

**TDAH, AUTORREGULACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES:
UN ESTUDIO EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INTEGRAL**
**ADHD, SELF-REGULATION, AND PARTICIPATION IN SCHOOL ACTIVITIES: A
STUDY IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS**

Autores: ¹Martha Pamela Giler Soledispa, ²Genesis Irene Vargas Cedeño, ³María Lissette Zambrano Alcívar y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5832-930X>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7635-0078>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2384-9780>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: pamelagiler14@gmail.com

²E-mail de contacto: irenvargas31@hotmail.com

³E-mail de contacto: mzambranoa38@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹*Facultad de Posgrado, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa en modalidad en línea, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

Artículo recibido: 9 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 11 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 11 de Agosto del 2026.

¹Docente de Educación Inicial, graduada de la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador). Licenciada en Psicología, graduada de la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador).

²Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, graduada de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, (Ecuador).

³Licenciada en Educación de las Ciencias Básicas, graduada de la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia, graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorando en Educación en la Universidad César Vallejo (Perú).

Resumen

El TDAH representó una dificultad educativa multidimensional, cuyas manifestaciones comprometieron la autorregulación y limitaron la participación estudiantil. Como objetivo general, se buscó determinar la influencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) sobre la autorregulación y la participación en actividades escolares de los estudiantes. Se desarrolló un estudio cualitativo, documental y descriptivo mediante revisión sistemática; la muestra comprendió diez artículos publicados entre 2021 y 2026 en Scopus y Latindex, examinados con PRISMA y una matriz de extracción. Los hallazgos indican que la inatención debilitó planificación, monitoreo y persistencia; la hiperactividad redujo permanencia y ajuste conductual, mientras la impulsividad afectó inhibición, decisiones y regulación emocional. Las intervenciones metacognitivas, socioemocionales, cooperativas y diferenciadas, acompañadas por docentes y familias, fortalecieron autonomía e involucramiento. Se concluyó que los efectos

interdependientes del TDAH exigieron respuestas multimodales, individualizadas y sostenidas, capaces de integrar apoyo cognitivo, regulación conductual, educación emocional e inclusión para mejorar aprendizaje, convivencia y participación activa.

Palabras clave: TDAH, Autorregulación, Participación escolar, Estrategias educativas, Educación inclusiva

Abstract

ADHD represented a multidimensional educational challenge, the manifestations of which compromised self-regulation and limited student participation. The overall objective was to determine the influence of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on students' self-regulation and participation in school activities. A qualitative, documentary, and descriptive study was conducted using a systematic review; the sample comprised ten articles published between 2021 and 2026 in Scopus and Latindex, which were analyzed using PRISMA and a data extraction matrix. The findings indicate that inattention impaired

planning, monitoring, and persistence; hyperactivity reduced endurance and behavioral adjustment; while impulsivity affected inhibition, decision-making, and emotional regulation. Metacognitive, socio-emotional, cooperative, and differentiated interventions, supported by teachers and families, strengthened autonomy and engagement. It was concluded that the interdependent effects of ADHD required multimodal, individualized, and sustained responses capable of integrating cognitive support, behavioral regulation, emotional education, and inclusion to improve learning, social interaction, and active participation.

Keywords: ADHD; Self-regulation; School participation; Educational strategies; Inclusive education

Sumário

O TDAH representou uma dificuldade educacional multidimensional, cujas manifestações comprometeram a autorregulação e limitaram a participação dos alunos. Como objetivo geral, buscou-se determinar a influência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) sobre a autorregulação e a participação dos alunos em atividades escolares. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, documental e descritivo por meio de uma revisão sistemática; a amostra compreendeu dez artigos publicados entre 2021 e 2026 no Scopus e no Latindex, analisados com o PRISMA e uma matriz de extração. Os resultados indicam que a falta de atenção prejudicou o planejamento, o monitoramento e a persistência; a hiperatividade reduziu a permanência e o ajuste comportamental, enquanto a impulsividade afetou a inibição, as decisões e a regulação emocional. As intervenções metacognitivas, socioemocionais, cooperativas e diferenciadas, acompanhadas por professores e famílias, fortaleceram a autonomia e o envolvimento. Concluiu-se que os efeitos interdependentes do TDAH exigiram respostas multimodais, individualizadas e sustentadas, capazes de integrar apoio cognitivo, regulação comportamental, educação emocional e inclusão para melhorar a

aprendizagem, a convivência e a participação ativa.

Palavras-chave: TDAH; Autorregulação; Participação escolar; Estratégias educacionais; Educação inclusiva

Introducción

La actualidad científica del estudio del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) evidencia un desplazamiento desde enfoques centrados exclusivamente en la sintomatología hacia perspectivas multidimensionales que integran hallazgos genéticos, neurobiológicos, cognitivos y ambientales (Vega, 2024). Santos et al. (2023) señalan que estos avances han ampliado el conocimiento sobre la neurobiología del trastorno; sin embargo, persisten limitaciones derivadas de su marcada diversidad clínica y fisiopatológica, situación que dificulta la identificación de biomarcadores consistentes y restringe la consolidación de modelos explicativos integrales para orientar la intervención educativa.

Según Nader et al. (2023) en un metaanálisis realizado en Irán, integró 61 estudios y 96.907 participantes menores de 18 años, identificando que la prevalencia global del TDAH se enfatizó en niños de 3 a 12 años y adolescentes de 12 a 18 años. Desde la discusión científica, la problemática se concentra en la heterogeneidad de los criterios de identificación, circunstancia que dificulta la comparación entre investigaciones y la formulación de estimaciones epidemiológicas plenamente consistentes. En Australia, Ayano et al. (2023) desarrollaron un estudio con evidencia procedente de diversos países, integraron 13 revisiones sistemáticas, 588 estudios primarios y 3.277.590 participantes, estimando una prevalencia mayor en varones que en mujeres. El estado actual de la problemática evidencia amplias variaciones diagnósticas y metodológicas, situación que genera

estimaciones divergentes, dificultando la comparación epidemiológica y la planificación de respuestas sanitarias consistentes.

Elnageeb et al. (2024) en Arabia Saudita, desarrollaron un análisis bibliométrico que demostró que la producción del estado actual de la problemática muestra una expansión sostenida del conocimiento, pero con reducción del impacto de consulta por nuevos investigadores, situación que sugiere fragmentación temática y la necesidad de investigaciones con mayor capacidad explicativa e incidencia científica. En Colombia, Muñoz et al. (2025) realizaron una revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2019 y 2024 sobre TDAH en donde los estudiantes de 10 a 14 años evidenciaron una prevalencia nacional considerada como una de las más elevadas de la región, con diferencias territoriales importantes, en Barranquilla y Bogotá. A su vez, Hidalgo López et al. reportaron un riesgo familiar mayor de TDAH en hermanos de pacientes diagnosticados. El estado de la cuestión revela persistencia del subdiagnóstico, limitada capacitación docente y ausencia de programas multimodales adaptados al sistema educativo, circunstancias que dificultan la detección temprana y afectan el desempeño académico y socioemocional del alumnado.

En Perú Lanchipa et al. (2024) evaluaron la efectividad de la atención plena para disminuir la sintomatología del TDAH en 613 escolares de 6 a 12 años. Los resultados evidenciaron niveles altos de inatención, impulsividad e hiperactividad. Tras diez sesiones de intervención, la satisfacción con la estrategia aumentó mientras que las puntuaciones promedio disminuyeron, con diferencias estadísticamente significativas. Estos hallazgos muestran que el TDAH continúa afectando el

desempeño escolar, aunque las intervenciones basadas en atención plena constituyen una alternativa eficaz para reducir sus manifestaciones y fortalecer la autorregulación estudiantil.

Cusme et al. (2025) en Ecuador, analizaron el impacto del trastorno por déficit de atención en 36 estudiantes de 7 a 13 años de la Unidad Educativa 21 de Septiembre. Los hallazgos evidenciaron una problemática que trasciende el rendimiento académico e involucra dimensiones emocionales y sociales. Tales resultados revelan que la inatención y la limitada autorregulación afectan simultáneamente el aprendizaje, la convivencia escolar y los procesos de inclusión educativa, lo que exige estrategias pedagógicas diferenciadas y apoyo institucional sostenido.

Asimismo, González et al. (2024) en Ecuador, identificaron que la regulación emocional constituye una de las principales dificultades asociadas al TDAH en educación inicial. La revisión sistemática de ocho artículos publicados entre 2018 y 2023 evidenció un incremento del interés científico, reflejando que la problemática es abordada principalmente desde la salud y el desarrollo emocional. Los autores sostienen que las intervenciones socioemocionales fortalecen el autocontrol, la autoestima y la adaptación social, elementos decisivos para disminuir la impulsividad y favorecer la inclusión educativa de niños con TDAH.

Ramírez et al. (2025) en Ecuador, analizaron la incidencia del TDAH sobre la ansiedad en un estudiante de educación básica de Huaquillas. Los resultados evidenciaron dificultades persistentes de autorregulación emocional. El estado actual de la cuestión muestra que la ansiedad escolar asociada al TDAH continúa

afectando la atención, el control conductual y el rendimiento académico, situación que exige intervenciones psicopedagógicas orientadas al manejo emocional y la reducción de conductas impulsivas.

De acuerdo con Siva y Kumminimana (2025) el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se define como una perturbación del neurodesarrollo caracterizado por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren de manera significativa en el funcionamiento académico, ocupacional y social. Desde esta perspectiva, la alteración no se limita a dificultades conductuales observables, sino que involucra procesos neurobiológicos asociados con los sistemas dopaminérgico y noradrenérgico. Tal definición permite comprender el TDAH como una condición de desarrollo con repercusiones funcionales que se extienden a diferentes ámbitos de la vida del individuo.

Popit et al. (2024), en cambio, describen el TDAH como uno de los trastornos psiquiátricos más frecuentes durante la infancia y la adolescencia, cuya manifestación clínica se relaciona con problemas persistentes de atención, control conductual y regulación de la actividad motora. La relevancia de esta conceptualización se encuentra en que reconoce la heterogeneidad diagnóstica y la variabilidad de sus expresiones clínicas, aspecto que explica las diferencias observadas entre estudios epidemiológicos y grupos poblacionales analizados. Chequer et al. (2024), definen el TDAH como una condición caracterizada por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad asociados con deterioro funcional en el rendimiento escolar, las relaciones sociales y la dinámica familiar. Bajo esta mirada, el trastorno adquiere una dimensión

ecológica debido a que su intensidad y evolución están influidas por las interacciones familiares y los procesos educativos. La comprensión del TDAH exige, por consiguiente, considerar simultáneamente factores individuales, familiares y sociales que condicionan su manifestación clínica.

En cuanto al modelo neurobiológico-explicativo del TDAH presentado por Siva y Kumminimana (2025), este sostiene que el trastorno emerge de la interacción entre factores genéticos, neuroquímicos y ambientales que alteran el funcionamiento de los sistemas dopaminérgico y noradrenérgico, lo que permite organizar el fenómeno mediante dimensiones clínicas observables como la inatención, la hiperactividad y la impulsividad, consideradas expresiones conductuales de alteraciones neuro funcionales más profundas.

La inatención constituye una dimensión central del TDAH y se expresa mediante dificultades persistentes para mantener la concentración, organizar tareas, seguir instrucciones y sostener esfuerzos cognitivos prolongados. Esta manifestación afecta directamente el desempeño académico y la adaptación social, debido a que limita los procesos de autorregulación cognitiva. Su presencia frecuente en entornos escolares convierte esta dimensión en uno de los principales indicadores clínicos utilizados para identificar el trastorno durante las etapas iniciales del desarrollo (Medina, 2023). En cambio, la hiperactividad se caracteriza por niveles elevados de actividad motora incompatibles con las exigencias de la situación o del entorno. Esta dimensión suele manifestarse mediante inquietud constante, dificultad para permanecer sentado y necesidad continua de movimiento. Tales comportamientos generan interferencias en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales,

puesto que dificultan el cumplimiento de normas y expectativas escolares. En consecuencia, la hiperactividad representa una expresión conductual visible que incrementa la detección temprana del trastorno (Robles, 2024).

Mientras que la impulsividad comprende la tendencia a actuar de manera inmediata sin valorar adecuadamente las consecuencias de la conducta. Esta dimensión se encuentra vinculada con déficits en los mecanismos de control inhibitorio y autorregulación. Su expresión incluye interrupciones frecuentes, dificultades para esperar turnos y respuestas precipitadas ante diversos estímulos. Debido a estas características, la impulsividad se asocia con conflictos sociales, problemas de convivencia y mayores riesgos de conductas desadaptativas durante la infancia y la adolescencia (Curiel et al., 2024).

En relación a las teorías que se vinculan con el TDAH, está la Teoría Sociocultural, propuesta por Lev Vygotsky (1934) citada por Wibowo et al. (2025), sostiene que el desarrollo cognitivo surge mediante la interacción social y la mediación de personas con mayor experiencia, quienes favorecen la adquisición progresiva de habilidades superiores. Desde esta perspectiva, el TDAH requiere entornos educativos donde el docente proporcione apoyos, andamiajes y estrategias de acompañamiento que fortalezcan la atención, el control conductual y la participación activa. Las intervenciones escolares mediadas por el profesorado mejoran el desempeño académico y socioemocional de estudiantes con TDAH al incorporar apoyos sistemáticos y prácticas inclusivas. La Teoría del Aprendizaje Social, formulada por Albert Bandura (1977) citada por Luyo y Domínguez (2024), explica que la conducta se adquiere mediante la observación de modelos, la

imitación, el refuerzo y el desarrollo de la autoeficacia. Su aplicación al TDAH permite comprender que el aprendizaje de conductas autorreguladas depende de experiencias guiadas donde docentes, familiares y compañeros constituyen referentes positivos. Las intervenciones conductuales implementadas en la escuela fortalecen el autocontrol, disminuyen conductas disruptivas y favorecen la adaptación académica cuando incorporan retroalimentación constante, modelamiento y participación familiar dentro del proceso educativo.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Howard Gardner (1983), citada por Silva et al. (2025), plantea que el potencial humano se expresa mediante diversas capacidades cognitivas, las cuales demandan oportunidades diferenciadas para su desarrollo. En estudiantes con TDAH, este planteamiento favorece el diseño de experiencias pedagógicas flexibles que reconocen fortalezas individuales y reducen las barreras derivadas de metodologías homogéneas. Las adaptaciones curriculares, las estrategias multisensoriales y la personalización de la enseñanza incrementan la motivación, el compromiso escolar y el rendimiento académico del alumnado con TDAH, fortaleciendo simultáneamente su inclusión educativa. Por otra parte, la autorregulación constituye un proceso mediante el cual la persona supervisa, controla y ajusta pensamientos, emociones y conductas para responder de forma adaptativa a las demandas del entorno y alcanzar objetivos determinados. Este proceso integra mecanismos cognitivos, emocionales y conductuales que favorecen el funcionamiento personal y social (González, 2025). Desde una perspectiva del desarrollo, la autorregulación representa una función que evoluciona progresivamente y permite inhibir respuestas impulsivas, modular las emociones y

orientar la conducta conforme a metas previamente establecidas. Su fortalecimiento favorece la adaptación, el aprendizaje y la convivencia en diversos escenarios de interacción (Ortiz et al., 2024).

También, la autorregulación puede comprenderse como una capacidad integrada que combina control atencional, regulación emocional y ajuste conductual mediante procesos de monitoreo y evaluación continua. Su desarrollo resulta esencial para sostener la motivación, mejorar el comportamiento y facilitar respuestas adaptativas frente a distintas exigencias personales y educativas (Yang et al., 2026). En cuanto a las dimensiones que comprenden la autorregulación estas comprenden tres dimensiones estrechamente relacionadas. La dimensión cognitiva posibilita dirigir la atención, controlar los pensamientos, planificar acciones y supervisar el cumplimiento de objetivos. La dimensión emocional permite reconocer, modular y expresar las emociones de manera proporcional, favoreciendo respuestas adaptativas ante situaciones de tensión. Finalmente, la dimensión conductual implica inhibir impulsos, ajustar el comportamiento a las normas y mantener acciones orientadas al logro de metas, fortaleciendo la adaptación social, el autocontrol y el desempeño cotidiano (González et al., 2024).

Por otra parte, la Teoría del Aprendizaje Autorregulado, desarrollada por Barry J. Zimmerman (2002) citada por Fuente (2017), explica que el aprendizaje constituye un proceso cíclico integrado por las fases de planificación, ejecución y autorreflexión, durante las cuales el estudiante establece metas, supervisa su desempeño y evalúa los resultados obtenidos. La variable autorregulación encuentra en este planteamiento su principal

fundamento, puesto que comprende la gestión consciente de los procesos cognitivos, motivacionales y conductuales dirigidos al logro de objetivos académicos. Estas habilidades fortalecen la autonomía, el compromiso con el aprendizaje y la calidad del rendimiento escolar.

Asimismo, la Teoría Sociocognitiva, formulada por Albert Bandura (1986), citada por Luyo y Domínguez (2024), sostiene que el comportamiento humano surge de la interacción recíproca entre factores personales, ambientales y conductuales. Desde esta perspectiva, la autorregulación se desarrolla mediante procesos de autoobservación, autoevaluación y auto-reacción que permiten orientar el comportamiento hacia metas previamente definidas. En el ámbito educativo, dicho planteamiento explica que la capacidad para planificar, controlar el progreso, gestionar la motivación y ajustar las estrategias de aprendizaje depende tanto de la percepción de autoeficacia como del apoyo proporcionado por el entorno escolar.

Mientras que la Teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner (1983), citada por Silva et al. (2025), plantea que el aprendizaje se expresa mediante diversas capacidades intelectuales que evolucionan de acuerdo con las fortalezas individuales y las oportunidades educativas disponibles. Su vinculación con la autorregulación se manifiesta en la necesidad de que el estudiante identifique sus potencialidades, seleccione estrategias acordes con su perfil cognitivo, administre sus recursos y supervise su propio desempeño. Este enfoque favorece procesos de planificación, autonomía y reflexión continua, elementos indispensables para consolidar un aprendizaje autorregulado y sostenible dentro del ámbito escolar. En cambio, la participación

en actividades escolares representa el grado de involucramiento activo del estudiante en experiencias académicas, culturales, deportivas y de convivencia promovidas por la institución educativa. Su expresión trasciende la asistencia física, pues incorpora compromiso, iniciativa, responsabilidad y colaboración, favoreciendo el desarrollo integral y el sentido de pertenencia escolar (Gómez et al., 2024).

Además, la participación en actividades escolares puede comprenderse como un proceso mediante el cual el alumnado interviene de forma consciente y constante en las propuestas educativas, aportando ideas, asumiendo responsabilidades y estableciendo relaciones cooperativas que fortalecen el aprendizaje, la convivencia, la autonomía y la construcción progresiva de competencias personales y sociales (Proaño et al., 2024). Desde una perspectiva educativa, la participación en actividades escolares constituye una manifestación del compromiso del estudiante con la vida institucional, evidenciada mediante su implicación en tareas curriculares y extracurriculares. Esta disposición favorece la motivación, la integración social, el desarrollo de habilidades ciudadanas y el fortalecimiento del rendimiento académico (Atencia, 2024).

Entre, las dimensiones de la participación en actividades escolares, se puede analizar mediante tres dimensiones complementarias. La dimensión académica comprende la intervención activa en clases, proyectos, tareas y experiencias de aprendizaje orientadas al logro educativo. La dimensión social reúne las interacciones colaborativas, el respeto por las normas, la cooperación y el trabajo conjunto con docentes y compañeros, fortaleciendo la convivencia escolar. La dimensión institucional o extracurricular incorpora la implicación en actividades culturales, deportivas, artísticas,

cívicas y recreativas, favoreciendo el sentido de pertenencia, la responsabilidad, el liderazgo y el desarrollo integral del estudiante (Proaño et al., 2024). En cuanto a las teorías que fundamentan la participación en actividades escolares, se encuentra la Teoría Sociocultural, formulada por Vygotsky (1934) citada por Ledesma (2024), permite comprender la participación en actividades escolares como una práctica mediada por la interacción con docentes y pares, donde el estudiante aprende al involucrarse en tareas compartidas, normas y experiencias colaborativas. Su vínculo con la variable se expresa en la construcción social del aprendizaje, ya que la participación fortalece pertenencia, autonomía, desempeño y compromiso académico.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard (1983) citada por Arias (2025), sustenta la participación en actividades escolares al reconocer que el alumnado se involucra de distintas maneras según sus capacidades lingüísticas, lógico-matemáticas, corporales, musicales, espaciales, interpersonales, intrapersonales o naturalistas. Su vinculación con la variable se aprecia cuando la escuela ofrece experiencias diversas que amplían las oportunidades de expresión, colaboración y logro. Por último, la Teoría del Aprendizaje Experiencial, desarrollada por David Kolb (1984), citada por Ávila et al. (2024), interpreta la participación en actividades escolares como aprendizaje construido mediante experiencia directa, reflexión, conceptualización y aplicación práctica.

Su relación con la variable se evidencia cuando el estudiante interviene en proyectos, talleres, actividades culturales, deportivas o cooperativas que transforman la acción en conocimiento significativo. El compromiso

estudiantil funciona como estado psicológico y conducta observable, fortaleciendo persistencia, inversión personal y respuestas afectivas ante las tareas. En función a lo expuesto, el estudio adquiere relevancia social porque el TDAH trasciende las manifestaciones clínicas e influye sobre la autorregulación y la participación en actividades escolares, generando dificultades en la convivencia, la integración y las oportunidades de aprendizaje. Examinar esta relación permitirá fortalecer prácticas inclusivas que favorezcan el bienestar, la equidad educativa y la permanencia escolar de los estudiantes.

Desde la perspectiva pedagógica, la investigación aportará conocimientos para orientar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la autorregulación y la participación, permitiendo que el profesorado adapte los procesos de enseñanza a las necesidades del alumnado con TDAH y fortalezca ambientes de aprendizaje inclusivos. En el plano práctico, los resultados ofrecerán evidencia para diseñar acciones dirigidas a mejorar la planificación docente, el acompañamiento familiar y las estrategias institucionales destinadas a incrementar la autorregulación y la participación en actividades escolares de estudiantes con TDAH.

Por último, este estudio resulta pertinente debido al incremento de estudios que reconocen el TDAH como un desafío educativo que requiere respuestas sustentadas en evidencia científica para favorecer el desarrollo integral y la inclusión dentro de las instituciones escolares. En este sentido, se plantea como formulación del problema la interrogante: ¿De qué manera influye el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la autorregulación y participación en actividades escolares de los estudiantes? Partiendo de la

problemática planteada, se estructura el objetivo general que busca determinar la influencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) sobre la autorregulación y la participación en actividades escolares de los estudiantes. Como objetivos específicos se definen: analizar la influencia de las dimensiones del TDAH (inatención, hiperactividad e impulsividad) sobre la autorregulación e identificar las estrategias educativas que favorecen la autorregulación y la participación en actividades escolares de estudiantes con TDAH.

Materiales y Métodos

Este estudio fue de tipo y diseño documental porque examina, compara e interpreta evidencia científica, normativa y académica sobre la influencia del TDAH en la autorregulación y la participación escolar, sin recopilar información primaria, privilegiando el análisis crítico, sistemático e integrador de fuentes especializadas. Además, adoptó un enfoque cualitativo debido a que examinó críticamente los hallazgos reportados en investigaciones especializadas, privilegiando la interpretación de significados, tendencias y categorías conceptuales relacionadas con la autorregulación y el TDAH.

La evidencia fue analizada desde una perspectiva interpretativa, favoreciendo la comprensión profunda de los aportes documentales identificados. Su alcance fue descriptivo, dado que procuró caracterizar la evidencia científica disponible acerca de la influencia del TDAH sobre los procesos de autorregulación y la participación en actividades escolares. La revisión permitió identificar patrones recurrentes, semejanzas, diferencias y aportes relevantes presentes en la literatura reciente, ofreciendo una visión organizada del conocimiento acumulado

durante el período analizado. La población estuvo constituida por la producción científica relacionada con la influencia del TDAH en la autorregulación y la participación escolar publicada en revistas académicas indexadas. Mientras que la muestra quedó integrada por diez artículos científicos publicados entre 2021 y 2026, seleccionados por cumplir los criterios metodológicos establecidos. La selección documental se realizó aplicando criterios de inclusión que contemplaron artículos experimentales o cuasiexperimentales, revisiones narrativas, estudios de casos, publicados entre 2021 y 2026, redactados en español o inglés, disponibles en acceso abierto, indexados en Scopus y Latindex centrados en estudiantes diagnosticados con TDAH y enfocados específicamente en la influencia del trastorno sobre la autorregulación.

Paralelamente, fueron excluidas, revisiones sistemáticas, metaanálisis, editoriales, capítulos de libro, tesis, literatura gris, investigaciones duplicadas, publicaciones sin texto completo, trabajos desarrollados fuera del ámbito educativo o aquellos cuya población presentara trastornos distintos al TDAH sin análisis diferenciados. Este procedimiento favoreció la obtención de una muestra homogénea, pertinente y metodológicamente consistente con los objetivos de la investigación. La revisión documental se siguió mediante las directrices del método PRISMA, organizando el proceso mediante las fases de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de la evidencia científica. La búsqueda se efectuó en Scopus y Latindex, empleando descriptores en español e inglés combinados con operadores booleanos. Los operadores booleanos (AND, OR), utilizados fueron: “TDAH”, “trastorno por déficit de atención e hiperactividad”, “autorregulación”, “participación escolar”, “actividades escolares” ADHD, “self-

regulation”, “school participation”, “executive functions”, “inclusive education”, “classroom engagement”. La estrategia de búsqueda se adaptó a los tesauros y descriptores propios de cada base de datos, garantizando precisión, exhaustividad y pertinencia durante la recuperación de la evidencia científica.

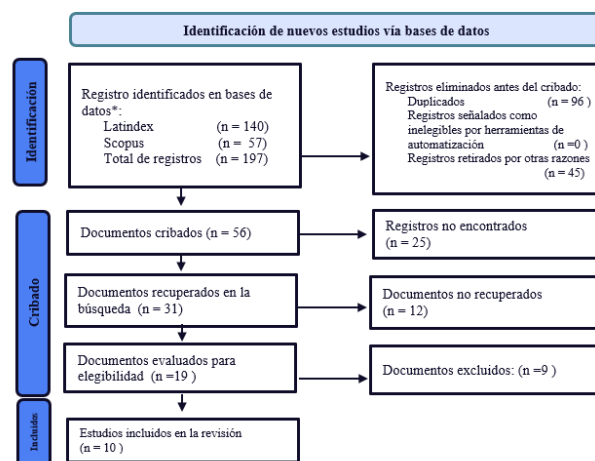


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática de la literatura.

Fuente Elaboración propia.

La investigación respetó los principios de integridad científica, honestidad académica, transparencia metodológica y reconocimiento de la propiedad intelectual mediante la citación rigurosa de todas las fuentes consultadas. La selección documental respondió a criterios previamente establecidos y aplicados de forma uniforme, reduciendo posibles sesgos y garantizando la trazabilidad, reproducibilidad, confiabilidad y credibilidad del proceso de revisión sistemática. La recopilación y organización de la información se realizó mediante una matriz de extracción de datos que favoreciendo la transparencia, trazabilidad y reproducibilidad del proceso de revisión documental. La matriz incorporó variables como autor, año de publicación, país, diseño metodológico, características de la muestra,

principales resultados relacionados con las influencias del TDAH en la autorregulación. Por último, la investigación respetó los principios de integridad científica mediante la citación rigurosa de todas las fuentes consultadas, evitando el plagio y garantizando el reconocimiento de la propiedad intelectual de los autores originales, práctica considerada indispensable para preservar la credibilidad de la producción científica. Del mismo modo, la selección de los estudios respondió a criterios metodológicos previamente establecidos y aplicados de forma uniforme, disminuyendo el riesgo de sesgos durante el proceso de revisión. A ello se añadió el compromiso con la transparencia metodológica, aplicada en cada etapa de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de los artículos científicos, permitiendo la replicabilidad del procedimiento y fortaleciendo la confiabilidad de los resultados, principio ampliamente respaldado por la literatura especializada en investigación documental y revisiones sistemáticas (González, 2024).

Resultados y Discusión

Se identificaron tres categorías principales a partir de los resultados examinados, vinculadas con el control cognitivo, la regulación conductual y el dominio emocional. En el control cognitivo, la inatención afecta la capacidad para mantener el foco atencional, seguir instrucciones, organizar y planificar las actividades, así como administrar adecuadamente el tiempo. Estas dificultades repercuten en la supervisión del propio desempeño, la persistencia ante tareas prolongadas y la capacidad para identificar y corregir errores durante el proceso de aprendizaje. En cuanto a la regulación conductual, se agrupan principalmente los efectos asociados con la hiperactividad. Los estudios coinciden en señalar que la inquietud

motora, los cambios frecuentes de actividad y la necesidad constante de movimiento disminuyen la permanencia en las tareas, interfieren con el cumplimiento de las normas del aula y aumentan la dependencia de apoyos externos para mantener una conducta orientada hacia los objetivos académicos. El dominio emocional comprende principalmente las manifestaciones relacionadas con la impulsividad, caracterizadas por respuestas precipitadas, dificultades en el control inhibitorio, poca capacidad para esperar turnos y una limitada valoración de las consecuencias antes de actuar. Estas características también inciden en el manejo de la frustración, la toma de decisiones y la convivencia escolar, debido a que pueden generar respuestas emocionales inmediatas y dificultades en las interacciones con docentes y compañeros.

En conjunto, los hallazgos muestran que la hiperactividad y la impulsividad comprometen principalmente la regulación observable del comportamiento, mientras que la inatención afecta con mayor intensidad los procesos internos relacionados con la planificación, el monitoreo, la organización y el mantenimiento del esfuerzo. No obstante, estas dimensiones no operan de manera completamente independiente, sino que presentan interacciones que pueden intensificar las dificultades de autorregulación en el contexto escolar. No se identificaron desacuerdos sustanciales respecto al efecto desfavorable del TDAH sobre la autorregulación. Se observaron diferencias en el énfasis y en la delimitación conceptual de sus manifestaciones. Algunos estudios atribuyen a la inatención dificultades para anticipar consecuencias y controlar las emociones, aspectos que otros autores sitúan principalmente dentro de la impulsividad.

Tabla 1. TDAH y autorregulación.

No.	Autor y año	País	Diseño del estudio	Base de datos	Dimensiones del TDAH sobre la autorregulación		
					Inatención	Hiperactividad	Impulsividad
1	Arroyo et al. (2026)	Ecuador	Revisión sistemática	Latindex	Limita la capacidad para mantener el foco durante actividades prolongadas, supervisar el propio desempeño, organizar información y finalizar tareas académicas.	Favorece respuestas motoras permanentes que dificultan permanecer en actividades estructuradas, regular el comportamiento y sostener esfuerzos dirigidos hacia metas académicas.	Promueve decisiones inmediatas sin valorar consecuencias, interrupciones frecuentes y escasa inhibición conductual.
2	Albán y Vígoa (2026)	Ecuador	Cualitativo de caso único	Latindex	Dificultades persistentes para mantener la atención, organizar actividades y concluir tareas escolares.	Conductas disruptivas, necesidad constante de movimiento e interrupciones frecuentes durante la clase.	Respuestas agresivas ante la frustración, dificultades para controlar impulsos y escasa gestión emocional.
3	Mendoza et al. (2026)	Ecuador	Cuantitativo, no experimental de corte transversal	Latindex	La dificultad para mantener la atención, seguir instrucciones y organizar información reduce la capacidad del estudiante para supervisar su propio desempeño, controlar el cumplimiento de tareas y sostener procesos de regulación cognitiva.	La inquietud motora permanente y la necesidad constante de movimiento dificultan la regulación conductual, limitan la permanencia en las actividades académicas.	Las respuestas precipitadas, la escasa inhibición conductual y las dificultades para anticipar consecuencias reducen el autocontrol, afectan la regulación emocional y obstaculizan la toma de decisiones reflexivas.
4	Kates y Lafreniere (2025)	Estados Unidos	Descriptivo e integrador.	Scopus	Reduce la capacidad para mantener el esfuerzo cognitivo, supervisar el propio desempeño y sostener el control sobre las tareas académicas.	Incrementa la inquietud motora y la dificultad para ajustar la conducta a las exigencias del aula, restringiendo la capacidad para inhibir respuestas, mantener la permanencia en las actividades y administrar adecuadamente el tiempo.	Favorece respuestas precipitadas, escasa inhibición conductual y decisiones poco reflexivas, circunstancias que debilitan el monitoreo permanente del propio comportamiento.
5	González (2025)	Argentina	Revisión sistemática	Latindex	La disminución sostenida del control atencional dificulta planificar, mantener metas, supervisar el propio desempeño y corregir errores durante las actividades.	La actividad motriz excesiva reduce la inhibición conductual, limita el control voluntario de respuestas y dificulta ajustar el comportamiento según las demandas del entorno.	La tendencia a responder sin anticipar consecuencias disminuye el control inhibitorio, afecta la toma de decisiones y obstaculiza la regulación emocional.
6	Kahveci y İnözü (2025)	Turquía	Revisión sistemática	Scopus	Debilita la autorregulación al dificultar el sostenimiento del foco, la organización de tareas, la planificación y el manejo del tiempo.	Interfiere en la autorregulación porque incrementa la actividad motora, dificulta permanecer en tareas y reduce el ajuste conductual ante instrucciones.	Limita la autorregulación al precipitar respuestas, reducir la reflexión previa y debilitar el control inhibitorio; la terapia cognitivo-conductual.
7	Yegencik et al. (2025)	Reino Unido	Revisión sistemática.	Scopus	Disminuye el monitoreo consciente de las acciones, dificultan la regulación del esfuerzo durante las tareas escolares y comprometen la persistencia académica prolongada.	Restringe la permanencia en las actividades, incrementa la distracción y dificulta sostener comportamientos regulados durante las experiencias de aprendizaje, aunque las intervenciones escolares muestran efectos limitados sobre esta dimensión.	Reduce la capacidad para inhibir respuestas inmediatas, valorar consecuencias y esperar turnos antes de actuar, aparecen las decisiones precipitadas, dificultades para controlar la conducta y menor supervisión del propio comportamiento.
8	Kurnia y Muluk (2025)	Indonesia	Revisión sistemática	Scopus	Afecta el desempeño y debilita los procesos de control voluntario indispensables para planificar, evaluar y ajustar la conducta frente a las demandas escolares.	Favorece respuestas inmediatas ante los estímulos del entorno, circunstancia que obstaculiza el control conductual, disminuye la permanencia en las tareas.	Reduce la inhibición conductual y toma, lo que afecta el autocontrol emocional, la convivencia escolar y la regulación eficaz.
9	González et al. (2024)	Ecuador	Revisión sistemática	Latindex	Limita el monitoreo consciente de la conducta, disminuye la capacidad para anticipar consecuencias y obstaculiza el empleo de estrategias de control emocional.	La actividad motora excesiva incrementa la dificultad para inhibir respuestas inmediatas, reduce el tiempo destinado a la reflexión antes de actuar y dificulta la regulación de emociones durante situaciones académicas que requieren permanencia.	Las respuestas precipitadas, asociadas con escaso control inhibitorio, favorecen reacciones emocionales intensas, conflictos interpersonales y limitada capacidad para modificar la conducta según las exigencias del entorno escolar.
10	Alonso y García (2021)	España	Revisión sistemática	Scopus	Afecta el seguimiento de instrucciones y la organización de tareas, dificultando que el estudiante supervise su desempeño, mantenga metas activas y ajuste estrategias ante errores.	Interfiere en el control conductual porque incrementa movimientos, respuestas motoras y cambios constantes de actividad, lo cual reduce la permanencia en las tareas, altera la planificación de acciones y exige apoyos externos para sostener una conducta orientada hacia objetivos.	Compromete la autorregulación al favorecer respuestas inmediatas sin valorar consecuencias, escasa espera de turnos y decisiones apresuradas; esta tendencia limita la reflexión previa, el control emocional y la posibilidad de corregir la actuación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Estrategias escolares para mejorar la autorregulación y participación en actividades escolares.

No.	Autor y año	País	Diseño del estudio	Base de datos	Estrategias educativas	
					Autorregulación	Participación en actividades escolares
1	Arroyo et al. (2026)	Ecuador	Revisión sistemática	Latindex	Implementar aprendizaje basado en proyectos para fortalecer planificación, organización y seguimiento autónomo del aprendizaje. Incorporar gamificación con retroalimentación inmediata para sostener motivación y autocontrol durante las actividades Enseñar estrategias metacognitivas mediante organizadores gráficos, automonitoreo y autoevaluación permanente. Utilizar agendas digitales y recordatorios para desarrollar planificación temporal y gestión personal.	Desarrollar actividades colaborativas estructuradas que promuevan interacción, compromiso y responsabilidad compartida. Integrar pausas activas favoreciendo atención sostenida y permanencia durante la jornada escolar Aplicar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje mediante apoyos flexibles e inclusivos. Emplear recursos digitales adaptativos que incrementen motivación, participación y seguimiento de tareas escolares.
2	Albán y Vígola (2026)	Ecuador	Cualitativo de caso único	Latindex	Implementar pausas activas para favorecer el control emocional durante la jornada escolar. Utilizar organizadores visuales e instrucciones breves que faciliten el autocontrol del aprendizaje. Mantener rutinas estables con ambientes previsibles que favorezcan la regulación conductual. Adecuar actividades según necesidades individuales mediante apoyos visuales y prácticos.	Favorecer metodologías diferenciadas que incrementen la participación según necesidades individuales del estudiante. Promover ambientes inclusivos basados en respeto, empatía y convivencia entre compañeros. Fortalecer la coordinación permanente entre docentes, DECE y familia durante el seguimiento educativo. Incorporar materiales visuales y actividades prácticas que incrementen el involucramiento escolar.
3	Mendoza et al. (2026)	Ecuador	Cuantitativo, no experimental de corte transversal	Latindex	Implementar estrategias pedagógicas inclusivas ajustadas a las necesidades individuales Fortalecer funciones ejecutivas mediante actividades de planificación y seguimiento. Desarrollar apoyos psicopedagógicos oportunos para mejorar el autocontrol. Favorecer procesos de atención sostenida mediante tareas estructuradas y secuenciadas.	Adaptar metodologías activas según las características del estudiante. Promover ambientes escolares inclusivos y emocionalmente seguros. Fortalecer la colaboración permanente entre familia, docentes y profesionales. Proporcionar acompañamiento continuo para favorecer la integración en las actividades escolares.
4	Kates y Lafreniere (2025)	Estados Unidos	Descriptivo e integrador.	Scopus	Entrenamiento sistemático en habilidades de organización, planificación y administración del tiempo. Estrategias de automonitoreo para supervisar conductas, metas y desempeño académico cotidiano. Intervenciones cognitivo-conductuales dirigidas al fortalecimiento del control emocional y conductual. Programas escolares integrales con participación familiar y seguimiento permanente del progreso estudiantil.	Adaptaciones académicas mediante recordatorios, apoyos organizativos y tareas estructuradas progresivamente. Fraccionamiento de actividades complejas en metas alcanzables que incrementan el compromiso escolar. Programas de mentoría, habilidades sociales y cooperación entre docentes, familia y estudiantes. Intervenciones escolares multidimensionales que fortalecen la participación académica, social y emocional cotidiana.
5	González (2025)	Argentina	Revisión sistemática	Latindex	Incorporar programas de mindfulness para fortalecer atención, control emocional y conciencia de las propias respuestas. Enseñar auto instrucciones que favorezcan planificación, monitoreo y evaluación permanente del desempeño escolar. Desarrollar entrenamiento parental coordinado con docentes para reforzar estrategias de autorregulación diariamente. Integrar actividades deportivas estructuradas que promuevan control conductual, persistencia y regulación emocional.	Establecer instrucciones breves, secuenciadas y visualmente organizadas durante las actividades escolares. Favorecer trabajo cooperativo con funciones definidas que incrementen compromiso y permanencia en tareas. Proporcionar retroalimentación inmediata para fortalecer autocontrol, motivación y continuidad del aprendizaje. Adaptar tiempos, pausas y recursos didácticos según necesidades individuales del estudiante con TDAH.

Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 8.1
Edición Especial VIII 2026

6	Kahveci y İnözü (2025)	Turquía	Revisión sistemática	Scopus	Implementar entrenamiento cognitivo-conductual orientado a planificación, organización y manejo funcional del tiempo. Aplicar programas metacognitivos que enseñen monitoreo personal, anticipación de dificultades y ajuste conductual. Incorporar atención plena para fortalecer control inhibitorio, concentración sostenida y regulación emocional. Combinar entrenamiento parental, intervención infantil y acompañamiento docente mediante metas conductuales compartidas.	Utilizar tarjetas de reporte diario para reforzar conductas académicas y seguimiento de instrucciones. Organizar tareas breves, secuenciadas y visibles que reduzcan distracciones durante el trabajo escolar. Desarrollar habilidades sociales mediante prácticas guiadas, retroalimentación inmediata y refuerzo positivo frecuente. Incluir a familias y docentes en planes coordinados de apoyo, seguimiento y motivación.
7	Yegencik et al. (2025)	Reino Unido	Revisión sistemática.	Scopus	Enseñar habilidades organizativas mediante planificación, seguimiento y revisión sistemática del trabajo escolar. Aplicar retroalimentación inmediata acompañada de refuerzos positivos dirigidos al autocontrol conductual. Incorporar actividades metacognitivas que promuevan reflexión, autoevaluación y monitoreo del desempeño. Establecer metas conductuales individuales con seguimiento continuo durante la jornada escolar.	Desarrollar entrenamiento estructurado en habilidades sociales mediante juegos cooperativos y resolución de problemas. Favorecer participación utilizando actividades grupales con objetivos claramente definidos y supervisados. Implementar sistemas diarios de seguimiento entre docentes, estudiantes y familias para reforzar avances. Adaptar las tareas escolares incorporando apoyos organizativos y estrategias que incrementen la permanencia académica.
8	Kurnia y Muluk (2025)	Indonesia	Revisión sistemática	Scopus	Aplicar sistemas de autorregistro para fortalecer el seguimiento del propio comportamiento. Incorporar refuerzo positivo inmediato ante conductas autorreguladas y metas alcanzadas. Enseñar estrategias de organización académica mediante planificación gradual de tareas. Emplear entrenamiento docente para consolidar prácticas consistentes de regulación conductual.	Adaptar actividades mediante apoyos multisensoriales que incrementen atención y compromiso escolar. Organizar rutinas visuales que orienten la participación durante toda la jornada educativa. Favorecer colaboración permanente entre docentes y familias para reforzar conductas escolares positivas. Utilizar modificaciones de tareas según necesidades individuales para sostener la implicación académica.
9	González et al. (2024)	Ecuador	Revisión sistemática	Latindex	Implementar programas sistemáticos de regulación emocional adaptados a las necesidades individuales. Enseñar estrategias socioemocionales orientadas al autocontrol y reconocimiento emocional. Capacitar permanentemente al profesorado en regulación emocional aplicada al aula. Incorporar actividades de escritura como recurso para expresar y gestionar emociones.	Diseñar ambientes inclusivos que favorezcan interacción positiva entre compañeros. Adaptar estrategias pedagógicas según características individuales del estudiante con TDAH. Promover actividades cooperativas fortaleciendo habilidades sociales y autoestima escolar. Favorecer intervenciones socioemocionales para mejorar adaptación y participación cotidiana.
10	Alonso y García (2021)	España	Revisión sistemática	Scopus	Aplicar prácticas guiadas que combinen activación, atención focalizada, ejecución supervisada y evaluación. Incorporar ejercicios de respiración, yoga y actividad física para regular conducta y emociones. Utilizar juegos graduados que demanden concentración, planificación, persistencia y control de respuestas. Integrar actividades artísticas que permitan expresar emociones y fortalecer el autocontrol personal.	Proponer tareas lúdicas con niveles progresivos que mantengan interés, esfuerzo y participación. Desarrollar debates y asambleas para expresar emociones, opiniones y experiencias escolares. Incorporar arte, magia, rompecabezas y ejercicios corporales dentro de las actividades ordinarias. Emplear práctica guiada y acompañamiento docente para sostener la implicación durante las tareas.

Fuente: Elaboración propia.

También se identificó cierta divergencia respecto a la efectividad de las intervenciones escolares sobre la hiperactividad, pues algunos estudios señalan resultados más limitados en esta dimensión. Estas variaciones parecen estar asociadas con diferencias en los diseños metodológicos, las características de las muestras, la duración de las intervenciones y los criterios utilizados para clasificar las manifestaciones del TDAH, más que con posiciones teóricas verdaderamente incompatibles.

La interpretación integrada de los resultados sugiere, por tanto, que la autorregulación en estudiantes con TDAH requiere un abordaje multidimensional y diferenciado. Las estrategias de intervención deberían combinar apoyos dirigidos a la organización y planificación cognitiva, la regulación de la actividad motora, el fortalecimiento del control inhibitorio y el desarrollo de competencias emocionales, de manera que se atiendan conjuntamente las diferentes manifestaciones que interfieren con el desempeño académico y la adaptación escolar. A partir de los hallazgos se pueden organizar cuatro categorías de estrategias de autorregulación y participación en actividades escolares:

La primera reúne estrategias de fortalecimiento ejecutivo y metacognitivo: planificación, organización, administración del tiempo, automonitoreo, autoevaluación, autoinstrucciones y definición de metas. La segunda categoría comprende regulación conductual y emocional mediante refuerzo positivo, retroalimentación inmediata, atención plena, respiración, actividad física, autorregistro e intervenciones cognitivo-conductuales. La participación escolar configura una tercera categoría, centrada en tareas breves, secuenciadas y graduadas, instrucciones

visuales, pausas activas, metodologías diferenciadas, recursos multisensoriales y ajustes de tiempos.

La cuarta categoría corresponde al acompañamiento compartido: familia, docentes y profesionales intervienen mediante seguimiento, criterios comunes y ambientes inclusivos, lo cual evita que la autorregulación sea tratada como responsabilidad exclusiva del estudiante. Entre las diferencias de alcance, se identifica que algunas propuestas privilegian intervenciones individuales orientadas al autocontrol, mientras otras sitúan el cambio en las prácticas pedagógicas, la convivencia o la coordinación familiar; unas incorporan recursos digitales, gamificación y aprendizaje por proyectos, frente a otras que prefieren técnicas corporales, artísticas o contemplativas.

También varía la intensidad, estudios recomiendan programas especializados y multidimensionales, mientras varios plantean ajustes cotidianos de aplicación inmediata, esta diversidad no representa incompatibilidad, pero impide establecer una estrategia única como superior. La evidencia examinada favorece una intervención combinada, flexible y sostenida, capaz de integrar enseñanza metacognitiva, apoyo emocional, adecuación didáctica y corresponsabilidad educativa según las manifestaciones del TDAH. De acuerdo con los estudios analizados, se puede establecer que Arroyo et al. (2026), identificaron que la inatención altera el foco sostenido, la automonitoreo, la organización y la finalización de tareas, mientras la hiperactividad y la impulsividad comprometen la permanencia, el control conductual y la valoración de consecuencias. El aprendizaje por proyectos, la gamificación, los organizadores gráficos, las agendas digitales y las actividades colaborativas responden a esas dificultades desde la práctica

educativa. Esta interpretación coincide con Medina (2023), quien vincula la inatención con problemas de concentración, seguimiento de instrucciones, organización y esfuerzo cognitivo prolongado.

Por otro lado, Albán y Vigoa (2026), observaron que la falta de atención dificulta concluir actividades, la hiperactividad genera interrupciones y la impulsividad puede expresarse mediante agresividad, frustración y escaso manejo emocional; frente a ello, propusieron pausas activas, rutinas previsibles, apoyos visuales, metodologías diferenciadas y coordinación entre docentes, DECE y familia. Sus hallazgos respaldan a Ramírez et al. (2025), quienes relacionaron el TDAH con ansiedad escolar, desregulación emocional, menor atención y dificultades conductuales. Asimismo, Mendoza et al. (2026), mostraron que las tres dimensiones del TDAH perjudican procesos distintos pero vinculados: la inatención reduce la supervisión cognitiva, la hiperactividad limita la permanencia y la impulsividad debilita el autocontrol emocional y la decisión reflexiva. Su propuesta combina tareas secuenciadas, fortalecimiento de funciones ejecutivas, acompañamiento psicopedagógico, metodologías activas y cooperación familiar.

Esta evidencia coincide con Cusme et al. (2025), quienes sostienen que el TDAH trasciende el rendimiento y alcanza el aprendizaje, las emociones, las relaciones sociales y la inclusión. La correspondencia entre ambos estudios permite sostener que una respuesta exclusivamente académica sería insuficiente, pues la participación depende también de seguridad emocional, adaptación pedagógica y apoyo institucional sostenido. Kates y Lafreniere (2025), asociaron el TDAH con menor esfuerzo cognitivo, inquietud

motora, decisiones precipitadas y débil monitoreo del comportamiento; como respuesta, plantearon entrenamiento en planificación, administración del tiempo, automonitoreo, regulación emocional, mentoría y cooperación familiar. Tales resultados respaldan la definición de Yang et al. (2026), para quienes la autorregulación integra control atencional, manejo emocional y ajuste conductual. La participación aparece, así como resultado de metas alcanzables, tareas graduales y apoyos multidimensionales, no como simple disposición voluntaria del estudiante.

González (2025), señaló que el déficit atencional perjudica la planificación y corrección de errores, la hiperactividad limita el control voluntario y la impulsividad afecta las decisiones y emociones; sus recomendaciones incorporan atención plena, auto instrucciones, entrenamiento parental, actividad deportiva, trabajo cooperativo y ajustes de tiempos. Esta propuesta encuentra respaldo empírico en Lanchipa et al. (2024), quienes registraron disminuciones significativas de inatención, hiperactividad e impulsividad después de diez sesiones de atención plena. Kahveci e İnözü (2025), encontraron dificultades en concentración, organización, permanencia, reflexión previa e inhibición, ante las cuales recomendaron intervención cognitivo-conductual, programas metacognitivos, atención plena, reportes diarios, refuerzo positivo y metas compartidas con docentes y familias.

Estos resultados coinciden con la Teoría del Aprendizaje Social citada por Luyo y Domínguez (2024), donde la observación, el modelado, el refuerzo y la autoeficacia explican la adquisición de conductas autorreguladas. El acuerdo se aprecia en la retroalimentación inmediata y la participación que requiere

incorporar planificación consciente y anticipación de dificultades, procesos que exigen intervención cognitiva además del aprendizaje generado por modelos sociales. Yegencik et al. (2025), confirmaron que la inatención reduce el monitoreo y la persistencia, la hiperactividad dificulta permanecer en las actividades y la impulsividad compromete la espera, la valoración de consecuencias y el control conductual; aun así, advirtieron efectos limitados de ciertas intervenciones escolares sobre la hiperactividad. Esta reserva guarda relación con Santos et al. (2023), quienes subrayan la diversidad clínica y fisiopatológica del TDAH y las dificultades para consolidar modelos explicativos integrales. Ambos trabajos cuestionan la expectativa de resultados uniformes, aunque no niegan el valor de las estrategias educativas.

Kurnia y Muluk (2025), vincularon la inatención con dificultades para planificar y evaluar, la hiperactividad con menor permanencia y la impulsividad con problemas de inhibición, manejo emocional y convivencia; propusieron autorregistro, refuerzo inmediato, rutinas visuales, formación docente, apoyos multisensoriales y ajustes de tareas. Sus hallazgos coinciden con Silva et al. (2025), quienes, desde las inteligencias múltiples, defienden experiencias flexibles, personalizadas y sensibles a las fortalezas del alumnado. La coincidencia respalda la diversificación didáctica para promover participación cuando se incluyen metas observables, seguimiento y respuestas educativas consistentes. González et al. (2024), identificaron que las dificultades de monitoreo, la actividad motora excesiva y las respuestas precipitadas afectan el manejo emocional, la convivencia y la adaptación de la conducta; por ello recomendaron programas socioemocionales, formación docente, escritura

expresiva, cooperación e inclusión. Curiel et al. (2024), respaldan la relación entre impulsividad, baja inhibición, interrupciones, conflictos sociales y conductas desadaptativas, sugieren que las dimensiones se superponen funcionalmente y que la intervención debe atender su interacción, evitando clasificaciones rígidas.

Alonso y García (2021), evidenciaron que el TDAH altera el seguimiento de instrucciones, la organización, la permanencia, el control emocional y la reflexión previa; sus estrategias incluyen práctica guiada, respiración, yoga, actividad física, juegos graduados, arte, debates y rompecabezas. Tales propuestas coinciden con Ávila et al. (2024), quienes explican el aprendizaje experiencial como un ciclo de acción directa, reflexión, conceptualización y aplicación. El contraste muestra que la participación puede funcionar simultáneamente como medio y resultado de la autorregulación: las actividades corporales, lúdicas y artísticas canalizan el movimiento, sostienen el interés y ofrecen oportunidades para ensayar respuestas controladas.

Conclusiones

La inatención constituyó la dimensión del TDAH con mayor incidencia sobre la autorregulación cognitiva, debido a que comprometió el mantenimiento del foco atencional, la planificación, el monitoreo del desempeño y la organización de las tareas. Estas limitaciones redujeron la persistencia ante actividades prolongadas, dificultaron el seguimiento de instrucciones y afectaron el cumplimiento de metas académicas. En conjunto, la evidencia confirmó que el deterioro del control atencional disminuye significativamente la capacidad del estudiante para gestionar autónomamente su aprendizaje. La hiperactividad incidió directamente sobre la

autorregulación conductual al incrementar la inquietud motora, reducir la permanencia en las tareas y dificultar el ajuste del comportamiento a las normas escolares. La necesidad constante de movimiento limitó la continuidad de las actividades académicas, favoreció interrupciones frecuentes y aumentó la dependencia de apoyos externos para mantener la conducta orientada hacia objetivos. Estos hallazgos evidencian que el control motor representa un componente esencial para consolidar procesos de aprendizaje autorregulados.

La impulsividad afectó principalmente la autorregulación emocional y el control inhibitorio, manifestándose mediante respuestas precipitadas, escasa reflexión antes de actuar y dificultades para valorar las consecuencias de la conducta. Tales características incrementaron los conflictos durante la convivencia escolar, limitaron la toma de decisiones reflexivas y redujeron la capacidad para modificar el comportamiento frente a las exigencias del entorno educativo. La evidencia demuestra que fortalecer la inhibición conductual resulta indispensable para mejorar el desempeño escolar.

El análisis evidenció que el TDAH influye de manera significativa sobre la autorregulación y la participación en actividades escolares, debido a la interacción de la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Estas dimensiones limitaron los procesos de planificación, control conductual, regulación emocional y permanencia en las tareas, reduciendo el involucramiento académico, social e institucional de los estudiantes. La revisión confirma la necesidad de intervenciones educativas multimodales, individualizadas y sostenidas para favorecer una participación escolar activa e inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Albán Mendoza, K. A., & Vigoa Escobedo, Y. (2026). Qualitative assessment of ADHD impact on the school and emotional environment of an Ecuadorian student. *Neurodivergences*, 5, 294. <https://doi.org/10.56294/neuro2026294>
- Alonso González, C., & García Sánchez, J. N. (2021). Revisión sistemática de programas educativos de procesos de autorregulación en alumnos con TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 41–54. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2156>
- Arias, L. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101–113. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/79>
- Arroyo Quiñónez, J. M., Salazar Salazar, D. de las M., Chulca Tigsí, J. S., Cuasapud Morocho, J. J., & Facunda Toral, J. D. (2026). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Estrategias pedagógicas y tecnológicas para potenciar el éxito académico en estudiantes. *Conectividad*, 7(1), 547–573. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v7i1.401>
- Atencia, R. C. (2024). Políticas educativas y el desempeño académico en América Latina. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 99–115. <https://doi.org/10.59654/mssswm43>
- Ávila Parrales, R. A., Guerrero Alcívar, H. A., & Villacreses Pincay, O. D. (2024). La filosofía de la educación en el aprendizaje experiencial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7129–7159. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10062
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860–866. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.071>

- Paiva, G. C. de C., de Paula, J. J., Costa, D. de S., Alvim-Soares, A., Santos, D. A. F. e, Jales, J. S., Romano-Silva, M. A., & Miranda, D. M. de. (2024). Parent training for disruptive behavior symptoms in attention deficit hyperactivity disorder: A randomized clinical trial. *Frontiers in Psychology*, 15, 1293244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1293244>
- Curiel-García, L., Mateos Gordo, P., Carballo-Márquez, A., & Vergara-Moragues, E. (2024). Entrenamiento ejecutivo en población infantil con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 29(2), 159–173. <https://doi.org/10.5944/rppc.37475>
- Cusme, L., Almeida, J., & Pacheco, M. (2025). Impacto del trastorno por déficit de atención en el rendimiento académico y estrategias de intervención en niños de 7 a 13 años: Estudio de caso en la Unidad Educativa 21 de Septiembre, Esmeraldas. *NEXUS*, 4(2), 149–174. <https://doi.org/10.62943/nrj.v4n2.2025.341>
- Elnageeb, M. E., Ahmed, E. M., Adam, K. M., Edris, A. M., Ali, E. W., Eltieb, E. I., Idress, E. A., Swamy, D. S. V., Moreljwab, M. H., & Eleragi, A. M. S. (2024). Interdisciplinary insights and global perspectives on ADHD in children: A comprehensive bibliometric analysis (2014–2024). *Psychiatry International*, 5(4), 616–641. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint5040045>
- de la Fuente, J. (2017). Theory of self- vs. externally-regulated learning™: Fundamentals, evidence, and applicability. *Frontiers in Psychology*, 8, 1675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>
- Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M., & Parra, M. (2024). *Educación inclusiva y diversidad*. Editorial CID–Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047
- González Monzón, A. (2025). Estrategias de autorregulación en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Una revisión sistemática. *Calidad de Vida y Salud*, 18(1), 81–118. <https://doi.org/10.63790/cdvs.v18i1.462>
- González, M., Barrozo, V., Galarza, M., & Castillo, M. (2024). Regulación emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), en educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1641–1661. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14929
- González, P. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3154. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3154>
- Kahveci Öncü, B., & İnözü, M. (2025). Psychological and psychosocial interventions in attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *Turkish Journal of Psychiatry*, 36, 78–92. <https://doi.org/10.5080/u27201>
- Kates, M. S., & LaFreniere, L. S. (2025). School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in middle schools: A review of the literature. *Education Sciences*, 15(9), 1225. <https://doi.org/10.3390/educsci15091225>
- Kurnia, E., & Muluk, M. (2025). Effectiveness of school-based interventions for students with ADHD: A systematic review. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, 12(2), 69–82. <https://doi.org/10.17977/um029v12i22025p69-82>
- Lanchipa Cori, J. L., Porras Roque, M. S., & Centella-Centeno, D. M. (2024). Atención plena para disminuir la sintomatología de TDAH en escolares de Perú. *Revista Vive*, 7(20), 598–607. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i20.325>
- Ledesma-Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/7930>

- Luyo Venegas, R., & Domínguez Pillaca, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom*, 4(2), 1–18.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10680144>
- Medina de Romero, P. R. (2023). Estrategias en instituciones educativas ante el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9299–9312.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8501
- Mendoza Muñoz, E. J., Ramírez Vargas, R. E., Solórzano Mora, M. A., & Carvajal Morales, J. M. (2026). La incidencia del TDAH en déficit de aprendizaje en los estudiantes de primaria, Ibarra, 2026. *Ciencia y Educación*, 7(2.1), 224–243.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18702804>
- Muñoz, A., Castro, L., & Tavera, L. (2025). El trastorno de déficit de atención e hiperactividad en Colombia: Una revisión sistemática en población escolar de básica secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 2997–3012.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4173>
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M. H., Hashemian, A. H., Akbari, H., & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49, 48.
<https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- Ortiz, L., Navarro, M., & Díaz, J. (2024). Impacto de las habilidades socioemocionales en niños de educación infantil: Una revisión de la literatura. *Nexus: Multidisciplinary Research Journal (MIR)*, 1(1), 40–56.
<https://nexushouseeditorial.com/index.php/nexus/es/article/view/8>
- Popit, S., Serod, K., Locatelli, I., & Stuhec, M. (2024). Prevalence of attention-deficit and practice. *Advances in Psychiatry and Neurology*, 34(3), 196–206.
<https://doi.org/10.5114/ppn.2025.153717>
- Vega Rivera, G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad hyperactivity disorder (ADHD): Systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 67(1), e68.
<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1786>
- Proaño, M., Santander, M., Muñoz, K., Mayea, R., Mendoza, J., & García, A. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en el aula: Enfoque en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *South Florida Journal of Development*, 5(4), 1–22.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv5n4-015>
- Ramírez Calle, I. C., Inga Machicela, P. I., Chica Carranza, F. A., & Contreras Suárez, S. V. (2025). El nivel del TDAH en la ansiedad de los estudiantes de educación básica, Huaquillas. *Ciencia y Educación*, 6(12.1), 539–551.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17969666>
- Robles Bermejo, F. (2024). Attention deficit hyperactivity disorder: Neuropsychological profile and study of its impact on executive functions and academic performance. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 100(2), 87–96.
<https://doi.org/10.1016/j.anpede.2024.01.004>
- Santos, B., Grevet, E., Fagundes, C., Neves, J., Luiz, D., & Dotto, C. (2023). An overview on neurobiology and therapeutics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Discover Mental Health*, 3(2), 1–21.
<https://doi.org/10.1007/s44192-022-00030-1>
- Silva Herrera, R. M., Tejada Fuentes, G. del R., & Chiluisa Pallo, K. M. (2025). La teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner: Implicaciones educativas en el aprendizaje y enseñanza. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 30(329), 207–221.
<https://doi.org/10.46642/efd.v30i329.8370>
- Prasad, S. M. S., & Kumminimana, R. (2025). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Insights, advances and challenges in research escolar: Una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199–219.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>
- Wibowo, S., Muhammad, N., & Muhamad, F. (2025). The relevance of Vygotsky's

constructivism learning theory with differentiated learning primary schools. *Journal of Education and Learning*, 19(1), 431–440.

<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21197>

Yang, R., Sun, W., Liu, X., & Cao, Y. (2026). Enhancing attention and emotion regulation in children with ADHD through AR digital picture books: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 16, 1613728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1613728>

Yegencik, B., Bell, B. T., & Deniz, E. (2025). School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments:

A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1611145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611145>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Martha Pamela Giler Soledispa, Genesis Irene Vargas Cedeño, María Lissette Zambrano Alcívar y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Martha Pamela Giler Soledispa: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Genesis Irene Vargas Cedeño: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

María Lissette Zambrano Alcívar: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

