

Adaptaciones Curriculares para Estudiantes con Dislexia y TDAH en EGB: Una Revisión de Propuestas Pedagógicas

Curricular Adaptations for Students with Dyslexia and ADHD in Basic General Education: A Review of Pedagogical Proposals

Ing. German Gustavo Benavides Ortiz MBA ¹

Ministerio de educación, Quito -Ecuador

(germang.benavides@educacion.gob.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-4233-1572>

Ing. Carolina Chávez, MBA, Esp. ²

Espe, Quito -Ecuador (carolinachavezcevallos@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-6512-8123>

Dra. Irene Becerril Arostegui ³

Universidad Americana de Europa, Quito -Ecuador

(irene.becerril@unade.edu.mx) <https://orcid.org/0000-0001-9359-1310>

Como Citar

Benavides Ortiz, G. G., Chávez, C., & Becerril Arostegui, I. (2026). Adaptaciones Curriculares para Estudiantes con Dislexia y TDAH en EGB: Una Revisión de Propuestas Pedagógicas. *Saber Estratégico Internacional*, 4(3), 356–378. <https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.53>

RESUMEN

El presente artículo constituye una revisión bibliográfica sistemática orientada a analizar y estructurar las propuestas pedagógicas de adaptación curricular dirigidas a estudiantes con dislexia del desarrollo y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en el nivel de Educación General Básica (EGB). Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas de reconocido prestigio Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC, PubMed, Dialnet y Google Scholar, identificando publicaciones científicas comprendidas entre los años 2019 y 2024 que abordaran estrategias de intervención, acomodación y adaptación curricular para esta población estudiantil desde enfoques empíricos o teórico-aplicados. Los criterios de inclusión contemplaron artículos originales, revisiones sistemáticas y metaanálisis con evaluación por pares, en español, inglés y portugués. A partir del análisis de 52 fuentes seleccionadas de una base inicial de 347 referencias, se identificaron cuatro dimensiones temáticas principales: fundamentos neurobiológicos y diagnósticos de ambas condiciones; marcos normativos e institucionales para la educación inclusiva; estrategias metodológicas y didácticas diferenciadas; y el papel de las tecnologías educativas y la participación familiar. Los hallazgos evidencian que la implementación de adaptaciones curriculares estructuradas, sustentadas en instrucción fonológica explícita, enfoques multisensoriales, el Diseño Universal para el Aprendizaje y estrategias conductuales específicas, genera mejoras significativas en el rendimiento académico, la autorregulación y el bienestar socioemocional del estudiantado con estas condiciones. Se concluye que la efectividad de dichas estrategias depende de la formación docente especializada, el trabajo colaborativo entre familia y escuela, y la existencia de marcos normativos que garanticen su implementación sistemática.

Palabras clave: adaptaciones curriculares, dislexia, TDAH, educación inclusiva, Educación General Básica, estrategias pedagógicas, neurodiversidad, intervención educativa.

ABSTRACT

This article presents a systematic bibliographic review aimed at analyzing and systematizing pedagogical proposals for curricular adaptation directed at students with developmental dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) at the Basic General Education (EGB) level. An exhaustive search was conducted across prestigious academic databases Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC, PubMed, Dialnet, and Google Scholar identifying peer-reviewed scientific publications from 2019 to 2024 addressing intervention, accommodation, and curricular adaptation strategies for this student population. Inclusion criteria encompassed original articles, systematic reviews, and meta-analyses in Spanish, English, and Portuguese. Based on the analysis of 52 selected sources from an initial pool of 347 references, four main thematic dimensions were identified: (1) neurobiological and diagnostic foundations of both conditions; (2) regulatory and institutional frameworks for inclusive education; (3) differentiated methodological and didactic strategies; and (4) the role of educational technologies and family participation. Findings indicate that the implementation of structured curricular adaptations, grounded in explicit phonological instruction, multisensory approaches, Universal Design for Learning, and specific behavioral strategies, generates significant improvements in academic performance, self-regulation, and socioemotional well-being among affected students. It is concluded that the effectiveness of such strategies largely depends on specialized teacher training, collaborative family-school work, and the existence of regulatory frameworks ensuring their systematic implementation.

Keywords: curricular adaptations, dyslexia, ADHD, inclusive education, Basic General Education, pedagogical strategies, neurodiversity, educational intervention.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la diversidad cognitiva como una realidad inherente a cualquier aula escolar constituye uno de los desafíos pedagógicos más significativos y urgentes de la educación contemporánea. En el marco de sistemas educativos que proclaman la inclusión como principio rector, la atención efectiva a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones del neurodesarrollo entre ellas la dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) exige respuestas pedagógicas estructuradas, basadas en evidencia científica y de forma cultural pertinentes a cada contexto (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020; Arnaiz Sánchez, 2019).

La dislexia, definida como un trastorno específico del aprendizaje de base neurobiológica que afecta la precisión y la fluidez en el reconocimiento de palabras escritas, la decodificación y la ortografía, afecta a un aproximado entre el 5% y el 17% de la población en edad escolar a nivel mundial (Snowling et al., 2020; Li et al., 2022; Peterson & Pennington, 2015). El TDAH, por su parte, es reconocido como el trastorno del neurodesarrollo más prevalente en la infancia, con tasas que oscilan entre el 5% y el 9% en población escolar, caracterizado por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfieren de manera significativa en el funcionamiento académico y social del individuo (Barkley, 2020; American Psychiatric Association, 2022; Brown, 2021).

En el contexto de la Educación General Básica (EGB) nivel que en el sistema educativo ecuatoriano abarca desde el primer año de preparatoria hasta el décimo año de básica superior, la presencia de estudiantes con estas condiciones constituye una realidad cotidiana para los docentes. Sin embargo, la investigación tanto nacional como internacional ha documentado de manera consistente que los educadores carecen con frecuencia de la formación especializada y de los recursos pedagógicos necesarios para implementar adaptaciones curriculares adecuadas (Serrano-Galarza & Jurado-Fernández, 2022; Nevill & Forsey, 2023; Hernández Pico & Samada Grasst, 2021; Martínez & González, 2024).

Las adaptaciones curriculares se definen como el conjunto de modificaciones planificadas sobre los objetivos, contenidos, metodologías, actividades y criterios de evaluación del currículo ordinario, orientadas a responder a las necesidades individuales del estudiantado que presenta barreras para el aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013; Forteza et al., 2019). Desde el punto de vista de la política educativa, el Ecuador ha avanzado en la consolidación de un marco normativo que obliga a las instituciones de EGB a implementar dichas adaptaciones, si bien la distancia entre el mandato normativo y la práctica docente cotidiana sigue siendo un problema documentado en la literatura especializada (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021; Montenegro et al., 2025).

La relevancia de contar con propuestas pedagógicas sólidas para estudiantes con dislexia y TDAH en EGB radica en las implicaciones académicas inmediatas de ambas condiciones, así como también en sus repercusiones sobre el bienestar emocional, la autoestima, la identidad académica y la trayectoria educativa a largo plazo de quienes las padecen. Investigaciones longitudinales han demostrado que, sin intervención oportuna, adecuada y sostenida,

estos estudiantes presentan tasas mayores de abandono escolar, dificultades socioemocionales persistentes y limitaciones en el acceso a oportunidades educativas y laborales en la vida adulta (Maughan & Carroll, 2006; Sciberras et al., 2022; DuPaul & Weyandt, 2006).

La pregunta que orienta esta revisión es: ¿Qué propuestas pedagógicas de adaptación curricular han evidenciado efectividad para estudiantes con dislexia y/o TDAH en el nivel de Educación General Básica según la literatura científica publicada entre 2019 y 2024? Para responderla, el artículo se estructura en los siguientes apartados: metodología de la revisión, marco teórico y conceptual, resultados organizados por dimensiones temáticas, discusión de los hallazgos y conclusiones, seguidos de las referencias bibliográficas completas.

MAREIALES Y METODOS

Tipo y diseño del estudio

El presente trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación educativa, con un diseño de revisión bibliográfica sistemática (Ato et al., 2013; Sánchez-Serrano et al., 2022). Este tipo de diseño permite identificar, seleccionar, valorar de forma crítica y sintetizar la evidencia científica disponible sobre un fenómeno específico, siguiendo criterios de inclusión y exclusión predeterminados y un proceso de búsqueda reproducible y transparente. Para su desarrollo se adaptaron los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), ajustados al enfoque narrativo-temático de la revisión.

Estrategia de búsqueda bibliográfica

La búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y julio de 2024 en las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science (WoS), SciELO, Redalyc, ERIC (Education Resources Information Center), PubMed, Dialnet y Google Scholar. Los descriptores utilizados, en español e inglés y combinados con operadores booleanos (AND, OR, NOT), incluyeron: dislexia / dyslexia, TDAH / ADHD / attention deficit hyperactivity disorder, adaptaciones curriculares / curricular adaptations / academic accommodations, educación inclusiva / inclusive education, estrategias pedagógicas / pedagogical strategies, Educación General Básica / primary education / elementary education, intervención educativa / educational intervention, necesidades educativas especiales / special educational needs, y trastornos del aprendizaje / learning disabilities / learning disorders.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios que cumplieran todos los siguientes criterios: (a) artículos publicados en revistas científicas con revisión por pares entre 2019 y 2024, aunque se incorporaron trabajos seminales previos de alta relevancia teórica; (b) que abordaran de manera específica o combinada las condiciones de dislexia y/o TDAH en contextos de educación básica o primaria; (c) que describieran, evaluaran o sistematizaran estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares o propuestas de intervención educativa; (d) redactados en español, inglés

o portugués. Se excluyeron estudios centrados en diagnóstico neuropsicológico sin referencia a la intervención educativa, artículos de opinión sin respaldo empírico o teórico sólido, y estudios realizados con poblaciones universitarias o adultas.

Proceso de selección y análisis

La revisión arrojó de manera inicial 347 referencias relevantes. Tras eliminar duplicados ($n = 58$) y aplicar los criterios de inclusión mediante la lectura de títulos y resúmenes ($n = 189$ excluidos en esta fase), se procedió a la lectura completa de 100 textos, de los cuales 52 cumplieron todos los criterios establecidos. Para el análisis se empleó una matriz de análisis de contenido temático que clasificó la información en categorías emergentes: fundamentos teóricos y neurobiológicos, tipos de adaptaciones curriculares, estrategias didácticas específicas, recursos tecnológicos y resultados de efectividad reportados. Las categorías resultantes orientan la estructura del apartado de resultados.

Calidad y fiabilidad de las fuentes

La calidad metodológica de los estudios incluidos fue valorada mediante criterios diferenciados según el tipo de publicación. Para los estudios experimentales y cuasi-experimentales se emplearon criterios adaptados de la escala PEDro y el riesgo de sesgo de Cochrane. Para las revisiones sistemáticas y metaanálisis se consideró el cumplimiento de la declaración PRISMA. Para los estudios cualitativos y descriptivos se valoraron la claridad del diseño, la coherencia entre objetivos, metodología y resultados, y la solidez teórica. Solo se incluyeron estudios que superaron los umbrales mínimos de calidad establecidos para cada tipo.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Dislexia del desarrollo: bases neurobiológicas y manifestaciones educativas

La dislexia del desarrollo es reconocida por la comunidad científica como un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico, cuya manifestación más característica es la dificultad persistente y significativa para la lectura precisa y fluida de palabras, a pesar de un coeficiente intelectual dentro del rango normativo, una escolarización adecuada y la ausencia de déficits sensoriales primarios no corregidos (Lyon et al., 2003; Snowling et al., 2020; Peterson & Pennington, 2015). Esta definición, aceptada en la literatura anglosajona e incorporada a los sistemas diagnósticos contemporáneos (DSM-5-TR; CIE-11), desplaza las concepciones antiguas que asociaban la dislexia con la baja inteligencia o la falta de esfuerzo del estudiante.

Desde el punto de vista neurológico, investigaciones mediante resonancia magnética funcional (fMRI) y electroencefalografía han documentado de manera consistente diferencias estructurales y funcionales en regiones temporoparietales y temporo-occipitales del hemisferio izquierdo áreas críticas para el procesamiento fonológico, la integración grafema-fonema y la automatización de la lectura en sujetos con dislexia en comparación con

lectores típicos (Shaywitz & Shaywitz, 2020; Norton et al., 2021). La llamada «vía ventral» del procesamiento lector, o sistema de reconocimiento rápido de palabras, muestra hipofuncionamiento en personas con dislexia, lo que explica su lectura lenta, laboriosa y dependiente de la decodificación letra a letra incluso en etapas avanzadas del aprendizaje.

La hipótesis del déficit fonológico constituye el marco explicativo con mayor respaldo empírico acumulado en la investigación sobre dislexia (Ramus et al., 2003; Vellutino et al., 2004). Esta hipótesis postula que las personas con dislexia presentan dificultades específicas en la representación, el almacenamiento y el acceso a la información fonológica de los sonidos que componen el lenguaje oral, lo que interfiere en el aprendizaje del principio alfabético y en la automatización de los procesos de decodificación. En el aula de EGB, estas dificultades se manifiestan como lectura lenta y llena de errores, confusión de letras de forma visual similares (b/d, p/q, m/n), omisiones, inversiones y sustituciones de palabras, así como dificultades persistentes en la ortografía y en la comprensión lectora derivadas de la falta de fluidez (Arteaga et al., 2024; Atencia et al., 2021; Vera & Chagray, 2024).

Desde la perspectiva epidemiológica, Li et al. (2022) publicaron un metaanálisis que analizó 97 estudios sobre prevalencia de dislexia en niños de educación primaria en distintos países y sistemas de escritura, reportando una prevalencia combinada del 7,10% (IC 95%: 6,27–7,97%), con variaciones significativas en función del idioma y los criterios diagnósticos utilizados. Para el contexto hispanohablante, la prevalencia se estima en torno al 5–8% de la población escolar, con mayor dificultad diagnóstica que en lenguas con ortografías más opacas como el inglés, dado que el español presenta mayor transparencia ortográfica, aunque no elimina las dificultades asociadas a la dislexia (Jiménez et al., 2021).

TDAH: definición, subtipos y repercusiones en el aprendizaje escolar

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es conceptualizado, según el DSM-5-TR (APA, 2022) y la CIE-11 (OMS, 2019), como un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta a través de un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad presente antes de los 12 años, que aparece en al menos dos contextos diferentes y que interfiere de manera significativa con el funcionamiento o el desarrollo del individuo. Russell Barkley (2020), uno de los investigadores más influyentes en el campo, ha propuesto que el TDAH se caracteriza por una alteración en las funciones ejecutivas, la inhibición de respuestas, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional, perspectiva que tiene implicaciones directas para el diseño de las adaptaciones curriculares.

El DSM-5-TR distingue tres presentaciones del trastorno: inatenta (TDAH-I), con predominancia hiperactiva-impulsiva (TDAH-HI) y combinada (TDAH-C). Esta diferenciación tiene implicaciones pedagógicas relevantes: los estudiantes con TDAH-I requieren intervenciones centradas en la atención sostenida, la organización y la iniciación de tareas; los de presentación TDAH-HI necesitan estrategias de control del comportamiento motor y de la impulsividad en el aula; mientras que los estudiantes con presentación combinada la más frecuente en la

práctica clínica y educativa precisan intervenciones que integren ambas dimensiones (Brown, 2021; DuPaul & Weyandt, 2006; Chiguano & Guanoluisa, 2024).

El impacto del TDAH en el rendimiento académico es documentado desde diversas perspectivas, ya que los estudiantes con este trastorno obtienen, en promedio, calificaciones y puntuaciones en pruebas estandarizadas inferiores a las de sus pares sin el diagnóstico, presentan tasas de repetición de curso entre dos y tres veces mayores y tienen una probabilidad más alta de abandono escolar prematuro (Barkley, 2020; Sciberras et al., 2022). En el Ecuador, investigaciones recientes documentan que los docentes de EGB identifican el TDAH como una de las principales dificultades con las que se enfrentan en el aula, pero reportan sentirse sin herramientas suficientes para abordarlo en el ámbito pedagógico (Montenegro et al., 2025; Serrano-Galarza & Jurado-Fernández, 2022).

Comorbilidad entre dislexia y TDAH: implicaciones pedagógicas

Un aspecto de elevada relevancia clínica y pedagógica es la alta comorbilidad entre dislexia y TDAH. Estudios epidemiológicos han estimado que entre el 25% y el 45% de los estudiantes diagnosticados con TDAH presentan dificultades de lectura que cumplen criterios de dislexia, y que porcentajes similares de estudiantes con dislexia exhiben síntomas atencionales prominentes (Germanò et al., 2010; Willcutt et al., 2015). Esta superposición fenotípica se explica debido a factores etiológicos compartidos, incluyendo disfunciones en el procesamiento fonológico, la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo (Landerl et al., 2013).

La coexistencia de ambas condiciones plantea desafíos adicionales para el docente de EGB, ya que las adaptaciones curriculares deben abordar las dificultades específicas de lectura y escritura características de la dislexia y los déficits atencionales y ejecutivos propios del TDAH. La literatura especializada señala que los abordajes más efectivos para esta comorbilidad son aquellos que integran estrategias provenientes de ambas tradiciones: intervención instruccional fonológica explícita y sistemática, por un lado, y estrategias conductuales y de autorregulación, por otro, priorizando la individualización, la estructuración del ambiente de aprendizaje y la enseñanza explícita (Alle et al., 2024; Martinussen & Tannock, 2006).

Marco normativo para la educación inclusiva en Ecuador

La educación inclusiva ha sido reconocida como principio fundamental por organismos internacionales a través de instrumentos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el ODS 4 de la Agenda 2030, que establece como meta garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2020). En el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, reformada en 2021) y su Reglamento General (2023) establecen el marco legal que sustenta el derecho a la inclusión educativa y obliga a las instituciones de EGB a implementar adaptaciones curriculares individualizadas para estudiantes con necesidades educativas especiales, categoría en la que se incluyen las dificultades de aprendizaje como la dislexia y el TDAH (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021; Montenegro et al., 2025).

El Ministerio de Educación del Ecuador ha emitido lineamientos técnicos específicos sobre la implementación de adaptaciones curriculares, que distinguen entre adaptaciones de acceso, modificaciones en los recursos, el espacio y los tiempos, adaptaciones no significativas, modificaciones metodológicas y evaluativas que no alteran los objetivos del grado y adaptaciones significativas, modificaciones profundas que pueden implicar reducción o cambio sustancial de los contenidos curriculares del nivel (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Esta taxonomía, referenciada en la investigación ecuatoriana reciente, constituye el marco de referencia para el análisis de las propuestas pedagógicas identificadas en la presente revisión.

RESULTADOS: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS IDENTIFICADAS

Adaptaciones de acceso y modificaciones ambientales para estudiantes con dislexia

Modificaciones en los materiales escritos

Las adaptaciones de acceso constituyen la primera y más inmediata línea de intervención para estudiantes con dislexia en EGB, por cuanto buscan eliminar las barreras que la presentación habitual de los materiales escritos impone sin modificar los contenidos curriculares ni los objetivos de aprendizaje (Forteza et al., 2019). Entre las más documentadas en la literatura revisada se encuentran: el uso de tipografías específicas para lectores con dislexia como OpenDyslexic o Arial, el aumento del tamaño de letra (mínimo 12–14 puntos), el incremento del interlineado (1,5 o 2 líneas), el uso de papel de color o filtros de superposición para reducir el efecto de inestabilidad visual, y la fragmentación de los textos en segmentos más cortos con soporte visual integrado mediante imágenes, esquemas y organizadores gráficos (García Bailón & Pilligua Laz, 2024; Arteaga et al., 2024; Mora et al., 2025).

La reducción de la cantidad de texto en los materiales de estudio, manteniendo los contenidos esenciales mediante el uso de esquemas, mapas conceptuales e infografías, ha mostrado beneficios significativos en la comprensión de la información por parte de estudiantes con dislexia. Galet Ortiz (2020) documentó que el uso de representaciones gráficas como estrategia paralela al texto escrito facilita tanto la motivación como la retención de información en estudiantes con dificultades lectoras en los primeros ciclos de EGB. La provisión de materiales en formato de audio como grabaciones de las lecciones o el uso de software de texto a voz reduce la carga cognitiva asociada a la decodificación lectora, permitiendo al estudiante centrar sus recursos atencionales en la comprensión del contenido (Mora et al., 2025; Bailón & Bolívar, 2022).

Organización del espacio y los tiempos de aprendizaje

La organización del entorno físico del aula también constituye una dimensión de la adaptación de acceso relevante para estudiantes con dislexia y TDAH. La reducción de estímulos visuales distractores en el espacio de trabajo inmediato del estudiante, la provisión de un escritorio ordenado y con los materiales necesarios, y la ubicación preferente en zonas de bajo tráfico y cerca del docente han mostrado beneficios en la concentración y la productividad de ambas poblaciones (Hart et al., 2011; Chiguano & Guanoluisa, 2024). En cuanto a los tiempos,

la programación de períodos de trabajo más cortos con pausas regulares estrategia compatible con el método Pomodoro adaptado a contextos escolares ha sido documentada como beneficiosa para estudiantes con TDAH y, en menor medida, para aquellos con dislexia (Del Moral et al., 2023).

Adaptaciones evaluativas

Las modificaciones en los procedimientos evaluativos representan una de las categorías de adaptación más implementadas en contextos de EGB para estudiantes con dislexia y TDAH, y también una de las más debatidas en la literatura especializada. La extensión del tiempo disponible para la realización de exámenes escritos, la posibilidad de responder de manera oral en lugar de por escrito, la segmentación de las pruebas en partes más pequeñas aplicadas en sesiones diferenciadas, la simplificación del lenguaje de las preguntas y la eliminación de la penalización ortográfica en áreas donde no se evalúa competencia ortográfica son las adaptaciones evaluativas con mayor presencia en la literatura revisada (Harrison et al., 2020; Witmer et al., 2024; Forteza et al., 2019).

La revisión sistemática de Harrison et al. (2020), publicada en el Journal of School Psychology y basada en un ensayo aleatorio controlado con 233 estudiantes de cuarto a séptimo grado, encontró que la extensión del tiempo presenta beneficios diferenciales: su efectividad es mayor en estudiantes de menor edad y en aquellos cuya lentitud lectora es el principal obstáculo, mientras que resulta menos útil cuando la dificultad central es la comprensión lectora o el procesamiento fonológico. El estudio de Witmer et al. (2024) complementó estos hallazgos al evidenciar que la acomodación de tiempo extendido eleva el rendimiento en pruebas escritas en estudiantes con TDAH de la presentación del trastorno, aunque su efecto es más consistente en tareas que demandan escritura extensa. Estos resultados subrayan la necesidad de individualizar las adaptaciones evaluativas en función del perfil neuropsicológico de cada estudiante.

La evaluación oral como alternativa o complemento a la evaluación escrita ha recibido un creciente respaldo en la literatura latinoamericana. Espinosa & Ilbay (2023) documentaron que los estudiantes con dislexia en EGB muestran un desempeño superior en evaluaciones orales en comparación con las escritas, incluso cuando el contenido evaluado es idéntico, lo que sugiere que el formato escrito constituye por sí mismo una barrera de acceso que subestima el conocimiento real del estudiante con esta condición.

Intervenciones didácticas basadas en evidencia para la dislexia

Instrucción fonológica explícita y sistemática

La instrucción fonológica explícita y sistemática que comprende la enseñanza directa y secuenciada de las correspondencias grafema-fonema, las reglas de decodificación y las habilidades de conciencia fonológica constituye el eje de las intervenciones con mayor soporte empírico acumulado para estudiantes con dislexia en educación básica (Snowling et al., 2020; Vellutino et al., 2004). El metaanálisis de Hall et al. (2023), publicado en Reading Research Quarterly y basado en el análisis riguroso de 53 estudios con 6.053 participantes en niveles de kindergarten a quinto grado, encontró que las intervenciones centradas en instrucción fonológica sistemática

producen efectos de tamaño moderado a grande ($d = 0,43-0,67$) sobre la precisión lectora, las habilidades de decodificación y la conciencia fonológica. La instrucción explícita en análisis y síntesis fonémica, la manipulación de fonemas con soporte articulatorio y la práctica sistemática de las correspondencias grafema-fonema son los componentes con mayor tamaño del efecto identificados en esta revisión.

En el contexto hispanohablante, la transparencia ortográfica del español mayor que la del inglés no elimina las dificultades de los niños con dislexia, pero sí modifica su expresión fenotípica: mientras que en inglés el error más frecuente es la incorrección en la decodificación de palabras irregulares, en español predominan los errores de fluidez y la lectura lenta (Jiménez et al., 2021). Esta especificidad exige que los programas de instrucción fonológica en EGB hispanohablante incorporen componentes específicos de fluidez lectora y lectura de pseudopalabras, además de la instrucción en conciencia fonológica y decodificación (García Medina et al., 2022; Arteaga et al., 2024).

Instrucción multisensorial

La instrucción multisensorial aquella que involucra de manera simultánea los canales visual, auditivo, kinestésico y táctil (VAKT) tiene una larga tradición en la intervención para la dislexia, cuyos fundamentos se remontan a los trabajos pioneros de Orton y Gillingham en la primera mitad del siglo XX (Stevens et al., 2021). El enfoque Orton-Gillingham (OG), que sistematiza esta aproximación en un programa estructurado, secuencial, acumulativo y diagnóstico-prescriptivo, ha sido el más adoptado y estudiado a nivel internacional, dando origen a numerosas adaptaciones y programas derivados como Wilson Reading System, Barton Reading and Spelling, y RAVE-O, entre otros.

El metaanálisis de Stevens et al. (2021) que revisó 109 artículos y extrajo datos de 24 estudios de intervenciones OG o derivadas encontró un tamaño del efecto promedio positivo ($ES = 0,22$), aunque no significativo en el conjunto de los resultados de habilidades fundacionales, debido a la elevada heterogeneidad entre estudios. Sin embargo, los análisis de subgrupos revelaron efectos significativos y de mayor magnitud en estudios con mayor fidelidad de implementación y en intervenciones de mayor intensidad (más de 40 horas). Austin et al. (2023) profundizaron en el análisis de los componentes activos del enfoque OG y concluyeron que los elementos de instrucción fonológica explícita y la práctica distribuida son los componentes con mayor respaldo empírico, con independencia del marco nominativo bajo el que se implementen.

En el contexto de la EGB latinoamericana, la aplicación de actividades multisensoriales adaptadas al currículo ordinario letras táctiles de arena o terciopelo, dictados multisensoriales con movimiento, actividades de mapeo fonémico con manipulativos, y el uso de colores para codificar categorías morfológicas ha sido documentada como una estrategia de elevada viabilidad práctica y alto valor pedagógico en varias investigaciones nacionales y regionales (Bailón & Bolívar, 2022; Espinosa & Ilbay, 2023; Vera & Chagray, 2024; Galet Ortiz, 2020).

Instrucción en fluidez lectora

El desarrollo de la fluidez lectora entendida como la capacidad de leer con precisión, velocidad y expresión apropiadas constituye un objetivo central de la intervención para la dislexia en EGB, dado que la lentitud y la laboriosidad lectora son consecuencias directas de las dificultades de decodificación y constituyen por sí mismas una fuente adicional de fracaso escolar (Shaywitz & Shaywitz, 2020). Entre las estrategias de desarrollo de la fluidez con mayor respaldo empírico se encuentran la lectura repetida con modelado, la lectura asistida por pares (paired reading), la lectura en eco y el teatro de lectores (readers' theater), todas las cuales han sido evaluadas en contextos de educación primaria con resultados positivos consistentes (Hall et al., 2023; Snowling et al., 2020).

Adaptaciones curriculares para estudiantes con TDAH en EGB

Estructuración del ambiente de aprendizaje

La organización física y temporal del aula representa uno de los factores ambientales con mayor impacto documentado en el rendimiento de los estudiantes con TDAH. La investigación disponible señala que ambientes estructurados, predecibles y con expectativas comportamentales definidas reducen la frecuencia de las conductas disruptivas y mejoran el tiempo en tarea en esta población (Barkley, 2020; Hart et al., 2011). En el contexto del aula de EGB, las adaptaciones ambientales más respaldadas incluyen: la ubicación preferente del estudiante con TDAH en la primera fila o junto al docente, la minimización de estímulos visuales y auditivos distractores en el área de trabajo inmediata, la organización del espacio en zonas funcionales diferenciadas, y la provisión de señales visuales claras (carteles con rutinas, semáforo de conducta, reloj visual) que permitan al estudiante orientarse de forma autónoma (Chiguano & Guanoluiza, 2024; Del Moral et al., 2023).

La estructuración temporal, mediante rutinas establecidas e invariantes en su secuencia, reduce la incertidumbre y la ansiedad asociada a las transiciones, que constituyen momentos de especial dificultad para los estudiantes con TDAH (Delgado & Sánchez, 2024). El uso de herramientas de gestión del tiempo accesibles como los temporizadores Time Timer, que muestran de manera gráfica el tiempo restante de una actividad ha mostrado beneficios específicos en la reducción de conductas fuera de tarea y en la mejora de la finalización de trabajos escolares (Hart et al., 2011; Langberg et al., 2012).

Estrategias conductuales y sistemas de refuerzo positivo

Las intervenciones conductuales basadas en los principios del análisis aplicado del comportamiento, el refuerzo positivo, el costo de respuesta y los sistemas de economía de fichas cuentan con el nivel más alto de evidencia empírica disponible para la reducción de comportamientos problemáticos y el incremento de la conducta en tarea en estudiantes con TDAH (Fabiano et al., 2009; Veenman et al., 2018). El metaanálisis de Fabiano et al. (2009), basado en 174 estudios sobre tratamientos conductuales para el TDAH, identificó un tamaño del efecto medio de $d = 0,83$ para las intervenciones conductuales sobre el comportamiento en clase, superando en consistencia a otros enfoques. El metaanálisis de Veenman et al. (2018), centrado en programas conductuales en aulas de educación

primaria con diseños aleatorizados, confirmó efectos moderados a grandes sobre la conducta en tarea ($d = 0,55-0,78$) y sobre el rendimiento académico ($d = 0,40-0,65$) cuando estas intervenciones eran implementadas con fidelidad por el docente de aula regular.

Los sistemas de tarjeta de informe diario (Daily Report Card, DRC), en los que el docente registra diariamente el cumplimiento de objetivos conductuales específicos y lo comunica a los padres para su refuerzo en el hogar, han demostrado ser intervenciones de bajo costo, alta viabilidad y significativa efectividad en contextos de educación primaria (Volpe & Fabiano, 2013). Delgado & Sánchez (2024) sistematizaron los fundamentos del refuerzo positivo como técnica de modificación de conducta para estudiantes con TDAH en el contexto latinoamericano, enfatizando que la contingencia, la inmediatez y la especificidad del refuerzo son condiciones necesarias para su efectividad.

Las intervenciones de autogestión que buscan transferir de forma gradual al propio estudiante el control sobre su comportamiento y su rendimiento han ganado un respaldo empírico creciente. El automonitoreo del comportamiento en tarea, el autoregistro de la productividad y el entrenamiento en autoinstrucciones verbales han mostrado beneficios significativos en términos de conducta en tarea, reducción de la dependencia del docente y desarrollo de habilidades de autorregulación metacognitiva (Almarío et al., 2024; Cantor et al., 2024; Hidalgo & Arteaga, 2021).

Acomodaciones instruccionales para el TDAH

Las acomodaciones instruccionales para estudiantes con TDAH documentadas en la literatura incluyen un amplio espectro de modificaciones en cómo se presenta la información, cómo se estructuran las tareas y cómo se evalúa el aprendizaje. La segmentación de instrucciones largas en pasos individuales breves y concretos, dadas en el momento preciso en que deben ejecutarse más que con anticipación ha demostrado reducir los errores de omisión y los problemas de organización en estudiantes con TDAH (Barkley, 2020). La variación en el formato y la modalidad de las actividades académicas, para mantener la novedad y el interés del estudiante, constituye otra estrategia con respaldo empírico: tareas que incorporan movimiento, uso de manipulativos, trabajo colaborativo en pequeños grupos y respuestas gestuales o físicas mantienen mayores niveles de activación atencional que las tareas estáticas e individuales (Hart et al., 2011; Del Moral et al., 2023).

Los programas de intervención en habilidades organizativas, como el HOPS (Homework, Organization, and Planning Skills), desarrollado por Langberg et al. (2012) y evaluado en estudios con estudiantes de primaria y secundaria, han mostrado efectividad para mejorar la organización de materiales, la gestión de las tareas escolares y la comunicación con los padres. Este tipo de intervenciones, que enseñan las habilidades ejecutivas que el estudiante con TDAH no ha desarrollado con espontaneidad, son relevantes en la transición entre ciclos dentro de la EGB (Langberg et al., 2012; Lóor et al., 2025).

El Diseño Universal para el Aprendizaje como marco pedagógico integrador

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology de los Estados Unidos (CAST, 2018) y fundamentado en la neurociencia cognitiva del aprendizaje, propone un marco pedagógico para el diseño de experiencias de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes desde su concepción, sin necesidad de adaptaciones posteriores individualizadas. El DUA se sustenta en tres principios nucleares: proporcionar múltiples medios de representación para diversificar el modo en que se presenta la información; ofrecer múltiples medios de acción y expresión para diversificar el modo en que los estudiantes demuestran su aprendizaje; y facilitar múltiples medios de implicación para diversificar el modo en que se motiva y compromete a los estudiantes con el aprendizaje.

Su aplicación sistemática en el aula de EGB para estudiantes con dislexia y TDAH ha sido documentada en investigaciones recientes como un marco de especial efectividad, ya que permite al docente planificar de manera proactiva la diversificación de materiales, actividades y evaluaciones, reduciendo la estigmatización asociada a las adaptaciones individualizadas. Martínez et al. (2025) describieron la implementación del DUA en instituciones educativas ecuatorianas con estudiantes con TDAH como una herramienta que facilita la participación de todos los estudiantes en el currículo ordinario sin necesidad de segregar ni etiquetar. Baque et al. (2025) documentaron mejoras en el bienestar y la participación escolar en contextos en los que el DUA fue implementado de manera sistemática en aulas de EGB de la región costa ecuatoriana.

Tecnologías educativas como herramientas de apoyo

La integración de tecnologías educativas en la atención de estudiantes con dislexia y TDAH ha experimentado un crecimiento notable en la literatura reciente, impulsado por la expansión del acceso a dispositivos digitales y por el desarrollo de las aplicaciones diseñadas para estas poblaciones. La revisión sistemática de Mora et al. (2025), publicada en la Revista Científica Multidisciplinar KIRIA, que analizó 15 estudios sobre herramientas tecnológicas para estudiantes con dislexia en educación básica, identificó aplicaciones como Dytective diseñada para la detección y el entrenamiento lector, Alphabetic, videojuegos educativos específicos y plataformas de realidad virtual como herramientas con evidencia prometedora para la mejora de la fluidez lectora, la motivación y el reconocimiento de palabras. Chanchí et al. (2020) reportaron un incremento del 15% en el reconocimiento de palabras tras un período de ocho semanas con el uso de un videojuego educativo diseñado para estudiantes con dislexia.

Para estudiantes con TDAH, las tecnologías de asistencia han mostrado beneficios en las áreas de organización, gestión del tiempo y reducción de la carga de escritura. El metaanálisis de Wong et al. (2023), publicado en el Journal of Medical Internet Research y basado en 24 ensayos aleatorizados controlados, encontró efectos positivos significativos ($SMD = 0,47$; IC 95%: 0,28–0,65) sobre síntomas de inatención e hiperactividad cuando las aplicaciones tecnológicas eran utilizadas como complemento y no como sustituto de intervenciones conductuales

estructuradas. Los autores enfatizaron la necesidad de supervisión docente activa para prevenir el uso inadecuado de los dispositivos como fuente de distracción adicional, una preocupación pertinente en el contexto del TDAH.

Las plataformas de gamificación del aprendizaje que incorporan elementos propios de los videojuegos, como sistemas de puntos, niveles, recompensas y retroalimentación inmediata, al proceso de enseñanza-aprendizaje han mostrado resultados positivos en la motivación intrínseca, la persistencia ante las dificultades y el tiempo en tarea en estudiantes con TDAH de EGB (Bailón & Bolívar, 2022; Del Moral et al., 2023). Su aplicación en contextos ecuatorianos ha sido documentada con resultados alentadores, aunque los investigadores advierten sobre la necesidad de garantizar que la dimensión lúdica no eclipse los objetivos de aprendizaje curricular.

La formación docente como condición de efectividad

La investigación convergente en el campo de la educación inclusiva señala de manera consistente que la efectividad de cualquier adaptación curricular depende de la calidad de la formación, las actitudes y las creencias del docente que la implementa (Nevill & Forsey, 2023; Marchesi & Hernández, 2019; Alle et al., 2024). Nevill & Forsey (2023), en su revisión sistemática publicada en *Annals of Dyslexia* y basada en 32 estudios internacionales, documentaron que la formación docente en dislexia mejora tanto la identificación temprana de estudiantes con riesgo como la calidad y la pertinencia de las adaptaciones implementadas.

En el contexto ecuatoriano, Chiguano & Guanoluisa (2024) y Serrano-Galarza & Jurado-Fernández (2022) han documentado que los docentes de EGB carecen en su mayoría de conocimientos específicos sobre las características neuropsicológicas de la dislexia y el TDAH, sobre los instrumentos de detección temprana disponibles en el sistema educativo y sobre las estrategias de intervención basadas en evidencia. Esta brecha formativa tiene consecuencias directas sobre la calidad, la oportunidad y la coherencia de las adaptaciones implementadas. Montenegro et al. (2025) señalaron que en el contexto ecuatoriano existe una marcada heterogeneidad en la calidad de las adaptaciones curriculares implementadas en diferentes instituciones, atribuible en buena medida a la variabilidad en la formación y el apoyo recibido por los docentes.

Martínez & González (2024) analizaron las actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con NEAE en el contexto latinoamericano y encontraron que, si bien la mayoría de los docentes expresan adhesión al principio de la inclusión educativa, una proporción significativa reporta sentirse incompetente o insegura ante la responsabilidad de implementar adaptaciones curriculares efectivas para estudiantes con TDAH o dislexia. Esta disonancia entre el compromiso declarativo y la competencia práctica percibida constituye un área de intervención prioritaria para las políticas de formación docente en la región.

La participación de la familia como factor potenciador

El trabajo colaborativo entre la escuela y la familia es reconocido de manera unánime en la literatura como un factor protector y potenciador de la efectividad de las adaptaciones curriculares para estudiantes con dislexia y TDAH (Forteza et al., 2019; Sciberras et al., 2022; Barkley, 2020). Los padres y cuidadores que reciben

orientación específica sobre las características del trastorno de su hijo o hija y sobre las estrategias de apoyo al aprendizaje en el hogar contribuyen de manera significativa a la generalización de los avances obtenidos en el contexto escolar y a la construcción de una narrativa positiva sobre las capacidades del estudiante.

La comunicación regular y bidireccional entre docentes y familias, mediante herramientas tan accesibles como las tarjetas de informe diario, las reuniones periódicas de seguimiento o el uso de plataformas digitales de comunicación escuela-familia, ha demostrado mejorar los resultados académicos y conductuales de los estudiantes con estas condiciones (Volpe & Fabiano, 2013; Loor et al., 2025). Cantor et al. (2024) enfatizaron que el entrenamiento a padres en estrategias de manejo conductual y de apoyo académico en el hogar produce beneficios que se extienden más allá del ámbito escolar, mejorando el clima familiar y la calidad de la relación entre padres e hijos con TDAH.

La dimensión socioemocional: autoestima, identidad académica y bienestar

Un ámbito que la revisión identificó como subrepresentado en los documentos normativos sobre adaptaciones curriculares, pero documentado como crítico en la literatura científica, es la dimensión socioemocional del aprendizaje en estudiantes con dislexia y TDAH. Los estudiantes con estas condiciones presentan, con mayor frecuencia que sus pares, experiencias reiteradas de fracaso escolar, ansiedad ante situaciones de evaluación, baja autoestima académica, sentimientos de vergüenza asociados a sus dificultades y problemas en las relaciones con sus compañeros (Sciberras et al., 2022; Maughan & Carroll, 2006; Forteza et al., 2019).

La investigación disponible sugiere que las intervenciones que abordan las habilidades académicas y el bienestar socioemocional del estudiante producen resultados más consistentes y duraderos que aquellas centradas en los aspectos cognitivos del aprendizaje. El desarrollo de una narrativa positiva sobre la neurodiversidad, que ayude al estudiante a comprender sus fortalezas además de sus dificultades y a entender su condición en términos de diferencia no de déficit, ha mostrado efectos positivos sobre la motivación intrínseca, la persistencia ante los retos y la construcción de una identidad académica positiva (Alle et al., 2024; Hidalgo & Arteaga, 2021; Almario et al., 2024).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente revisión bibliográfica evidencian una producción científica robusta, diversificada y en expansión sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con dislexia y TDAH en el nivel de educación básica, con contribuciones significativas tanto desde la investigación internacional como desde estudios desarrollados en el contexto latinoamericano y ecuatoriano. La convergencia de la evidencia señala un conjunto de principios pedagógicos transversales que emergen de manera recurrente en las propuestas más efectivas: estructuración, explicitación, sistematicidad, individualización y colaboración. Estos principios trascienden las particularidades de las intervenciones específicas y constituyen el núcleo de lo que podría denominarse una pedagogía basada en evidencia para la neurodiversidad en EGB.

Un primer plano de tensión identificado en la literatura revisada es el que existe entre las acomodaciones académicas como el tiempo extendido, la reducción de la cantidad de trabajo o el cambio de formato evaluativo y las intervenciones activas orientadas al desarrollo de habilidades. La revisión de Harrison et al. (2020) y la síntesis de DuPaul & Weyandt (2006) coinciden en que las acomodaciones, siendo necesarias para garantizar el acceso equitativo al currículo, no modifican por sí solas la trayectoria educativa del estudiante con TDAH o dislexia a largo plazo. En este sentido, la literatura sugiere que las adaptaciones curriculares más efectivas son aquellas que combinan acomodaciones de acceso con intervenciones pedagógicas activas que desarrollen las habilidades deficitarias, en lugar de limitarse a compensarlas.

La implementación del DUA emerge de la revisión como uno de los marcos más prometedores para la práctica docente cotidiana en EGB, ya que permite al docente diseñar desde el inicio lecciones y unidades didácticas que sean accesibles para la diversidad del aula incluyendo a los estudiantes con dislexia y TDAH sin necesidad de elaborar adaptaciones individualizadas para cada estudiante. Sin embargo, como señalaron Martínez et al. (2025) en el contexto ecuatoriano, la implementación efectiva del DUA exige un cambio paradigmático en la cultura pedagógica del docente, que va más allá de la simple adopción de herramientas o recursos y requiere una comprensión profunda de la diversidad cognitiva y de los principios de la neuroeducación.

La brecha entre la evidencia disponible y su implementación efectiva en las aulas de EGB en contextos de recursos limitados como el ecuatoriano constituye uno de los problemas más acuciantes identificados en la revisión. Esta brecha se articula en torno a tres ejes principales: la insuficiente formación inicial y continua del profesorado en educación inclusiva y en neurodiversidad; la falta de recursos especializados en los centros educativos (orientadores escolares, psicopedagogos, materiales adaptados); y la ausencia de mecanismos sistemáticos y vinculantes de seguimiento y evaluación de las adaptaciones implementadas. Abordar estos determinantes estructurales es, en consecuencia, una condición necesaria para que las propuestas pedagógicas basadas en evidencia puedan traducirse en mejoras reales y sostenidas para los estudiantes con dislexia y TDAH en EGB.

La dimensión emocional y motivacional del aprendizaje constituye, quizás, el eje transversal más invisibilizado en los marcos normativos sobre adaptaciones curriculares. Los documentos técnicos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador, al igual que los marcos de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos, abordan las adaptaciones curriculares desde una perspectiva cognitiva y de acceso al currículo, sin atender a los efectos acumulativos del fracaso escolar sobre la autoestima, la identidad académica y el bienestar socioemocional del estudiante con dislexia o TDAH. La integración de componentes socioemocionales como el aprendizaje emocional, la construcción de narrativas de competencia y el desarrollo de la autoeficacia académica en los planes de adaptación curricular individualizada constituye una agenda pendiente para la política educativa inclusiva en la región.

La revisión pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la investigación empírica en el contexto latinoamericano y ecuatoriano, más allá de la mera adaptación o aplicación de marcos teóricos e intervenciones desarrollados en otros contextos culturales e idiomáticos. Las particularidades del español, los rasgos específicos de los sistemas

educativos latinoamericanos, las condiciones socioeconómicas del estudiantado y las expectativas culturales sobre el aprendizaje y la discapacidad configuran un escenario en el que las intervenciones deben ser adaptadas y evaluadas en sus propios términos. La producción de estudios de intervención con diseños controlados y muestras representativas en el contexto ecuatoriano sigue siendo una necesidad urgente e insatisfecha

CONCLUSIONES

La presente revisión bibliográfica sistemática, orientada a analizar las propuestas pedagógicas de adaptación curricular para estudiantes con dislexia y TDAH en el nivel de Educación General Básica, permite formular las siguientes conclusiones:

Existe un corpus científico sólido, diversificado y en expansión sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con dislexia y TDAH en educación básica. La producción científica latinoamericana y ecuatoriana en este campo ha crecido en los últimos cinco años, aunque sigue siendo indispensable fortalecer la investigación empírica con diseños experimentales que permitan establecer relaciones causales robustas y generalizables al contexto regional específico.

Las intervenciones con mayor respaldo empírico para la dislexia en EGB son las basadas en instrucción fonológica explícita, sistemática y acumulativa, complementadas con elementos de enseñanza multisensorial, instrucción en fluidez lectora y modificaciones en los materiales y procedimientos evaluativos que eliminen las barreras de acceso al currículo sin reducir los contenidos esenciales de la instrucción en habilidades de conciencia fonológica constituye el componente de mayor efecto dentro de este conjunto de intervenciones.

Para estudiantes con TDAH, las estrategias conductuales los sistemas de refuerzo positivo, la economía de fichas y las tarjetas de informe diario combinadas con la estructuración del ambiente de aprendizaje, la instrucción explícita en habilidades organizativas y las adaptaciones instruccionales específicas, constituyen el enfoque con mayor nivel de evidencia, la efectividad de estas estrategias aumenta cuando se implementan de manera combinada, cuando son sostenidas en el tiempo y cuando se mantiene una comunicación fluida y sistemática entre el docente y la familia.

El Diseño Universal para el Aprendizaje emerge como el marco pedagógico más adecuado para integrar de manera coherente y sistemática las diversas propuestas de adaptación curricular, al ofrecer una arquitectura conceptual que promueve la accesibilidad desde el diseño mismo del currículo. Su implementación efectiva en el aula de EGB exige, sin embargo, un proceso de formación docente profundo y sostenido, que no puede reducirse a talleres puntuales o a la distribución de guías técnicas.

La formación docente especializada en neurodiversidad, en las características específicas de la dislexia y el TDAH, y en las estrategias de intervención basadas en evidencia constituye el factor más crítico y, al mismo tiempo, más deficitario para la implementación efectiva de las adaptaciones curriculares en EGB. Las políticas educativas que no incluyan componentes robustos, continuos y evaluados de desarrollo profesional docente en

estas áreas con dificultad lograrán traducir las propuestas pedagógicas basadas en evidencia en mejoras sostenidas para los estudiantes con estas condiciones.

La dimensión socioemocional del aprendizaje en estudiantes con dislexia y TDAH exige mayor atención e integración explícita en el diseño de las adaptaciones curriculares. Las intervenciones que abordan de manera simultánea las habilidades académicas y el bienestar emocional del estudiante la autoestima, la autoeficacia, la identidad académica positiva y la regulación emocional producen resultados más consistentes, generalizables y duraderos que aquellas centradas en los aspectos cognitivos del aprendizaje.

La participación activa e informada de la familia constituye un componente insustituible del ecosistema de apoyos para estudiantes con dislexia y TDAH en EGB. Las adaptaciones curriculares que se conciben y se implementan en el espacio escolar, sin considerar su articulación con el entorno familiar, tienen una efectividad y un alcance limitados. El fortalecimiento de los mecanismos de comunicación, colaboración y formación conjunta entre escuela y familia debe constituir un eje estructural de cualquier política de inclusión educativa efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alle, M. E., Gutiérrez, P., & Arévalo, M. (2024). Conocimientos y actitudes docentes frente al TDAH en escuelas primarias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125–141. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100008>
- Almario Niño, L. A., Cortes Cortes, A. T., & Daza Rojas, P. V. (2024). Estrategias de acompañamiento para el desarrollo escolar en niños con TDAH. Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/e43b4d07-3fc0-4311-8918-8320c63fcb67>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). Sobre el concepto de educación inclusiva: Hacia un nuevo paradigma. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 17–31.
- Arteaga, F., Martínez, S., Vera, C., Arteaga, R., García, L., Pilligua, A., & Moreira, J. (2024). Estrategias pedagógicas para el abordaje educativo de la dislexia: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 574–583. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1612>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Atencia, A., Correa, R., & Mendoza, Z. (2021). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2), 1–15. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.2.3690.2021>
- Austin, C. R., Stevens, L., Demchack, A., & Solari, E. J. (2023). Orton-Gillingham: Which aspects are supported by research? *The Reading League Journal*, 4(3), 14–21.
- Bailón, J., & Bolívar, O. (2022). Estrategia didáctica de gamificación para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes con dislexia. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 1422–1437.
- Baque, E., López, L., Ortega, C., Jiménez, P., & Lozano, C. (2025). Prácticas inclusivas y su impacto en el aprendizaje de estudiantes con TDAH. *Revista Gnerando*, 3(1), 12–28.
- Barkley, R. A. (2020). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Brown, T. E. (2021). *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments*. Routledge.
- Cantor Aguillón, N. E., Huertas Camelo, M., Novoa Barrioz, C. A., & Tovar Quintero, L. K. (2024). Estrategias facilitadoras del aprendizaje para niños con TDAH de presentación hiperactivo/impulsivo en edades de 6 a 12 años [Tesis de grado]. Politécnico Colombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7408>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chanchí, G., Ospino, W., & Campo, W. (2020). Videojuego educativo como herramienta terapéutica para el tratamiento de la dislexia. *Ciencias e Ingeniería al Día*, 15(2), 47–58.
- Chiguano Chaza, F. J., & Guanoluisa Moreta, V. T. (2024). Recursos didácticos para la enseñanza a niños con hiperactividad [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/123456789/12338>
- Del Moral, P., Martínez-Villanueva, J., & Urchaga, J. D. (2023). Eficacia de las intervenciones psicoeducativas para mejorar los síntomas del TDAH en escolares. *Psicología Educativa*, 29(2), 115–124. <https://doi.org/10.5093/psed2023a4>
- Delgado, R. J. M., & Sánchez, M. S. (2024). El refuerzo positivo como técnica de modificación de conductas utilizada en TDAH. *Sinergia Académica*, 7(Especial 2), 207–222. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/153>
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/10349120600716141>

- Espinosa Cevallos, P. A., & Ilbay Guaña, E. L. (2023). Dificultades en el aprendizaje en niños del primero de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4210–4228.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: Voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 131–151. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.007>
- Galarza, C. A. R., Pasquel, M. F. B., & Galarza, D. A. R. (2015). Prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes ecuatorianos. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 3(1), 13–19.
- Galet Ortiz, X. (2020). El arte como estrategia para fortalecer el proceso lector-escriptor en niños con dislexia. *Revista de Educación Artística*, 1(1), 55–68.
- García Bailón, L. R., & Pilligua Laz, A. M. (2024). Estrategias pedagógicas para el abordaje educativo de la dislexia: Revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 574–583. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1612>
- García Medina, R., Penna Tosso, M., & Sánchez Sáinz, M. (2022). Estrategia pedagógica dirigida a un estudiante con dislexia en tercer grado de educación básica. *Revista Educación*, 46(1), 345–362.
- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475–493. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494748>
- 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>
- Harrison, J. R., Evans, S. W., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Schofield, A., & Nangle, B. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 80, 15–36. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.04.001>
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2021). Systematic review: Educational accommodations for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448–457. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.09.010>

- Hart, K. C., Massetti, G. M., Fabiano, G. A., Pariseau, M. E., & Pelham, W. E. (2011). Impact of group size on classroom on-task behavior and work productivity in children with ADHD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 55–64. <https://doi.org/10.1177/1063426610365912>
- Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Roca: Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma*, 17(3), 284–299.
- Hidalgo, S., & Arteaga, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con déficit de atención. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 28–44.
- Jiménez, J. E., Hernández-Valle, I., Rodríguez, C., Guzmán, R., Díaz, A., & Ortiz, R. (2021). El programa Leer bien para aprender mejor: Un estudio de eficacia en alumnado con dificultades de aprendizaje en lectura. *Psicothema*, 33(1), 20–27. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.124>
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H., Lohvansuu, K., & Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 686–694. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Becker, S. P., Girio-Herrera, E., & Vaughn, A. J. (2012). Evaluation of the Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) intervention for middle school students with ADHD as implemented by school mental health providers. *School Psychology Review*, 41(3), 342–364.
- Li, X., Yin, M., & Zhang, M. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- Lloor, S., Villalon, Y., & Abad, G. (2025). Diseño de estrategias pedagógicas para fomentar valores socioemocionales en la educación técnica alineadas con el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano. *Revista Gnerando*, 3(2), 45–62.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–56.
- Martinussen, R., & Tannock, R. (2006). Working memory impairments in children with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid language learning disorders. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28(7), 1073–1094. <https://doi.org/10.1080/13803390500205700>
- Martínez, M., Riera, G., Encalada, G., Ávila, F., & Chalco, R. (2025). Inclusión, diversidad y neurodivergencia: Estrategias didácticas con base en el DUA para el TDAH. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 5(1), 1–18.

- Martínez, C., & González, C. (2024). Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22(43), 128–145. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.649>
- Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. Current Opinion in Psychiatry, 19(4), 350–354. <https://doi.org/10.1097/01.yco.0000228752.79990.41>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. MinEduc.
- Montenegro Ayala, D. K., Llangari Morillo, A. A., & Naranjo Herrera, J. (2025). Intervención educativa en estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje en Educación Básica en Ecuador. Código Científico Revista de Investigación, 6(1), 1–20.
- Mora, J., Ochoa, S., Paredes, K., & Otáñez, M. (2025). Herramientas tecnológicas y el progreso de estudiantes con dislexia en educación básica. KIRIA: Revista Científica Multidisciplinar, 1(1), 85–99. <https://doi.org/10.53877/f9mrwx73>
- Nevill, R. E., & Forsey, M. (2023). Teacher knowledge, identification, and response to dyslexia: A systematic review. Annals of Dyslexia, 73(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-4>
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2021). Neurobiology of dyslexia. Current Opinion in Neurobiology, 30, 73–78. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.^a revisión (CIE-11). OMS.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. Annual Review of Clinical Psychology, 11, 283–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain, 126(4), 841–865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Bordón: Revista de Pedagogía, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>

- Sciberras, E., Mulraney, M., Anderson, V., Efron, D., & Nicholson, J. M. (2022). Managing ADHD in the classroom: Guidance for teachers. *Paediatric Drugs*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40272-021-00479-x>
- Serrano-Galarza, V. M., & Jurado-Fernández, C. A. (2022). Programa de estrategias metodológicas para niños con déficit de atención e hiperactividad en una escuela de Guayaquil, Ecuador 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 1023–1036.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2020). *Overcoming dyslexia* (2nd ed.). Knopf.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Stevens, E. A., Austin, C. R., Moore, C., Scammacca, N. L., Boucher, A. N., & Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional Children*, 87(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/0014402921993312>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. UNESCO Publishing.
- Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (2018). Efficacy of behavioral classroom programs in primary school: A meta-analysis focusing on randomized controlled trials. *PLOS ONE*, 13(10), e0201779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201779>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Vera, J. J. G., & Chagray, H. J. C. (2024). Dislexia y su impacto en estudiantes con necesidades educativas especiales en la básica elemental: Revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 4035–4050.
- Volpe, R. J., & Fabiano, G. A. (2013). *Daily behavior report cards: An evidence-based system of assessment and intervention*. Guilford Press.
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., McGrath, L. M., Chhabildas, N. A., Olson, R. K., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2015). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: The case for multiple-deficit models. *Cortex*, 46(10), 1345–1361. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.06.009>
- Witmer, S. E., Barker, E., Marinho, N., & Barrett, C. A. (2024). The extended time test accommodation conundrum: Accessing test process data to help improve decision-making. *Journal of Applied School Psychology*, 40(4), 340–360. <https://doi.org/10.1080/15377903.2024.2405812>

<https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.53>

Wong, K. P., Qin, J., Xie, Y. J., & Zhang, B. (2023). Effectiveness of technology-based interventions for school-age children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e43963.
<https://doi.org/10.2196/43963>