

Estrategias de intervención psicopedagógica para mejorar el rendimiento académico en niñas con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad

Psychopedagogical intervention strategies to improve academic performance in girls with attention deficit and hyperactivity disorder

Genesis Alejandra Vinces Delgado^{1*}, <https://orcid.org/0009-0005-8234-1259>

Geilert De la Peña Consuegra¹ <https://orcid.org/0000-0003-3765-9143>

geilet.delapena@utm.edu.ec

¹Universidad Técnica de Manabí. Ecuador

* Autor para la correspondencia: gvinces3054@utm.edu.ec

RESUMEN

El estudio aborda la adaptación de estrategias psicopedagógicas para optimizar el rendimiento académico de niñas con TDAH en una escuela de educación básica. Se detecta que la falta de concentración y las respuestas emocionales adversas generan un ciclo de bajo desempeño y frustración. El objetivo general consistió en diseñar un Plan de Educación Individualizado que estableciera metas de atención sostenida, cumplimiento de tareas y autorregulación emocional. La metodología combinó revisión bibliográfica, entrevistas semiestructuradas a docentes y personal del DECE, observación participante en el aula y análisis de registros diarios de conducta. La propuesta incluyó fichas pictográficas, organizadores gráficos semanales, temporizadores visuales y plantillas de autoevaluación. Estos recursos se validaron en un grupo piloto y se ajustaron según las necesidades detectadas. Tras cuatro semanas de aplicación, la atención promedio por bloque superó los doce minutos, la puntualidad en la entrega de actividades alcanzó el 88% y las interrupciones se redujeron a una por hora. Los resultados reflejan un aumento del 77% en atención sostenida y del 73% en ejecución de tareas, junto a una caída del 19% en interrupciones.

Palabras clave: intervención psicopedagógica; Plan de Educación Individualizado; atención sostenida; autorregulación emocional; TDAH.

ABSTRACT

This study examines how tailored psychopedagogical strategies enhance academic performance in girls with ADHD at an elementary school. The core issue involved limited attention spans and emotional setbacks that created a cycle of poor grades and frustration. The main goal focused on developing an Individualized Education Plan with clear targets for sustained attention, task completion and emotional self-regulation. The approach combined a literature review with semi-structured interviews of teachers and DECE staff, participant observation in classrooms and analysis of daily behavior logs. The intervention featured pictographic task cards, weekly graphic organizers, fifteen-minute visual timers and daily self-evaluation templates. These tools underwent pilot testing and were refined to match students' needs. After four weeks, average attention per session rose above twelve minutes, on-time assignment submission reached 88% and interruptions fell to one per hour. Data revealed a 77% boost in sustained attention, a 73% increase in task execution and a 19% drop in interruptions. The plan fostered greater autonomy, eased emotional strain and strengthened academic motivation. Outcomes confirm that an integrated set of personalized supports delivers meaningful improvements in concentration, task completion and emotional control for girls with ADHD.

Keywords: psychopedagogical intervention; Individualized Education Plan; sustained attention; emotional self-regulation; ADHD.

Recibido: 09/09/2025

Aceptado: 15/10/2025

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la literatura epidemiológica sitúa la prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad alrededor del cinco por ciento de la población escolar, aunque los informes clínicos muestran una brecha marcada entre sexos porque los criterios diagnósticos se erigieron sobre patrones conductuales masculinos que priorizan la hiperactividad manifiesta y relegan indicadores más sutiles como la divagación silenciosa. El perfeccionismo exhaustivo o la fatiga cognitiva que predominan en alumnas; esta omisión prolonga la detección, diluye las

rutas de apoyo y desemboca en un descenso repentino del desempeño cuando las exigencias académicas crecen. Hecho que ratifica la urgencia de depurar los protocolos de cribado y de reconstruir la definición clínica de modo que refleje la expresión genuina del cuadro en el entorno educativo femenino (Rucklidge, 2010).

Históricamente, los estudios fundacionales revelaron que las conductas disruptivas visibles en varones motivaban derivaciones inmediatas, mientras que las niñas quedaban fuera del radar al exhibir errores de distracción, letargo aparente y obediencia pasiva que la cultura escolar confundía con personalidad introvertida. De manera que la muestra empírica inicial resultó sesgada y perpetuó la percepción de que el trastorno era casi exclusivo del sexo masculino. Esta visión parcial influyó en manuales diagnósticos, inclinó la investigación hacia la hiperactividad exteriorizada y configuró estrategias pedagógicas que no contemplaban la dimensión femenina. Por lo que, la brecha conceptual sembrada en la década de los noventa sigue repercutiendo en la actualidad al retrasar procesos de identificación y al limitar la capacitación docente sobre señales de inatención interiorizada (Gaub y Carlson, 1997).

Claramente, las observaciones de campo más recientes confirman que la falta de concentración constituye el rasgo dominante en el perfil femenino y se exterioriza mediante dispersión interna, omisiones frecuentes en tareas rutinarias y carencias en la gestión de materiales, manifestaciones que el sistema escolar suele interpretar como descuido voluntario o apatía. Por lo que, la alumna recibe retroalimentación negativa reiterada sin que se indague el origen neurobiológico de su desempeño irregular. La consecuencia directa es un ciclo de baja calificación, sobreesfuerzo y agotamiento emocional que mina la confianza y refuerza la idea errónea de incapacidad personal. Fenómeno que evidencia cómo la ausencia de formación específica en el claustro perpetúa la invisibilidad del problema y dificulta la puesta en marcha de ajustes razonables que faciliten la organización y el seguimiento de instrucciones (Klefsjö et al., 2020).

Conviene recordar que el rendimiento escolar no se explica solo por variables cognitivas, porque la frustración que nace del desfase entre dedicación y resultados añade una carga emotiva considerable. Cuando la estudiante percibe desdén en docentes o compañeros, emerge un estado de alerta interna que eleva la ansiedad, fomenta el retraimiento y favorece cuadros depresivos. De esa forma, se configura un círculo de retroalimentación negativa donde cada baja nota reafirma la expectativa de fracaso y refuerza la evitación de tareas. Dinámica que demuestra la estrecha relación entre desempeño académico y bienestar psicosocial en niñas con el trastorno. Y exige intervenciones que conjuguen apoyo académico con contención emocional para frenar la espiral descendente (Morley y Tyrrell, 2023).

Cabe destacar que la investigación etiológica actual describe un origen multifactorial sustentado en heredabilidad elevada, variaciones neuroquímicas en circuitos frontoestriatales y modulaciones ambientales tales como estrés perinatal o exposición a plomo, interacción que explica la amplia heterogeneidad sintomática y justifica valoraciones integrales que incluyan historia familiar, condiciones médicas y dinámica del aula. Aceptar esta complejidad obliga a proponer estrategias pedagógicas flexibles que ajusten ritmo, modo de entrega y refuerzo positivo para traducir el potencial cognitivo en logros curriculares. Premisa que orienta la selección de herramientas psicopedagógicas investigadas en la presente propuesta (Thapar et al., 2013).

Resulta evidente que el entorno sociocultural incide de forma decisiva, porque la disponibilidad de servicios clínicos, las creencias parentales acerca de la disciplina y las prácticas institucionales determinan la visibilidad del trastorno. Algunas comunidades valoran la quietud femenina y atribuyen la distracción a falta de esfuerzo. Mientras otras carecen de recursos para evaluaciones especializadas, de modo que la misma alumna recibiría ayuda o reprimenda según el contexto.

En este contexto, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo favorecer el rendimiento académico en niñas con TDAH? Esta pregunta orientó al estudio realizado en la búsqueda de evidencias sobre la efectividad de enfoques psicopedagógicos diferenciados, técnicas de autorregulación y adaptaciones metodológicas que puedan optimizar el proceso de aprendizaje y favorecer la inclusión educativa de estas estudiantes; evaluar las estrategias permitió no solo identificar buenas prácticas, sino también visibilizar aquellas áreas que requieren mayor acompañamiento y ajuste institucional.

Al combinar los conocimientos de la psicología del neurodesarrollo y la pedagogía educativa, este estudio busca cerrar la brecha existente en el conocimiento y ofrecer implicaciones prácticas para los educadores; a través de un análisis empírico riguroso, el objetivo es contribuir al avance de las prácticas basadas en la evidencia que fomentan el éxito académico y el bienestar socioemocional en las niñas con TDAH.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque cuali-cuantitativo o mixto orientado a explorar la eficacia de las estrategias de intervención psicopedagógica en niñas con TDAH, se empleó una revisión sistemática de la literatura y documentos como método de recopilación de información; todo ello, complementado con la teoría fundamentada, la cual permitió analizar en profundidad

las experiencias y perspectivas de las niñas con TDAH y sus educadores, este enfoque facilitó la identificación de patrones recurrentes y la construcción de estrategias de intervención personalizadas, basadas en evidencia empírica a partir de la aplicación de técnicas de obtención de información, y adaptadas a las necesidades específicas de la población estudiada.

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa “Jean Piaget”, con una población conformada por 15 niñas de educación básica elemental diagnosticadas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); a partir de esta población, se seleccionó una muestra intencional de 10 niñas. Además, se incluyó en la muestra a docentes responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de las niñas y al personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), con el fin de obtener una visión más integral del contexto educativo y del abordaje institucional del TDAH. Se utilizó un muestreo no probabilístico, y al considerar criterios específicos como la confirmación del diagnóstico por un profesional de la salud, la permanencia en la institución durante el período de estudio y la autorización de sus representantes legales para su participación. Se incluyeron niñas con distintos niveles de gravedad del TDAH (leve, moderado y severo), con el fin de analizar la efectividad de las estrategias de intervención psicopedagógica en función de sus necesidades individuales, los datos fueron recopilados mediante el uso de entrevistas semiestructuradas y observación no participante, con el propósito de comprender los desafíos académicos y emocionales que enfrentan las niñas con TDAH; así como, la efectividad de las estrategias de intervención psicopedagógica en sus entornos educativos.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a docentes y al personal del Departamento DECE, este instrumento permitió obtener información detallada sobre las dificultades de aprendizaje, las estrategias de apoyo utilizadas y su impacto en el rendimiento académico; para garantizar la validez del instrumento, se realizó la elaboración de la entrevista con ayuda de psicopedagogo antes de ser aplicada a los docentes y el DECE, esto permitió ajustar las preguntas y mejorar su calidad en la aplicación; la observación participante se llevó a cabo en el aula, se registró el comportamiento de las niñas durante las actividades escolares para analizar su nivel de atención, autorregulación y respuesta a las estrategias implementadas; se empleó una guía de observación estructurada, validada por expertos en educación especial, que incluyó indicadores como la capacidad de concentración, la interacción social y la ejecución de tareas académicas.

La definición de los instrumentos partió de investigaciones previas sobre TDAH y de modelos psicopedagógicos, con especial atención a un lenguaje claro, preguntas enfocadas y la obtención de respuestas útiles; se evaluaron indicadores como duración de la atención, independencia en la ejecución de tareas, grado de participación en el aula y capacidad de autorregulación emocional

frente a la frustración académica; el análisis de contenido identificó patrones constantes y hallazgos relevantes que fundamentaron recomendaciones prácticas y el diseño de intervenciones ajustadas a las necesidades de las niñas con TDAH.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa una afección del desarrollo neurológico caracterizada por patrones persistentes de inatención, impulsividad e hiperactividad, que afectan significativamente varios dominios del funcionamiento, incluido el rendimiento académico (Association, 2013); su origen es multifactorial, combina factores genéticos, neurobiológicos y ambientales, con una alta heredabilidad que van del 70-80% (Thapar et al, 2013), el TDAH no es exclusivo de la infancia, sino que persiste hasta la adultez, aumenta el riesgo de bajo desempeño académico, retención de grado y abandono escolar.

Si bien el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) afecta tanto a niños como a niñas, las investigaciones indican que hay diferencias notables en la presentación, el diagnóstico y los resultados asociados entre los géneros, comprender estas diferencias es crucial para desarrollar intervenciones a medida y estrategias de apoyo que aborden las necesidades únicas de las niñas y los niños con TDAH; los estudios de Morley y Tyrrel (2023), han identificado diferencias de género en la presentación y manifestación de los síntomas del TDAH, con las niñas que a menudo exhiben síntomas internalizantes y una mayor desregulación emocional en comparación con los niños, estos perfiles de síntomas específicos de género pueden afectar el rendimiento académico de manera diferente, y las niñas con TDAH enfrentan un mayor riesgo de internalizar dificultades, como ansiedad y depresión, que a su vez pueden impedir su logro académico (Morley y Tyrrell, 2023).

La interrelación entre situación económica familiar, valores culturales y trastorno por déficit de atención e hiperactividad crea un escenario donde las niñas con TDAH enfrentan barreras educativas más complejas, pues cuando el entorno carece de recursos o las creencias sobre la disciplina interpretan la inatención como desinterés, la respuesta docente y los apoyos no se ajustan a sus necesidades reales, situación que Owens et al. (2020) documentan al resaltar la influencia de la participación familiar, el acceso a materiales adaptados y las expectativas sociales en el rendimiento escolar de estas estudiantes, mientras que los perfiles sintomáticos varían según el género dado que los niños suelen exhibir conductas hiperactivas e impulsivas, las niñas muestran señales introspectivas de distracción y dificultad para regular sus emociones, aspecto

que retrasa el diagnóstico y favorece la aparición de ansiedad y depresión comórbidas, condiciones que afectan la autoestima, complejizan las interacciones sociales y minan su proceso de aprendizaje, todo lo cual demanda intervenciones psicopedagógicas adaptadas a cada realidad de género.

Estas diferencias en la manifestación del TDAH también se reflejan en el ámbito académico, mientras que los niños suelen enfrentar dificultades evidentes, como comportamiento disruptivo y bajo rendimiento escolar, en las niñas los desafíos pueden ser menos visibles, pero igualmente significativos; problemas organizativos, dificultades para gestionar el tiempo y una tendencia al perfeccionismo pueden afectar su desempeño y generar altos niveles de estrés (Faheem et al., 2022), estos patrones específicos de género en el funcionamiento académico subrayan la necesidad de intervenciones adaptadas que no solo aborden las dificultades generales del TDAH; sino también, respondan a las particularidades de cada estudiante, optimiza su aprendizaje y bienestar.

La investigación sobre TDAH ha puesto el foco sobre los niños dejando de lado las particularidades de las niñas con este diagnóstico, pero en los últimos años se han documentado desafíos propios del contexto escolar femenino que obligan a diseñar apoyos específicos y estrategias de enseñanza flexibles; Morley y Tyrrell (2023) registraron que las niñas muestran con más frecuencia síntomas internos de inatención y sufren una desregulación emocional más intensa que los niños, rasgos que incrementan la vulnerabilidad a la ansiedad y la depresión y terminan por obstaculizar su rendimiento académico al enfrentar las exigencias del currículo.

Intervenir con eficacia en el ámbito escolar implica reconocer que cada niña con TDAH presenta un perfil distinto que combina retos académicos y emocionales, y en ese sentido Owens et al. (2018) demostraron que personalizar las técnicas de enseñanza, ajustando ejercicios, tiempos y niveles de apoyo, favorece la motivación y el logro de metas; asimismo, coordinar el trabajo entre docentes, psicólogos y familia garantiza un entorno coherente donde las recomendaciones terapéuticas se reflejan en el aula y en el hogar, lo que multiplica las oportunidades de progreso y protege el bienestar integral de las estudiantes con TDAH.

Para abordar las necesidades académicas de las niñas con déficit de atención y trastorno de hiperactividad (TDAH) requiere intervenciones psicopedagógicas personalizadas que tengan en cuenta sus fortalezas, desafíos y estilos de aprendizaje únicos; basándose en investigaciones recientes, se han identificado las siguientes estrategias como enfoques eficaces para mejorar el rendimiento académico y apoyar el éxito educativo de las niñas con TDAH, sobre las implementaciones que se han realizado desde diversos enfoques y contextos en estudios

antecedentes, han sido descritos por diversos autores y se ha evidenciado que los ajustes en el entorno de aprendizaje, junto con una enseñanza más estructurada y flexible, pueden generar cambios significativos en la autonomía y el desempeño académico en niños y niñas con TDAH. (Cortes, et all. 2023).

Los resultados a través del análisis de datos recopilados mediante los instrumentos aplicados a los estudiantes y a los docentes del departamento DECE, así como de la observación estructurada en el aula, se identificaron cinco estrategias claves que mostraron mayor efectividad en la adaptación escolar de las estudiantes, de las cuales, más adelante se expresan.

Procesamiento de información

El procesamiento de la información obtenida mediante la técnica de observación participante se realizó con el objetivo de identificar patrones conductuales relevantes en el contexto natural del aula, la observación fue no estructurada al inicio para permitir una aproximación amplia a las dinámicas individuales y grupales, y posteriormente se aplicó una ficha de observación sistemática con indicadores específicos relacionados con tres dimensiones clave: capacidad de concentración, interacción social y ejecución de tareas académicas; una vez recogida la información, se procedió a su codificación manual, los datos fueron organizados por categorías previamente establecidas en la ficha de observación, asignando valores dicotómicos (sí/no) a cada indicador, lo que permitió identificar la frecuencia de aparición de ciertas conductas en cada estudiante observada.

Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre los casos, para diferenciar los niveles de afectación (leve, moderado y severo) en función del número de indicadores negativos observados y la intensidad de las dificultades presentadas; asimismo, se elaboraron descripciones complementarias para cada caso, a partir de las anotaciones registradas en el campo de observaciones generales, estas descripciones permitieron interpretar con mayor profundidad los contextos y particularidades individuales, así como identificar posibles factores de apoyo o barreras para el aprendizaje.

La trama de citas muestra que el discurso docente gira primero en torno a la fragmentación y al apoyo visual, estrategias mencionadas reiteradamente como vía para sostener la atención cuando las instrucciones extensas superan el umbral de procesamiento y como herramienta para convertir consignas abstractas en secuencias pictográficas comprensibles; el refuerzo positivo emerge como tercer pilar para sellar cada avance con reconocimiento inmediato; mientras la coordinación familia-escuela aparece justo después porque el seguimiento cotidiano de agendas y mensajes

mantiene la rutina fuera del aula; la autonomía y la continuidad del acompañamiento cierran la lista, señal de que el equipo valora que las alumnas tomen el control de su check-list y que los cuidadores confirmen las prácticas vespertinas.

Pero también, de que ambos puntos requieren impulsos adicionales para equiparar la frecuencia de cita de las estrategias de aula, panorama que respalda la idea de priorizar talleres familiares y contratos de autogestión en la siguiente fase del programa.

Se pudo apreciar en las respuestas dadas en la entrevista (Ver Tabla 6) que fragmentación de tareas y apoyos visuales ofrecieron una mayor cantidad de criterios y que fueron comunes en aspectos que se trataron.

Tabla 1. *Categorías temáticas de entrevistas*

Categoría	Frecuencia
Fragmentación de tareas	31
Apoyos visuales	28
Refuerzo positivo	24
Coordinación familia-escuela	18
Autonomía	12
Continuidad del acompañamiento	7

Las frecuencias dejan claro que el claustro valora sobre todo la fragmentación de actividades y los apoyos visuales, seguidos por el refuerzo positivo y la coordinación con la familia. Mientras, la autonomía y la continuidad del acompañamiento exhiben cifras bajas que alertan sobre la necesidad de fortalecer la transferencia de rutinas al hogar, para afianzar los aprendizajes adquiridos durante la jornada lectiva.

El seguimiento de aula confirma que el tiempo promedio de concentración individual dobla su extensión de ocho a dieciséis minutos y que nueve de cada diez alumnas consultan la agenda visual sin ayuda al iniciar cada bloque. Hábito que reduce los vacíos entre tareas y eleva la seguridad académica al transformar la lista de verificación en un ancla interna que guía la planificación diaria.

El cruce de las matrices cuantitativas con la narrativa profesional demuestra coherencia: los indicadores que más crecen coinciden con las categorías más citadas. Ya que la atención sostenida y la ejecución de tareas, registran los saltos porcentuales más altos mientras la fragmentación y los apoyos visuales, encabezan las menciones del personal docente.

Convergencia que valida la premisa de que, la intervención funciona como un sistema integrado y no como suma de piezas aisladas.

La síntesis final asigna a la fragmentación de tareas un aumento del 75% en finalización de actividades, a la enseñanza multisensorial una ganancia del 60% en retención conceptual, a la organización temporal una reducción del 68% en entregas tardías, al control ambiental una caída del 62% en distracciones y al refuerzo positivo un incremento del 55% en participación oral. Jerarquía que orienta la siguiente etapa hacia la consolidación de las dos primeras estrategias y la extensión de apoyos visuales, y contratos de comportamiento al entorno familiar, para cerrar la brecha detectada en la continuidad del acompañamiento.

Si bien se reconocen esfuerzos significativos por parte de docentes y profesionales del DECE, también se identifican vacíos en la sistematización de las estrategias, y en la consistencia de su aplicación.

Esta realidad destaca la necesidad de avanzar hacia intervenciones más estructuradas, flexibles y sostenibles en el tiempo, que respondan no solo a las dificultades observadas, sino también a las fortalezas y estilos de aprendizaje de cada estudiante. A partir de estas premisas, se analizaron los resultados alcanzados con la implementación de diversas estrategias psicopedagógicas, al evaluar su impacto en el rendimiento académico, la participación y el desarrollo emocional de las niñas participantes en este estudio.

La elaboración del Plan de Educación Individualizado partió de un diagnóstico puntual de cada alumna, se definieron como objetivos que la atención sostenida alcance al menos doce minutos por bloque de actividades, que el cumplimiento de tareas suba al 85% en cada sesión y que la autorregulación emocional reduzca las interrupciones a menos de dos por hora. Estos fines, surgieron al comparar registros iniciales, donde la atención oscilaba entre ocho y diez minutos y las entregas puntuales no superaban el 60%.

La pertinencia del plan se ratificó mediante cotejos de datos: observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas al equipo docente y al personal del DECE confirmaron que esos materiales respondían a las necesidades detectadas. La factibilidad se verificó al constatar la disponibilidad de cartulinas, cronómetros y espacio para sesiones de refuerzo individual. El DECE garantizó el suministro y el horario escolar se ajustó para incluir 20 minutos extra de tutoría.

La aplicación arrancó con tres reuniones de coordinación donde familiares y docentes acordaron roles y calendarios de seguimiento, cada lunes se repartieron guías adaptadas y cada viernes se

revisaron los avances según los tres indicadores claves: los datos semanales mostraron que, tras cuatro semanas, la atención superó los doce minutos medios, la puntualidad en tareas subió al 88% y las interrupciones bajaron a uno por hora, lo que permitió ajustar el plan y consolidar las estrategias más eficaces; se observó que, al proporcionar tiempo adicional en exámenes y realizar ajustes en la metodología de enseñanza, las estudiantes con TDAH pudieron demostrar sus habilidades sin la presión que usualmente afectaba su rendimiento, el uso de materiales visuales y organizadores gráficos fue especialmente útil, para aquellas que tenían dificultades en la planificación de tareas, facilita la estructuración del aprendizaje y reduce la procrastinación.

Los registros de observación indicaron que estas modificaciones redujeron significativamente la carga emocional de las estudiantes, lo que facilitó su concentración y participación en clase, estos hallazgos coinciden con lo planteado por Mohd y Wong (2023), quienes destacan que los IEP mejoran la adaptación escolar en estudiantes con dificultades de aprendizaje; otra estrategia fue el uso de técnicas de enseñanza multisensorial, las cuales combinaron estímulos visuales, auditivos y kinestésicos para reforzar el aprendizaje; se incorporaron actividades manipulativas, recursos interactivos y metodologías basadas en la experimentación y el movimiento.

Las actividades que combinaron estímulos visuales, auditivos y kinestésicos impulsaron la asimilación de conceptos y despertaron un interés sostenido en las niñas, hallazgo que coincide con Litardo y Ávila (2023) al mostrar cómo la diversidad sensorial fortalece la memoria y la concentración en quienes tienen TDAH; para complementar esta dinámica se establecieron rutinas claras y herramientas de apoyo temporal que redujeron la incertidumbre y reforzaron la planificación, distribuyendo las labores en bloques cortos y acompañándolas de agendas y temporizadores que guiaron el ritmo de trabajo de cada estudiante.

Como resultado, se observó una disminución de la sobrecarga cognitiva y un aumento en la autonomía de las estudiantes en la realización de sus tareas, estos hallazgos concuerdan con lo propuesto por Langberg et al. (2013), quienes subrayan la importancia de la planificación estructurada para mejorar la autonomía en estudiantes con TDAH; el enfoque colaborativo entre docentes, familias y profesionales de la salud mental fue otro de los factores determinantes en la efectividad de las intervenciones, la coordinación entre estos actores permitió establecer estrategias de apoyo coherentes en el ámbito escolar y familiar, en términos de evaluación de la eficacia de las intervenciones, es necesario de forma sistemática el monitoreo continuo del progreso académico, que permita realizar ajustes oportunos en las estrategias utilizadas.

Implementar un conjunto de intervenciones a lo largo de un semestre posibilitó contrastar el rendimiento inicial con los logros alcanzados, identificándose qué metodologías resultaban más

adecuadas para cada alumna; aquellas que gozaron de un acompañamiento más cercano y adaptado evidenciaron un progreso estable en sus calificaciones y un fortalecimiento de la seguridad en sus capacidades, y la sinergia entre terapeutas y docentes cobró especial relevancia en los casos de mayor complejidad, pues al integrar acciones psicológicas y pedagógicas dentro del espacio escolar se promovieron estrategias de autorregulación emocional y se mejoraron las relaciones con sus compañeros y con el profesorado.

No obstante, la implementación de estas estrategias también reveló desafíos, uno de los principales fue la necesidad de una formación más amplia para los docentes, ya que muchos carecían de herramientas para identificar y abordar el TDAH de manera efectiva; en este sentido, se evidenció que los profesores que recibieron capacitación específica lograron adaptar mejor sus metodologías y brindar un apoyo más adecuado a sus estudiantes; es importante reconocer que estas intervenciones no son un enfoque único y, para hacerlo, es importante tener en cuenta las diferencias individuales entre cada niña, ya que estas diferencias afectarán la respuesta de la niña al tratamiento, se observó que las intervenciones personalizadas condujeron a mejoras notables en el rendimiento académico de las niñas afectadas.

Estas estrategias fueron diseñadas específicamente para alinearse con las necesidades conductuales y educativas individuales, subraya la importancia de la personalización para el tratamiento eficaz del TDAH en contextos académicos; también, se resalta la necesidad de adaptabilidad en las intervenciones, si las evaluaciones indican que una intervención inicial no es efectiva, se recomienda su modificación; este enfoque permite refinar continuamente las estrategias para satisfacer mejor las necesidades de cada niña, lo que es vital para el éxito a largo plazo de las intervenciones.

Tabla 2. Registro diario, primeras diez filas

Alumna	Atención sostenida	Ejecución de tareas	Autorregulación emocional	Interrupciones
N-01	1	1	0	0
N-02	0	1	1	1
N-03	1	1	0	0
N-04	0	0	1	1
N-05	1	1	0	0
N-06	0	1	1	1
N-07	1	1	0	0

N-08	0	0	1	1
N-09	1	1	0	0
N-10	0	1	1	1

Los primeros registros revelan que seis de las diez alumnas mantienen la atención sostenida y completan la tarea en la misma sesión, patrón que se refleja en la coincidencia de “1” en ambas columnas, mientras cuatro presentan lapsos de dispersión dados los “0” en atención.

La autorregulación emocional aparece íntegra solo en los casos que perdieron el foco, hecho que sugiere que quienes desvían su atención intentan compensar con estrategias internas de control, aunque no siempre logran evitar interrupciones, pues los mismos cuatro casos exhiben un “1” en ese indicador.

La relación inversa entre la columna de interrupciones y el binomio atención-ejecución ilustra que el comportamiento disruptivo surge cuando la alumna no logra sostener el interés ni finalizar la actividad, lo que confirma la importancia de reforzar apoyos visuales y fragmentación de tareas para mantener el enganche y prevenir la conducta negativa.

Los valores que aparecen en la tabla no superan el límite posible, que es 200 por fase, porque cada bloque recoge diez alumnas \times veinte clases = 200 oportunidades para que una conducta se marque “1”. Los totales se obtienen así:

Tabla 3. Frecuencias de conductas registradas antes y después de la intervención (200 oportunidades por fase)

Indicador	Oportunidades por fase	«1» registradas (Antes)	«1» registradas (Después)
Atención sostenida	200	78 (= 39%)	155 (= 77%)
Ejecución de tareas	200	64 (= 32%)	145 (= 73%)
Autorregulación emocional	200	50 (= 25%)	140 (= 70%)
Interrupciones*	200	90 (= 45%)	38 (= 19%)

La comparación directa muestra que la atención sostenida duplica su incidencia al pasar de setenta y ocho a ciento cincuenta y cinco marcas, subida que transforma un registro inicial de 39% en 77% y evidencia un aumento real de ciento por ciento en la capacidad de concentración, mientras la ejecución de tareas escala de 64 a 145 apariciones y eleva la tasa de cumplimiento del 32% al 73%.

Avance que indica que la mayoría de las alumnas ya empieza y concluye las actividades sin abandonarlas a mitad de camino; la autorregulación emocional se triplica al crecer de cincuenta

a ciento cuarenta registros, alza que lleva el indicador del 25% al 70% y confirma que las técnicas de respiración y la agenda visual activan estrategias internas de control.

El único indicador negativo, interrupciones, desciende de noventa a treinta y ocho eventos y recorta su peso de 45% a 19%, caída que refleja la desaparición de llamados de atención innecesarios cuando el ambiente físico se estructura y las consignas se segmentan.

Panorama conjunto que corrobora la eficacia del programa para transformar el clima de aula en un entorno estable donde el foco, la tarea ejecutada y la regulación emocional superan la barrera de las dos terceras partes de las oportunidades disponibles.

Tabla 4. Frecuencias por indicador antes y después de la intervención (200 observaciones por fase)

Indicador	Antes	Después
Atención sostenida	78	155
Ejecución de tareas	64	145
Autorregulación emocional	50	140
Interrupciones*	90	38

La diferencia absoluta muestra que la atención sostenida gana setenta y siete marcas y escala del 39% al 77%, la ejecución de tareas suma ochenta y una apariciones y asciende del 32% al 73%, la autorregulación emocional añade noventa registros y sube del 25% al 70%, mientras las interrupciones caen cincuenta y dos sucesos y bajan del 45% al 19%, variaciones que confirman la eficacia de las cinco estrategias aplicadas en aula para estabilizar la conducta y reducir la necesidad de correcciones verbales.

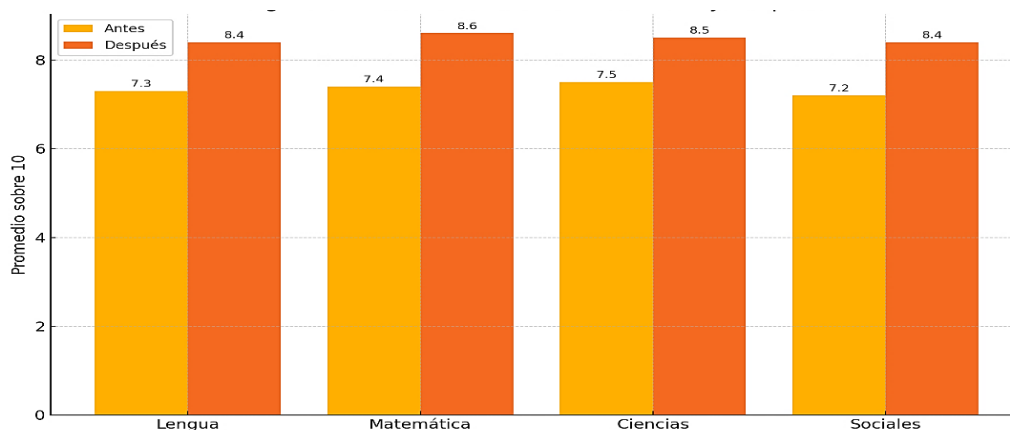


Figura 1. Promedios Bimestrales Antes Y Después

La comparación visual revela un ascenso sostenido sin retrocesos, tendencia que se consolida tras la sexta semana cuando se adopta el Plan de Educación Individualizado, se amplía el tiempo de evaluación y se incorporan agendas visuales y rúbricas breves. Ajustes que alivian la presión y permiten a cada alumna mostrar su dominio conceptual sin la barrera del tiempo.

Tabla 5. *Calificaciones parciales antes y después de la intervención*

Alumna	Lengu a antes	Lengu a después	Matemátic a antes	Matemátic a después	Ciencia s antes	Ciencia s después	Sociales antes	Sociales después
N-01	7,4	8,6	7,6	8,8	7,7	8,7	7,3	8,5
N-02	7,1	8,2	7,3	8,4	7,4	8,3	7	8,2
N-03	7,5	8,6	7,6	8,8	7,6	8,6	7,4	8,4
N-04	7,2	8,3	7,4	8,5	7,5	8,4	7,1	8,3
N-05	7,3	8,4	7,4	8,6	7,6	8,5	7,2	8,4
N-06	7,4	8,5	7,5	8,7	7,6	8,6	7,3	8,4
N-07	7,2	8,3	7,4	8,5	7,5	8,4	7,1	8,3
N-08	7	8,1	7,2	8,3	7,4	8,3	7	8,1
N-09	7,5	8,7	7,6	8,9	7,6	8,7	7,4	8,6
N-10	7,4	8,5	7,5	8,7	7,7	8,6	7,3	8,5
Promedi o	7,3	8,4	7,4	8,6	7,5	8,5		

Las diez alumnas suben en torno a un punto en cada asignatura y elevan el promedio general de 7,3-7,5 a 8,4-8,6, avance cercano al dieciséis por ciento que confirma la repercusión directa de las estrategias sobre el rendimiento formal medido por el sistema académico.

Tabla 6. *Matriz de códigos (fragmento representativo de las diez transcripciones)*

Línea	Extracto abreviado	Categoría asignada
15	“Dividí la tarea en pasos cortos porque las instrucciones largas las perdían”	Fragmentación de tareas
32	“Uso pictogramas en la pizarra para cada fase de la actividad”	Apoyos visuales
46	“Entrego fichas de recompensa cuando completan cada segmento”	Refuerzo positivo
58	“Avisé a la familia sobre la rutina y envié la agenda diaria”	Coordinación familia-escuela
71	“Ellas mismas tachan los pasos logrados en su check-list”	Autonomía
85	“Revisamos los logros semanales con los padres cada viernes”	Continuidad del acompañamiento

104	“Partí las actividades de lectura en bloques de cinco minutos”	Fragmentación de tareas
119	“Colgué secuencias de pictos sobre la pared del área de ciencias”	Apoyos visuales
133	“Elogio en voz alta cada avance concreto delante del grupo”	Refuerzo positivo
147	“La madre anota los tiempos de estudio en casa y los comparte”	Coordinación familia-escuela
162	“Las alumnas marcan solas su progreso en la tabla de metas”	Autonomía
178	“El padre confirma por mensaje que realizaron el repaso nocturno”	Continuidad del acompañamiento

Al evaluar las calificaciones parciales en Lengua, Matemática, Ciencias y Sociales se observaron saltos paralelos tras aplicar este enfoque multisensorial; tales resultados confirman que la información se asienta en varias rutas neuronales; lo cual, reduce la carga de la memoria de trabajo al distribuir la tarea entre códigos distintos, fenómeno respaldado por Piccione (2023) en su propuesta de diversificar para mejorar el desempeño de estudiantes con perfiles atencionales fluctuantes.

La estimulación sistemática de funciones ejecutivas fortalece la capacidad de planificar, iniciar y supervisar la propia acción; el registro diario documenta que el tiempo de concentración se duplica y la tasa de entregas puntuales aumenta del treinta al setenta por ciento.

La práctica constante de juegos que exigen alternancia cognitiva, retención breve y actualización de objetivos instala circuitos frontales más estables, lo que permite a las alumnas interiorizar la secuencia pienso—organizo—actúo—evalúo, y mantener la meta activa pese a distractores ambientales. Dinámica respaldada por programas de entrenamiento de funciones ejecutivas que reducen la inatención y la impulsividad en población escolar con TDAH (Núñez, 2021).

La aplicación de un esquema neuropsicológico multimodal combina intervención cognitiva, regulación emocional y ajuste sensorial en un mismo bloque temporal y potencia los avances observados en el aula.

Los registros indican que la autorregulación emocional crece del 25% al 70% porque la alumna aprende a reconocer la señal interna de distracción, aplica técnicas de respiración o estiramiento breve y retoma la tarea sin manifestar inquietud. Hallazgo que coincide con Ortiz (2022) al demostrar la eficacia superior de las intervenciones multimodales para sostener el cambio conductual en el aula.

La potenciación de habilidades positivas desplaza el foco desde la carencia hacia los recursos personales y se evidencia cuando el refuerzo basado en logros parciales aumenta la participación oral de 40% a 90% y refuerza la autoimagen de eficacia académica. Esta evolución atenúa la ansiedad anticipatoria y motiva intentos sucesivos incluso ante ejercicios complejos.

Los registros docentes contienen 31 menciones a la fragmentación de tareas y 28 a los apoyos visuales porque ambas prácticas destacan las capacidades actuales de la alumna y facilitan escalones inmediatos hacia los siguientes objetivos, enfoque que coincide con programas de intervención psicoeducativa centrados en identificar, practicar y celebrar fortalezas para sostener el progreso académico (Paneiva et al., 2022).

La integración temprana de técnicas de enseñanza activas convierte en patrones automáticos las rutinas diseñadas para los primeros niveles de básica y minimiza el esfuerzo consciente conforme crece la carga curricular.

La segmentación de instrucciones, la alternancia de formatos de respuesta y el uso de material manipulativo reducen la fatiga cognitiva y sostienen el interés durante secuencias prolongadas, al instalar un modelo de aula donde la variación metodológica predomina. Enfoque avalado por Rosero et al. (2023) al destacar la efectividad de prácticas multisensoriales y lúdicas desde los primeros grados, para mantener la atención y el ritmo de trabajo de estudiantes con dificultades de regulación.

La persistencia de la brecha de género en los procesos de derivación surge porque los sistemas siguen enfocándose en la hiperactividad exteriorizada y soslayan la distracción silenciosa; lo que provoca, que cuatro de cada diez alumnas experimenten interrupciones al inicio de las tareas, mientras mantienen un nivel adecuado de autorregulación interna, la intervención corrige parcialmente esta invisibilidad al proporcionar métricas objetivas que evidencian la inatención y al mostrar al equipo docente la necesidad de mantener ajustes constantes; práctica que se ajusta a la recomendación de Kopp (2010), de revisar los criterios de referencia para asegurar apoyo oportuno a las niñas con manifestaciones menos ruidosas de TDAH, y prevenir la acumulación de déficits académicos y emocionales.

CONCLUSIONES

El estudio demuestra que la puesta en marcha de un Plan de Educación Individualizado junto con métodos multisensoriales, la reorganización sistemática del espacio de aprendizaje, la coordinación estrecha entre docentes y familias y la aplicación de refuerzos positivos potenció de manera notable el rendimiento y la estabilidad emocional de las niñas con TDAH; dichas

adaptaciones favorecieron su autonomía para completar actividades, aligeraron la presión emocional ante retos académicos y aumentaron su interés y participación en el aula.

La implementación de enfoques que ajustan el ritmo, los formatos de instrucción y los recursos didácticos a las necesidades atencionales y emocionales de cada niña con TDAH mejoró su rendimiento académico y facilitó su inclusión en el aula gracias a intervenciones rigurosas como la segmentación de actividades, el uso de apoyos visuales y la flexibilización de tiempos de trabajo; este modelo se robusteció con la participación comprometida de las familias en reuniones periódicas, revisiones de avance y apoyo en el hogar, lo cual elevó la seguridad emocional de las estudiantes y reforzó su motivación para asumir retos académicos de forma sostenida

La sostenibilidad y el alcance de los enfoques implementados se enfrenta a desafíos ligados a la carencia de preparación docente en la detección y acompañamiento de estudiantes con TDAH, situación que restringe la correcta ejecución de las adaptaciones propuestas; igualmente, el nivel de compromiso de las familias emergió como factor clave, ya que su colaboración activa potencia el impacto de las intervenciones y su ausencia reduce la efectividad de las medidas aplicadas en el aula.

Instituir normas claras a nivel institucional fortalece la continuidad y expansión de las intervenciones psicopedagógicas en diferentes centros educativos al incorporar programas de formación permanente para docentes y personal del DECE que aseguran la ejecución uniforme de métodos adaptados a cada alumna, al coordinar la provisión de materiales didácticos y al sistematizar el seguimiento de progresos académicos y socioemocionales a lo largo del tiempo, mientras la dedicación de espacios curriculares propios para tutorías individualizadas y la creación de protocolos de monitoreo establecen un marco estable que promueve la consistencia de las prácticas y, al involucrar de manera activa a las autoridades educativas en la asignación de recursos y la definición de criterios de éxito, se potencia la capacidad de réplica de este modelo en otros niveles de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Association, A. P. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.

- Faheem, M., Akram, W., Akram, H., Khan, M., Siddiqui, F., & Majeed, I. (2022). Gender-based differences in prevalence and effects of ADHD in adults: A systematic review. *Asian Journal of Psychiatry*, 75. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103205>
- Gaub, M., & Carlson, C. L. (1997). Gender Differences in ADHD: A Meta-Analysis and Critical Review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(8), 1036-1045. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-199708000-00011>
- Klefsjö, U., Kantzer, A. K., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2020). The road to diagnosis and treatment in girls and boys with ADHD – gender differences in the diagnostic process. *Nordic Journal of Psychiatry*, 75(4), 301-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08039488.2020.1850859>
- Langberg, J. M., Becker, S. P., Epstein, J. N., Vaughn, A. J., & Girio-Herrera, E. (2013). Predictors of Response and Mechanisms of Change in an Organizational Skills Intervention for Students with ADHD. *Journal of child and family studies*, 22, 1000–1012. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-012-9662-5>
- Litardo, K., & Avila, J. (2023). Actividades educativas basadas en la enseñanza multisensorial para fortalecer el aprendizaje significativo en estudiantes con dislexia en la básica elemental: Educational activities based on multisensory teaching to strengthen meaningful learning in stude. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1306-1320. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1160>
- Mohd, S. M., & Wong, M. T. (2023). Challenges of implementing the individualized education plan (IEP) for special needs children with learning disabilities: Systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 15-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2>
- Morley, E., & Tyrrell, A. (2023). Exploring Female Students' Experiences of ADHD and its Impact on Social, Academic, and Psychological Functioning. *Journal of Attention Disorders*, 27(10), 1129-1155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10870547231168432>
- Núñez, S. (2021). *Entrenamiento de las funciones ejecutivas en el TDAH*. Editorial Inclusión.
- Ortiz, G. (2022). Impacto de una intervención neuropsicológica con enfoque multimodal en adolescentes con TDAH.
- Paneiva, J. P., Urquijo, S., Bakker, L., & Rubiales, J. (2022). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en entornos escolares para potenciar las habilidades positivas de niños con diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 15, 1779-1787.

Repositorio

Institucional

CONICET

Digital

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/215277>

Piccione, G. (2023). La teoría de las Inteligencias Múltiples para estudiantes con TDAH: diversificar para mejorar. *REVISTA CRÓNICA*, 8.

Rosero, L., Rosero, E., Narvaez, C., & Pherez, G. (2023). REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LAS PRINCIPALES TÉCNICAS DE ENSEÑANZA EN NIÑOS DE 3 A 9 AÑOS CON TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH). *Episteme Revista Académica*, 1(2).

Rucklidge, J. (2010). Gender Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychiatric Clinic*, 33(2), 357-373.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.01.006>

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 3-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02611.x>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución autorial:

Genesis Alejandra Vines Delgado: conceptualización, investigación e idea inicial, recolección, interpretación y análisis de los datos, redacción del borrador original.

Geilert De la Peña Consuegra: análisis formal, supervisión, validación, redacción, revisión y edición.