

TDAH en escuelas colombianas: revisión de propuestas pedagógicas desde la educación superior, 2020–2023

DHD in Colombian Schools: Review of Pedagogical Proposals from Higher Education, 2020–2023

Sandra Milena Moreno Palacios¹  **Sandra María Ramírez Valencia²** 

¹ Sandra Milena Moreno Palacios. msandra.morenop2024@uted.us. University of Technology and Education

² Sandra María Ramírez Valencia. sandra.ramirezv2024@uted.us. University of Technology and Education

DOI:

<https://doi.org/10.67461/3b946x63>

Correo del autor:

¹msandra.morenop2024@uted.us

²sandra.ramirezv2024@uted.us

Fecha de recepción:
21/06/2025

Fecha de aceptación:
18/07/2026

Fecha de publicación:
01/01/2026

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa un reto para el sistema educativo y la escuela colombiana, no solo por las dificultades que puede generar en la atención, la autorregulación y la convivencia, sino también por las respuestas pedagógicas que exige a docentes e instituciones. En este contexto, el objetivo de este estudio fue analizar las propuestas desarrolladas desde la educación superior colombiana para la atención educativa del TDAH en contextos escolares entre 2020 y 2023. Se desarrolló una revisión documental cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo, fundamentada en los lineamientos PRISMA 2020. La búsqueda se efectuó entre el 15 de enero y el 20 de marzo de 2024 en Google Scholar y en repositorios de 25 universidades colombianas, en las cuales se localizaron 267 registros; de ellos, se eliminaron 35 duplicados y se revisaron 232 títulos y resúmenes. Luego se evaluaron 82 textos completos y se excluyeron 37 porque no cumplían de manera clara con la relación explícita con el TDAH escolar, la presencia de una propuesta pedagógica y la pertinencia para el contexto colombiano. En este sentido, el corpus final quedó conformado por 45 estudios centrales, lo que llevó a identificar seis categorías: formación docente, uso pedagógico de tecnologías, ambientes activos y entornos reguladores, estrategias lúdicas, regulación emocional y actividad física. Los hallazgos muestran propuestas variadas y cercanas a necesidades reales del aula, pero también un predominio de estudios descriptivos, experiencias locales e intervenciones breves. Se concluye que estas iniciativas aportan orientaciones valiosas para la inclusión, aunque requieren mayor validación, seguimiento y articulación entre universidad, escuela, familias y política educativa.

Palabras clave: TDAH, educación inclusiva, estrategias pedagógicas, educación superior, Colombia

Citar Como: TDAH en escuelas colombianas: revisión de propuestas pedagógicas desde la educación superior, 2020–2023. (2026). Encuentros Educativos, 1(1). <https://doi.org/10.67461/3b946x63>



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) represents a challenge for the Colombian educational system and schools, not only because of the difficulties it may generate in attention, self-regulation, and coexistence, but also because of the pedagogical responses it demands from teachers and institutions. In this context, the objective of this study was to analyze the proposals developed by Colombian higher education institutions for the educational support of ADHD in school settings between 2020 and 2023. A qualitative documentary review with a descriptive and interpretive scope was conducted, grounded in the PRISMA 2020 guidelines. The search was carried out between January 15 and March 20, 2024, using Google Scholar and the institutional repositories of 25 Colombian universities. A total of 267 records were located; after removing 35 duplicates, 232 titles and abstracts were screened. Subsequently, 82 full texts were assessed, resulting in the exclusion of 37 that did not clearly demonstrate an explicit relationship with school ADHD, include a pedagogical proposal, or show relevance to the Colombian context. Ultimately, the final corpus comprised 45 central studies, which led to the identification of six categories: teacher training, pedagogical use of technologies, active environments and regulatory settings, play-based strategies, emotional regulation, and physical activity. The findings reveal diverse proposals close to real classroom needs, yet they also indicate a predominance of descriptive studies, local experiences, and brief interventions. In conclusion, these initiatives provide valuable guidance for inclusion, although they require further validation, follow-up, and stronger articulation among universities, schools, families, and educational policy.

Keywords: ADHD, inclusive education, pedagogical strategies, higher education, Colombia

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ha sido entendido como una condición del neurodesarrollo que influye en la dificultad para mantener la atención sostenida, el control de los impulsos, la regulación de la actividad y la organización de la conducta en diferentes momentos de la vida escolar (Soutullo y Díez, 2007). En el aula, estas características se hacen más evidentes, pues, pueden observarse en las dificultades que tienen algunos estudiantes para terminar las tareas, seguir instrucciones, organizar sus materiales, esperar el turno, controlar ciertos impulsos o mantener la concentración durante actividades que requieren más tiempo y esfuerzo. Por esta razón, aunque el diagnóstico del TDAH pertenece al campo clínico, sus efectos no se quedan solamente allí, pues también se hacen visibles en la vida cotidiana de la escuela y en la forma como los estudiantes se relacionan con sus compañeros, docentes y actividades académicas.

En este sentido, la atención educativa del TDAH es de crucial importancia y no puede limitarse únicamente al conocimiento del diagnóstico, ni confundirse con la idea de “pasar” al estudiante sin un verdadero proceso de acompañamiento. También exige pensar en respuestas pedagógicas más contextualizadas, que permitan comprender lo que ocurre con estos estudiantes y evitar que

sus comportamientos sean interpretados simplemente como falta de disciplina, desinterés o poca disposición para aprender (Aguirre et al., 2022; Álvarez y Botero, 2022; Herrera y Pabón, 2023). En la práctica escolar, muchos estudiantes con este diagnóstico suelen ser señalados, aislados o considerados como “estudiantes problema”, sin que siempre se comprenda la profundidad de la situación que viven. Estas formas de señalamiento pueden llevar a desconocer sus necesidades reales y, al mismo tiempo, reforzar prácticas de exclusión y segregación dentro del aula. Por ello, resulta importante prestar atención a esta problemática, no solo desde una mirada clínica, sino también desde la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela. Esto implica reconocer que el estudiante con TDAH no es solamente un estudiante que presenta dificultades para concentrarse o controlar algunos impulsos, sino una persona que requiere acompañamiento, comprensión y oportunidades adecuadas para aprender. La escuela, por lo tanto, debe buscar estrategias más flexibles, humanas e inclusivas, que permitan responder a sus necesidades sin separarlo del grupo ni reducirlo a las características de su diagnóstico.

La American Psychiatric Association (APA, 2014), en la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, organiza el TDAH a partir de síntomas relacionados con la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. En el presente artículo, esta clasificación no se retoma con una intención diagnóstica, debido a que esta labor corresponde a los profesionales del campo clínico, sino

que se utiliza, más bien, como una referencia conceptual que permite comprender algunas de las dificultades que pueden hacerse visibles en el contexto escolar. Teniendo en cuenta esto, la Tabla 1 tiene un propósito informativo y sirve como apoyo para el análisis pedagógico desarrollado en esta investigación. Su intención es presentar algunos rasgos generales del trastorno y establecer, posteriormente, su relación con las propuestas revisadas, especialmente con aquellas

que se encuentran orientadas hacia la autorregulación, la mediación didáctica, el acompañamiento docente y la organización de ambientes de aprendizaje más adecuados. De esta manera, no se busca trasladar el diagnóstico clínico al aula, sino comprender de qué forma la pedagogía puede aportar a la atención educativa de los estudiantes con TDAH y a la construcción de espacios escolares más inclusivos.

Tabla 1 Síntomas de la inatención y la hiperactividad e impulsividad asociados con el TDAH. Elaboración propia con base en datos de APA (2014).

Inatención	Hiperactividad e impulsividad
Falta de atención a detalles. Errores frecuentes debido a descuidos en tareas, pasando por alto detalles importantes.	Movimientos inquietos: Juega con las manos, golpea los pies o se retuerce en el asiento.
Dificultad para mantener la atención: Problemas recurrentes para concentrarse en tareas o actividades, como clases o conversaciones prolongadas.	Incapacidad para permanecer sentado: Se levanta en situaciones donde se espera que permanezca sentado, como en clases o la oficina.
Ausencia aparente de escucha: Falta de respuesta al hablar directamente, mostrando distracción sin causa externa evidente.	Comportamiento impulsivo: Corretea o trepa en situaciones inapropiadas, especialmente en adolescentes o adultos.
Incumplimiento de instrucciones y tareas: Tendencia a no seguir instrucciones y a evadir tareas escolares o laborales al distraerse fácilmente.	Dificultad para estar tranquilo: Incapacidad para jugar o participar tranquilamente en actividades recreativas.
Dificultad en la organización: Problemas frecuentes en la gestión de tareas secuenciales, desorden en el trabajo y falta de cumplimiento de plazos debido a la mala gestión del tiempo.	Hiperactividad evidente: Actúa como si estuviera impulsado por un motor, incapaz de estar quieto durante periodos prolongados.
Evitación de tareas exigentes: Tendencia a evitar tareas que requieren esfuerzo mental sostenido, mostrando disgusto o falta de entusiasmo.	Habla excesiva: Se expresa verbalmente de manera abundante.
Pérdida frecuente de objetos: Extravío habitual de objetos necesarios para tareas diarias, como materiales escolares, llaves o móvil.	Respuestas inesperadas: Responde antes de que se haya concluido una pregunta, terminando frases de otros sin respetar el turno de conversación.
Distractibilidad: Fácil distracción por estímulos externos o pensamientos no relacionados, especialmente en adolescentes y adultos.	Dificultad para esperar su turno: Le resulta difícil esperar en colas u otras situaciones que requieren paciencia.
Olvido de actividades cotidianas: Olvido frecuente de tareas diarias, como hacer diligencias, devolver llamadas o cumplir con plazos, especialmente en adolescentes mayores y adultos.	Intromisión en las actividades de otros: Interrumpe o se inmiscuye en conversaciones, juegos o actividades, incluso utilizando pertenencias de otros sin permiso, más evidente en adolescentes y adultos.

Nota: Adaptado del DSM-5 (APA, 2014). Esta tabla tiene un propósito exclusivamente informativo y formativo dentro del desarrollo del estudio, por lo que no pretende ser utilizada como instrumento diagnóstico ni de evaluación clínica, sino como apoyo conceptual para delimitar las características del trastorno que fundamentan el análisis pedagógico posterior. Esta clasificación sirve como base para identificar las áreas de

dificultad que las propuestas pedagógicas revisadas en este estudio buscan abordar.

En el ámbito internacional, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) ha señalado que una proporción importante de niños y adolescentes presenta síntomas relacionados con dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad. En Colombia, diferentes estudios y reportes educativos también han advertido que el TDAH representa un desafío para la permanencia, la participación y el rendimiento escolar,

especialmente cuando las instituciones educativas no cuentan con suficientes apoyos pedagógicos ni con docentes preparados para reconocer y acompañar la diversidad neurocognitiva presente en las aulas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020; Llanos et al., 2019). Esta mirada también dialoga con estudios sobre calidad de vida en niños con TDAH, los cuales recuerdan que las dificultades escolares no pueden separarse del bienestar emocional, las relaciones cotidianas y la experiencia que el estudiante construye dentro de la escuela (Vinaccia et al., 2022).

Sin embargo, el problema no puede reducirse solamente a los síntomas que presenta cada estudiante. En la escuela colombiana, la atención educativa del TDAH también se encuentra relacionada con diferentes situaciones institucionales y pedagógicas que dificultan el acompañamiento. Entre estas se encuentran los grupos numerosos, la poca presencia de profesionales de apoyo, los procesos que muchas veces no tienen continuidad, las ideas equivocadas que relacionan el trastorno con la indisciplina y las dificultades que tienen algunos docentes e instituciones para adaptar la enseñanza a diferentes ritmos y formas de aprender. Teniendo en cuenta estas situaciones, las propuestas pedagógicas revisadas en este estudio resultan importantes, pues permiten reconocer de qué manera la educación superior colombiana ha intentado responder a las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH. Estas respuestas no han surgido desde una sola perspectiva, sino por medio de diferentes estrategias didácticas, tecnológicas, lúdicas, emocionales y de formación docente. Aunque algunas propuestas presentan mayores niveles de desarrollo que otras, todas muestran un interés por construir alternativas más cercanas a las necesidades reales que aparecen en los contextos escolares.

En este marco, el presente estudio examina las propuestas pedagógicas derivadas de investigaciones desarrolladas en instituciones de educación superior colombianas entre los años 2020 y 2023. El interés no consiste en valorar el TDAH desde una perspectiva clínica, debido a que esa labor corresponde a otros campos profesionales, sino en analizar qué respuestas educativas han sido formuladas, cuáles son sus principales aportes para la inclusión escolar, qué limitaciones metodológicas presentan y qué vacíos continúan abiertos para futuras investigaciones.

De manera complementaria, se retomaron algunos estudios recientes publicados en *Scientific Journal T&E* durante 2025 como apoyo contextual para la discusión. Estos trabajos no hicieron parte del corpus central, ya que se encuentran por fuera

del periodo delimitado entre 2020 y 2023. Sin embargo, se consideraron pertinentes porque permiten ampliar el debate sobre tecnologías digitales, inteligencia artificial, motivación, flexibilidad cognitiva y formación docente, temas que dialogan con algunas de las categorías identificadas en la revisión. Por esta razón, no fueron incluidos en las frecuencias, porcentajes ni en la construcción de las categorías, sino que se utilizaron únicamente como referentes recientes para fortalecer la interpretación del problema (Córdoba Arango, 2025; Díaz Borrero et al., 2025; García Pérez, 2025).

Desde esta perspectiva, la revisión busca ofrecer una mirada organizada y crítica de la producción académica colombiana relacionada con el TDAH y la pedagogía. El interés no se limita a identificar las estrategias que han sido propuestas, sino que también busca analizar su pertinencia, el tipo de evidencia que las respalda, sus posibilidades reales de aplicación en la escuela y las condiciones necesarias para que estas iniciativas no permanezcan únicamente como experiencias aisladas, locales o de corta duración. Esto resulta importante porque una propuesta puede ser creativa y pertinente, pero si no cuenta con procesos de seguimiento, evaluación y articulación institucional, sus aportes difícilmente podrán sostenerse en el tiempo. De acuerdo con esto, la pregunta que orientó esta revisión fue la siguiente: ¿qué tipo de propuestas pedagógicas ha desarrollado la educación superior colombiana para acompañar a estudiantes con TDAH en contextos escolares entre 2020 y 2023? A partir de esta pregunta, el estudio tuvo como objetivo analizar dichas propuestas, reconocer sus principales aportes, ubicar sus límites metodológicos y señalar algunos vacíos que siguen abiertos. Esta precisión es importante, porque el interés del artículo no es diagnosticar ni medir clínicamente el trastorno, sino mirar qué está proponiendo la pedagogía colombiana cuando se enfrenta a estudiantes que necesitan otras formas de enseñanza, de acompañamiento y de participación en el aula.

Materiales y métodos

Diseño del estudio

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño documental de alcance descriptivo e interpretativo. Para organizar el proceso de búsqueda y selección de los documentos, se tuvieron en cuenta los lineamientos de la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), especialmente en las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Sin embargo, el propósito del trabajo no fue realizar un metaanálisis ni comparar resultados estadísticos, sino comprender las principales tendencias pedagógicas que aparecen en la producción académica colombiana relacionada con la atención educativa del TDAH.

La unidad de análisis estuvo conformada por trabajos de grado, artículos científicos, revisiones e

informes institucionales publicados entre los años 2020 y 2023. Para ser considerados dentro del estudio, estos documentos debían abordar el TDAH o las dificultades atencionales en contextos escolares y, al mismo tiempo, presentar una propuesta pedagógica, didáctica o educativa que pudiera ser identificada y analizada. Esta delimitación permitió centrar la revisión en investigaciones que no se limitaran a describir el trastorno, sino que ofrecieran alguna alternativa de intervención o acompañamiento desde el campo educativo.

Fuentes de información y bases consultadas

La búsqueda documental se realizó entre el 15 de enero y el 20 de marzo de 2024. Para ello, se consultaron Google Scholar y los repositorios institucionales de 25 universidades colombianas. La elección de estas fuentes respondió al interés de recuperar tanto artículos publicados en revistas académicas como trabajos de grado e investigaciones universitarias que, en muchas ocasiones, no se encuentran incluidas en bases de datos especializadas, pero que ofrecen información importante sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en diferentes contextos del país.

Se utilizaron cadenas de búsqueda en español e inglés, mediante la combinación de los operadores booleanos AND y OR. La ecuación principal fue: ("TDAH" OR "trastorno por déficit de atención e hiperactividad" OR "ADHD") AND ("estrategias pedagógicas" OR "intervención educativa" OR "inclusión educativa" OR "propuesta didáctica") AND ("Colombia" OR "escuelas colombianas" OR "educación básica"). También se aplicaron ecuaciones complementarias, con el propósito de ampliar la recuperación de documentos relacionados con las categorías que comenzaron a hacerse visibles durante la búsqueda: ("TDAH" AND "formación docente" AND "Colombia"), ("TDAH" AND "TIC" AND "educación primaria"), ("TDAH" AND ("juego" OR "gamificación") AND "escuela") y ("ADHD" AND "pedagogical strategies" AND "Colombia"). En la ecuación relacionada con juego y gamificación se utilizaron paréntesis para asegurar que el operador OR se aplicara correctamente entre ambos términos.

Durante la búsqueda se establecieron filtros por año de publicación, comprendido entre 2020 y 2023, disponibilidad del texto completo, acceso abierto, relación directa con la educación escolar y procedencia institucional colombiana. No se aplicaron restricciones por idioma, aunque la mayor parte de los documentos recuperados estaba escrita en español. Las búsquedas manuales realizadas en los repositorios universitarios

conservaron los mismos descriptores, pero estos fueron adaptados a las características y posibilidades de búsqueda de cada plataforma.

La selección documental se basó en criterios unificados que fueron aplicados en todas las plataformas consultadas. Aunque cada repositorio institucional tenía formas distintas de búsqueda, filtros y organización de resultados, se conservaron los mismos criterios de elegibilidad: periodo 2020-2023, texto completo disponible, relación explícita con TDAH o dificultades atencionales en contexto escolar, procedencia colombiana y presencia de una propuesta pedagógica, didáctica o educativa. De este modo, se buscó mantener una relación coherente entre el objetivo del estudio, el corpus seleccionado y las categorías que surgieron durante el análisis.

Criterios de selección

La selección de los documentos se realizó a partir de criterios definidos previamente, con la intención de conservar una relación coherente entre el objetivo del estudio, el corpus documental y las categorías utilizadas durante el análisis. Para ello, se tuvieron en cuenta aspectos como la relación directa del documento con el TDAH, el periodo de publicación, su pertinencia para el contexto escolar colombiano y la presencia de una propuesta pedagógica que pudiera ser reconocida con claridad.

En este sentido, no todos los documentos recuperados durante la búsqueda fueron incorporados al corpus central. Algunos se excluyeron porque se concentraban únicamente en aspectos clínicos, diagnósticos o farmacológicos, porque no estaban relacionados con el contexto escolar colombiano o porque no presentaban una estrategia educativa claramente identificable. Otros documentos se conservaron como antecedentes complementarios, debido a que ofrecían información útil para comprender el problema, pero no aportaban evidencia directa para la construcción de las categorías principales.

Esta diferenciación fue importante porque permitió evitar que los textos utilizados solamente como apoyo teórico o contextual fueran contabilizados de la misma manera que las investigaciones centradas en propuestas pedagógicas. En la Tabla 2 se presentan los criterios de inclusión y exclusión que orientaron el proceso de depuración documental. Esta tabla permite observar de manera más clara cómo se delimitó el corpus de análisis y ayuda a distinguir entre los documentos que ofrecían evidencia directa sobre estrategias educativas para estudiantes con TDAH y aquellos que no cumplían con las condiciones metodológicas definidas para la revisión.

Tabla 2 Criterios de inclusión y exclusión aplicados al corpus documental.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Documentos publicados entre 2020 y 2023.	Documentos publicados fuera del periodo definido.
Trabajos desarrollados en Colombia o vinculados con población escolar colombiana.	Estudios centrados exclusivamente en población adulta, clínica o no escolar.
Relación explícita con TDAH, diagnóstico de TDAH o dificultades atencionales asociadas al contexto educativo.	Textos sobre lectura, escritura, dislexia, nutrición o bajo rendimiento sin relación explícita con TDAH o atención escolar.
Presencia de una propuesta pedagógica, didáctica, educativa, tecnológica, lúdica, emocional, física o de formación docente.	Documentos exclusivamente farmacológicos, neurológicos, médicos o diagnósticos, sin propuesta educativa.
Disponibilidad de texto completo y datos básicos de autoría, institución, año y tipo de documento.	Registros sin acceso al texto completo, duplicados o con información insuficiente para la extracción de datos.

Nota: Elaboración propia, teniendo en cuenta los criterios definidos para la búsqueda, revisión y selección de los documentos. Esta tabla permite mostrar cómo se delimitó el corpus del estudio y cuáles textos fueron incluidos o excluidos según su relación con el TDAH escolar, la propuesta pedagógica y el contexto educativo colombiano.

Proceso de selección

El proceso de selección se organizó en cuatro momentos. En la fase de identificación se localizaron 267 registros en Google Scholar y en los repositorios institucionales consultados. Después de eliminar 35 duplicados, se revisaron los títulos y resúmenes de 232 registros. En esta etapa se excluyeron 150 documentos porque no tenían un enfoque pedagógico, no correspondían con el nivel educativo definido o no se relacionaban con el contexto colombiano. En la fase de elegibilidad se evaluaron 82 textos completos y se excluyeron 37 por centrarse en aspectos clínicos, por no describir una propuesta pedagógica o porque su relación con el TDAH escolar no era suficientemente explícita. Finalmente, el corpus de análisis quedó conformado por 45 estudios centrales.

Esta depuración fue necesaria para responder a una observación central del arbitraje: no todo documento que hable de atención, lectura, familia, dislexia o desarrollo cognitivo podía entrar al análisis como si tratara directamente el TDAH. Por ello, se retiraron los textos que solo servían como

referencia general y se conservó únicamente el material que cumplía, al mismo tiempo, con los criterios de pertinencia temática, propuesta pedagógica y relación con el contexto escolar colombiano. En la Figura 1 se presenta de manera resumida el recorrido seguido desde la identificación inicial hasta la conformación del corpus final.

Figura 1 Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según PRISMA 2020.



Nota: Elaboración propia, teniendo en cuenta el proceso de búsqueda, revisión y selección de los documentos incluidos en el estudio.

Extracción y análisis de datos

La información obtenida durante la revisión se organizó en una matriz analítica en la que se registraron aspectos como la autoría, el año de publicación, la institución de procedencia, el tipo de estudio, la población a la que estaba dirigida la propuesta, la estrategia pedagógica utilizada, su relación con el TDAH, la categoría asignada, los principales hallazgos, los aportes y las limitaciones de cada documento. Esta matriz permitió mantener un orden durante el análisis y comparar los estudios a partir de criterios comunes, sin perder de vista las diferencias existentes entre sus propósitos, contextos y formas de intervención.

La codificación se realizó de manera inductiva, a partir de la lectura completa de los documentos y de la comparación entre las estrategias pedagógicas identificadas. Esto significa que las categorías no fueron establecidas de manera cerrada antes de revisar el corpus, sino que fueron surgiendo a medida que se reconocían semejanzas, diferencias y temas recurrentes entre las investigaciones. Posteriormente, estas categorías fueron revisadas con el propósito de evitar solapamientos y de establecer con mayor claridad cuáles documentos aportaban evidencia central y cuáles se utilizaban solamente como antecedentes complementarios. Esta decisión permitió fortalecer la relación entre la pregunta de investigación, los criterios de selección, el análisis documental y los resultados

obtenidos. También ayudó a evitar que los documentos fueran agrupados únicamente por la presencia de palabras similares, pues se tuvo en cuenta el sentido pedagógico de cada propuesta, la forma como se relacionaba con el TDAH y el tipo de aporte que ofrecía para el contexto escolar.

La Tabla 3 presenta la matriz descriptiva de los estudios incluidos. Sin embargo, debido a que una matriz por sí sola puede limitarse a organizar información, esta se complementa posteriormente

con una síntesis analítica por categorías. En dicha síntesis se examinan los principales aportes, las tendencias, las limitaciones y los vacíos encontrados en cada eje de intervención. De esta manera, los estudios no se presentan como un simple listado de autores y estrategias, sino como insumos que permiten interpretar el estado de la producción académica colombiana relacionada con el TDAH y la pedagogía.

Tabla 3 Estudios centrales incluidos en el análisis temático.

Autor (año)	Institución/filiación	Tipo de estudio	Estrategia pedagógica/enfoque	Nivel de aplicación del estudio	Relación con TDAH o atención	Principales hallazgos
Agudelo & Ramos (2021)	Corporación Universitaria del Caribe	Trabajo de grado	Estrategias didácticas en preescolar	Preescolar	Déficit de atención con o sin hiperactividad en preescolar	Fortalecimiento de procesos de atención y aprendizaje
Alba & Sotelo (2021)	Uniminuto	Trabajo de grado	Acompañamiento en atención y concentración	Primaria rural	Dificultades de atención y concentración en contexto rural	Mejora en concentración y seguimiento de instrucciones
Aldana & Rodríguez (2023)	UNAD	Trabajo de grado	Juego como fortalecimiento de atención	Primera infancia	Atención escolar mediante juego pedagógico	Incremento en atención y participación
Álvarez & Botero (2022)	U. Católica Luis Amigó	Revisión exploratoria	Dificultades de aprendizaje en TDAH	Preescolar	TDAH y dificultades de aprendizaje temprano	Identificación de patrones tempranos relacionados con TDAH
Amortegui et al. (2021)	Universidad CES	Trabajo de grado	Ciencias naturales para funciones ejecutivas	Primaria	Niños diagnosticados con TDAH y funciones ejecutivas	Mejora del control inhibitorio asociado al TDAH
Arango et al. (2022)	Politécnico Grancolombiano	Trabajo de grado	Tendencias investigativas en TDAH	Revisión documental sobre TDAH	Investigaciones recientes sobre manejo del TDAH	Categorías emergentes en investigaciones recientes sobre TDAH
Arce (2022)	CINDE	Trabajo de grado	Estrategias de regulación emocional	Niños de 7 a 12 años	Niños diagnosticados con TDAH en proceso de escritura	Avances en autorregulación durante escritura
Aristizábal et al. (2023)	Politécnico Grancolombiano	Trabajo de grado	Estrategias pedagógicas generales	Primaria	Estudiantes con TDAH en contexto escolar	Mejoras en atención y comportamiento
Avella et al. (2021)	Corporación Universitaria Adventista	Trabajo de grado	Lectoescritura en niños con TDAH	Primaria	Niños con déficit de atención e hiperactividad	Incremento en motivación lectora y atención
Betancourt & Castro	Universidad del Tolima	Trabajo de grado	Didáctica del inglés	Primaria	Estudiantes con TDAH en	Mayor participación,

(2020)					aprendizaje del inglés	atención y retención
Bravo et al. (2022)	Corporación Universitaria Adventista	Trabajo de grado	Estrategias para aprendizaje del inglés	Primaria	Niños con TDAH en contexto escolar	Mejora en comprensión y atención
Carrascal & Ramírez (2022)	Universidad de Santander	Trabajo de grado	Aplicación móvil educativa	Primaria	Estudiantes con déficit de atención e hiperactividad	Apoyo en lectoescritura y atención
Cuesta et al. (2021)	Universidad de Cartagena	Trabajo de grado	Objeto virtual de aprendizaje (OVA)	Primaria	Estudiantes diagnosticados con TDAH	Incremento en autonomía de trabajo y atención
Echavarría (2023)	Tecnológico de Antioquia	Trabajo de grado	Enseñanza individualizada	Primaria	Estrategia individualizada para estudiantes con necesidades atencionales	Mejora en lectoescritura con apoyo individualizado
Figueredo (2021)	UNAD	Trabajo de grado	Juegos didácticos para matemáticas	Primaria	Estudiantes con TDAH en aprendizaje matemático	Mayor atención y razonamiento
González & Yepes (2021)	Universidad de Santander	Trabajo de grado	Plataforma DYTECT	Primaria	Apoyo digital en dificultades de lectoescritura y atención	Fortalecimiento de lectoescritura y atención
Herrera & Pabón (2023)	Los Libertadores	Trabajo de grado	ClassDojo como herramienta pedagógica	Primaria	Problemas de aprendizaje asociados con TDAH	Motivación y regulación conductual
Landero & Berrío (2023)	Universidad de Córdoba	Trabajo de grado	Aplicativos móviles inclusivos	Primaria	Inclusión de estudiantes con TDAH	Mejora en seguimiento de tareas y atención
León & Reyes (2021)	UCC	Trabajo de grado	Videojuego Piano Tiles	Primaria	Niños diagnosticados con TDAH	Mejora en atención sostenida
López & Polanco (2022)	Universidad de Santander	Trabajo de grado	Plataforma digital de inglés	Primaria	Estudiantes con TDAH en inglés oral	Mejora de producción oral y atención
Lozano (2021)	Universidad Antonio Nariño	Trabajo de grado	Estimulación sensorial	Niños de 6 a 9 años	Niños con déficit de atención e hiperactividad	Mayor autorregulación sensorial
Mahecha & Rengifo (2022)	Universidad de Cundinamarca	Trabajo de grado	Gesto gráfico como herramienta	Primaria	Apoyo a procesos de escritura y atención	Avances en motricidad, escritura y atención
Martínez (2020)	Los Libertadores	Trabajo de grado	Herramientas lúdicas TIC	Secundaria	Estudiantes de inclusión con dificultades de aprendizaje y atención	Mejora lectoescritora y motivación
Meneses et al. (2022)	Universidad de Antioquia	Trabajo de grado	Nuevas formas de enseñanza en pandemia	Primaria	Brechas de aprendizaje y atención en contexto escolar	Identificación de brechas en lectoescritura y acompañamiento
Molina (2021)	Universidad de Pamplona	Trabajo de grado	Estrategias pedagógicas	Primaria	Niños con TDAH en grado	Mejora general del aprendizaje y

			integrales		segundo	atención
Montoya et al. (2023)	Universidad CES	Trabajo de grado	Formación docente en TDAH	Formación docente para educación básica	Acompañamiento docente a estudiantes con TDAH	Fortalecimiento de competencias docentes
Montoya & Mogollón (2021)	Uniminuto	Trabajo de grado	Estrategias lúdico-pedagógicas	Primaria	Estudiante diagnosticado con TDAH	Mejora del pensamiento métrico y atención
Mora (2023)	Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado	Revisión documental matemáticas-TDAH	Revisión documental sobre matemáticas y TDAH	Enseñanza y aprendizaje de matemáticas en estudiantes con TDAH	Identificación de dificultades recurrentes
Mosquera (2023)	Universidad Libre	Trabajo de grado	Gestión académica para docentes	Instituciones educativas y docentes	Atención institucional a población estudiantil con TDAH	Fortalecimiento institucional
Muñoz & Valderrama (2021)	Universidad de Santander	Trabajo de grado	Juegos digitales para lectoescritura	Primaria	Estudiantes con TDAH y procesos lectoescritores	Mayor motivación, fluidez y atención
Navarro et al. (2020)	Los Libertadores	Trabajo de grado	Estrategia pedagógica para TDAH	Primaria rural	Casos de déficit de atención e hiperactividad	Mejora del control atencional
Nivia (2023)	Universidad Libre	Trabajo de grado	Actividad física vigorosa	Primaria	Atención selectiva en niños de 6 y 7 años	Mejora de atención selectiva
Oñate (2020)	Universidad de Santander	Trabajo de grado	Gamificación y retos	Secundaria	Estrategia lúdica para atención y comprensión lectora	Aumento de comprensión lectora y participación
Ortega & Polo (2023)	Universidad de Córdoba	Trabajo de grado	LECTIC: estudio de caso	Primaria	Fortalecimiento del aprendizaje en TDAH	Mejora del aprendizaje
Ospina, Díaz & Valencia (2022)	Compensar	Trabajo de grado	Recursos didácticos	Primaria	Procesos lectoescritores en niños con TDAH	Mejora en lectoescritura y atención
Ossa (2021)	Universidad de La Sabana	Trabajo de grado	PANDA-DUA	Secundaria	Procesos de lectura y escritura desde DUA para inclusión y atención	Avances en metacognición
Pérez & Guzmán (2023)	Uniminuto	Trabajo de grado	Juego para inteligencia emocional	Primaria	Niños con TDAH y regulación emocional	Incremento en regulación emocional
Poveda & Rodríguez (2023)	Universidad La Gran Colombia	Trabajo de grado	Secuencia didáctica lúdica	Primaria	Estudiantes con TDAH y funciones ejecutivas	Mejora de funciones ejecutivas
Quiñonez-Durango (2022)	Universidad de Santander	Trabajo de grado	Aplicaciones móviles	Primaria	Estudiantes con TDAH apoyados por aplicaciones móviles	Mejora en rendimiento y atención
Ramos et al.	Uniminuto	Trabajo de	Estrategias para	Primaria	Niños de primer	Fortalecimiento

(2022)		grado	lectoescritura		grado con TDAH	progresivo de lectoescritura y atención
Ramos (2023)	UNAD	Trabajo de grado	Actividades lúdicas pedagógicas	Primaria	Atención para el aprendizaje efectivo	Aumento de la atención
Rodríguez (2022)	Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado	Orientación educativa	Primaria	Dificultades de aprendizaje, lectura, escritura y atención	Mejora en comprensión lectora
Sierra et al. (2022)	Universidad de La Salle	Trabajo de grado	Estrategias pedagógicas	Primaria	Educandos con TDAH	Incremento en atención
Valdés (2022)	Universidad de la Costa	Trabajo de grado	Matemáticas para TDAH	Primaria	Estudiantes con TDAH en matemáticas	Mejora de comprensión lógica
Zabaleta (2023)	Universidad Antonio Nariño	Trabajo de grado	Modelo inclusivo de matemáticas	Primaria	Estudiantes con TDAH en matemáticas	Mejora del razonamiento

Nota: Elaboración propia. Los 45 estudios presentados en esta tabla cumplieron simultáneamente con los criterios de relación explícita con el TDAH escolar, presencia de una propuesta pedagógica y pertinencia para el contexto educativo colombiano. Estos documentos sustentan las frecuencias y porcentajes de las seis categorías de análisis.

Con el propósito de complementar la descripción de los estudios y avanzar hacia una lectura más interpretativa del corpus, en la Tabla 4 se presentan los principales aportes, limitaciones y vacíos identificados en cada categoría. Esta síntesis permite observar que las líneas de intervención no cuentan con el mismo nivel de desarrollo y que la cantidad de estudios no necesariamente corresponde con la solidez de la evidencia encontrada.

Tabla 4 Síntesis analítica de las categorías identificadas.

Categoría	Aporte principal	Limitaciones identificadas	Vacíos investigativos	Estudios asociados
Formación docente	Ubica al maestro como mediador central para adaptar actividades, anticipar dificultades y reducir lecturas punitivas de la conducta.	Predominan capacitaciones breves y experiencias con poco seguimiento.	Faltan estudios longitudinales sobre cambios reales en prácticas docentes y aprendizaje.	Álvarez y Botero (2022); Arango et al. (2022); Montoya et al. (2023); Mosquera (2023)
TIC y recursos digitales	Aumentan motivación, interacción y apoyo a procesos de lectura, escritura y atención mediante aplicaciones, OVA y plataformas.	Su eficacia depende de conectividad, acompañamiento docente y disponibilidad institucional.	Se requieren comparaciones con metodologías no digitales y evaluación de transferencia al aula.	Carrascal y Ramírez (2022); Cuesta et al. (2021); Herrera y Pabón (2023); Landero y Berrío (2023); Ríos et al. (2020)
Ambientes activos	Reorganizan mediaciones, tiempos, estímulos y recursos para favorecer autorregulación y participación.	Los criterios de diseño suelen ser poco sistemáticos y difíciles de replicar.	Faltan indicadores objetivos de efectividad y guías de implementación institucional.	Aristizábal et al. (2023); Molina (2021); Navarro et al. (2020); Sierra et al. (2022)
Estrategias lúdicas	Transforman el juego en mediación para sostener atención, cooperación y funciones ejecutivas.	La mayoría de experiencias es exploratoria y sin grupos de comparación.	Se necesita precisar qué componentes del juego producen mejores resultados y en qué edades.	Aldana y Rodríguez (2023); Figueredo (2021); Montoya y Mogollón (2021); Ramos (2023)
Regulación emocional	Reconoce que la atención está vinculada con autocontrol, convivencia y disposición	Las intervenciones son cortas y con mediciones principalmente	Faltan seguimientos que muestren sostenibilidad de los cambios	Arce (2022); Lozano (2021); Pérez y Guzmán (2023); Poveda y

	afectiva para aprender.	cualitativas.	socioemocionales.	Rodríguez (2023); Vinaccia et al. (2022)
Actividad física	Abre una línea prometedora entre movimiento, atención selectiva y autorregulación corporal.	Solo se identificó un estudio central, por lo que la evidencia es todavía incipiente.	Se requieren diseños experimentales que definan frecuencia, intensidad y duración de las intervenciones.	Nivia (2023)

Nota: Elaboración propia a partir de la lectura transversal de los 45 estudios centrales. La tabla sintetiza los aportes, limitaciones y vacíos encontrados en las categorías de análisis definidas para este estudio. Además, incorpora estudios asociados en cada categoría para mostrar de dónde surgen las tendencias descritas.

El estudio trabajó únicamente con documentos académicos de acceso público y no implicó intervención directa con estudiantes, docentes, familias o instituciones educativas. Por esta razón, no se recolectaron datos personales ni información sensible de participantes. Aun así, se mantuvo el respeto por la autoría de cada fuente, la citación correspondiente y la diferenciación entre estudios centrales y materiales que no cumplían los criterios de inclusión. Esta aclaración se considera necesaria porque, aunque la revisión sea documental, también exige cuidado en el uso de la información y en la forma como se interpretan los trabajos de otros investigadores.

Resultados

El análisis documental permitió identificar seis categorías de intervención pedagógica relacionadas con la atención educativa de estudiantes con TDAH. Las líneas con mayor presencia fueron la formación docente, el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los ambientes activos, cada una con 10 estudios centrales, lo que equivale aproximadamente al 22 %. Luego aparecen las estrategias lúdicas, con 8 estudios, correspondientes al 18 %; la regulación emocional y las habilidades socioafectivas, con 6 estudios, equivalentes al 13 %; y la actividad física, con 1 estudio, que representa cerca del 2 %. Ahora bien, estos porcentajes no dicen todo. Una categoría puede tener muchos estudios y, aun así, poca evidencia de seguimiento; otra puede aparecer apenas una vez y abrir una discusión valiosa para la escuela. Por eso, el análisis no se centró solamente en contar documentos, sino en mirar qué tipo de respuesta pedagógica ofrecía cada línea, qué tan cercana estaba a las condiciones reales del aula y qué límites dejaba visibles.

En conjunto, los resultados muestran que el

acompañamiento pedagógico del TDAH no se resuelve con una sola estrategia. Lo que se observa es más bien un campo disperso, con propuestas que intentan responder desde la formación docente, la organización del aula, la mediación tecnológica, el juego, la emoción y el movimiento. Esa variedad puede ser una fortaleza, pero también muestra que todavía falta mayor articulación entre las iniciativas.

Formación docente para la atención del TDAH

La formación docente fue una de las líneas más recurrentes del corpus. Sin embargo, su valor no está solo en que aparezca muchas veces, sino en que pone al maestro en el centro del problema pedagógico. Los estudios no se limitan a describir el trastorno; intentan mostrar que la manera como el docente interpreta la conducta, organiza la clase y evalúa también puede facilitar o dificultar la inclusión. En varios trabajos, el docente deja de ser un simple receptor de recomendaciones externas y se presenta como un mediador que puede ajustar tiempos, instrucciones, materiales, actividades y formas de evaluación (Álvarez y Botero, 2022; Arango et al., 2022; Aristizábal et al., 2023; Molina, 2021; Montoya et al., 2023; Mosquera, 2023; Sierra et al., 2022). Esto resulta relevante porque muchas veces el estudiante con TDAH es leído desde la indisciplina, cuando en realidad necesita formas más claras y flexibles de acompañamiento.

Lo más importante de esta línea es que desplaza la atención del diagnóstico hacia la práctica docente. Es decir, no niega la condición neurodesarrollativa, pero recuerda que la respuesta escolar depende de decisiones concretas: cómo se explica una tarea, cuánto tiempo se da, qué apoyos se ofrecen y qué posibilidades tiene el estudiante de participar sin ser señalado. Aun así, esta evidencia todavía tiene límites. Varias propuestas se desarrollan como talleres, cursos breves o capacitaciones puntuales, y no siempre se explica qué pasó después en el aula. Queda pendiente saber qué tipo de formación produce cambios duraderos, cómo se acompaña al docente en la práctica y de qué manera puede evaluarse si las estrategias realmente fueron apropiadas por la institución.

Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

El uso pedagógico de las TIC también apareció con fuerza. En esta línea se agrupan objetos virtuales de aprendizaje, aplicaciones móviles, videojuegos

educativos, plataformas interactivas y propuestas de gamificación. La intención común es favorecer la atención, la motivación y algunos procesos escolares, especialmente lectura, escritura e inglés. Estas mediaciones ofrecen una ventaja, pues, permiten presentar los contenidos de forma más visual, dinámica y cercana a los intereses de algunos estudiantes. En ciertos casos, también facilitan una retroalimentación más rápida y actividades menos repetitivas. Esto puede ayudar a sostener la participación, siempre que el recurso no se use de manera aislada.

Pero la tecnología, por sí sola, no resuelve el problema. Una aplicación puede ser llamativa y aun así no transformar el aprendizaje. Los documentos revisados muestran que el recurso tiene sentido cuando responde a una planeación clara, cuando el docente acompaña su uso y cuando la institución cuenta con condiciones mínimas para sostenerlo. En este sentido, todavía faltan estudios que comparen estas herramientas con otras formas de enseñanza, que revisen su continuidad en escuelas con baja conectividad y que expliquen cómo se articulan con enfoques inclusivos más amplios, como el Diseño Universal para el Aprendizaje. De lo contrario, se corre el riesgo de presentar lo digital como innovación, sin comprobar su pertinencia real.

Ambientes activos y diseño de entornos reguladores

Los ambientes activos reúnen propuestas que modifican la organización del aula, los materiales, los ritmos de trabajo y las formas de participación. Aquí el punto central es que la conducta del estudiante no se mira como algo separado del entorno, sino como una respuesta que también depende de las condiciones que ofrece la clase. Entre las estrategias identificadas aparecen actividades por estaciones, apoyos visuales, trabajo guiado, experiencias multisensoriales, adaptaciones curriculares y espacios más predecibles. Son acciones que, en principio, pueden reducir barreras y ayudar al estudiante a comprender mejor qué debe hacer, cómo hacerlo y cuánto tiempo tiene para hacerlo.

Esta línea resulta valiosa porque obliga a mirar el aula. Una instrucción extensa, un espacio saturado de estímulos o una tarea poco secuenciada pueden aumentar las dificultades de atención. Por eso, el problema no se ubica únicamente en el niño, sino también en las mediaciones que la escuela construye o deja de construir. El límite está en que varios estudios mencionan mejoras en atención o disposición, pero no siempre explican con precisión qué componente del ambiente produjo esos cambios.

Hacen falta criterios comunes para diseñar, evaluar y replicar estos entornos en instituciones distintas.

Estrategias lúdicas y aprendizaje basado en el juego

Las estrategias lúdicas presentan el juego como una mediación para favorecer la atención, la cooperación, la comprensión y algunas funciones ejecutivas. En estos estudios, el juego no aparece solo como descanso o premio, sino como una forma de organizar la tarea escolar de manera más cercana a los intereses de los niños. Su aporte se observa especialmente en la motivación y en la permanencia en la actividad. Para algunos estudiantes con TDAH, las tareas largas o repetitivas pueden generar cansancio y frustración; el juego, cuando está bien orientado, introduce reglas, metas, movimiento y retroalimentación.

Con todo, no cualquier actividad lúdica produce aprendizaje. Su valor depende de la intención pedagógica, del vínculo con los contenidos y del acompañamiento del docente. Por eso no conviene usar el juego solo para controlar la conducta, sino como parte de una secuencia de enseñanza. La mayoría de los trabajos de esta categoría sigue siendo exploratoria. Se reportan avances, pero hay pocas comparaciones con metodologías tradicionales, pocos seguimientos y casi ninguna explicación sobre qué tipo de juego funciona mejor según la edad, el área o el perfil del estudiante.

Actividad física y movimiento regulado

La actividad física apareció como una línea todavía incipiente, pues solo un estudio central se relacionó de manera directa con esta categoría (Nivia, 2023). Por eso sus resultados deben leerse con prudencia y no como una conclusión generalizable. Sin embargo, esta categoría deja una pregunta interesante para la escuela: el movimiento puede ser un recurso de autorregulación y no solamente una interrupción de la disciplina. En aulas donde se exige permanecer sentado durante largos periodos, pensar el cuerpo como parte del aprendizaje puede abrir otras formas de acompañar.

El soporte empírico, sin embargo, todavía es muy limitado. Se necesitan investigaciones que definan intensidad, frecuencia, duración y tipo de actividad física, y que analicen sus efectos sobre la atención selectiva, el control de impulsos, la convivencia y el rendimiento escolar.

Regulación emocional y habilidades socioafectivas

La regulación emocional y las habilidades socioafectivas conforman otra línea importante. Estos estudios recuerdan que la atención no está separada del bienestar emocional, la convivencia ni la relación que el estudiante construye con la tarea. Un niño que se siente señalado o frustrado difícilmente podrá sostener la participación de la misma manera que uno que se siente acompañado.

Las propuestas incluyen identificación y expresión de

emociones, cuentos, apoyos sensoriales, ejercicios de autocontrol y actividades orientadas a la autonomía. Con ello se amplía la mirada sobre el estudiante con TDAH, pues no se le observa únicamente desde el rendimiento académico ni desde la conducta que altera la clase. Esta mirada es necesaria porque muchos estudiantes con TDAH han vivido experiencias de rechazo o fracaso escolar. Trabajar la regulación emocional no significa apartarse del aprendizaje; más bien crea condiciones para que el estudiante participe con mayor seguridad y pueda vincularse de otra forma con las tareas. La dificultad más frecuente está en la corta duración de las intervenciones. Aunque se reportan avances en autocontrol, convivencia, autonomía y disposición frente a las tareas, todavía falta saber si esos cambios se sostienen y qué condiciones institucionales los hacen posibles.

En términos generales, los resultados muestran una producción colombiana diversa, pero todavía fragmentada. Hay propuestas útiles para la escuela, sobre todo cuando combinan mediación docente, organización del ambiente, apoyo emocional y recursos didácticos. No obstante, buena parte de los trabajos corresponde a experiencias locales, trabajos de grado o intervenciones breves.

Esto no le quita valor a los estudios, porque muchos nacen de necesidades reales del aula. Pero sí obliga a leer sus resultados con cuidado. El campo necesita instrumentos de evaluación más claros, procesos de seguimiento y estudios que permitan saber qué estrategias funcionan, para quiénes funcionan y en qué condiciones. También se hace visible la necesidad de una articulación institucional más fuerte. Si las estrategias dependen solo del interés de un docente o de la duración de un proyecto universitario, difícilmente se sostienen. La atención educativa del TDAH requiere una responsabilidad compartida entre docentes, directivos, familias, profesionales de apoyo, universidades y entidades encargadas de orientar las políticas educativas.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión dialogan con la literatura internacional que ha señalado la importancia de la formación docente, las tecnologías educativas, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y los apoyos socioemocionales en la atención pedagógica del TDAH (Barkley, 2015; DuPaul y Stoner, 2014; UNESCO, 2020). Sin embargo, en el caso colombiano la lectura debe ser prudente. Se encontraron propuestas valiosas, pero muchas aún se ubican en un nivel inicial: diseños pedagógicos, experiencias piloto o intervenciones de corta duración. Esto no permite

afirmar, de manera fuerte, que sus efectos se sostengan en el tiempo.

La formación docente aparece, entonces, como un punto de partida. Pero formar maestros no puede quedarse en explicar síntomas o entregar una lista de estrategias generales. Eso ayuda, pero no alcanza. Las propuestas más pertinentes son las que conectan el TDAH con la planeación de clase, la evaluación, la convivencia, la organización del aula y las barreras que también produce la escuela cuando no flexibiliza sus prácticas.

En este sentido, el análisis invita a superar una mirada centrada únicamente en las dificultades del estudiante. No se trata de desconocer que existen condiciones relacionadas con la atención, la impulsividad o la autorregulación, sino de reconocer que la escuela también tiene una responsabilidad en la manera como estas dificultades son acompañadas. Una instrucción poco clara, una evaluación demasiado rígida o una clase que no permite diferentes formas de participación pueden aumentar las barreras que vive el estudiante. Por esta razón, la atención del TDAH debe asumirse desde una perspectiva de corresponsabilidad pedagógica e institucional.

En cuanto a las TIC, la tendencia es clara. La educación superior colombiana ha producido materiales digitales, plataformas, aplicaciones y experiencias interactivas que buscan motivar y sostener la atención. Ahora bien, el valor pedagógico no está en la herramienta como tal. Está en la forma como se integra a la enseñanza, en la intención didáctica que la sostiene y en las condiciones de acceso que tiene la institución.

Sin embargo, el valor pedagógico de las TIC no se encuentra únicamente en la herramienta. Una aplicación, un videojuego o una plataforma digital no garantizan por sí mismos la inclusión educativa. Para que realmente puedan aportar, necesitan estar relacionados con una intención didáctica clara, contar con el acompañamiento del docente y responder a las necesidades del contexto en el que serán utilizados. También requieren condiciones materiales mínimas, pues no todas las instituciones cuentan con conectividad, dispositivos o formación tecnológica suficiente.

En este aspecto, la evidencia revisada todavía presenta limitaciones. Los estudios no permiten establecer con suficiente claridad cuáles herramientas producen mejores resultados, con qué tipo de estudiantes funcionan, durante cuánto tiempo deben utilizarse ni bajo qué condiciones escolares pueden mantenerse. Por ello, aunque la tecnología ofrece posibilidades importantes, no debe presentarse como una solución automática frente a las dificultades de atención y aprendizaje. En esta misma línea, Ríos et al. (2020) advierten que los programas de entrenamiento cognitivo computarizado pueden apoyar algunos

procesos atencionales, pero sus efectos dependen de la manera como se articulan a una intervención pedagógica más amplia y no de la herramienta por sí sola.

Las categorías relacionadas con ambientes activos, juego y regulación emocional permiten ver algo que a veces se olvida: el TDAH no se aborda solo pidiéndole al estudiante que se concentre. La atención también se relaciona con el cuerpo, la emoción, el vínculo con el docente, la claridad de las instrucciones y la forma como se organiza el espacio. Por eso varias propuestas se acercan al enfoque de educación inclusiva y al Diseño Universal para el Aprendizaje, aunque muchas no lo nombren de manera explícita.

Este punto es clave. En la revisión se observó que varias prácticas se parecen al DUA, porque ofrecen diversas formas de participar o de acceder a la información, pero no siempre lo nombran de manera directa. Esta ausencia siguió siendo un vacío conceptual importante en la depuración final. Esto indica que algunas instituciones hacen ajustes inclusivos, pero todavía falta fundamentarlos y evaluarlos desde marcos pedagógicos más consistentes.

La actividad física, por su parte, requiere una lectura más prudente. Solo se identificó un estudio central relacionado directamente con esta categoría, por lo cual no es posible presentar sus resultados como una tendencia consolidada. Aun así, su presencia permite reconocer un campo que ha sido poco explorado en Colombia. Incorporar el movimiento regulado en la escuela podría ayudar a comprender de otra manera algunas conductas que suelen interpretarse rápidamente como indisciplina, falta de interés o incapacidad para permanecer en la tarea.

Pensar el movimiento como parte del aprendizaje implica reconocer que el cuerpo también participa en los procesos de atención y autorregulación. No obstante, debido a la poca evidencia encontrada, esta línea debe asumirse como una posibilidad que requiere mayor investigación. Se necesitan estudios que permitan establecer qué tipos de actividad física resultan más adecuados, con qué frecuencia deben desarrollarse y qué efectos pueden tener sobre la atención, el control de los impulsos y la convivencia escolar.

Desde el punto de vista metodológico, una de las principales limitaciones del corpus se encuentra en el predominio de estudios descriptivos, trabajos de grado y experiencias desarrolladas en contextos locales. Esto no significa que estos documentos carezcan de valor. Por el contrario, muchos muestran necesidades reales de las instituciones

educativas y proponen alternativas pertinentes para acompañar a los estudiantes con TDAH. Además, permiten conocer experiencias que quizá no aparecen en revistas científicas, pero que forman parte de la producción académica de las universidades colombianas.

Sin embargo, esta característica sí exige prudencia al momento de interpretar y generalizar los resultados. En términos generales, los documentos revisados permiten identificar posibilidades de intervención, necesidades de formación y caminos pedagógicos que podrían desarrollarse. No obstante, todavía no ofrecen evidencia suficiente para comprobar la efectividad de las estrategias en un sentido más amplio. Por esta razón, el campo necesita avanzar hacia estudios cuasi-experimentales, investigaciones longitudinales, muestras más amplias, indicadores de seguimiento y comparaciones entre diferentes tipos de estrategias.

Finalmente, la revisión deja ver una tensión que atraviesa casi todo el corpus: hay creatividad pedagógica, pero todavía falta validación empírica. Las universidades han producido propuestas sensibles a las dificultades que viven los estudiantes con TDAH; sin embargo, muchas no pasan de la experiencia situada. El reto está en evaluar mejor, hacer seguimiento, comparar resultados y construir orientaciones que puedan servirle a otras escuelas sin perder de vista sus contextos.

A pesar de ello, todavía falta consolidar un cuerpo de evidencia más fuerte que pueda orientar las decisiones de las instituciones educativas y contribuir a la construcción de políticas públicas. No basta con diseñar propuestas creativas; también es necesario evaluar sus resultados, observar si pueden mantenerse en el tiempo y analizar si pueden adaptarse a otros contextos. El aporte de este estudio consiste precisamente en organizar estas tendencias, reconocer sus principales contribuciones y mostrar los vacíos que todavía deben ser atendidos para fortalecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH.

Conclusiones

El análisis realizado permite reconocer que la educación superior colombiana ha producido propuestas pedagógicas orientadas a la atención de estudiantes con TDAH en contextos escolares. Esta producción muestra un interés creciente por responder a la diversidad neurocognitiva desde el campo educativo y no solo desde una mirada clínica. Las iniciativas revisadas se concentran principalmente en la formación docente, el uso de recursos tecnológicos, la creación de ambientes activos, las estrategias lúdicas, la regulación emocional y, con menor desarrollo, la actividad física. Esto permite pensar que estas categorías no tienen el mismo nivel de desarrollo. Algunas cuentan con mayor presencia documental y con una elaboración pedagógica más clara, mientras que otras siguen siendo incipientes

o se apoyan en experiencias de corta duración. Esta diferencia es importante porque evita presentar todas las estrategias como si tuvieran la misma fuerza investigativa.

En cuanto a sus aportes, los estudios muestran que la atención educativa del TDAH no depende de una sola estrategia. Las propuestas más pertinentes son aquellas que combinan mediación docente, adaptación de actividades, apoyo emocional, organización del ambiente y participación activa del estudiante. Desde esta mirada, el TDAH deja de entenderse únicamente como una dificultad individual y se convierte también en un desafío para el currículo, la evaluación, la convivencia y la formación de los maestros.

A pesar de estos aportes, la producción revisada presenta limitaciones. Predominan los estudios descriptivos, las experiencias locales y las intervenciones breves. También son escasos los seguimientos posteriores, la comparación entre estrategias y la medición de impacto sobre aprendizaje, autorregulación, convivencia o participación. Por esta razón, las propuestas ofrecen orientaciones valiosas, pero todavía no permiten afirmar de manera definitiva su efectividad pedagógica. El campo requiere avanzar hacia investigaciones más sólidas, sostenibles y posibles de replicar. También necesita una articulación más fuerte entre universidades, instituciones educativas, familias y políticas públicas. Solo así las propuestas pedagógicas podrán dejar de depender de esfuerzos aislados y convertirse en procesos institucionales de inclusión que orienten la práctica docente y la toma de decisiones educativas en Colombia.

Para la política pública, este estudio deja la necesidad de pensar orientaciones más concretas para la atención pedagógica del TDAH en Colombia. La inclusión no puede quedarse solo como una idea general o como una intención escrita en los documentos institucionales. Para que realmente llegue al aula, requiere formación docente continua, recursos, acompañamiento entre instituciones, trabajo con las familias y mecanismos de seguimiento que permitan saber qué estrategias funcionan, con qué estudiantes y bajo qué condiciones.

En cuanto a la educación superior, se aporta una mirada organizada sobre las propuestas que las universidades colombianas han venido construyendo frente al TDAH en la escuela. El estudio muestra que existen iniciativas creativas y cercanas a los problemas reales del aula, pero también señala que muchas de ellas necesitan mayor seguimiento, evaluación de impacto y

devolución a las comunidades educativas. No basta con diseñar una estrategia; también es necesario mostrar cómo funciona, qué límites tiene, en qué condiciones se sostiene y qué aprendizajes puede dejar para otras instituciones.

Para las instituciones educativas, el estudio muestra que la atención al TDAH no debería depender solamente de la voluntad de un maestro ni del tiempo que dura un proyecto universitario. Estas propuestas necesitan integrarse al PEI, al SIEE, al PIAR y a las rutas internas de acompañamiento, de manera que las estrategias lúdicas, tecnológicas, emocionales y didácticas puedan convertirse en prácticas sostenidas dentro de la cultura escolar.

Para los docentes, los hallazgos permiten comprender que atender pedagógicamente el TDAH no consiste en aplicar estrategias aisladas, sino en revisar la forma como se comprende al estudiante y se organiza la enseñanza. Esto implica pensar mejor las instrucciones, los tiempos, los apoyos, la evaluación y el ambiente del aula. También exige evitar que la inclusión se reduzca a flexibilizar sin seguimiento o a promover al estudiante sin un acompañamiento real durante su proceso.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se recomienda que las instituciones de educación superior fortalezcan sus diseños metodológicos. No basta con formular propuestas creativas; también es necesario probarlas mejor, hacer seguimiento y usar instrumentos que permitan valorar cambios en aprendizaje, autorregulación, convivencia y participación escolar.

Para los docentes, la recomendación principal es avanzar en procesos de formación inicial y continua sobre neurodiversidad, educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, adaptaciones curriculares y manejo pedagógico del aula. Esta formación debería superar los talleres aislados y convertirse en acompañamiento real, situado y evaluado en la práctica.

Para las instituciones educativas, resulta necesario diseñar estrategias integrales que articulen lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo corporal. El TDAH afecta diferentes aspectos de la experiencia escolar; por ello, las respuestas no deberían limitarse a mejorar la concentración, sino favorecer también la autonomía, la autoestima, la convivencia y el vínculo del estudiante con el aprendizaje.

Finalmente, las familias y los responsables de política educativa también deben ser parte del proceso. La escuela no puede asumir sola este acompañamiento. Se requieren redes entre universidades, instituciones, familias, profesionales de apoyo y entidades gubernamentales, para que las estrategias no se pierdan cuando termina un proyecto o cambia un docente, sino que puedan sostenerse como parte de una política institucional de inclusión.

Limitaciones del estudio

La presente revisión tiene algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la búsqueda se concentró principalmente en trabajos de grado, proyectos académicos y documentos institucionales disponibles en repositorios de universidades colombianas. Esta decisión permitió reconocer una producción que suele quedar dispersa, pero también limitó la comparación con estudios indexados en bases de datos internacionales.

En segundo lugar, el corpus presenta una alta diversidad metodológica. Los documentos revisados varían en sus objetivos, población, duración de las intervenciones, instrumentos utilizados y formas de evaluar los resultados. Esta heterogeneidad permite conocer diferentes maneras de abordar el problema, pero dificulta la comparación directa entre las propuestas y limita la posibilidad de generalizar los resultados.

En tercer lugar, aunque la búsqueda y selección de los documentos se organizó tomando como referencia los lineamientos de PRISMA 2020, es posible que algunos estudios no hayan sido identificados. Esto puede deberse a problemas de indexación, restricciones para acceder al texto completo, cambios en los enlaces o dispersión de la información dentro de los repositorios institucionales. A pesar de estas limitaciones, el corpus analizado permite ofrecer una aproximación amplia al estado de la producción académica colombiana sobre TDAH y pedagogía durante el periodo establecido.

Transparencia y uso de herramientas de inteligencia artificial

Se declara que el modelo de inteligencia artificial ChatGPT fue utilizado únicamente como apoyo para la revisión ortográfica, la coherencia textual, la reorganización de algunos apartados y la mejora de redacción académica. No fue empleado para buscar documentos, seleccionar el corpus, extraer información, clasificar estudios, construir categorías ni interpretar resultados.

La definición del problema, la delimitación del corpus, las decisiones metodológicas, el análisis temático y la formulación de conclusiones fueron responsabilidad de las autoras. La versión final fue revisada, corregida y validada por ellas antes del envío, con el propósito de cuidar la integridad académica del proceso.

Referencias Bibliográficas

Agudelo, A., & Ramos, N. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de grado preescolar con déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) de la Institución Educativa Horizonte [Trabajo de grado, Corporación Universitaria del Caribe].

<https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2597>

Aguirre, M., Sidera, F., Rostán, C., & Onandia, I. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su relación diagnóstica con el trastorno por estrés postraumático infantil: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(1), 9–19.

<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/21741/TDAH-TEPT.pdf>

Alba, Y., & Sotelo, Y. (2021). Estudio sobre acompañamiento en estudiantes con dificultad de atención y concentración en contexto educativo rural en Colombia [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12739>

Aldana, K., & Rodríguez, M. (2023). Fortalecimiento de la atención escolar a través del juego con los niños y niñas del jardín comunitario Travesuras 2 [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58644>

Álvarez, A., & Botero, A. (2022). Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: Una revisión exploratoria de literatura. *Poiésis*, (42), 63–73.

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/3848>

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Guía de consulta de los criterios diagnósticos*. American Psychiatric Publishing.

<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Amortegui, P., Chacón, M., & López, C. (2021). ¿Cómo mejorar las funciones ejecutivas de los niños diagnosticados con TDAH que asisten a consulta externa del ESE Hospital Mental de Filandia a través del aprendizaje de las ciencias naturales? [Trabajo de grado, Universidad CES].

<https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5417>

Arango, L., Escudero, A., Gómez, A., López, S., & Monsalve, A. (2022). Tendencias investigativas en manejo del trastorno por déficit de atención e hiperactividad [Trabajo de grado, Politécnico Grancolombiano].

<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6469>

Arce, C. (2022). Estrategias de regulación emocional de los niños entre 7 a 12 años diagnosticados con TDAH en el proceso de escritura [Trabajo de grado, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano].

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2920>

Aristizábal, N., Luna, P., Medina, X., Mejía, Y., & Muñoz, L. (2023). Estrategias pedagógicas en estudiantes con TDAH en un colegio privado de la ciudad de Bogotá [Trabajo de grado, Politécnico Grancolombiano].

<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7015>

Avella, S., Castro, Z., Oviedo, C., & Trujillo, L. (2021). Estrategias para el aprendizaje en lectoescritura de niños que presenten déficit de atención e hiperactividad en primaria del Colegio Adventista del Sur de Itagüí (Antioquia) [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Adventista].

<http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/1169>

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Betancourt, C., & Castro, C. (2020). Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con TDAH del grado segundo de una institución educativa bilingüe de Ibagué [Trabajo de grado, Universidad del Tolima].

<https://repository.ut.edu.co/entities/publication/0ed9fd34-f3d3-4e7f-be6f-06aa0281784a>

Bravo, A., Carvajal, E., Chow, T., Vega, M., Ruiz, N., & Saavedra, P. (2022). Estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje del inglés en niños con TDAH en el Colegio Técnico Agropecuario San José de Oriente [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Adventista de Colombia].

<http://repository.unac.edu.co/handle/11254/1211>

Carrascal, Y., & Ramírez, B. (2022). Estrategia de aprendizaje soportada en una aplicación móvil para atender estudiantes con déficit de atención e hiperactividad en primer grado [Trabajo de grado, Universidad de Santander].

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/0713678f-3d6a-41e8-8904-fa536d2c2ada/content>

Córdoba Arango, L. M. (2025). From silence to speech: Artificial intelligence as an ally in the development of English oral expression. *Scientific Journal T&E*, 2(1), 9–35.

Cuesta, A., Córdoba, Y., Martínez, A., & Palomino, L. (2021). Creación de un objeto virtual de aprendizaje para el trabajo con estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad [Trabajo de grado, Universidad de Cartagena].

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14527>

Díaz Borrero, S., López Ramírez, A., Zambrano Sánchez, I., Pérez Sánchez, A., Vargas Vargas, D., & Díaz González, M. (2025). Motivation and cognitive flexibility in academic performance: An analysis using the ToS methodology. *Scientific Journal T&E*, 1(1), 15–33.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

Echavarría, A. (2023). La enseñanza individualizada como una estrategia fundamental en el proceso de la lectoescritura de los niños de básica primaria del colegio Alfred Binet y la biblioteca escolar UPB. [Trabajo de grado, Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/3613>

Figueredo Hernández, F. L. (2021). Estrategias pedagógicas alternativas para el aprendizaje de la operación suma con números naturales en estudiantes de grado tercero con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de la Academia Militar General “Gustavo Rojas Pinilla”, uso de juegos didácticos (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40142>

García Pérez, A. (2025). Initial teacher training: A critical look at social (in)equality from the perspective of Dubet, Martuccelli and Rawls contributions. *Scientific Journal T&E*, 1(1), 55–75.

González, C., & Yepes, M. (2021). Plataforma “DYTECT” como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del aprendizaje de lectoescritura a estudiantes de grado tercero de básica primaria. [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/3a914b6f-c9cd-47b8-aa9a-06277defee77/content>

Herrera, J., & Pabón, T. (2023). “ClassDojo”: Una aplicación interactiva como herramienta pedagógica para mejorar los problemas de aprendizaje (TDAH) en estudiantes de primaria [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores].

<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/6543>

Landero, E., & Berrío, L. (2023). Diseño de una estrategia pedagógica haciendo uso de aplicativos móviles para la inclusión de estudiantes con TDAH [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba].

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/9c48e850-b971-4d63-b06b-ccd91d838691>

Llanos, L., García, D., González, J., & Puentes, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 101–108.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000300004

León, L., & Reyes, L. (2021). Videojuego piano tiles estrategia para mejorar la atención sostenida en niños de 7 a 11 años diagnosticados con (TDAH) de Villavicencio. [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/items/2e36bf4e-2183-4f06-a3f4-9e56909113f8>

López, C., & Polanco, A. (2022). Plataforma Digital para el Fortalecimiento de la Competencia Oral del Inglés en los Estudiantes de Grado Primero con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/5f98e439-9bbc-44a6-b4f4-0f83038e2807/content>

Lozano, N. (2021). Acompañamiento interactivo y didáctico de estimulación sensorial y aprendizaje, en niños con déficit de atención e hiperactividad entre los 6 a 9 años, interviniendo desde un escenario terapéutico. [Trabajo de grado, Universidad Antonio Nariño]. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/6309>

Mahecha, L., & Rengifo, S. (2022). Propuesta del gesto gráfico como herramienta pedagógica para el mejoramiento de la lectoescritura en niños de primer grado de primaria del colegio Golden Bridge School de Girardot. [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/4778>

Martínez, M. (2020). Fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura en niños De inclusión de grado sexto mediante el uso de herramientas Lúdicas enfocadas en las tecnologías de la información. [Trabajo de grado, Los Libertadores. Fundación Universitaria]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4664>

Meneses, M., Ramírez, K., & Zapata, D. (2022). Implicaciones de las nuevas formas de enseñar y de aprender implementadas en tiempos de pandemia y confinamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29329>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf

Molina, N. (2021). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del aprendizaje en los niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el grado segundo de la Institución Educativa Mari Luz Álvarez del municipio Fonseca la Guajira. [Trabajo de grado, Universidad de Pamplona]. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6402>

Montoya Tamayo, D. M., Castaño Henao, M. C., & López Vélez, C. M. (2023). Training TDAH: Formación a docentes para el acompañamiento de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad [Trabajo de grado, Universidad CES]. <https://repository.ces.edu.co/items/d6d32215-3359-44ff-a2d1-ddd41b534224>

Montoya, M., & Mogollón, W. (2021). Estrategias Lúdico-Pedagógicas para Fortalecer el Pensamiento Métrico y Espacial en un Estudiante Diagnosticado con TDAH. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14185>

Mora, L. (2023). Estudio documental sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas a estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18930>

Mosquera, A. (2023). Propuesta de Gestión Académica Enfocada en los Docentes para Atender la Población Estudiantil con TDAH del Colegio Sabiduría del Futuro. [Trabajo de grado, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/26690>

Muñoz, M., & Valderrama, M. (2021). Implementación de la metodología aprendizaje basada en juegos digitales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras en estudiantes de grado primero. [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/99280064-19d5-44e3-b984-ee1d004f0b3/content>

Navarro, D., Villamizar, J., & Carrascal, W. (2020). Estrategia pedagógica para atender los casos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en los estudiantes de básica primaria del Centro Educativo Rural El Sul, Sede La Aguada del municipio del Carmen Norte de Santander. [Trabajo de grado, Los Libertadores. Fundación

Universitaria]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3296>

Nivia, J. (2023). Actividad física vigorosa sobre la atención selectiva en niños de 6 y 7 años de la I.E.D Alberto Lleras Camargo en Bogotá. [Trabajo de grado, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/26621>

Organización Mundial de la Salud. (2021, 17 de noviembre). Salud mental del adolescente [Ficha informativa].

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Ortega, G., & Polo, N. (2023). LECTIC para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje en TDAH: un estudio de caso. [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc6abfe1-4bad-4286-8d80-fe38d8c07dea/content>

Ospina, L., Díaz, J., & Valencia, D. (2022). Estrategias pedagógicas y recursos didácticos que aportan a la enseñanza y el aprendizaje en los procesos lecto-escritores de la lengua materna en niños de primaria entre 5 a 10 años con TDAH en Colombia. [Trabajo de grado, Compensar. Fundación Universitaria]. <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/handle/compensar/5122>

Ossa, B. (2021). PANDA: Una propuesta pedagógica para fortalecer los procesos de lectura y escritura desde el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA y la metacognición. [Trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50229>

Oñate, A. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en retos como estrategia pedagógica para promover la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica secundaria. [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/90261063-b9a2-4458-a583-1ede1fa5a6eb/content>

Page, M. J., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.

<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pérez, D., & Guzmán, L. (2023). El juego una estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional en tres niños con TDAH. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17463>

Poveda, K., & Rodríguez, E. (2023). Secuencia didáctica basada en formas jugadas para mejorar las funciones ejecutivas en estudiantes con TDAH en ciclo dos del Colegio Kennedy sede héroes, Bogotá. [Trabajo de grado, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7645>

Quiñonez-Durango, D. L. (2022). Aplicaciones móviles como apoyo en el proceso de aprendizaje en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/93a4a674-285c-4178-a59a-b176dcd5ff28>

Ramos, C., Gelvez, A., & Rincón, W. (2022). Implementación de estrategias didácticas en lectura y escritura que refuercen los aprendizajes de los niños y niñas de primer grado con TDAH en el colegio Los Ángeles San Gabriel del municipio de Floridablanca, Santander Colombia. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <http://uniminuto-dspace.scimago.es/handle/10656/15299>

Ramos, Y. (2023). Captando la atención para un aprendizaje efectivo en infantes de segundo grado en la IE Rodrigo Vives de Andreis mediante actividades lúdicas pedagógicas. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58790>

Ríos, S., Blanco, M., Chacón, J., Contreras, A., Corredor, M., Martínez, J., Muñoz, A., Palencia, V., Penagos, L., & Zapata, M. (2020). Alcances y limitaciones de Programas de Entrenamiento Cognitivo Computarizado Dirigidos al Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Enfoques*, 3(1), 91–105. <https://doi.org/10.24267/23898798.290>

Rodríguez, C. (2022). Leamos y escribamos para orientarnos sobre las dificultades de aprendizaje. “La orientación educativa y las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura”. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17980>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/>

Sierra, J., Lozano, N., & Vargas, P. (2022). Estrategias pedagógicas que promueven la atención de educandos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/748/

Soutullo Esperón, C., & Díez Suárez, A. (2007). Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH. Editorial Médica Panamericana.

Valdés, M. (2022). Enseñanza de las matemáticas en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. [Trabajo de grado, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/9692>

Vinaccia, S., Barrera, L., Sánchez, M., Zuluaga, M., Arjona, M., Franco, S., Bernal, S., & Guerrero, C. (2022). Calidad de vida en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: A partir del Kidscreen-52. *Psicología y Salud*, 33(1), 81–88.

<https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2774/4633>

Zabaleta, R. (2023). Modelo pedagógico inclusivo para la enseñanza aprendizaje de la matemática a través de la resolución de problemas en niños de grado quinto con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. [Trabajo de grado, Universidad Antonio Nariño]. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/8299>