectual

Nosotros, Codena Llumiquinga Dayana Mabel, Montalvo Angulo Emilie Camila, Rosero Benavides Jessica Alexandra, Saraguro Sánchez Nataly Michelle, Suquillo Fernández Camila Sofía, en calidad de autores del trabajo de investigación titulado “Estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer habilidades socioemocionales y autorregulación emocional en estudiantes de 6 a 7 años con TDAH de la Unidad Educativa Francisca de las Llagas.”, autorizo a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) para hacer uso de todos los contenidos que nos pertenecen o de parte de los que contiene esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación. Los derechos que como autores nos corresponden, lo establecido en los artículos 5, 6, 8, 19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento en Ecuador.

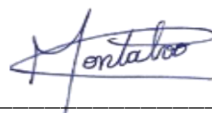
D. M. Quito, noviembre 2025



Codena Llumiquinga Dayana Mabel

Correo electrónico:

mabelcodena@gmail.com



Montalvo Angulo Emilie Camila

Correo electrónico:

emilimontalvo2002@gmail.com



Rosero Benavides Jessica Alexandra

Correo electrónico:

alexarosero@hotmail.es



Saraguro Sánchez Nataly Michelle

Correo electrónico:

nasaragurosa@uide.edu.ec



Suquillo Fernández Camila Sofía

Correo electrónico:

csuquillo107@gmail.com

Dedicatoria

En primer lugar, a Dios, mi refugio y fortaleza; a **mis** amados padres, Byron e Hipatia por ser mi fuente inagotable de amor, fe y motivación; a mis hermanos, Carina y Fabricio, por acompañarme en cada etapa de mi vida y sostenerme con su amor sincero; y a mis sobrinos, Doménica y Mateo, por su ternura y su complicidad pura.

Codena Llumiquinga Dayana Mabel

Dedico este trabajo a mis padres, por su amor sin límites y su sacrificio; a la persona que me acompaña, por estar conmigo brindándome motivación y apoyo

Montalvo Angulo Emilie Camila

A mí, por la inquebrantable perseverancia y por cada vez que elegí seguir adelante cuando el camino se tornaba difícil. Me dedico este triunfo como recordatorio de que, pese a las dudas o el cansancio, mi voluntad de superación y mi disciplina fueron siempre más fuertes que cualquier obstáculo.

Suquillo Fernández Camila Sofía

Dedico este logro a mi familia, por ser un pilar fundamental en mi vida, por su apoyo constante e incondicional. Agradezco a Dios por bendecir y guiar mi camino académico.

Rosero Benavides Jessica Alexandra

A mi familia y a las personas que me acompañaron en el camino, por ser mi principal fuente de motivación y fortaleza. A mí misma, por la constancia, esfuerzo y perseverancia demostrados a lo largo de este camino.

Saraguro Sánchez Nataly Michelle

Agradecimiento

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestro padre Dios, por darnos la sabiduría y la fortaleza de cursar y poder culminar este proceso.

A nuestras familias por su sacrificio, apoyo y comprensión, quienes nos inspiran a cumplir una meta más.

A los docentes que impartieron sus conocimientos, confiando en nuestra vocación que desempeñamos en nuestro ámbito laboral, agradecemos por ser parte de nuestro crecimiento intelectual, que contribuirá significativamente en la educación y en el desarrollo integral de seres que están cursando sus estudios académicos.

Finalmente agradecemos a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) por brindarnos un espacio para seguir adquiriendo y actualizando nuestros conocimientos en el campo de la Psicopedagogía.

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo de investigación busca brindar estrategias psicopedagógicas orientada a fortalecer las habilidades socioemocionales y la autorregulación emocional en estudiantes de 6 a 7 años con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas”. El presente trabajo es importante porque se requiere de manera crítica tratar el TDAH desde un enfoque integral y sensible, que vaya más allá del interés meramente académico. Se reconoce que los obstáculos de estos niños en el aula, que se expresan como frustración e impulsividad, no son fallas de carácter, sino retos que necesitan herramientas afectuosas y concretas para su apoyo. El proyecto tiene por objetivo enriquecer la mente y el corazón del alumno, con el propósito de brindarle la habilidad de manejar sus emociones y desarrollar una autoestima robusta. Estas son características fundamentales para su éxito a largo plazo y su bienestar en términos sociales. Con base a lo que se ha expuesto, se propone diseñar una guía psicopedagógica con estrategias enfocadas en el fortalecimiento de la autorregulación emocional y de las habilidades socioemocionales, con la finalidad de proporcionar una guía a los docentes que no sepan cómo abordar las dificultades de comportamiento y emocionales que surgen en el entorno familiar y escolar, fomentando contextos de aprendizaje más seguros, empáticos y propicios para el crecimiento integral del alumno. Así, el objetivo es ayudar a formar personas que sean competentes emocionalmente, que puedan establecer relaciones interpersonales sanas y afrontar los desafíos propios de su etapa de evolución de forma adaptable.

Abstract

The present research work seeks thesis is to suggest novel psychopedagogical strategies with the aim of strengthening socioemotional capacities and emotional self-regulation in students aged 6 to 7 years old who suffer from Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) at the Francisca de las Llagas Private Educational Unit. ADHD is a neurodevelopmental condition that significantly impacts behavior, emotional regulation, and attention processes. This directly affects academic performance, relationships with classmates at school, and overall school coexistence during the first years of study.

A psychopedagogical guide is created that combines multisensory strategies, active methods, and socioemotional resources focused on improving self-regulation, empathy, self-control, and positive social interactions, stemming from the recognition of the most important emotional, behavioral, and educational needs of students with ADHD.

The proposal is intended for teaching staff, with the aim of providing clear guidelines and practical tools for supporting children in school, fostering inclusive, empathetic, and well-structured learning environments. It is concluded that the application of psychopedagogical strategies oriented towards socioemotional development promotes complete well-being, greater self-esteem, and better adaptation to school and society for the student. The importance of carrying out early, comprehensive, and sensitive interventions to neurocognitive differences is thus highlighted.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas	xi
1. Introducción	1
Justificación	4
2. Contextualización	6
2.1. Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización.	6
2.2. Descripción del contexto sociocultural familiar.	6
2.3. Descripción general de la institución educativa	7
2.4. Descripción general del alumnado.	8
2.5. Descripción de los recursos y materiales del aula.	10
3. Intervención en los procesos psicolingüísticos.	11
3.1. Fundamentos del TDAH y su desarrollo	11
3.2. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	13
3.2.1. Definición y clasificación diagnóstica del TDAH	13
3.2.2. Causas y factores de riesgo del TDAH	13
3.2.3. Manifestaciones en niños de 6 a 7 años	14
3.3. Principales características del tdah en el desarrollo educativo	15
3.3.1. Inatención, impulsividad e hiperactividad: impacto escolar	15
3.3.2. Efectos del TDAH en la adquisición de aprendizajes clave en los niños de 6 a 7 años	15
Implicaciones y dificultades en el TDAH	16
3.4. Las habilidades lingüísticas y la comunicación	16
3.4.1. Pragmatismo	16

3.4.2. Comprensión auditiva	17
3.4.3. Expresión oral y comunicación	18
3.5. Desarrollo socioemocional en la primera infancia	18
3.5.1. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?	19
3.5.2. Necesidades socioemocionales específicas en niños con TDAH	20
3.5.3. Dificultades socioemocionales asociadas del TDAH	20
3.6. La regulación emocional y su impacto en la primera infancia	21
3.6.1. La autorregulación emocional	21
3.6.2. Dificultades de autorregulación en niños con TDAH	22
3.6.3. Importancia de la autorregulación emocional en el entorno educativo	22
Intervención, estrategias y rol docente	23
3.7. Estrategias pedagógicas y psicopedagógicas	23
3.7.1. Intervenciones psicopedagógicas para el TDAH	23
3.7.2. Estrategias para mejorar la autorregulación emocional en el TDAH	25
3.7.3. Estrategias para fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el TDAH	26
3.8. El rol del docente en la inclusión	26
3.8.1. Función docente en el desarrollo educativo de niños con TDAH	27
3.8.2. Competencias socioemocionales del docente	27
3.8.3. Rol del docente y la institución en la autorregulación de niños con TDAH	27
3.9. Guía psicopedagógica como recurso de intervención	28
3.9.1. ¿Qué es una guía psicopedagógica y los principios para su elaboración?	28
3.9.2. Adaptaciones para estudiantes con TDAH	28

3.9.3. Implementación de estrategias innovadoras en el aula	28
4. Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje.	29
4.1. Campaña para la detección de dificultades en la lectura.	30
4.2. Secuencia didáctica para el aula con el fin de favorecer el aprendizaje de estrategias y técnicas metacognitivas por parte de los alumnos	33
5. Herramientas pedagógicas.	39
5.1. Técnicas o herramientas naturalistas.	39
5.2. Técnicas o herramientas musicales.	44
5.3. Técnicas o herramientas plásticas.	50
6. Conclusión.	55
7. Referencias	57
8. Anexos	66
8.1. Anexo A.	66
8.2. Anexo B.	66

Lista de Tablas

Tabla 1. Planificación de clases	36
Tabla 2. Organización y Fases de la Intervención Intensiva	42
Tabla 3. Plan Semanal de Actividades Musicales y Emocionales	47
Tabla 4. Canción del Producto Final	49
Tabla 5. Plan Semanal de Actividades de Arte	53

1. Introducción

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la autorregulación emocional constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). En este contexto, el presente proyecto tiene como propósito diseñar e implementar estrategias psicopedagógicas integrales e innovadoras que respondan a las necesidades de niños de 6 a 7 años de la Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas”, donde se ha identificado que algunos estudiantes presentan dificultades en la autorregulación emocional, la atención sostenida y la interacción social, factores que inciden directamente en su desempeño académico y su convivencia escolar.

La propuesta surge a partir de la identificación de una variedad de contrariedades socioemocionales, atencionales y conductuales que enfrentan los estudiantes con TDAH, mediante procesos de observación estructurada y aplicación de instrumentos psicopedagógicos que permitan comprender de manera global los factores que obstaculizan en su desempeño académico. Además, el proyecto busca fortalecer las aptitudes docentes a través de la capacitación en estrategias de inferencias socioemocionales, metodologías activas y herramientas innovadoras que favorezcan la inclusión educativa, la autorregulación y la atención dentro del aula.

El trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa una de las condiciones del neurodesarrollo más frecuentes en el contexto escolar caracterizado por dificultades incesantes en la atención, la impulsividad y la autorregulación emocional (Barkley, 2015). Estas características repercuten de forma significativa en el desempeño académico y social de los estudiantes. Diversos estudios sugieren que la etapa inicial de la escolarización representa un momento clave en el fortalecimiento de habilidades y

competencias comunicativas y socioemocionales que influyen directamente en el rendimiento educativo (Papalia et al., 2012; Santrock, 2019).

Los obstáculos se presentan también en los procesos psicolingüísticos, los cuales son inherentes para la comprensión del lenguaje, la organización del discurso, el desarrollo fonológico y la comprensión lingüística (Cuetos, 2018). Los niños con TDAH generalmente están expuestos a dificultades en el razonamiento verbal, la memoria, lo que influye negativamente en su aprendizaje y relaciones escolares (Miranda-Casas et al., 2019; Snowling & Hulme, 2020).

Denham (2018) advierte que el desarrollo emocional de los niños está profundamente ligado al lenguaje, ya que la capacidad para expresar y comprender emociones precisas depende en gran medida de las competencias comunicativas. Por ende, cuando el estudiante manifiesta dificultades en el plano lingüístico, también pueden aparecer problemas de conducta, frustración y conflictos sociales, por lo que es importante integrar la intervención socioemocional con el trabajo sobre los procesos psicolingüísticos en los niños con TDAH.

Desde un ángulo teórico, Bisquerra (2018) y Casel (2020), destacan la significación del aprendizaje socioemocional como una estructura base para el bienestar, la convivencia y el desempeño académico. Barkley (2015) y Miranda et al. (2020), señalan la importancia de lograr adaptar metodologías de enseñanza a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños con TDAH, favoreciendo procesos de aprendizaje más flexibles, empáticos y autorregulados.

De igual manera, investigaciones actuales respaldan la adquisición de metodologías multi sensoriales y expresivas, Guzmán y Pérez (2023) demuestran que el juego fomenta la inteligencia emocional y el autocontrol; y Orozco Peña (2012) acentúa la significación del teatro como medio para potenciar la autorregulación conductual y la expresión emocional.

A nivel informativo y social, varios medios de información han hecho énfasis en la importancia de entender el TDAH desde una perspectiva neuroeducativa y no desde etiquetas conductuales. El Comercio (2025) destaca que los niños no son “malcriados”, sino que enfrentan dificultades reales para autorregularse emocionalmente, lo que hace hincapié en la necesidad de una intervención pedagógica apropiada. En la misma línea, Infobae (2025) elabora orientaciones actualizadas para el acompañamiento de los niños, adolescentes y adultos con TDAH, enfatizando en la importancia de intervenciones coherentes y sostenidas en el tiempo.

Desde la perspectiva de la neurodivergencia, la personalización pedagógica es clave ya que, cada estudiante presenta un perfil neurológico singular que exige estrategias adaptadas, escucha activa y alternativas flexibles de evaluación que respeten su ritmo y estilo de aprendizaje, en lugar de encasillar al niño con TDAH como “enfermo” a corregir (Mirfin-Veitch et al., 2024). La evidencia sistemática muestra que las personas con TDAH presentan con frecuencia patrones atípicos de procesamiento sensorial, mayor sensibilidad, evitación sensorial, búsqueda de estímulos y bajo registro, los cuales se asocian con dificultades para modular la atención y regular las emociones; por tanto, las intervenciones psicopedagógicas deben integrar recursos multisensoriales y estrategias de autorregulación emocional. (L. Jurek, 2025) Estudios regionales y trabajos de terapia ocupacional también documentan mejoras en atención y participación tras intervenciones de integración sensorial aplicadas en contextos escolares, lo que justifica la inclusión de un instrumento de observación sensorial en el aula para detectar desencadenantes ambientales y adaptar el entorno educativo (Llumiyinga Pillajo, 2022).

Además, en la literatura sobre el eje intestino-cerebro indica que la composición y la función del microbiota intestinal pueden ajustar las vías neuroquímicas, inflamatorias y endocrinas relacionadas con la atención, el comportamiento y el estado emocional, lo que

plantea que factores dietéticos y de salud intestinal son componentes cruciales para considerar en un abordaje holístico del TDAH (Sukmajaya et al., 2021; revisión integradora).

En coherencia con estos fundamentos, el presente proyecto propone el diseño e implementación de una guía psicopedagógica que integre respuestas, orientaciones y estrategias adaptadas a las necesidades de los estudiantes de 6 a 7 años con TDAH, incorporando recursos multisensoriales y tecnológicos que contribuyan a su bienestar emocional, atención y participación activa. Esta herramienta busca fortalecer el desarrollo docente aportando a una educación más inclusiva, en sintonía con la misión institucional de “educar, amar y servir”.

Justificación

La etapa comprendida entre el nacimiento y los ocho años constituye un período determinante para el desarrollo socioemocional dado que en ella se consolidan la autoimagen, la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia y las habilidades de interacción social (Bisquerra, 2018; CASEL, 2020). En este contexto los niños diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) enfrentan retos adicionales que dificultan su adecuada adaptación escolar y social. El TDAH se caracteriza por impulsividad, dificultades en atención sostenida y limitaciones en la autorregulación emocional, así como por alteraciones en la memoria de trabajo y en la comprensión del lenguaje pragmático aspectos que influyen directamente en el aprendizaje y la convivencia (American Psychiatric Association, 2014; Barkley, 2015).

Estas dificultades tienen repercusiones significativas en el desarrollo integral de los niños especialmente entre los tres y siete años que la maduración de las funciones ejecutivas, la regulación emocional y el lenguaje adquieren un papel fundamental. La carencia de habilidades socioemocionales en estudiantes con TDAH se asocia con problemas en la convivencia escolar baja autoestima y frecuentes frustraciones y dificultades en las

relaciones interpersonales y bajo rendimiento académico ya que los desafíos atencionales y emocionales inciden de manera directa en la adquisición de aprendizajes (Jones, 2019).

A pesar de la relevancia del aprendizaje socioemocional organismos internacionales como la UNESCO menciona que los sistemas educativos aún no incorporan de manera sistemática la formación socioemocional en la primera infancia ni responden adecuadamente a las necesidades específicas de estudiantes a pesar del incremento en diagnósticos en el ámbito escolar (UNESCO, 2024, p. 1). Esta brecha evidencia la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que integren estrategias integrales innovadoras y adaptadas a las características neuro divergentes en esta población.

Dentro de la Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas”, se evidenciaron varias dificultades con relación a la autorregulación emocional, la atención sostenida, la socialización y los procesos psicolingüísticos de los estudiantes con TDAH, lo que demostró la necesidad de intervenir desde una perspectiva inclusiva y psicopedagógico. La creación de estrategias socioemocionales y multisensoriales no solo contribuye a mejorar la autorregulación y convivencia, sino también a la participación activa de su propia expresión socioemocional, la empatía y el bienestar integral de los estudiantes.

En consecuencia, surge la necesidad de orientar este estudio hacia la comprensión e intervención de esta problemática. Por ello, la presente intervención se formó a partir de la siguiente pregunta central que guía tanto el análisis como la propuesta de acción: ¿Qué estrategia psicopedagógicas integrales e innovadoras pueden implementarse para fortalecer socioemocionales y la autorregulación emocional en niños de 6 a 7 años con TDAH y mejorar su adaptación escolar y social?

2. Contextualización

2.1. Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización.

La Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas” acoge a estudiantes de diversos estratos sociales con el propósito de garantizarles acceso a una educación de calidad. No obstante, se ha identificado que varios estudiantes de segundo de básica con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) que de acuerdo con las características de este trastorno definidas por instancias especializadas American Psychiatric Association (2014) y autores como Barkley (2015) se caracteriza por que los y las niñas presentan cambios emocionales de alta intensidad que afectan negativamente su rendimiento académico y sus vínculos sociales.

El TDAH se manifiesta, entre otras formas, en dificultades para mantener la concentración y seguir instrucciones, lo que repercute en la ejecución de ciertas actividades y puede desencadenar una desregulación emocional marcada, por ejemplo, baja tolerancia a la frustración, desmotivación y reacciones de intensidad elevada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Manual MSD, s. f.; Revista Cubana de Pediatría, 2021)

2.2. Descripción del contexto sociocultural familiar.

En lo que respecta al contexto familiar, conviven familias de carácter tradicional, familias monoparentales y hogares que han sufrido cambios significativos en su estructura. Desde la perspectiva socioeconómica, la institución atiende a familias de estratos alto, medio y bajo; asimismo, se realiza un seguimiento socioeconómico para facilitar el acceso a becas y ayudas económicas. No obstante, en la práctica suelen observarse barreras para una educación inclusiva: al otorgarse oportunidades socioeconómicas como las becas, algunas familias enfrentan dificultades para cumplir con los acuerdos económicos establecidos.

2.3. Descripción general de la institución educativa

La Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas”, se fundó en 1968 en Quito por Sor Francisca de las Llagas (Rosa Elena Cornejo Pazmiño), es una institución educativa católica sin fines de lucro que promueve la “pedagogía del amor” como eje de su acción educativa. El colegio cuenta con instalaciones de tecnología y un entorno favorable para el aprendizaje significativo, respaldado por el Instituto de las Hermanas Franciscanas Misioneras de la Inmaculada. Su proyecto institucional se basa en formar estudiantes con valores franciscanos, priorizando siempre la inclusión, la innovación y la dimensión espiritual, en línea con la frase “educar, amar y servir.

Misión: La Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas”, forma parte de la Red Educativa Franciscana Reparadora, formando ciudadanos con identidad institucional, principios, valores integrando las innovaciones tecnológicas para alcanzar una educación inclusiva y holística.

Visión: La Unidad Educativa Particular “Francisca de las Llagas” se visualiza como líder en la educación franciscana católica, fundamentada en el carisma de educar, amar y servir a la comunidad educativa, encaminada a formar estudiantes con valores sólidos franciscanos.

Valores: Actitudes humanistas a través del desarrollo del pensamiento complejo y el modelo competencial de aprendizajes.

Identidad, mística: La Unidad Educativa Particular Francisca de las Llagas se caracteriza por una identidad profundamente arraigada en el carisma franciscano y en la espiritualidad católica, inspirada en la vida y obra de la Beata María Francisca de las Llagas. La mística institucional se manifiesta en un ambiente de fraternidad, servicio y humildad, donde educar es un acto de amor y compromiso con el crecimiento integral de la persona. Bajo el lema “Ciencia y Virtud”, el colegio promueve una educación que une la excelencia

académica con la vivencia de valores evangélicos, fortaleciendo así una comunidad educativa basada en la fe, la solidaridad y el respeto por la dignidad humana.

Objetivos del Centro Educativo

Se enfocan a la formación integral de sus estudiantes, buscando desarrollar en ellos una identidad institucional basada en principios humanistas y valores franciscanos. La institución educativa procura brindar una educación de excelencia que integre la innovación tecnológica, la inclusión, fortaleciendo al mismo tiempo el compromiso con su fe, el amor y el servicio. Por lo tanto, su propósito es formar estudiantes responsables y fraternos, capaces de contribuir al bien común desde una dimensión espiritual cristiana y humanista.

2.4. Descripción general del alumnado.

La comunidad franciscana atiende a una población educativa de niños, niñas y adolescentes desde Inicial I hasta Tercero de Bachillerato en la modalidad de Ciencias de la Educación, los cuales se encuentran en diversas etapas del desarrollo psicológico y cognitivo.

Desde una perspectiva inclusiva, la institución acoge sin distinción a todos los estudiantes que desean integrarse a la comunidad educativa, valorando la diversidad y promoviendo la participación de cada miembro. Para garantizar una educación de calidad, el colegio atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE); en particular, los casos de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se abordan mediante estrategias didácticas específicas orientadas a mejorar la capacidad de enfoque, regular la atención y desarrollar competencias de inteligencia emocional. Estas acciones tienen la intención de facilitar la integración efectiva de los estudiantes en los ámbitos académico y social, reafirmando el compromiso institucional con un modelo educativo integral y equitativo.

Durante la etapa de 3 a 7 años, “los niños comienzan a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera paulatina su lenguaje y la habilidad para pensar de forma simbólica” (Papalia & Martorell, 2017; Piaget, 1972). Durante esta fase temprana de la niñez se observa un notable avance en las capacidades lingüísticas, la memoria y el pensamiento facultades que facilitan la adquisición de nuevos conocimientos y la consolidación de aprendizajes básicos.

En segundo de educación básica se identificó casos de niños entre 6 y 7 años con diagnóstico de TDAH, quienes presentan dificultades significativas en el desarrollo de la atención sostenida y en las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control inhibitorio, flexibilidad y planificación).

De acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) estos estudiantes presentan dificultades para mantener la atención y la concentración durante diversas actividades, lo que interfiere directamente en su capacidad para seguir instrucciones de manera adecuada. La exigencia de realizar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido puede generar episodios de frustración, impulsividad y desmotivación, así como conflictos interpersonales dentro del aula. Es así que se evidencian las limitaciones en la autorregulación emocional que van afectando su desempeño académico y su interacción con los demás.

Estas situaciones se presentan también en los procesos psicolingüísticos, los cuales son inherentes para la comprensión del lenguaje, la organización de su expresión verbal y su desarrollo fonológico (Cuetos, 2018). Los niños con TDAH enfrentan dificultades en la comprensión verbal, la memoria de trabajo y la coherencia comunicativa, lo que actúa negativamente en su aprendizaje y su socialización (Miranda-Casas et al., 2019; Snowling & Hulme, 2020).

Se observa, además, que dichas dificultades se ven potencialmente agravadas por la insuficiente consideración de las necesidades específicas de este grupo en las estrategias pedagógicas actualmente implementadas; esta carencia ha sido documentada en múltiples investigaciones. Por ejemplo, DuPaul y Stoner (2019) subrayan que la falta de formación docente en adaptaciones metodológicas limita la eficacia de las intervenciones en el aula. En igual sentido, Miranda, Presentación y Soriano (2020) indican que los programas escolares tradicionales rara vez incorporan estrategias diferenciadas capaces de responder a los distintos perfiles atencionales y conductuales.

El contexto familiar diverso ya sea en hogares tradicionales, monoparentales o en familias que han experimentado cambios en su estructura, influye directamente en la gestión emocional de los niños, generando niveles heterogéneos de apoyo desde el hogar (García & Rodríguez, 2021).

Esta situación damnifica a los niños, quienes enfrentan limitaciones para el aprendizaje y la socialización y, en gran ocasiones, afecta a que sus compañeros tengan posibilidad de relacionarse en un ambiente social armónico; a los docentes, quienes se enfrentan al reto de manejar conductas complejas; a las familias, el síntoma de ansiedad y preocupación por el desarrollo de sus hijos; y a la institución educativa, que presenta la necesidad de poder fortalecer sus prácticas para asegurar una atención más inclusiva y equitativa.

2.5. Descripción de los recursos y materiales del aula.

El aula de segundo de Educación Básica dispone de mobiliario adecuado para la edad de los estudiantes, como pupitres individuales, así como anaqueles donde se almacenan sus materiales como: cuadernos, libros, permitiendo un proceso de enseñanza al discente de forma ordenada y autónoma con el cuidado de sus cosas. En la parte frontal del aula se ubica

una pizarra, utilizada para la explicación de contenidos, el registro de instrucciones y la proyección del apoyo visual a las actividades diarias.

Además, el aula cuenta con materiales que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje se dispone de cuentos infantiles físicos y digitales, letras móviles, láminas ilustradas, presentaciones digitales que favorecen la lectura inicial y la expresión oral. En el ámbito lógico-matemático se utiliza material concreto para el desarrollo de las nociones básicas de números, símbolos, formas de expresión de razonamiento matemático. Asimismo, se incorporan materiales artísticos como témperas, crayones, marcadores, papel bond, cartulinas que estimulan la creatividad y la motricidad fina. Finalmente, el aula integra recursos didácticos de apoyo, tales como horarios ilustrados, carteles de normas, secuencias de rutinas y pictogramas, los cuales facilitan la comprensión y ejecución de las rutinas diarias del estudiante.

3. Intervención en los procesos psicolingüísticos.

3.1. Fundamentos del TDAH y su desarrollo

3.1.1. Neurodesarrollo

Entre los 6 y 7 años ocurre un periodo crítico para el neurodesarrollo, caracterizado por la consolidación de las redes prefrontales responsables del control atencional, la inhibición conductual y la regulación emocional, funciones indispensables para la adaptación escolar y el cumplimiento de las demandas académicas (Diamond, 2013). Cuando este desarrollo neurocognitivo presenta variaciones atípicas, como en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), surgen dificultades significativas en la autorregulación emocional, la persistencia atencional y el control de impulsos, lo que repercute en la dinámica social y en el desempeño académico (Barkley, 2015). La evidencia muestra que los déficits en funciones ejecutivas, particularmente en memoria de trabajo y control inhibitorio, se

asocian con problemas de regulación emocional y con la aparición de conductas externalizadas durante la infancia, afectando la construcción del desarrollo socioemocional (Hawkey, Tillman, Luby & Barch, 2018). Estas bases teóricas subrayan la importancia de integrar en la educación intervenciones psicopedagógicas que contemplen el neurodesarrollo atípico e incorporen componentes de regulación emocional y acompañamiento socio afectivo desde edades tempranas.

3.1.2. Funciones ejecutivas

El desarrollo de las funciones ejecutivas alcanza un punto de maduración crucial, especialmente en los dominios de inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control emocional, los cuales sustentan habilidades fundamentales como la planificación, la organización, la regulación de conductas y la comunicación efectiva (Diamond, 2013). En niños con TDAH, estas funciones se encuentran comprometidas, lo que se manifiesta en dificultades para mantener la atención en tareas prolongadas, seguir instrucciones secuenciales, organizar ideas, regular emociones y producir un discurso coherente (Barkley, 2015; Antshel, Hier & Barkley, 2014). Dichos déficits ejecutivos repercuten también en procesos psicolingüísticos como la comprensión lectora, la coherencia narrativa y el uso pragmático del lenguaje. Por ello, una guía psicopedagógica dirigida a esta etapa evolutiva que integre estrategias para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y la autorregulación emocional constituye una intervención fundamentada en evidencia, al favorecer simultáneamente el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, y facilitar la adaptación escolar y social del niño.

3.2. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

3.2.1. Definición y clasificación diagnóstica del TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se define como un trastorno del neurodesarrollo evidenciado por un conjunto de sintomatologías persistentes que se agrupan en dos principales características como: inatención e hiperactividad-impulsividad. Estos síntomas se presentan de manera significativa en la rutina familiar, social y académica del niño (Artigas-Pallarés, 2011). La etapa entre los 6 y 7 años constituye un momento trascendental debido al aumento de sucesos educativos que requieren atención sostenida como la organización de materiales y seguimiento de instrucciones, lo que constata cómo los principales déficits del trastorno. La intervención temprana en este periodo resulta esencial para evitarlas dificultades persistentes que afectan de manera acentuada en el desarrollo académico y socioemocional (Quintero et al., 2018).

3.2.2. Causas y factores de riesgo del TDAH

El TDAH presenta uno de los índices de heredabilidad más elevados entre los trastornos psiquiátricos infantiles, lo que implica un riesgo incrementado cuando uno de los progenitores presenta el trastorno (Faraone & Larsson, 2019). Los estudios actuales evidencian que el TDAH no depende de un único gen, sino de la interacción de múltiples variantes genéticas, fenómeno que explica su frecuente coexistencia con otras necesidades educativas especiales, como los trastornos del espectro autista o los trastornos del estado de ánimo (Ramos-Quiroga et al., 2013). Este origen multifactorial pone de manifiesto la complejidad del trastorno y la importancia de un abordaje interdisciplinario.

Disfunción neurobiológica y el eje frontoestriatal

Desde la neurobiología, el TDAH se relaciona con alteraciones en el circuito frontoestriatal, que relaciona a la corteza prefrontal, el cuerpo estriado y el cerebelo, estructuras anatómicas esenciales para el control cognitivo y motor (Idiazábal-Aletxa et al.,

2002). El TDAH también se relaciona con una inestabilidad en los sistemas dopaminérgicos, que afecta directamente los circuitos cerebrales, la motivación y la capacidad para mantener la atención en actividades no significativas. Los tratamientos estimulantes regulan la transmisión dopaminérgica y la recomposición del córtex prefrontal, mejorando el funcionamiento ejecutivo y la autorregulación cognitiva (Fernández-Jaén et al., 2018). Por lo tanto, la intervención farmacológica no sólo interviene en la conducta, sino que contribuye en la reestructuración y recuperación de los circuitos prefrontales alterados.

3.2.3. Manifestaciones en niños de 6 a 7 años

La etapa de 6 a 7 años constituye un punto crítico para la detección de la sintomatología del TDAH, dado que las demandas escolares requieren mayor control atencional y regulación conductual, haciendo más evidentes los déficits asociados (Artigas-Pallarés, 2011). A esta edad, la distracción y la variabilidad atencional pueden ser comunes en el desarrollo típico, por lo que resulta esencial distinguir entre comportamientos evolutivos y sintomatología que genera una interferencia funcional significativa (Catalá-López et al., 2012). En el aula, el perfil de inatención es el que más impacta el rendimiento, evidenciándose dificultades para mantener la concentración, organizar materiales y seguir instrucciones secuenciales.

Impacto en el desarrollo educativo y funciones ejecutivas

El bajo rendimiento académico asociado al TDAH se explica principalmente por el compromiso de las funciones ejecutivas, más que por el coeficiente intelectual (Artigas-Pallarés, 2011). La memoria de trabajo y la inhibición se han identificado como los principales predictores del rendimiento en áreas como comprensión lectora y matemáticas (Canet-Juric et al., 2016). La alteración de la memoria de trabajo limita la retención y manipulación de información, afectando la capacidad para seguir instrucciones complejas y organizar el pensamiento. Por otro lado, las dificultades en el control inhibitorio generan

errores por impulsividad en el cálculo y afectan los procesos fonológicos necesarios para la decodificación lectora (Navarro-Soria et al., 2020). Estas limitaciones comprometen también el aprendizaje autorregulado, ya que el niño tiene dificultades para planificar, monitorear su desempeño y evaluar sus progresos metacognitivos (Robledo & García, 2011).

3.3. Principales características del tdah en el desarrollo educativo

3.3.1. Inatención, impulsividad e hiperactividad: impacto escolar

La inatención como un factor cognitivo se evidencia como una característica degenerativa siendo el componente que más interfiere con el aprendizaje. Mientras la hiperactividad afecta la conducta en clase, la inatención preside directamente el bajo rendimiento académico con lengua y matemáticas (Fenollar-Cortés et al., 2015). Por lo tanto, se evidencia que la raíz del bajo rendimiento educativo es cognitiva tomando en cuenta el sostenimiento atencional y no conductual. En la sobrecarga de recursos atencionales dentro del entorno escolar de 6-7 años el niño con TDAH el estudiante debe procesar una cantidad desproporcionada de recursos para poder atender, dejando poca capacidad para los procesos superiores como la inferencia. Al intentar restaurar su funcionamiento eficiente de la corteza prefrontal dorsolateral, las intervenciones deben priorizar su fortalecimiento en la memoria de trabajo y su inhibición sobre su propia gestión conductual se ve afectada.

3.3.2. Efectos del TDAH en la adquisición de aprendizajes clave en los niños de 6 a 7 años

El TDAH se asocia frecuentemente con una menor velocidad de decodificación y con dificultades para integrar la información, lo que guarda relación con la alta comorbilidad entre TDAH y dislexia (Miranda-Casas et al., 2010). Durante la comprensión lectora, los recursos cognitivos se consumen en la decodificación, dificultando la construcción de la idea central y la elaboración de inferencias (García-Madruga et al., 2014). En el ámbito matemático, la dependencia de la memoria de trabajo y la inhibición para resolver problemas

provoca que los niños con TDAH pierdan la secuencia lógica o cometan errores impulsivos, afectando de manera directa el razonamiento cuantitativo y la resolución de problemas.

Implicaciones y dificultades en el TDAH

3.4. Las habilidades lingüísticas y la comunicación

Las habilidades lingüísticas constituyen la base de la comunicación humana y son esenciales para el aprendizaje y la interacción social. Estas habilidades permiten comprender, producir y analizar mensajes en distintos contextos, facilitando la transmisión de información, ideas y emociones. Como señalan Mendoza et al. (2024), “Las habilidades lingüísticas permiten comunicarse de manera efectiva en distintos contextos, al involucrar la comprensión, producción y análisis del lenguaje en sus diversas manifestaciones” (p. 2). De forma complementaria, Rojas y García (2023) enfatizan el componente social y cultural de la comunicación: “la competencia comunicativa integra elementos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos que permiten la interacción significativa con otros” (p. 4). En conjunto, estas concepciones sitúan a la competencia lingüística no sólo como dominio formal de la lengua, sino como una habilidad compleja que articula elementos cognitivos, sociales y contextuales indispensables para el rendimiento escolar y la vida en comunidad.

3.4.1. Pragmatismo

La pragmática se ocupa de cómo el significado se construye en el uso real del lenguaje y de cómo la intención comunicativa y el contexto condicionan la interpretación. Ruiz-Pérez y Salazar (2023) definen la competencia pragmática como “el uso adecuado del lenguaje en función del contexto social, regulando la interacción comunicativa y la intención expresiva del hablante” (p. 5). Villalba (2022) añade que “la pragmática implica interpretar significados implícitos y comprender cómo los hablantes ajustan su discurso según la situación comunicativa” (p. 3). Desde la perspectiva educativa, la pragmática es clave para la

adaptación escolar: permite a los niños comprender instrucciones, participar en interacciones sociales en el aula y modular su discurso según interlocutor y propósito; por eso, las dificultades pragmáticas repercuten directamente en la inclusión y en el éxito comunicativo dentro del entorno escolar.

3.4.2. Comprensión auditiva

La comprensión auditiva es un proceso activo y complejo ya que no solo consiste en escuchar sonidos sino en decodificarlos, interpretarlos, integrarlos y construir un significado a partir de los mensajes orales que se reciben. En este proceso trabajan conjuntamente diversas habilidades cognitivas y lingüísticas, como la atención, la memoria auditiva, el conocimiento previo y la capacidad de inferir información implícita, para así comprender de manera eficaz el mensaje en los distintos contextos comunicativos.

En este sentido, Castro y Molina (2022) sostienen que *“la comprensión auditiva es un proceso mediante el cual el oyente decodifica, interpreta y construye significado a partir del mensaje oral recibido”* (p. 4), resaltando su carácter dinámico e interactivo. La comprensión auditiva va más allá de solo identificar palabras de manera aislada, porque requiere captar la intención comunicativa del hablante, reconocer la estructura del discurso y establecer relaciones entre las ideas expresadas.

En el contexto educativo, la comprensión auditiva representa un papel trascendental en el aprendizaje escolar, ya que permite a los estudiantes seguir instrucciones, comprender explicaciones, participar en actividades grupales y desarrollar habilidades comunicativas más complejas. Durante la primera infancia, la estimulación de esta habilidad favorece el desarrollo del lenguaje, al incremento del vocabulario y a la adquisición de competencias comunicativas básicas, convirtiéndose en un cimiento para el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura. Por ello, resulta esencial que las prácticas pedagógicas promuevan

situaciones de escucha activa y significativa que favorezcan el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes.

3.4.3. Expresión oral y comunicación

La expresión oral exige planificación cognitiva, selección léxica y control de componentes paralingüísticos (entonación, ritmo, volumen). Cajape (2025) explica que “la expresión oral implica no sólo producir palabras, sino planificar el discurso, gestionar la entonación y mantener la coherencia comunicativa en interacción con otros” (p. 3). López (2023) enfatiza la dimensión organizativa y vocal: “hablar con claridad requiere organización del pensamiento, control de la voz y selección intencional del lenguaje” (p. 7). Desde el punto de vista pedagógico, promover la expresión oral en la primera infancia contribuye a la construcción del pensamiento, al desarrollo del vocabulario y a la capacidad de autorregulación comunicativa, competencias que resultan esenciales para el aprendizaje escolar y la convivencia.

3.5. Desarrollo socioemocional en la primera infancia

A lo largo de toda la vida el desarrollo socioemocional constituye un eje decisivo para el bienestar integral y los procesos de aprendizaje. Durante la primera infancia se construyen los cimientos de competencias fundamentales que influyen directamente en la manera en que los niños se relacionan consigo mismos, con los demás y con su entorno escolar. En este sentido, la UNESCO (2023) señala que *“la primera infancia es una etapa crítica en la que los niños desarrollan autocontrol, reconocimiento emocional y habilidades para relacionarse”* (p. 7), destacando la importancia de generar experiencias educativas que favorezcan dichos aprendizajes desde edades tempranas.

De forma complementaria, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022) sostiene que *“las competencias socioemocionales tempranas predicen la adaptación escolar, el comportamiento social y la salud mental posterior”* (p. 11), marcando la relación directa entre el desarrollo socioemocional y el éxito académico y social en etapas consecutivas. El desarrollo de estas competencias permite a los niños afrontar de manera adecuada las demandas del entorno escolar, adecuar su conducta, resolver conflictos y establecer relaciones asertivas con sus pares y docentes.

Desde este enfoque, las habilidades socioemocionales como la autorregulación, el reconocimiento y la gestión de las emociones, la empatía y las habilidades sociales no deben entenderse sólo como elementos adicionales del currículo, sino como componentes esenciales para el aprendizaje significativo y la integración social dentro de la escuela. Su desarrollo favorece la atención sostenida, la participación activa en el aula y la resiliencia ante los retos académicos.

3.5.1. ¿Qué son las habilidades socioemocionales?

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias necesarias para el desarrollo pleno de las personas, ya que permiten reconocer, comprender y gestionar las emociones propias, así como relaciones de forma positiva con los pares y tomar decisiones responsables en los diferentes escenarios de la vida cotidiana. CASEL (2020) define estas competencias como “el proceso a través del cual niños y adultos adquieren herramientas para reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (p. 2). UNESCO (2024) añade que “las habilidades socioemocionales conforman un repertorio de capacidades necesarias para comprender y manejar emociones y comportamientos en diversos contextos” (p. 12). En el contexto escolar, estas habilidades

facilitan la atención sostenida, la interacción colaborativa y la resiliencia ante desafíos académicos y sociales.

3.5.2. Necesidades socioemocionales específicas en niños con TDAH

Los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) presentan patrones particulares de dificultad en la regulación emocional y en la interacción social, lo que requiere de intervenciones educativas especializadas. En este sentido, Vázquez (2024) afirma que *“los niños con TDAH presentan dificultades marcadas para regular emociones, lo que se manifiesta en reacciones intensas ante la frustración y problemas en la interacción social”* (p. 4). Estas dificultades repercuten de forma directa en su rendimiento escolar y en la calidad de sus relaciones interpersonales.

De manera complementaria, diversas investigaciones resaltan la relevancia de un enfoque integral que considere tanto los aspectos emocionales como los comunicativos. Así, García Blay (2023) señala que *“esta población necesita intervenciones que fortalezcan la regulación emocional y las habilidades sociales para mejorar su adaptación”* (p. 12). Desde esta perspectiva, la evidencia teórica indica que la intervención educativa debe integrar estrategias lingüísticas y socioemocionales, ya que *“no basta trabajar la comunicación formal si no se consideran las dificultades emocionales y conductuales que obstaculizan el uso funcional del lenguaje en contextos reales”* (García Blay, 2023, p. 13).

3.5.3. Dificultades socioemocionales asociadas del TDAH

Estudios recientes han evidenciado que los niños con TDAH además de presentar dificultades en la atención, la hiperactividad y la impulsividad, también presentan alteraciones significativas en el área socioemocional. Estas se manifiestan en limitaciones en

la regulación emocional, la interpretación de códigos sociales y el control de impulsos afectivos, lo que de forma directa influye en su adaptación escolar y social.

En este sentido, García Blay (2023) sostiene que las dificultades socioemocionales asociadas al TDAH incluyen la impulsividad emocional, la baja tolerancia a la frustración y los problemas para comprender e interpretar adecuadamente las señales sociales dentro de los contextos educativos y familiares. Estas características afectan la calidad de las interacciones sociales y pueden generar respuestas emocionales desajustadas ante situaciones cotidianas.

Durante la etapa escolar estas limitaciones impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, en la capacidad de esperar turnos, comprender normas conversacionales y mantener interacciones cooperativas. La evidencia teórica permite asentar que el desarrollo del área socioemocional es esencial en la intervención educativa de niños con TDAH, ya que su fortalecimiento ayuda a una mejor adaptación escolar, relaciones interpersonales asertivas y un mayor autocontrol emocional. Por ello, la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades socioemocionales específicas de esta población es fundamental y urgente.

3.6. La regulación emocional y su impacto en la primera infancia

3.6.1. La autorregulación emocional

La autorregulación emocional se entiende como la capacidad de la persona para “modificar una forma de comportarse pensar sentir para alcanzar una meta” (Rivero & Casari, 2022, p 126). Esta habilidad no se limita únicamente a la gestión de reacciones emocionales puntuales, sino que implica un proceso voluntario consciente y adaptativo que permita el individuo controlar sus emociones, ajustar su conducta y su cognición conforme a las demandas del contexto, planificar acciones tolerar el estrés, inhibir impulsos y adoptar su comportamiento normas sociales.

3.6.2. Dificultades de autorregulación en niños con TDAH

Desde un enfoque neurobiológico, Alpízar Velázquez (2019) señala que en el TDAH existe un retraso en el desarrollo de estructuras cerebrales vinculadas con la regulación emocional y el control inhibitorio, lo cual afecta la capacidad del sujeto para ejercer autorregulación.

Según Alpízar Velázquez (2019), la disregulación emocional en población con TDAH es un fenómeno ampliamente documentado. Aunque los síntomas nucleares del trastorno, como la inatención, hiperactividad e impulsividad, han sido tradicionalmente priorizados, la impulsividad no solo se manifiesta a nivel motor o cognitivo, sino también a nivel emocional. Esta forma de impulsividad emocional se expresa como una dificultad para autorregular las emociones, inhibir reacciones emocionales intensas y modular el comportamiento según las demandas del contexto.

3.6.3. Importancia de la autorregulación emocional en el entorno educativo

La autorregulación emocional constituye un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y un eje transversal en toda propuesta educativa orientada al bienestar, la inclusión y los aprendizajes significativos. Según Ruales Jurado, Lucero Revelo y Gómez Rosero (2022), la autorregulación emocional implica la capacidad de “comprender, gestionar y transformar las propias emociones para responder de manera equilibrada a las demandas del entorno” (p. 4), convirtiéndose en un proceso determinante para el desarrollo cognitivo, socioemocional y conductual.

Durante los primeros años de vida, adquirir la capacidad de autorregular las emociones constituye un hito crítico para el desarrollo socioemocional, cognitivo y conductual del niño, durante la primera infancia es un requisito para el aprendizaje y la convivencia escolar.

Como refieren Bisquerra y Pérez (2012), “adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental y, además, contribuye a mejorar el rendimiento académico” (p. 3). Evidenciando así que la autorregulación emocional no solo cumple un rol preventivo frente a conductas disruptivas, sino que también se considera como pilar fundamental del bienestar integral en el éxito escolar. Cuando los estudiantes logran gestionar sus emociones, están en mejores condiciones de enfrentar desafíos, persistir en tareas y lograr sostener procesos de aprendizaje más significativos.

Intervención, estrategias y rol docente

3.7. Estrategias pedagógicas y psicopedagógicas

3.7.1. Intervenciones psicopedagógicas para el TDAH

El proceso de intervención psicopedagógica es un tipo de ayuda especializada que tiene como objetivo el fomento del desarrollo personal, social y académico del alumnado a través de acciones sistemáticas, contextualizadas y planificadas. De acuerdo con Rodríguez Moreno (como se citó en Rojas-Valladares et al., 2020), la intervención se define como el conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que buscan mejorar la conducta personal y profesional (p. 47). La intervención busca optimizar la conducta y el rendimiento de los alumnos en el ámbito educativo.

Tal es el caso de los estudiantes con TDAH, la intervención psicopedagógica debe enfocarse en el principio de prevención, el cual busca anticiparse a la aparición de dificultades mediante acciones proactivas, integrales y orientadas a crear ambientes estructurados y emocionalmente seguros. Rojas-Valladares et al. (2020) señalan que el principio de prevención tiene como meta fomentar el desarrollo de conductas sanas y habilidades sociales e individuales que se requieren para evitar la aparición de problemas.

Además, el principio de desarrollo resalta la relevancia de guiar al estudiante durante su proceso de evolución, fomentando que adquiera poco a poco habilidades relacionadas con la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje significativo.

La intervención psicopedagógica, de acuerdo con los autores, debe desarrollarse mediante fases rigurosas que incluyen la evaluación diagnóstica, el diseño de estrategias, la implementación de acciones y la evaluación continua de resultados. Estas etapas son fundamentales en el trabajo con niños con TDAH, pues permiten comprender sus necesidades específicas, cognitivas, conductuales, emocionales y académicas, y diseñar acciones de apoyo coherentes con su perfil y con las demandas del aula escolar.

Rojas Valladares et al. (2020) describen diversas modalidades de intervención psicopedagógica: asesoría al docente, tutorías, estrategias de orientación psicopedagógica y programas de intervención estructurados. En el caso del TDAH, estas modalidades son particularmente eficaces: la orientación docente proporciona directrices para gestionar el comportamiento y adaptar el currículo; la acción tutorial posibilita un seguimiento individualizado y cercano; las estrategias de orientación promueven la toma de decisiones, el fortalecimiento socioemocional y el autocontrol; y los programas organizados hacen posible que se planifiquen actividades con metas, contenidos, metodologías y por último, la intervención psicopedagógica no debe restringirse a abordar problemas específicos, sino que tiene que enfocarse en fomentar la inclusión educativa y el desarrollo integral.

En el caso de estudiantes con TDAH, esto implica proporcionar apoyos que fortalezcan su participación, su regulación emocional, su motivación, su autoestima y su desempeño escolar, favoreciendo así una trayectoria educativa más equitativa y acorde con sus necesidades particulares (Rojas Valladares et al., 2020)

3.7.2. Estrategias para mejorar la autorregulación emocional en el TDAH

La autorregulación emocional constituye uno de los mayores desafíos en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), debido a las dificultades que presentan en el control de impulsos, la modulación emocional y la inhibición conductual. Por ello, diversas investigaciones recientes han resaltado la importancia de implementar estrategias pedagógicas específicas que permitan fortalecer estas habilidades desde el entorno escolar. Izquierdo et al. (2025) señalan que la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH requiere de intervenciones estructuradas que consideren sus características neurológicas, favorezcan la autorregulación y generen un entorno emocionalmente seguro.

En relación con esto, Sánchez y Alcívar-Pincay (2025) resaltan que las técnicas de regulación emocional deben ser guiadas y acompañadas de metodologías activas que fomenten la participación, el movimiento, la comunicación emocional y su autocomprensión. Esto se basa en el uso de juegos estructurados, actividades de respiración consciente y actividades que estimulen la autoconciencia de sí mismos.

Se destaca la necesidad de integrar estrategias multisensoriales que respondan a los estilos de aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Izquierdo et al. (2025) menciona que el uso de recursos visuales facilita la anticipación, el control conductual y la construcción de rutinas. Del mismo modo, realizar interacciones activas mediante refuerzos, una retroalimentación inmediata y un ambiente afectivo facilita el desarrollo de habilidades para gestionar emociones de alta intensidad, reduce la impulsividad y mejora el ambiente escolar.

Existe evidencia del efecto positivo de técnicas de modificación de conductas en el ámbito escolar (Wells, 2000), este tipo de técnicas permite al niño mejorar su sistema de aprendizaje organizado por ciertas actividades previas, además de su adaptación en sus relaciones personales sumado una mayor concentración y por ende aumento de su rendimiento académico.

3.7.3. Estrategias para fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el TDAH

La autorregulación emocional y conductual es una habilidad fundamental para el adecuado desempeño escolar, especialmente en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), (Pacha, Bautista, & Erazo, 2024) exponen que quienes suelen presentar dificultades para controlar impulsos, manejar la frustración y adaptarse a las normas del entorno educativo

El mayor volumen de evidencia empírica y apunta hacia la necesidad de integrar técnicas metacognitivas (auto instrucciones, autoevaluación, autor refuerzo) 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 efectividad de estas estrategias depende del acompañamiento docente, por medio de una retroalimentación y construcción de vínculos afectivos seguros con empatía.

Algunas investigaciones basadas en mindfulness (Costa De Oliveira et al., 2024; Elzohairy et al., 2024; Holopainen et al., 2025) mostraron resultados en la regulación del impulso y conductas disruptivas, especialmente cuando se desarrollan en espacios emocionalmente seguros y con participación familiar.

3.8. El rol del docente en la inclusión

El docente constituye un rol esencial para la detección temprana y la atención de estudiantes con TDAH, ya que es “el primero en detectar en primera instancia este trastorno” (Román-Roquero, 2013). Su labor va más allá de la enseñanza de contenidos, puesto que implica el generar respeto y sensibilidad hacia la diversidad. La inclusión requiere, además,

una coordinación y colaboración permanente entre escuela, familia y profesionales, lo que permitiría desarrollar intervenciones profundas que favorezcan el proceso de cada estudiante.

3.8.1. Función docente en el desarrollo educativo de niños con TDAH

El cuerpo docente debe implementar adaptaciones pedagógicas que les facilite el aprendizaje, como dividir tareas, ofrecer instrucciones concretas, estructurar rutinas y permitir descansos breves a los estudiantes. Estas acciones harán que reduzcan la carga cognitiva y favorezcan la autorregulación. Además, la retroalimentación instantánea y el reforzamiento positivo contribuyen a que los alumnos con TDAH se integren mejor en el aula, lo que reduce las conductas disruptivas y mejora el desempeño académico. Así, el docente actúa como intermediario entre el currículo y las necesidades individuales, garantizando aprendizajes de valor.

3.8.2. Competencias socioemocionales del docente

La atención del alumnado con TDAH exige competencias como empatía, paciencia, flexibilidad y comunicación asertiva. Estas habilidades sostienen una intervención respetuosa y favorecen la colaboración con las familias. Como indica Reunir UNIR (2020), “cuanto mayor es la percepción del profesorado en activo en el optimismo, el asertividad, la relación y la conciencia emocional, mayor es la autonomía emocional”, lo que fortalece su capacidad para acompañar integralmente al estudiante.

3.8.3. Rol del docente y la institución en la autorregulación de niños con TDAH

Los estudiantes con TDAH se autorregulan de mejor forma en un entorno estructurado, con rutinas predecibles, apoyos visuales, tiempos establecidos y espacios de regulación. Esta organización favorece el autocontrol y disminuye la impulsividad (Gaibor-Sanabria et al., 2024). En cuanto a la institución, tiene que asegurar políticas de inclusión, recursos y trabajo interdisciplinario. Cuando existe este respaldo, la intervención docente se transforma en una práctica constante y sostenible, dejando de ser aislada.

3.9. Guía psicopedagógica como recurso de intervención

3.9.1. ¿Qué es una guía psicopedagógica y los principios para su elaboración?

Las guías psicopedagógicas orientan la acción educativa a partir de necesidades previamente evaluadas, y deben basarse en fundamentos teóricos, planificación estructurada y evaluación continua (Vallejo & Sánchez, 2014). Este tipo de recurso propicia que se anticipen los desafíos y se fomenten las habilidades. Crear una guía concreta para alumnos de 6 a 7 años con TDAH permite establecer, de forma ordenada, métodos pedagógicos, socioemocionales y de autorregulación que se ajusten al entorno escolar.

3.9.2. Adaptaciones para estudiantes con TDAH

La guía debe contemplar medidas como rutinas claras, anticipación de actividades, apoyos visuales, división de tareas, instrucciones breves, tiempos flexibles, reforzadores positivos, pausas reguladoras y recursos multisensoriales. Estas adaptaciones no reducen la exigencia curricular, sino que optimizan las condiciones de acceso al aprendizaje según las necesidades propias del TDAH.

3.9.3. Implementación de estrategias innovadoras en el aula

El abordaje del TDAH exige prácticas innovadoras que integren metodologías activas, gamificación, uso de TIC y dinámicas lúdicas que estimulen la atención (Compean Herrera, 2023). La organización del aula debe favorecer las funciones ejecutivas mediante tareas fragmentadas, temporizadores visuales y rutinas claras (Izquierdo Morán et al., 2025). Desde la neuroeducación, se recomienda incorporar pausas activas y estrategias multisensoriales, ya que el movimiento y la estimulación múltiple potencian la atención y la consolidación del aprendizaje (Neuroeducación, 2023). En conjunto, estas estrategias conforman una pedagogía flexible y adaptativa que promueve una inclusión auténtica.

4. Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje.

La guía psicopedagógica propuesta se orienta a intervenir en las principales áreas afectadas por el TDAH, conforme a los criterios descritos en el DSM 5 por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), son:

Organización y Planificación: Los estudiantes con TDAH a menudo se enfrentan con la gestión del tiempo y la planificación de tareas. La guía puede proponer el uso de agendas visuales, listas de verificación y el fraccionamiento de tareas grandes en pasos más pequeños. Estas herramientas reducen la sobrecarga cognitiva y promueven la autonomía.

Atención y Concentración: La distracción es un reto central. La guía puede sugerir la adaptación del ambiente de estudio (minimizar estímulos, usar audífonos para el ruido) y el uso de técnicas de atención plena (mindfulness) o ejercicios de concentración cortos. Esto ayuda a fortalecer el "músculo" de la atención.

Control de la Impulsividad: La impulsividad puede manifestarse en interrupciones, respuestas precipitadas o dificultades para seguir turnos. Se pueden implementar sistemas de señalización no verbal entre el docente y el alumno, así como el establecimiento claro de normas y consecuencias de forma positiva.

Comunicación Asertiva: promoción de una comunicación constante y positiva entre el docente, el estudiante y la familia. Esto crea un frente unido que refuerza las estrategias en todos los entornos del estudiante.

La implementación de estas estrategias con actividades detalladas en una guía psicopedagógica (ver [Anexo B.](#)) para los docentes no solo beneficia al estudiante con TDAH, sino que también enriquece la práctica pedagógica general, creando un aula más inclusiva y flexible para todos. La atención en las aulas a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

de los estudiantes se concreta en la construcción de adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones son la respuesta que, desde el currículo, se elabora para dar atención a los requerimientos particulares de un estudiante con dificultades para aprender. (Iguíñez, 2013).

pág.7

4.1. Campaña para la detección de dificultades en la lectura.

Las campañas de visibilidad sobre la dislexia impulsadas por organizaciones como DISFAM, Federación Plataforma Dislexia, Mediaset y la IDA destacan por su labor de sensibilización social, difusión de recursos educativos y promoción de cambios legales e institucionales que buscan garantizar la inclusión. Las estrategias que usan a través de testimonios, materiales de apoyo y acciones comunitarias, se dirigen a derribar estigmas y a fomentar la detección temprana y el acompañamiento adecuado. En conjunto, ofrecen un enfoque integral que requiere adaptación al contexto local para su aplicación efectiva.

La campaña propuesta está dirigida a la detección temprana de la dislexia en niños con TDAH de entre 6 y 7 años, enfocándose especialmente en orientar a docentes como agente clave en la identificación oportuna. Para ello, se utilizará un tríptico digital de fácil acceso y distribución, con información clara, visual y práctica sobre las señales de alerta, la importancia de la detección temprana y las estrategias de apoyo inicial.

La campaña de “Detección temprana de la dislexia en niños con TDAH de entre 6 y 7 años” ofrece información clara y estructurada acerca de temáticas fundamentales como:

¿Qué es la dislexia?

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico que se presenta como la dificultad específica de aprendizaje en la decodificación y escritura.

¿Qué es el TDAH?

Es una condición neurobiológica que se detecta principalmente en la infancia y se caracteriza por dificultades en la atención, la regulación del comportamiento y el aprendizaje.

¿Dislexia y TDAH?

Se caracteriza por la combinación de las dificultades atencionales, impulsivas e hiperactivas propias del **TDAH** con un trastorno específico de la lectura o **dislexia**, que dificulta la decodificación. Esta combinación genera un mayor desafío en el aprendizaje, requiriendo una evaluación diferencial precisa y un tratamiento multimodal que aborde tanto la regulación de la atención como las habilidades lectoras.

Señales de alarma en la infancia

Errores frecuentes en la lectura: el niño confunde, omite o añade letras, sílabas o palabras durante la lectura de un texto. Estos errores manifiestan problemas en la decodificación y memoria de trabajo y se presentan usualmente en niños en los que se identifica una dislexia o problemas de atención, complicando la fluidez y la comprensión lectora (Child Mind Institute, 2020).

Confusiones fonológicas: Según Snowling y Hulme (2020), las dificultades en la discriminación y asociación de sonidos con las letras y sílabas influyen directamente en la decodificación y en la pronunciación.

Dificultades en comprensión: La falta de comprensión lectora limita el aprendizaje autónomo del niño, provoca frustración y disminuye su motivación hacia la lectura. Estos problemas, descritos por Cain y Oakhill (2014), se observan cuando el niño lee las palabras, pero no entiende el texto en su totalidad.

Rechazo a la lectura: Este desinterés puede aumentar por la baja autoestima y las dificultades lectoras propias de la dislexia (Snowling & Hulme, 2012), así como por la impulsividad y la falta de concentración características del TDAH (Barkley, 2015; DuPaul & Stoner, 2014).

¿Qué hacer si sospechas de dislexia con TDAH?

- Consultar a profesionales especializados (psicopedagogo, psicólogo, neurólogo infantil).
- Solicitar una evaluación psicopedagógica completa.
- Mantener comunicación constante entre familia y escuela.
- Implementar adaptaciones educativas tempranas.

Importancia de la detección temprana

La detección temprana permite ofrecer adaptaciones y estrategias a tiempo, mejora la autoestima del menor, previene el fracaso y el abandono escolar, favorece el aprendizaje y el desarrollo integral, y asegura la igualdad de oportunidades para todos.

Estrategias y apoyo

El apoyo efectivo para el TDAH y la dislexia al mismo tiempo exige un enfoque doble: tratar ambas condiciones de forma simultánea pero separada, reconociendo sus mecanismos distintos. Es crucial entender que el tratamiento del TDAH (como la medicación) no resuelve la dislexia, y que cada condición interfiere con la otra.

- Dividir las clases en actividades cortas (10-15 min) con pausas activas o juegos.
- Fomentar el aprendizaje activo y la autonomía
- Ofrecer descansos frecuentes tras tareas que requieran lectura.

- Usar recursos alternativos como audiolibros, videos y apoyos visuales o sensoriales para facilitar la atención y comprensión.

Recursos y Herramientas Digitales

Incorporar herramientas digitales, algunas de ellas pueden ser: **ClaroSpeak Plus** (lectura en voz alta para mejorar comprensión y concentración), **Mindnode** (mapas mentales para organización) y **Toca Nature** (juego creativo que favorece la regulación emocional).

Colaboración familia-docente

Padres y docentes deben trabajar juntos, fomentando la lectura en casa de manera positiva y adaptando estrategias en la escuela. La comunicación constante permite monitorear avances, ajustar apoyos y reforzar la autoestima y motivación del niño.

Estos contenidos se presentan en un material didáctico de carácter escrito y audiovisual, específicamente en un tríptico informativo, con el fin de proporcionar una visión organizada y comprensible que facilite su lectura, comprensión y aplicación (ver [Anexo A](#)). De esta manera, se busca resaltar la relevancia de la detección temprana en el contexto educativo, social y personal, contribuyendo al fortalecimiento de estrategias de apoyo oportuno para los estudiantes.

4.2. Secuencia didáctica para el aula con el fin de favorecer el aprendizaje de estrategias y técnicas metacognitivas por parte de los alumnos

Según Marder (2023), las estrategias de aprendizaje son conductas y pensamientos que facilitan la asimilación del conocimiento, siendo las estrategias metacognitivas esenciales para comprender y controlar los propios procesos mentales. En esta línea, la propuesta se basa en dos dimensiones fundamentales: la regulación y el monitoreo.

La regulación implica que el estudiante supervise y ajuste su aprendizaje, identificando momentos de distracción o frustración y aplicando recursos como los semáforos de concentración, reforzadores inmediatos y pausas estructuradas, los cuales fortalecen el control atencional y conductual (Marder, 2023). Dentro de esta, la regulación emocional se promueve mediante técnicas de respiración consciente, auto instrucciones positivas y pausas activas, ayudando al niño a reconocer y expresar sus emociones, mantener la calma y persistir ante las dificultades.

Por su parte, el monitoreo se centra en la evaluación constante del propio proceso de comprensión y desempeño. Para ello, se implementan estrategias como las rutinas de pensamiento, que guían la reflexión y organización de ideas, y la escalera de la metacognición, que favorece la autoevaluación a través de preguntas como: “¿Qué aprendí?”, “¿Cómo lo aprendí?” o “¿Qué puedo mejorar?”. Ambas técnicas estimulan la autorreflexión y el aprendizaje autónomo.

En conjunto, promover la autorregulación y la metacognición desde edades tempranas fortalece no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo socioemocional, permitiendo que los niños piensen sobre su propio pensamiento, manejen sus emociones y se conviertan en protagonistas de su proceso educativo (Marder, 2023).

SECUENCIA DIDÁCTICA (Comprensión Lectora y Regulación Emocional)

Tema: Desarrollo de la autorregulación y la conciencia metacognitiva en la comprensión y normas de comportamiento generales para el aula

Duración: 4 clases de 45 minutos cada una

Propósito General: La sesión consta de 4 clases enfocadas en la comprensión de instrucciones o textos breves. El objetivo es que el estudiante aprenda a usar estrategias metacognitivas y promover la conciencia y el control de sus propios procesos de aprendizaje.

Asignatura: Ciencias Naturales

Grado: 2do EGB

Destreza: CN.2.2.1. Ubicar el cerebro, el corazón, los pulmones y el estómago en su cuerpo, explicar sus funciones y relacionarlas con el mantenimiento de la vida.

Objetivo General: Reconocer y ubicar los órganos principales del cuerpo humano (cerebro, corazón, pulmones y estómago) a través de experiencias visuales, manipulativas y reflexivas que fortalezcan la atención, la comprensión y el cuidado del propio cuerpo.

Tabla 1. Planificación de clases

Objetivo específico	Técnica metacognitiva	Técnica de regulación emocional	Momentos y tiempos (45 min)	Adaptación TDAH
CLASE 1. Pensamos con el cerebro				
Identificar el cerebro como el órgano que controla las acciones y pensamientos	Pensar en voz alta (autoverbalización guiada).	Respiración consciente	Motivación (10 min): • Canción “<i>El Cuerpo Humano es Maravilloso</i>”. • Pregunta: “¿Qué parte usamos para pensar?”. • Ejercicio de respiración guiada (inhalar 3, exhalar 3). Desarrollo (25 min): • Ver video corto sobre el cerebro (2–3 min). • Moldear el cerebro con cera de abeja mientras se verbaliza: – “Estoy formando los pliegues del cerebro.” – “Creo que esta parte es la que piensa.” • Conversar sobre cómo el cerebro ayuda a pensar, movernos y aprender. Cierre (10 min): • Frases orales: “Hoy mi cerebro aprendió...”, “Mi cerebro se sintió...”. • Pausa activa breve y refuerzo positivo visual.	• Pausas activas cortas. • Refuerzo verbal frecuente. • Uso de materiales manipulativos.
CLASE 2. Mi corazón late fuerte				

Reconocer la función del corazón como órgano que impulsa la sangre por el cuerpo.

Rutina de pensamiento
“Veo, Pienso, Me pregunto”.

Escucha del ritmo cardíaco y respiración guiada

Motivación (10 min):

- Colocar la mano en el pecho y sentir los latidos.
- Pregunta: “¿Por qué late nuestro corazón?”.

Desarrollo (25 min): • Observar imagen del corazón.

- **Veo:** ¿Qué ven en la imagen?
- **Pienso:** ¿Por qué creen que late más rápido después de saltar?

Me pregunto: ¿Qué me gustaría saber del corazón?

- Saltar 10 veces, volver a sentir el corazón y comparar sensaciones.
- Dibujar el corazón y colorearlo según la emoción (rojo = rápido, rosado = tranquilo).

Cierre (10 min):

- Preguntas: “¿Qué aprendí hoy sobre mi corazón?”, “¿Cómo supe que estaba funcionando?”.
- Respiración para calmar el ritmo cardíaco.

- Preguntas cortas y concretas.
- Actividades con movimiento y color.
- Refuerzo inmediato.

CLASE 3. Respiramos y digerimos

Comprender la función de los pulmones y del estómago en el cuerpo, mediante la observación, lectura y representación visual.	Lectura guiada con pictogramas y Mapa mental guiado.	Semáforo emocional y visualización positiva.	Motivación (10 min): • Juego “Soplo y respiro” (soplar papeles). • Respiración imaginando “aire azul que calma”. Desarrollo (25 min): • Lectura breve: “<i>Respirando a grandes alturas</i>” (lectura con pictogramas). • Preguntas de comprensión: ¿Por dónde entra el aire? ¿Qué hacen los pulmones con él? • Construcción del modelo de pulmones con globos. • Presentar el cuento “<i>El viaje del bocadito</i>” y elaborar mapa mental guiado sobre el estómago: – ¿Qué entra al estómago? ¿Qué hace el estómago? ¿Qué sale del estómago? ¿Por qué es importante cuidarlo? • Verbalizaciones metacognitivas: “Estoy dibujando lo que entra al estómago.” “Esto me ayuda a recordar cómo trabaja mi cuerpo.” Cierre (10 min): • Reflexión: “¿Qué aprendí sobre respirar y digerir?”, “¿Qué me ayudó a entender mejor?”.	• Semáforo emocional visible. • Trabajo por grupos pequeños. • Reforzamiento visual y verbal constante.
CLASE 4 Recordamos lo aprendido del cuerpo humano				
Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y reconocer logros y emociones positivas.	Escalera de la metacognición.	Respiración y sonrisa consciente.	Motivación (10 min): • Presentar escalera visual con preguntas: ¿Qué hice?, ¿Cómo lo hice?, ¿Qué aprendí?, ¿Cómo me sentí?. Desarrollo (15 min): • Cada niño completa su plantilla de la Escalera de la Metacognición con dibujos o palabras. • Preguntas: “¿Qué fue lo más fácil o difícil?”, “¿Qué haría diferente?”. Cierre (20 min): • Compartir un peldaño de la escalera con un compañero. • Entrega de Diploma de Explorador del Cuerpo Humano. • Respiración final y sonrisa consciente.	• Refuerzo positivo individual. • Pausas de movimiento. • Apoyo visual con pictogramas.

Nota. Elaboración propia

5. Herramientas pedagógicas.

5.1. Técnicas o herramientas naturalistas.

Las técnicas naturalistas propuestas se orientan a fortalecer la autorregulación emocional, la metacognición y la autonomía mediante experiencias directas en la naturaleza. La intervención “Exploradores al Rescate” se estructura en tres fases inmersión inicial, observación metacognitiva y transferencia de aprendizajes e incorpora actividades como el cuidado del huerto escolar, la observación guiada del entorno, el registro en diarios y la realización de una mini cosecha con preparación culinaria. Estas acciones permiten a los estudiantes ejercitar la planificación, la espera activa, el control inhibitorio y la reflexión sobre sus propios procesos, generando un espacio vivencial que promueve calma, concentración, responsabilidad y conciencia ambiental. El enfoque naturalista, por tanto, se concibe como una vía pedagógica que articula lo emocional, lo sensorial y lo cognitivo dentro de un entorno estimulante y humanizado.

La técnica o el enfoque naturalista se basa en la noción de que el aprendizaje más valioso sucede a partir de la interacción directa con el medio ambiente, particularmente con el entorno natural.

Desde una perspectiva teórica, este enfoque se apoya en la Teoría de la Restauración de la atención (ART), propuesta por Rachel y Stephen Kaplan (1989). Esta teoría menciona que los entornos naturales son particularmente efectivos para mantener la “atención dirigida”, que es la que utilizamos para tareas que requieren concentración, para los niños con TDAH, cuyo sistema de atención dirigida es complejo, el contacto con la naturaleza ofrece un espacio que permite recargar esta capacidad reduciendo la fatiga mental y la impulsividad.

El enfoque naturalista se aplica en el contexto escolar como una estrategia psicopedagógica integral, su aplicación ayuda en el abordaje de los síntomas del TDAH

(inatención, hiperactividad e impulsividad), centrándose en el desarrollo de la autorregulación y la metacognición.

Los entornos naturales se emplean para disminuir la agitación y el estrés, bajando los niveles de cortisol y logrando así un estado fisiológico más sereno. La paciencia y el control inhibitorio son necesarios y se fomentan con actividades como cuidar el huerto escolar (por ejemplo, aguardar la germinación) o caminar por un terreno irregular. Asimismo, los espacios abiertos brindan un ambiente seguro y adecuado para que la necesidad de movimiento inherente a la hiperactividad se encauce de manera positiva sin ser disruptiva, pues se ha comprobado que el contacto con áreas verdes disminuye los síntomas principales del TDAH.

La metacognición se desarrolla al situar el aprendizaje en contextos reales y significativos mediante técnicas y actividades como:

La observación participante, que se puede desarrollar mediante la aplicación de ***El Huerto Escolar*** que funciona como un "laboratorio" donde los niños ejercitan la planificación (qué plantar, qué pasos seguir) y la monitorización de un proceso a largo plazo. Al asignar responsabilidades en el huerto, se fortalece el sentido de la autonomía y el compromiso.

Los diarios y registros reflexivos, les permite vincular causa y efecto de forma tangible, aplicados mediante las ***Salidas de Campo*** con un "foco de misión" preestablecido y ejercicios de atención consciente que entrenan la capacidad de enfocar la atención y la reflexión sobre lo que se observa y siente.

Justificación

El presente trabajo propone aplicar el enfoque naturalista como estrategia psicopedagógica orientada fortalecer la autorregulación emocional, la conciencia

metacognitiva y la autonomía en niños de 6 a 7 años con TDAH, mediante actividades vivenciales en contacto con la naturaleza, que promuevan un aprendizaje activo, la exploración sensorial y la conciencia emocional. Actividades como cuidado de huertos escolares, la exploración de entornos naturales y los juegos al aire libre permiten a los niños regular sus emociones, mejorar su atención y fortalecer su autonomía a través de experiencias significativas.

Es así que se da la selección de este enfoque, debido a que promueve una atención educativa más humana, vivencial e integral, al vincular el aprendizaje con la experiencia directa en la naturaleza, generando espacios que favorecen la calma, la concentración y la reflexión. Investigaciones previas destacan los beneficios del contacto con el entorno natural en la concentración y el bienestar emocional (Kaplan, 1995; Faber Taylor & Kuo, 2009).

Diseño y aplicación de la intervención pedagógica.

Exploradores al Rescate

Duración y organización

Periodo: 6 semanas, 1 vez por semana, 50-60 min **Grupo:** 6-8 niños

Espacio: Huerto escolar o área verde externa.

Tabla 2. Organización y Fases de la Intervención Intensiva

Fase	Semana	Lugar	Actividades	Habilidades
FASE 1				
Inmersión y acción inicial	1	Huerto	Conversatorio inicial: “¿Qué plantas conocemos?” Observación guiada del entorno natural. Dibujo libre: “Así imagino mi huerto”.	- Promueve la conciencia del cuidado y el respeto por el medio ambiente.
	2		Limpiar y delimitar el área del huerto, seleccionar semillas como: apio, perejil, rábanos y lechuga. Actividad sensorial: tocar y oler la tierra. Siembra de semillas en grupo. Registro visual del proceso en el “Diario del explorador” (dibujos o fotos)	- Impulsa el trabajo en equipo y fortalece el compañerismo. - Desarrolla habilidades de exploración y observación
FASE 2				
La observación y la conciencia metacognitiva	3		Rutina diaria de riego y observación. Se utilizará canciones o rimas como “la semillita dorada” Observación del crecimiento Preguntas y respuestas con la docente sobre el crecimiento, datos curiosos de las plantas, cómo se siente cada estudiante y que aprendió. Registrar en el “Diario del explorador” mediante stickers o apuntes	- Mejora la atención y concentración. - Estimula el aprendizaje significativo y el bienestar integral. - Estimula la creatividad y la autorregulación emocional
	4		Responder que sucedió en la cuarta semana con las plantas Comparación entre plantas Registrar que descubrió y cómo se siente al estar en contacto con la naturaleza.	- Reflexiona y toma conciencia de su propio aprendizaje.

Cierre y transferencia de aprendizajes	5	Se realiza la "mini-cosecha" (aunque sea solo cortar unas hojas o brotes). Preparación de una receta sencilla: ensalada con las plantas cosechadas. - Conversación: “¿Qué sabores descubrí?”	- Expresión emocional y colaboración. - Autoevaluación (metacognición) y transferencia de
	6	Se hace un círculo de cierre revisando los diarios. El docente hace preguntas como: “Para cuidar la planta tuvimos que ser pacientes, ¿cuándo más necesitamos paciencia en la escuela?” o “Hicimos un plan para cuidar el huerto, ¿para qué otras cosas nos sirven hacer un plan?”.	habilidades al ámbito escolar.

Nota. Elaboración propia

Seguimiento y Resultado

El seguimiento se realizará a través de una ficha de observación directa que utilizan para capturar las conductas y las interacciones del niño durante la aplicación de la técnica (Huerto Escolar o Salidas de Campo).

El diario campo docente incluirá observaciones junto con reflexiones acerca de la atención, cooperación y autorregulación emocional.

Diario de campo del alumno (Registro de explorador): Analiza el proceso de crecimiento y la comprensión causa-efecto del huerto a través de dibujos, apuntes y recolección de muestras. Para finalizar, elabora una receta con los productos cosechados y muestra tu trabajo a los padres de familia.

Esta técnica ofrece algunos beneficios observables como la responsabilidad y autonomía, la atención para tareas concretas y secuenciales, habilidades sociales y de cooperación para el cuidado del huerto, a su vez que se da la libertad para la exploración y observación. No obstante, pueden presentarse algunas limitaciones para las actividades externas como lo es el cambio de clima, acompañamiento constante y distraibilidad de otros estímulos no relaciones.

5.2. Técnicas o herramientas musicales.

La técnica musical se operacionaliza a través de la intervención “Sinfonía de mis emociones”, diseñada para favorecer la autorregulación emocional, la atención sostenida y la expresión afectiva en niños con TDAH. Esta propuesta incorpora cuatro semanas de actividades que combinan juegos rítmicos, percusión, secuencias musicales, improvisación guiada, reconocimiento de emociones y ejercicios de relajación. Cada sesión se estructura para integrar emoción, movimiento y cognición, mientras el refuerzo en casa fortalece la

continuidad del aprendizaje socioemocional. El producto final la creación e interpretación colectiva de una canción original sintetiza el proceso de identificación, expresión y regulación de emociones, consolidando habilidades como el control de impulsos, la cooperación, la autoconfianza y la comunicación afectiva. La música se convierte así en un medio multisensorial y terapéutico que redirige la impulsividad hacia experiencias creativas y significativas.

Las dificultades en la atención sostenida, impulsividad y regulación emocional, son características principales del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), este trastorno afecta el rendimiento escolar y la convivencia social. Frente a ello, la música se presenta como un instrumento terapéutico que estimula los procesos cognitivos, emocionales y motrices, ayudando a mejorar el autocontrol y la concentración.

De acuerdo a los estudios realizados en el área de la psicología y la música, componentes musicales como el movimiento, la melodía y el ritmo son instrumentos potentes que estimulan el cerebro. Además de mejorar la atención, la memoria y la coordinación, estos elementos también estimulan las zonas del cerebro que se encargan de la regulación cognitiva y emocional (Anand, 2022).

Este trabajo académico se enfoca particularmente en la utilización de la musicoterapia, pese a estos extensos beneficios. Esta disciplina incorpora esos efectos beneficiosos en un enfoque terapéutico estructurado, lo que se traduce en un apoyo significativo para las personas. La musicoterapia ayuda a disminuir la hiperactividad, optimizar la atención y estimular la autorregulación. Además, fomenta un sentido más elevado de bienestar general, fortalece la confianza en uno mismo y hace que sea más fácil expresar las emociones (Zhang et al., 2017; Harper, 1989).

Se propone aplicar la musicoterapia basada en ritmo y movimiento grupal, que facilite la atención selectiva, la coordinación motora y la regulación emocional, combinando lo educativo y lo terapéutico para apoyar el desarrollo integral de los niños con TDAH.

La Federación Mundial de Musicoterapia la define como el uso profesional de la música y sus elementos como intervención en entornos médicos, educativos y cotidianos, con personas, grupos, familias o comunidades que busquen optimizar la calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y la formación clínica en musicoterapia se basan en estándares profesionales acordes con los contextos culturales, sociales y políticos (WFMT, 2011).

Justificación

La técnica musical responde a la necesidad de favorecer la autorregulación emocional y la atención sostenida en niños de 6 a 7 años con TDAH. La música contiene un lenguaje natural creando una aleación entre la emoción, ritmo y movimiento, que son aspectos esenciales que mantienen la motivación y facilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje. La musicoterapia educacional brinda una alternativa accesible y que transforma en actividad creativa y constructiva la energía excesiva, promoviendo una comunicación afectiva en los que se evidencia el respeto por los turnos, la cooperación entre pares permitiendo generar un ambiente seguro que disminuye la ansiedad y la impulsividad. La intervención busca generar una regulación emocional en niños de 6 a 7 años diagnosticados con TDAH en el contexto escolar.

Diseño y Aplicación de la técnica

La intervención “Sinfonía de emociones” se plantea como una estrategia basada en la música y la aplicación de juegos rítmicos, canciones y dinámicas musicales, que busca que

los estudiantes reconozcan, expresen y gestionen sus emociones de manera lúdica y significativa. El refuerzo en casa cumple un papel esencial, permite la continuidad del aprendizaje emocional en un entorno seguro y familiar, con la participación activa de los padres se potencia la práctica de las canciones, los gestos, identificación y consolidación de los aprendizajes, fortaleciendo los vínculos.

Título de la intervención: Sinfonía de mis emociones

Duración: 4 semanas

Espacio: El aula y actividades simples en casa.

Materiales: Instrumentos musicales (tambores, palos de lluvia, panderetas, maracas), materiales caseros para el hogar (vasos, cucharas, tapas de ollas), reproductores musicales y cojines o alfombras para zona de relajación.

Rol del docente: Dirigir, marcar secuencias rítmicas y emocionales, también registra avances en reconocimiento y control de emociones y facilita los refuerzos en casa.

Tabla 3. Plan Semanal de Actividades Musicales y Emocionales

Semana	Tema	Actividades principales	Objetivo en el aula	Refuerzo en casa
1	Exploradores de emociones	Saludo musical con gestos, percusión suave/fuerte, canción con gestos, improvisación libre, relajación	Identificar emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, calma); proponer palabras para la canción	Refuerzan las canciones y gestos, animando al niño a decir palabras que representan emociones

2	Ritmos del corazón	Juego rítmico con patrones que reflejan emociones, canción alternando emociones, improvisación guiada, inicio de composición de melodía y letra, relajación	Expresar emociones de manera controlada y empezar a crear letra y ritmo de la canción	Ayudan a practicar fragmentos de la canción y sonidos con instrumentos caseros
3	Maestros del autocontrol	Cambios de ritmo según señal del docente, canciones con gestos de emociones complejas, improvisación dramatizada, ensayo de la canción, relajación	Practicar control de impulsos y ensayar la canción integrando gestos y emociones	Padres acompañan la práctica de la canción y refuerzan gestos y expresión emocional
4	Concierto de sentimientos	Ensayo final de la canción creada, saludo musical integrando todas las emociones, juego rítmico grupal, improvisación grupal, presentación musical	Consolidar regulación emocional, habilidades socioemocionales y confianza; presentación final a padres y compañeros	Padres participan y celebran la canción final; refuerzan emociones y gestos aprendidos

Nota. Elaboración propia basada en la planificación de sesiones musicales.

La creación e interpretación de una canción original, en la que se incorporará la identificación de emociones a través de la detección de gestos corporales y ritmos musicales que permiten su regulación, es el resultado final. La presentación final, que se comparte con compañeros y padres, representa la terminación del proceso musical y la consecución de un logro a nivel emocional.

Tabla 4. Canción del Producto Final

Verso	Emoción	Letra	Gestos
1	Alegría	Cuando estoy feliz, salto y canto, mi corazón ríe tanto, tanto, tanto	Saltar, aplaudir, sonrisa grande.
2	Tristeza	Cuando estoy triste, respiro lento, cuento hasta tres y me siento contento.	Manos al pecho, mirar al suelo, respirar profundo.
3	Enojo	Cuando me enojo, golpeé el tambor, respiro y pienso, y me calmo mejor	Golpear instrumento suavemente, luego levantar brazos y exhalar.
4	Calma	Cuando estoy tranquilo, cierro los ojos, respiro y sonrío, me siento feliz	Cerrar ojos, brazos en “abrazo propio”, respirar profundo.

Nota. Elaboración propia basada en la planificación de sesiones musicales.

Seguimiento y resultados

El seguimiento de la intervención se realiza de forma continua durante las cuatro semanas, mediante observación directa y registros sistemáticos. El docente, como guía y observador activo, emplea instrumentos como el registro anecdótico, y una escala de observación adaptada de Conners (2008), para identificar avances en la participación, la autorregulación y la expresión emocional. La retroalimentación inmediata al finalizar cada sesión a través de palabras o pictogramas. El refuerzo en casa, mediante la práctica de canciones y gestos aprendidos, fortalecerá la conexión entre escuela y familia, garantizando la coherencia emocional y la continuidad del aprendizaje.

Los beneficios de esta intervención son la mayor capacidad para identificar y expresar emociones, mejora en la atención, la participación y la reducción de conductas impulsivas e hiperactivas, expresión emocional más consciente y positiva, la contribución al desarrollo sostenido de la autorregulación y la empatía, incremento de la autoconfianza y del sentido de logro personal. La intervención establece una asociación duradera entre la música, el bienestar y la calma, consolidando aprendizajes emocionales y sociales significativos para una interacción positiva con los compañeros.

5.3. Técnicas o herramientas plásticas.

Las técnicas plásticas que se sugieren fueron implementadas a través de la intervención "Manos que expresan, corazones que aprenden", cuyo enfoque fue el uso de la arteterapia y la creación escultórica con materiales reciclados con el fin de reforzar la atención sostenida, la autorregulación, la creatividad y las relaciones sociales. La secuencia de cuatro semanas abarca la presentación del proyecto a través de una escultura modelo, la planificación y recolección de materiales, la elaboración de la obra junto con un relato personal y, por último, una exposición tipo galería en la que los alumnos muestran sus obras. Esta perspectiva combina la

expresión emocional simbólica con el progreso de funciones ejecutivas, como la planificación, la organización y la flexibilidad cognitiva. Además, fomenta principios como la sostenibilidad, el trabajo en equipo y la valoración del propio trabajo, convirtiéndolo así en un ambiente seguro para canalizar la energía, organizar las ideas y potenciar la autoestima del niño con TDAH.

El arte es una fuente liberadora de emociones, energía y sentimientos, por lo que, es imprescindible tomarlo en forma de juego de una manera divertida y creativa para los niños y niñas especialmente quienes requieren de destrezas y habilidades para exteriorizar su pensamiento y transmitir sus ideas. (Molina & Jaramillo, 2017, p. 26) Desde esta visión, podemos comprender que es importante la implementación del arte en el entorno educativo de una forma lúdica, ya que por medio de ella se puede quitar los limitantes de lo estético y técnico generando espacios en los que los niños puedan experimentar su propio arte sin juicio alguno.

Al transformar el arte en algo lúdico se potencia la función representativa del estudiante convirtiéndose en una forma de expresar su propio lenguaje facilitando su externalización de ideas y estructuración de sus propios pensamientos aspectos que lo ayudan en su adaptación social y al desarrollo de su conciencia emocional, por lo tanto la adquisición de lo lúdico en el arte es esencial para la comunicación emocional y optimización en el desarrollo de las funciones ejecutivas facilitando la expresión creativa como un mecanismo primario de exteriorización.

En la actualidad el material reciclado es una herramienta innovadora y sostenible en el ámbito educativo con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje en el estudiante. Según Cobos, A. (2023), el uso de materiales educativos reciclados no solo enriquece las experiencias, habilidades o destrezas de los estudiantes, sino que impulsa la creatividad y la capacidad de los docentes de crear nuevas estrategias metodológicas. Esta es

una de las prácticas que fomenta la integración de valores como la responsabilidad ambiental, impulsando al uso del reciclaje no solamente desde algo teórico, sino también de actividades que sean significativas que promuevan una mayor consciencia por su creatividad y expresión con el mundo natural para trabajar con autonomía e independencia.

En este apartado se incluirán las herramientas pedagógicas estudiadas en la asignatura de Herramientas Pedagógicas Avanzadas que consideren adecuadas a las características del grupo de estudiantes en general, incluyendo a los estudiantes con necesidades especiales, que describieron en el apartado 2.4. Cada uno de los entregables de esta asignatura irá dedicado a las herramientas naturalistas, musicales y plásticas.

Justificación

Los niños con TDAH requieren estrategias de aprendizaje activas, multisensoriales y creativas que capten su interés y les permitan autorregular su conducta. Es así que, la presente intervención tiene como propósito fortalecer autorregulación emocional, la atención sostenida y la interacción social en niños de 6 a 7 años con TDAH, mediante la aplicación de técnicas como la arteterapia que permite trabajar directamente con las emociones a través de la creación libre, facilitando la identificación y expresión de sentimientos que los niños no pueden verbalizar, así mismo la escultura con materiales reciclables, la cual ofrece un enfoque ecológico, colaborativo y creativo que motiva a los estudiantes, fortalece la planificación y el trabajo en equipo, que mejora su capacidad de concentración.

Diseño y aplicación de la intervención artística

El diseño y aplicación de las técnicas plásticas se basa en un enfoque psicopedagógico que integra el arte como herramienta para potenciar funciones ejecutivas y las habilidades socioemocionales en niños con TDAH. A través de la arteterapia y la escultura con materiales

reciclables, se plantean actividades estructuradas que combinan la exploración individual y el trabajo colaborativo, orientadas a fortalecer la autorregulación emocional, la atención sostenida y la interacción social dentro de un ambiente creativo, lúdico e inclusivo.

Título de la intervención: Manos que expresan corazones que aprenden

Duración: 4 semanas

Espacio: aula de clase, patios y áreas verdes de la institución

Materiales: pinturas, pinceles, cajas, botellas, papel periódico, cinta adhesiva, tijeras, pegamento.

Rol del docente: guiar e instruir la construcción de la escultura, acompañar en la búsqueda de material, apoyo emocional, observador activo y facilitador.

Tabla 5. Plan Semanal de Actividades de Arte

Semana	Tema	Actividad	Objetivo en el aula	Refuerzo en casa
1	Introducción a la galería de arte	La docente indica a través de una escultura una historia utilizando materiales reciclados.	Conocer la propuesta del proyecto de cuatro semanas y comprender la relación entre materiales reciclados y expresión artística.	Observar y reflexionar sobre posibles materiales reciclados que se pueden usar y pensar en ideas para su historia.

2	Planificación y Recolección	Discusión y diseño preliminar de la escultura e historia que cada estudiante realizará; salida con los estudiantes para recolectar materiales reciclados	Creación de su escultura y su historia, organizando ideas y materiales necesarios.	Buscar y recolectar materiales reciclados en casa que puedan ser utilizados para la escultura.
3	Creación de la historia y escultura	Inicio de la construcción de la escultura y desarrollo de la historia, integrando los materiales traídos de casa.	Aplicar la creatividad y la planificación para dar forma a la escultura y conectar la historia con los materiales seleccionados	Continuar trabajando en la escultura en casa si fuera necesario y terminar detalles de la historia.
4	Exhibición de la galería	Realización de una exposición tipo galería de arte donde los estudiantes presentan su escultura y narran su historia, con la participación de docentes y padres.	Mostrar el producto final del proyecto, fortalecer habilidades de comunicación y valorar el trabajo artístico propio y de sus compañeros.	Preparar la presentación de la historia y la explicación de la escultura para la exposición, ensayando si es necesario.

Nota. Elaboración propia

Seguimiento y Resultados

Para el seguimiento se emplea la observación continua y registros cualitativos enfocándose en cuatro aspectos: Expresión creativa, interacción social, autorregulación emocional, atención y concentración.

Los instrumentos que se harán uso son listas de cotejo, registros anecdóticos, portafolio artístico (fotografías) y observación directa del docente.

Entre los resultados que se esperan, se encuentran lo siguiente: los niños manifiestan emociones con mayor claridad y seguridad, aumentan su capacidad de autorregulación y concentración, sobre todo en alumnos diagnosticados con TDAH. Además, se observa más colaboración grupal y empatía en las actividades colectivas, así como un aumento de la confianza y la autoestima al mostrar sus obras.

6. Conclusión.

El presente proyecto permitió evidenciar que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en niños de 6 a 7 años demanda una respuesta educativa integral que articule conocimientos neuropsicológicos, estrategias pedagógicas inclusivas y un acompañamiento socioemocional sistemático. Los análisis realizados confirman que las dificultades en funciones ejecutivas particularmente en la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la autorregulación emocional constituyen el núcleo de los desafíos académicos, conductuales y comunicativos que presentan los estudiantes evaluados.

De igual manera, se comprobó que los síntomas socioemocionales del TDAH, por ejemplo, la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad emocional y las dificultades en la interacción social, impactan directamente en el bienestar infantil y en la convivencia escolar. Esto confirma la importancia de implementar estrategias que incluyan tanto el desarrollo de

competencias socioemocionales en el aula como el fortalecimiento del lenguaje y los procesos psicolingüísticos.

A pesar de que se comprometió a incluir, las observaciones hechas en la Unidad Educativa "Francisca de las Llagas" mostraron que todavía existen obstáculos para implementar estrategias diferenciadas y para capacitar a los docentes en el manejo de alumnos con TDAH. Por esta razón, se detectó la necesidad de implementar recursos pedagógicos organizados, rutinas bien definidas, soportes visuales y técnicas activas que promuevan la atención sostenida, el autocontrol y una participación significativa.

En este marco, la guía psicopedagógica diseñada se constituye como un recurso estratégico que articula prácticas innovadoras basadas en la neuroeducación, el juego estructurado, el arte, la música y las experiencias multisensoriales. Dicho instrumento facilita la planificación docente, estandariza las intervenciones y ofrece respuestas contextualizadas a las necesidades del alumnado, promoviendo procesos de autorregulación emocional y fortaleciendo habilidades socioemocionales esenciales para la adaptación escolar.

Por último, el proyecto sostiene que una intervención oportuna, sostenida y enfocada en el desarrollo integral de los niños con TDAH puede aumentar notablemente su rendimiento académico, su convivencia y su bienestar emocional. Para asegurar caminos educativos que sean sostenidos, equitativos e inclusivos de acuerdo con los principios institucionales de "educar, amar y servir", es esencial la colaboración entre la escuela, los profesionales especializados y la familia.

7. Referencias

- Alpízar-Velásquez, A. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(1), 17–36.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., Texto revisado). American Psychiatric Publishing.
- Anand, A. (2022). The Potential of Music Training to Improve Attentional Control and Inhibitory Control in Children with ADHD. *Journal of European Psychology Students*, 13(1), 117–127. <https://jeps.efpsa.org/articles/10.5334/jeps.582>
- Antshel, K. M., Hier, B. O., & Barkley, R. A. (2014). Executive functioning theory and ADHD. En R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed., pp. 157–188). Guilford Press.
- Artigas-Pallarés, J. (2011). Modelos cognitivos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 53(Supl 1), S35-S40. <https://doi.org/10.33588/rn.53S01.2011252>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Cabello-Sanz, S., Otero-Mayer, A., & González-Benito, A. (2024). Programas de intervención en competencias emocionales y sociales para alumnado con TDAH. *Revista Fuentes*, 2(26), 267–278. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22803>
- Canelos, R. (2010). *Formulación y Evaluación de un Plan Negocio*. Quito, Ecuador: Universidad Internacional del Ecuador. doi:978-9942-03-111-2

- Castro, L., & Molina, P. (2022). La comprensión auditiva en el desarrollo del lenguaje infantil. *Revista Educación y Lenguaje*.
- Catalá-López, F., Peiró, S., Ridao, M., Sanfélix-Gimeno, G., Gènova-Maleras, R., & Catalá-MA, M. (2012). Prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población escolar española: Revisión sistemática y metaanálisis. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(4), 244–257. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.06.002>
- Cobos, B. A. (2023). El uso de material didáctico a partir de elementos reciclables para la enseñanza de los Estudios Sociales en los estudiantes de Quinto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Nuevo Mundo”, Ambato- Ecuador [Tesis de grado]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2cbd6a03-7124-402b-bad2-dddb6681d945/content>
- Compean Herrera, J. N. (2023). Estrategias innovadoras para las prácticas docentes con alumnos de TDAH a nivel primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). <https://doi.org/10.37811/clrcm.v8i3.11716>
- Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122–137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Estévez Estévez, B. (2016). La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. *Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de*

educación primaria [Tesis de máster, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/41749>

Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica. (2023). Estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación para mejorar la atención en el aula. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/download/1024/1732/5455>

Euroinnova Formación. (s. f.). ¿Cómo elaborar un plan de intervención psicopedagógica? Euroinnova Formación. <https://www.euroinnova.com/como-elaborar-un-plan-de-intervencion-psicopedagogica>

Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409.
<https://doi.org/10.1177/1087054708323000>

Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry*, 24(4), 562–575.

Fenollar-Cortés, J., Gallego-Martínez, A., & Fuentes, L. J. (2015). El papel de la inatención y la hiperactividad/impulsividad en el rendimiento académico. *Psicothema*, 27(4), 340–345. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.38>

Fernández-Jaén, A., Calleja-Pérez, B., Martín-Fernández, J. L., Montiel-Navas, C., Boix-Baldrich, A., & López-Martín, P. (2018). Neurobiología del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: una revisión. *Acta Pediátrica Española*, 76(3), 126–134.

- Gaibor-Sanabria, R. X., Nogales-Páez, E. G., Velva-Toapanta, L. J., Velva-Toapanta, B. M., Ballagan-Lema, I. A., Altamirano-Altamirano, S. D., Pilamunga-Yugcha, M. E., & Larreta-Mendoza, G. J. (2025). Neuroeducación aplicada a la inclusión educativa: Estrategias para potenciar el aprendizaje de estudiantes con TDAH en educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 10664–10682.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20355
- Gugel, A. (2022, 30 de mayo). La labor del profesor ante casos de TDAH en el aula. UNIR Revista Educación. <https://www.unir.net/educacion/revista/labor-profesor-casos-tdah-aula/>
- Harper, M. (1989). Music Therapy and the Unconscious. *The Arts in Psychotherapy*, 16(4), 245–251.
- Hawkey, E. J., Tillman, R., Luby, J. L., & Barch, D. M. (2018). Preschool executive function predicts childhood resting-state functional connectivity and ADHD and depression. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 3(11), 927–936.
<https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2018.06.011>
- Idiazábal-Aletxa, M. A., & Palencia-Taboada, A. B. (2002). Perfil neurofisiológico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 35(Supl 1), S17-S28.
- Izquierdo, A., Vera, R., Guerrero, M., & Saucedo, D. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el aula. *SouthFloridaJournalofDevelopment*, 6(7), 01–18.
- 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>

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)

López-Villalobos, J. A., Andrés-De Llano, J. M., López-Sánchez, V., Rodríguez-Molinero, L., Garrido-Redondo, M., Sacristán-Martín, A. M., & Martínez-Rivera, M. T. (2017). Comorbilidad y funcionamiento psicosocial en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 29(2), 195–201. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.273>

Manchego Meléndez, M. A. (2019). *El rol del docente que atiende a niños con TDAH de nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19664>

Marcos-Sánchez, R., Manzanal Martínez, A. I., & Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>

Mendoza, J., Rojas, L., & Torres, P. (2024). Habilidades lingüísticas y competencias comunicativas en la educación superior. *Revista Educación y Desarrollo*.

- Molina, D., & Jaramillo, D. (2017). Las artes plásticas como estrategia pedagógica para estimular la motivación de los niños del grado primero de la institución educativa Alfredo Cock Arango hacia el aprendizaje [Tesis de grado]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/4fc1c4c0-fac2-4f55-b7b1-08248c0fd033/content>
- Navarro-Soria, I., Real-Fernández, M., & Lavigne-Cerván, R. (2020). Variables académicas y neuropsicológicas en el TDAH: Función ejecutiva y rendimiento. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 32–38.
- Pérez, A., & Santos, D. (2021). Procesos cognitivos en la comprensión auditiva. *Revista Psicopedagogía Hoy*.
- Quintero, J., Soler, J., Romero-Sanchiz, P., & Ramos-Quiroga, J. A. (2018). El TDAH a lo largo de la vida en mujeres: Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 11(1), 54–62.
- Ramos-Quiroga, J. A., Chalita, P., & Bosch, R. (2013). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad en adultos: Caracterización clínica y terapéutica. *Revista de Neurología*, 56(Supl 1), S93-S102.
- Rivero, M., & Casari, L. (2022). La evaluación de la autorregulación emocional infantil. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 68(2), 125–130.
- Robledo, P., & García, J. N. (2011). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 39(2), 73–86.

- Rodríguez-Hernández, P. J., Alises-Medina, E. J., Ramos-Quiroga, J. A., Valdés-Sánchez, M. L., & Bosch, R. (2016). Dificultades emocionales y de conducta e impacto en la calidad de vida en escolares con TDAH. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(1), 18–26.
- Rojas, A., Domínguez, Y., Torres, L., & Pérez, M. (2020). EL PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45–51.
<https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106006.pdf>
- Rojas, J., & García, M. (2023). Competencia comunicativa y su relevancia educativa. *Revista Lingüística Aplicada*.
- Román-Roquero, A. (2013). La atención de alumnos con TDAH en el aula [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio UNIR.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2030>
- Romero Lupu, K. M. (2023). Competencias docentes para enseñar a discentes con trastorno del neurodesarrollo de la atención e hiperactividad en la Unidad Educativa “Celiano Monge” [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE.
<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/772dcd8b-acb4-4a93-b7f8-aa72b332487c/content>
- Ruales, R., Lucero, S., & Gómez, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64–73.
- Ruiz-Pérez, M., & Salazar, A. (2023). Pragmática y desarrollo comunicativo en el aula. *Revista de Lingüística Aplicada*.

- Sánchez, M., & Alcívar-Pincay, G. (2025). Estrategias de manejo del aula para mejorar la atención y la autorregulación en estudiantes con TDAH: una revisión sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 11(1), 01–22.
- UNESCO. (2023). Desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes (webinar y documento de apoyo). <https://www.unesco.org/es/articles/desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-en-los-estudiantes-webinar>
- UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- UNIR México. (s. f.). Modelo de programas en intervención psicopedagógica. UNIR México. <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/programas-intervencion-psicopedagogia/>
- Vallejo, A., & Sánchez, I. (2014). Las guías psicoeducativas como herramienta de intervención familiar. *Revista Psicología y Salud*, 24(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000100016
- Villalba, P. (2022). La competencia pragmática en el desarrollo lingüístico infantil. *Revista de Estudios del Lenguaje*.
- WFMT. (2011). www.wfmt.info. <https://www.wfmt.info/wfmt-newhome/about-wfmt/>
- Zhang, F., Zhou, Z., Lin, B., Li, Q., Zeng, Y., Li, S., & Ma, H. (2017). Music Therapy for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Psychology*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6481398/>

8. Anexos

8.1. Anexo A.

Campaña de detección temprana de dificultades lectoras (Dislexia) y TDAH

https://www.canva.com/design/DAG0L2NLrGw/Whzx36psbpU07zgY-rWTHA/edit?utm_content=DAG0L2NLrGw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

8.2. Anexo B.

Guía Psicopedagógica

https://www.canva.com/design/DAG7bPN3Xkk/WpQIH6Gb2A9PcyRwqc1yVg/edit?utm_content=DAG7bPN3Xkk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton