

Inclusión educativa y adaptaciones curriculares para niños con TDAH o dificultades de aprendizaje

Educational inclusion and curricular adaptations for children with ADHD or learning difficulties

Ing. Cueva Acaro Maria Fernanda

Escuela De Educacion Basica 6 De Octubre
marifercueva@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-8918-7930>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Lic. Tocto Rivas Mariela Alexandra

Escuela De Educacion Basica 6 De Octubre
mariela.tocto@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-4437-6291>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Lic. Gomez Guaman Silvio Ramiro

Escuela De Educacion Basica 6 De Octubre
silvio.gomez@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-5578-8003>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Lic. Abad Alverca Fabian Alejandro

Unidad Educativa 10 De Noviembre
fabian.abad@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-2452-403X>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Formato de citación APA

Cueva, M. Tocto, M. Gomez, S. & Abad, F. (2026).
Inclusión educativa y adaptaciones curriculares para niños con TDAH o dificultades de aprendizaje. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 1640 – 1650.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 10-10-2026

Fecha de aceptación :16-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los fundamentos y la evidencia que orientan la inclusión educativa y las adaptaciones curriculares para niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad o dificultades de aprendizaje. Se realizó una revisión bibliográfica narrativa con búsqueda orientada al periodo 2020–2026. Se seleccionaron diez fuentes: siete artículos científicos y tres documentos institucionales sobre inclusión, Diseño Universal para el Aprendizaje y currículo. La síntesis distinguió apoyos de acceso, enseñanza específica y modificaciones de los objetivos curriculares. Las publicaciones examinadas muestran que algunas intervenciones escolares favorecen el rendimiento y la participación, pero la evidencia sobre adaptaciones habituales es desigual. Las dificultades atencionales no equivalen a dificultades específicas de lectura, escritura o matemáticas, aunque pueden coexistir. Se interpreta que los apoyos deben vincularse con barreras observables, metas de aprendizaje y seguimiento, en lugar de derivarse automáticamente de un diagnóstico. Se proponen criterios ilustrativos para organizar tareas, ofrecer diferentes formas de respuesta y evaluar el progreso conservando la validez de la evaluación. Se concluye que una educación inclusiva requiere combinar planificación accesible, enseñanza explícita y decisiones individualizadas, con participación del estudiante y coordinación institucional. La revisión reconoce su carácter no exhaustivo, la diversidad de los contextos investigados y la ausencia de evaluación empírica propia de las propuestas presentadas.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, adaptaciones curriculares, TDAH, dificultades de aprendizaje, apoyos educativos.

ABSTRACT

This article examines the foundations and evidence guiding educational inclusion and curricular adaptations for children with attention-deficit/hyperactivity disorder or learning difficulties. A narrative literature review was conducted with a search window covering 2020–2026. Ten sources were selected: seven scientific articles and three institutional documents addressing inclusion, Universal Design for Learning, and curriculum. The synthesis distinguished access accommodations, targeted instruction, and changes to curricular objectives. Reviewed publications suggest that some school-based interventions improve academic outcomes and participation, while evidence supporting frequently used accommodations remains uneven. Attention-related difficulties are not equivalent to specific reading, writing, or mathematics difficulties, although they may coexist. Supports should therefore respond to observable barriers, learning goals, and progress monitoring rather than follow automatically from a diagnostic label. Illustrative criteria are proposed for organizing tasks, offering alternative response formats, and assessing progress while preserving assessment validity. Inclusive education requires accessible planning, explicit instruction, and individualized decisions, with student participation and institutional coordination. This review acknowledges its non-exhaustive scope, the diversity of research settings, and the absence of an empirical evaluation of the proposed classroom practices.

KEYWORDS: educational inclusion, curricular adaptations, ADHD, learning difficulties, educational supports.



INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa exige examinar si los estudiantes pueden participar y aprender, además de compartir un espacio escolar. El informe de UNESCO (2020) plantea la inclusión como un proceso que enfrenta formas diversas de exclusión. Esta perspectiva permite analizar las barreras de las tareas, los materiales y la evaluación. Un estudiante puede asistir a clase y, sin embargo, encontrar consignas o procedimientos que impiden mostrar lo que sabe.

El presente artículo aborda el TDAH y las dificultades de aprendizaje sin tratarlos como categorías equivalentes. Grigorenko et al. (2020) explican que las dificultades específicas pueden manifestarse en distintas habilidades académicas y coexistir con otras condiciones, incluido el TDAH. Por tanto, la planificación requiere conocer el desempeño individual. No corresponde deducir de una misma etiqueta que todos los niños necesitan iguales cambios, ni atribuir cualquier bajo rendimiento a una condición del neurodesarrollo.

El objetivo general es analizar los criterios y la evidencia que orientan la inclusión y las adaptaciones curriculares para estos estudiantes. Se busca distinguir tipos de apoyo, examinar resultados de intervenciones escolares e identificar condiciones de evaluación y seguimiento. La pregunta orientadora es cómo decidir apoyos que reduzcan barreras y favorezcan aprendizaje sin reemplazar la enseñanza por una simplificación automática. El análisis se centra en la educación escolar, con énfasis en primaria.

Se utiliza dificultades de aprendizaje como expresión amplia para describir obstáculos en la adquisición o utilización de habilidades escolares. No equivale siempre a un trastorno específico diagnosticado. La revisión diferencia problemas de acceso, necesidades de enseñanza y decisiones curriculares. Esta delimitación es importante porque una tarea incompleta puede relacionarse con comprensión insuficiente, organización, lectura o condiciones de enseñanza; observar el resultado aislado no permite establecer su causa.

Una adaptación de acceso modifica las condiciones para participar o responder, procurando conservar la habilidad evaluada. La enseñanza específica desarrolla una habilidad mediante explicación, práctica y retroalimentación. Una modificación curricular puede cambiar el alcance o la complejidad de los objetivos previstos. Estas distinciones se emplean con finalidad analítica: los términos y procedimientos administrativos varían entre sistemas educativos y deben contextualizarse antes de incorporarlos a documentos institucionales.

MÉTODOS Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa mediante búsqueda web orientada el 17 de octubre de 2026. Se utilizaron combinaciones en español e inglés: “inclusión adaptaciones curriculares TDAH”, “ADHD educational accommodations systematic review”, “learning difficulties reading interventions” y “mathematics difficulties meta-analysis”. Se consultaron páginas de revistas y editoriales, registros académicos y portales de UNESCO y CAST. No se realizó una búsqueda autenticada directamente en bases de datos de suscripción.

El periodo de elegibilidad fue 2020–2026. Se incluyeron fuentes con identificación verificable y pertinencia para inclusión, apoyos escolares o enseñanza de estudiantes con dificultades. Se priorizaron revisiones y metaanálisis y se incorporaron documentos institucionales para el marco pedagógico. Se excluyeron publicidad, duplicados y materiales sin relación directa. El corpus final contiene diez fuentes publicadas entre 2020 y 2025, todas dentro del intervalo definido: siete artículos científicos y tres documentos institucionales.

Para cada fuente se registraron autoría, fecha, población, enfoque, resultados disponibles y límites. Se consultaron textos accesibles y, cuando existieron restricciones, resúmenes editoriales o registros bibliográficos. Se utilizaron los años de los volúmenes de las revistas, aunque algunos artículos tuvieron publicación anticipada anterior. El documento curricular ecuatoriano de 2025 se empleó como referencia contextual, no como estudio de eficacia de una intervención.

La síntesis se organizó en inclusión y acceso, apoyos para TDAH, enseñanza de habilidades académicas y evaluación. No se efectuó metaanálisis propio ni evaluación formal del riesgo de sesgo. Tampoco se sumaron participantes entre revisiones, que podrían compartir estudios. Las decisiones didácticas propuestas se presentan como inferencias de aplicación que necesitan seguimiento local. No se realizaron diagnósticos, entrevistas ni observaciones de estudiantes para este artículo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

¡Planificación accesible y apoyos individualizados

CAST (2024) organiza el Diseño Universal para el Aprendizaje mediante múltiples medios de implicación, representación y acción y expresión. Sus pautas proponen anticipar barreras en el diseño de experiencias educativas. Para esta revisión, el aporte es una orientación de planificación y no una estimación experimental de eficacia. La disponibilidad de opciones para el grupo puede complementar apoyos individualizados; no permite asumir que todas las necesidades quedan resueltas mediante una única planificación.

El currículo ecuatoriano consultado reconoce flexibilidad y adaptación a características y necesidades del contexto y del estudiantado (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Este referente permite relacionar accesibilidad y objetivos curriculares. No establece por sí solo cuál apoyo requiere un niño particular. La decisión pedagógica necesita identificar la barrera y documentar qué cambio se introduce, qué aprendizaje se espera y cómo se revisará su pertinencia.

Adaptaciones e intervenciones para TDAH

Lovett y Nelson (2021) revisaron 68 documentos sobre adaptaciones educativas para estudiantes con TDAH. Encontraron que muchas medidas frecuentes, como el tiempo adicional, disponen de evidencia limitada de beneficios específicos para esta población. Esto no demuestra que ningún estudiante pueda beneficiarse: señala la necesidad de evitar recomendaciones automáticas y de comprobar su utilidad. La frecuencia de uso de una adaptación no equivale a respaldo suficiente sobre sus efectos.

Yegencik et al. (2025) incluyeron 26 ensayos escolares y sintetizaron cuantitativamente 22. Encontraron mejoras en inatención, desempeño académico y habilidades sociales, pero no un efecto significativo en hiperactividad o impulsividad. El efecto académico comunicado fue $d = 0.37$. La diversidad de intervenciones y el posible sesgo de informantes requieren cautela. Sus resultados respaldan explorar apoyos escolares estructurados, sin demostrar la eficacia aislada de cada recurso que pueda formar parte de ellos.

Ward et al. (2022) revisaron 29 estudios sobre formación docente relacionada con TDAH. La evidencia favoreció la adquisición inicial de conocimientos, mientras los resultados sobre conducta estudiantil fueron inconsistentes. Este contraste indica que capacitar y producir cambios en el aula son resultados diferentes. Como interpretación de la presente revisión, la formación debería acompañarse de oportunidades para aplicar, observar y revisar las prácticas, sin considerar una charla suficiente para asegurar mejoras escolares.

Enseñanza para dificultades de aprendizaje

Hall et al. (2023) analizaron 53 estudios de intervención lectora en estudiantes de kindergarten a quinto grado con dislexia o riesgo de presentarla. Reportaron un efecto favorable de la enseñanza sobre medidas normativas de lectura, con variación entre resultados. Esta evidencia permite distinguir el desarrollo de habilidades del simple cambio de formato. Ofrecer acceso auditivo a información puede facilitar participación, pero no equivale por sí mismo a enseñar reconocimiento de palabras.

Denton et al. (2022) sintetizaron 47 estudios de intervenciones lectoras en los primeros grados para estudiantes con dificultades o riesgo. Encontraron un efecto favorable sobre comprensión y

resultados de seguimiento menores que los inmediatos. El hallazgo subraya la necesidad de comprobar permanencia. No permite afirmar que todas las intervenciones produzcan igual cambio ni que sus resultados, obtenidos en contextos concretos, se trasladen sin adaptación a la enseñanza en español.

Myers et al. (2022) examinaron 52 estudios sobre resolución de problemas matemáticos en primaria. Reportaron efectos favorables y heterogeneidad vinculada con características de las intervenciones y de los estudios. La implicación es sostener la enseñanza de procedimientos de comprensión y solución, además de facilitar el acceso al enunciado. Los resultados agregados no identifican una adaptación universal ni significan que reducir el número de ejercicios enseñe automáticamente la habilidad matemática.

DISCUSIÓN

Las fuentes convergen en la necesidad de combinar acceso y aprendizaje, pero describen intervenciones y poblaciones diferentes. Los efectos de programas completos no deben atribuirse a una modificación aislada. Asimismo, un promedio favorable no determina la respuesta de cada estudiante. La presente revisión interpreta que una decisión fundamentada comienza con una pregunta concreta: qué parte de la tarea impide participar y qué habilidad se pretende desarrollar o evaluar.

Para un estudiante que pierde el orden de una consigna, puede proponerse presentar los pasos por separado y comprobar la comprensión del primero. Para quien no reconoce palabras con suficiente precisión, esa misma medida podría ser insuficiente: necesitaría además enseñanza lectora ajustada. Se trata de ejemplos interpretativos, no de equivalencias diagnósticas. La selección debe basarse en producciones y observación, porque ambos tipos de dificultad pueden aparecer juntos o tener explicaciones distintas.

La advertencia de Lovett y Nelson (2021) sobre evidencia limitada no justifica retirar indiscriminadamente apoyos. Invita a definir su propósito y comprobar su efecto. Si se utiliza tiempo adicional, por ejemplo, conviene observar si facilita revisar respuestas o si prolonga una dificultad sin resolverla. La ausencia de evidencia específica y la evidencia de ausencia de beneficio son afirmaciones distintas; las decisiones individuales requieren información suficiente y revisión responsable.

La evaluación debe conservar relación con el objetivo. Si se pretende valorar comprensión de un contenido de ciencias, una respuesta oral podría reducir la carga de escritura. Si el propósito es evaluar producción escrita, reemplazarla completamente por oralidad cambiaría la habilidad examinada. Estos ejemplos proponen un criterio de validez: describir qué se quiere conocer antes de decidir el formato y registrar cuándo se modifica el objetivo.

También se propone diferenciar menor cantidad de práctica y menor complejidad del aprendizaje. Seleccionar ejercicios representativos puede permitir observar una habilidad sin repetir extensamente la misma demanda. En cambio, retirar todos los problemas que requieren razonamiento cambia el alcance de la enseñanza. Ninguna de estas decisiones debería adoptarse por rutina; es necesario documentar qué mantiene el estudiante, qué apoyo recibe y qué evidencias permitirán avanzar hacia mayor autonomía.

Como orientaciones derivadas del análisis, pueden considerarse consignas claras, materiales organizados y momentos de revisión durante la tarea. Una lista breve de pasos puede ofrecerse a todo el grupo y complementarse con una señal discreta acordada con un estudiante. La ubicación del puesto debería decidirse según distractores reales, acceso al docente y participación con compañeros. Se evita presentar una localización fija o el aislamiento como respuesta obligatoria ante el TDAH.

El apoyo también requiere escuchar al estudiante. Conviene conocer qué ayuda utiliza, cuál le resulta incómoda y en qué momentos la necesita. La coordinación con la familia aporta información, pero no sustituye la responsabilidad educativa ni convierte a los cuidadores en docentes permanentes. Cuando las dificultades persisten, la institución debe articular los apoyos y valoraciones pertinentes, conservando la confidencialidad y evitando que el docente formule diagnósticos a partir de una tarea o un comportamiento.

Se propone una actividad de resolución de problemas de suma en tercero de básica. No ha sido implementada. El objetivo común sería identificar cantidades, representar la relación y explicar una solución. El docente presentaría un problema breve, una representación con objetos y un ejemplo de procedimiento. La tarea se organizaría en momentos de comprensión, representación, cálculo y verificación. Cada apoyo se relacionaría con una barrera identificada, sin asignar fichas distintas solo por una etiqueta.

Ante dificultades de organización, se ofrecería una tarjeta de pasos y comprobaciones breves. Ante dificultades lectoras, el enunciado podría presentarse oralmente si el objetivo es matemático, manteniendo por separado la enseñanza de lectura. Ante dificultades para comprender la relación numérica, se incorporaría modelado explícito y práctica guiada. La evaluación recogería el razonamiento con los medios pertinentes y registraría qué ayuda fue necesaria. Este registro permitiría revisar el apoyo sin confundir respuesta asistida y dominio autónomo.

El seguimiento puede comparar producciones de dificultad semejante y describir precisión, comprensión y apoyos requeridos. Se propone registrar también participación y percepción del estudiante. Una mejora con ayuda demuestra desempeño bajo esas condiciones; para explorar

autonomía se necesita otra oportunidad pertinente. Los apoyos no deben retirarse únicamente para comprobar independencia si hacerlo impide el acceso al aprendizaje. La revisión de su intensidad debe responder a evidencias y necesidades.

La revisión tiene limitaciones de búsqueda, selección intencional y acceso desigual a textos completos. No se evaluó formalmente la calidad de cada estudio ni se contó con selección independiente. La evidencia procede mayoritariamente de contextos internacionales y no cubre todas las dificultades de escritura, lectura o matemáticas. Los documentos institucionales aportan orientación, no pruebas de eficacia. Se requieren investigaciones contextualizadas que comparen apoyos bien descritos y analicen aprendizaje, participación y continuidad de resultados.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa requiere anticipar barreras y responder a necesidades específicas mediante apoyos revisables. El TDAH y las dificultades de aprendizaje pueden coexistir, pero no justifican una adaptación uniforme. La evidencia examinada favorece algunas intervenciones escolares y la enseñanza académica específica, mientras muestra límites para adaptaciones habituales. Se propone combinar diseño accesible, explicación explícita, evaluación válida y seguimiento individual. El criterio central es ampliar oportunidades reales de aprendizaje y participación, documentando los objetivos y los cambios introducidos. Las aplicaciones de aula planteadas necesitan validación contextual y no representan resultados empíricos propios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 93, Article 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 285–312. <https://doi.org/10.1002/rrq.477>
- Lovett, B. J., & Nelson, J. M. (2021). Systematic review: Educational accommodations for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448–457. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales Educación General Básica Subnivel Elemental*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/curriculo-priorizado-elemental_2025.pdf
- Myers, J. A., Witzel, B. S., Powell, S. R., Li, H., Pigott, T. D., Xin, Y. P., & Hughes, E. M. (2022). A meta-analysis of mathematics word-problem solving interventions for elementary students who evidence mathematics difficulties. *Review of Educational Research*, 92(5), 695–742. <https://doi.org/10.3102/00346543211070049>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020 Inclusion and education All means all*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>
- Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2022). The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26(2), 225–244. <https://doi.org/10.1177/1087054720972801>

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, Article 1611145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611145>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

