

Estrategias de adaptación curricular para alumnos con TDAH en el aula regular

Curriculum adaptation strategies for students with ADHD in the regular classroom

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar estrategias de adaptación curricular para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el aula regular y proponer criterios para su selección y seguimiento. Se realizó una revisión narrativa focalizada de siete fuentes publicadas entre 2020 y 2026, que comprende un ensayo aleatorizado, revisiones de evidencia, un editorial académico y un marco de diseño educativo. La consulta se efectuó el 11 de octubre de 2026 mediante búsqueda web y verificación de registros bibliográficos y páginas de editoriales. La síntesis diferencia los ajustes de acceso, la enseñanza de habilidades y las modificaciones de los objetivos curriculares. La evidencia consultada respalda la utilidad de intervenciones escolares, aunque presenta heterogeneidad y no demuestra la eficacia específica de todos los ajustes habituales. Se plantea que la planificación debe partir de barreras observables, preservar los aprendizajes esenciales y combinar apoyos ambientales con instrucción explícita, retroalimentación y participación del estudiante. Se proponen procedimientos para organizar tareas, diversificar respuestas y evaluar el progreso sin confundir conducta con dominio académico. La revisión concluye que el diagnóstico, por sí solo, no justifica una reducción generalizada del currículo ni garantiza que una adaptación produzca beneficios. Su pertinencia debe comprobarse mediante indicadores de aprendizaje, participación y autonomía. Las propuestas de aplicación constituyen orientaciones razonadas y no resultados de una intervención original.

PALABRAS CLAVE: TDAH, adaptación curricular, educación inclusiva, aula regular, evaluación formativa.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze curricular adaptation strategies for students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in mainstream classrooms and to propose criteria for their selection and monitoring. A focused narrative review was conducted using seven sources published between 2020 and 2026, including a randomized controlled trial, evidence reviews, an academic editorial, and an educational design framework. Sources were consulted on October 11, 2026, through web searches and verification of bibliographic records and publishers' websites. The synthesis distinguishes among access accommodations, skills instruction, and modifications to curricular objectives. The reviewed evidence supports the usefulness of school-based interventions, although findings are heterogeneous and do not establish the specific effectiveness of all commonly used accommodations. Planning should address observable barriers, preserve essential learning objectives, and combine environmental supports with explicit instruction, feedback, and student participation. Procedures are proposed for organizing tasks, diversifying response formats, and assessing progress without conflating behavior with academic mastery. The review concludes that a diagnosis alone does not justify a broad reduction in curricular expectations or guarantee that an adaptation will be beneficial. Its appropriateness should be assessed using indicators of learning, participation, and autonomy. The proposed applications constitute reasoned recommendations rather than findings from an original intervention study.

KEYWORDS: ADHD, curricular adaptation, inclusive education, mainstream classroom, formative assessment.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 01/10 /2026

Aceptación: 10 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

-  Lic. Armijos Jara Miriam Edita
-  MSc. Malla Nagua Carmen Fidelia
-  MSc. Echeverria Izquierdo Lily Maritza
-  MSc. Montes Fernandez Ana Cecilia
-  l.miriam.educarja@gmail.com
-  carmen1970malla@gmail.com
-  lily.echeverria@docentes.educacion.edu.ec
-  cecilia.montes@educacion.gob.ec

-  U.E. Nueve De Octubre
-  U.E. Nueve De Octubre
-  U.E. Nueve De Octubre
-  U.E. Nueve De Octubre

-  El Oro - Ecuador
-  El Oro - Ecuador
-  El Oro - Ecuador
-  El Oro - Ecuador

CITACIÓN:

Armijos, M. Malla, C. Echeverria, L. & Montes, A. (2026). Estrategias de adaptación curricular para alumnos con TDAH en el aula regular. Revista InnovaSciT. 4 (2). p. 1312 - 1320.

INTRODUCCIÓN

La escolarización en el aula regular exige que cada estudiante pueda acceder a las actividades, comprender sus objetivos y demostrar lo aprendido. En alumnos con TDAH, estas condiciones pueden verse comprometidas cuando la enseñanza requiere sostener la atención durante periodos prolongados, organizar varios materiales o completar instrucciones extensas sin apoyos. La dificultad debe analizarse en relación con la tarea y el entorno, evitando interpretar todo incumplimiento como falta de interés. Este artículo examina cómo ajustar la enseñanza sin perder de vista la calidad del aprendizaje.

La adaptación curricular se entiende aquí como una decisión pedagógica que modifica condiciones de acceso, procedimientos de enseñanza, formas de respuesta o, cuando existe una justificación educativa específica, objetivos y contenidos. Estas decisiones no son equivalentes. Entregar una consigna por escrito facilita su consulta; enseñar a descomponerla desarrolla una habilidad; sustituir el objetivo esperado modifica el currículo. Diferenciar estas actuaciones permite explicitar qué se pretende lograr y con qué indicadores se evaluará el resultado.

La revisión de Lovett y Nelson (2021) advierte que muchos ajustes habituales tienen respaldo experimental limitado y que su uso frecuente no prueba beneficios específicos para el alumnado con TDAH. Esta observación invita a seleccionar apoyos por su relación con una barrera concreta, sin negar necesidades individuales. El editorial de Arnold (2021) refuerza la importancia de examinar críticamente las recomendaciones rutinarias.

La pregunta orientadora es qué estrategias pueden favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes con TDAH, y bajo qué condiciones conviene aplicarlas. El objetivo es integrar evidencia reciente con una propuesta de actuación docente verificable. Se consideran principalmente educación primaria y secundaria; la evidencia de educación inicial se incorpora con límites explícitos. El análisis no pretende sustituir una valoración individual ni establecer una receta única para todas las edades y asignaturas.

MÉTODOS Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión narrativa focalizada, con ventana de publicación desde enero de 2020 hasta el 11 de octubre de 2026. Se utilizó búsqueda web académica con expresiones en inglés relacionadas con ADHD, classroom accommodations, school based interventions, systematic review y educational outcomes. Se verificaron títulos, autorías, años y enlaces en PubMed, sitios de revistas y CAST. PubMed se empleó para comprobar registros localizados; no se realizó una búsqueda exhaustiva dentro de todas sus bases ni en bases de suscripción.

La selección priorizó fuentes sobre apoyos educativos o intervenciones escolares en niños y adolescentes. Se incorporaron siete documentos: Harrison et al. (2020), Lovett y Nelson (2021), Arnold (2021), CAST (2024), Yegencik et al. (2025), McGoey et al. (2026) y Sun et al. (2026). El ensayo y las revisiones aportan evidencia empírica; el editorial ofrece interpretación crítica; CAST aporta un marco de diseño. Sus funciones se distinguen para no presentar una orientación pedagógica como si fuera un ensayo de eficacia.

La extracción registró población, diseño, tipo de apoyo, resultados principales y límites de aplicación. Se consultaron resúmenes, metadatos y secciones disponibles de los documentos; no se asegura lectura integral de todos los textos. La síntesis se organizó en acceso, metodología, evaluación y coordinación. No se calcularon efectos propios, no se efectuó cribado independiente por dos revisores y no se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo. Por ello, no se presenta un diagrama PRISMA ni un número ficticio de registros descartados.

La fecha de publicación de una revisión no coincide necesariamente con la antigüedad de sus estudios incluidos. Por ejemplo, McGoey et al. (2026) informan una búsqueda finalizada en diciembre de 2021. El intervalo solicitado corresponde a las fuentes citadas, no a todos los estudios primarios que estas sintetizan. Las recomendaciones de aula que siguen son propuestas de los autores del presente texto, sujetas a seguimiento local, y se separan de los hallazgos publicados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Harrison et al. (2020) compararon apoyos de acceso con entrenamiento en organización, autorregulación y toma de notas en 64 estudiantes de nivel intermedio con TDAH. El grupo de intervención mostró ventajas en organización de carpetas y calidad de notas. Este resultado respalda enseñar habilidades además de facilitar materiales, aunque no autoriza a extrapolar beneficios a cualquier ajuste, edad o actividad. La disposición a seguir los procedimientos también fue examinada de manera exploratoria.

Lovett y Nelson (2021) encontraron evidencia insuficiente para muchos ajustes comunes. Identificaron resultados favorables específicos para lectura oral en alumnos menores, pero el apoyo debe ser compatible con la habilidad evaluada. La ausencia de evidencia suficiente no equivale a demostrar inutilidad en cada estudiante; exige prudencia y seguimiento. El tiempo adicional, por ejemplo, necesita una justificación vinculada con la tarea.

Yegencik et al. (2025) incluyeron 26 ensayos, de los cuales 22 participaron en los metaanálisis. Informaron mejoras en inatención, desempeño académico y habilidades sociales, sin un efecto significativo conjunto sobre hiperactividad e impulsividad. La heterogeneidad y el posible sesgo de los informantes limitan la generalización. Sus resultados se refieren a programas escolares y no prueban por separado cada adaptación descrita en este artículo.

McGoey et al. (2026) sintetizaron 12 estudios en preescolares y destacaron intervenciones basadas en la función de la conducta. La inclusión de niños con comportamientos asociados al TDAH, además de diagnósticos, y la diversidad de diseños restringen su transferencia a secundaria. Sun et al. (2026), en una revisión de 42 estudios, encontraron resultados favorables asociados a intervenciones psicosociales coordinadas entre contextos. La síntesis sugiere combinar apoyos, pero no permite identificar un paquete universal. CAST (2024), por su parte, orienta el diseño inclusivo; no constituye una prueba experimental específica en TDAH.

Adaptaciones de acceso y organización

La propuesta de acceso comienza con una observación situada. Antes de modificar una actividad, conviene registrar en qué momento aparece la dificultad: escuchar la consigna, localizar el material, iniciar, sostener el trabajo o entregar el producto. Una misma tarea incompleta puede responder a obstáculos diferentes. El docente necesita formular una hipótesis pedagógica breve y contrastarla con el estudiante. Esta identificación evita acumular apoyos sin una finalidad reconocible.

En la organización del espacio se propone ofrecer un lugar desde el cual se perciban bien las explicaciones y los materiales. La ubicación debe acordarse y revisarse según la actividad; no implica aislar al estudiante ni asignarle permanentemente un asiento como sanción. Un área de trabajo con los elementos necesarios y un sitio estable para guardar

recursos puede facilitar el inicio. Su utilidad se comprobará mediante el tiempo de preparación y la cantidad de recordatorios requeridos.

Las consignas pueden presentarse de forma oral y escrita, con verbos de acción y pasos visibles. Después de explicarlas, el alumno puede expresar qué hará primero. Esta comprobación aporta información más útil que preguntar únicamente si entendió. Cuando el objetivo requiere resolver un problema, conviene reducir la ambigüedad de la instrucción sin anticipar la solución. Un ejemplo de formato puede mostrar cómo responder, manteniendo el desafío conceptual.

La organización temporal puede incluir anticipación de transiciones, segmentos de trabajo y pausas breves acordadas. Las duraciones deben ajustarse mediante observación, no establecerse como una prescripción general para el TDAH. Un temporizador opcional permite visualizar el tiempo restante, siempre que no incremente ansiedad. Al final de cada segmento se revisa un producto concreto. Estas medidas son propuestas de implementación: la revisión no ha comprobado su eficacia individual ni garantiza que beneficien por igual a todos los estudiantes.

Adaptaciones metodológicas y autorregulación

La enseñanza propuesta combina explicación breve, modelado, práctica guiada y trabajo independiente. En el modelado, el docente verbaliza cómo identifica el objetivo, elige una estrategia y revisa el resultado. Después, el estudiante practica con una ayuda que se reduce gradualmente. El criterio para retirar el apoyo debe ser el desempeño observado, no el transcurso automático de varias semanas. Una lista de pasos puede mantenerse si sigue facilitando la autonomía.

En lectura, se puede dividir el texto en unidades con preguntas que orienten la búsqueda de información. Si se evalúa comprensión de contenidos, una modalidad de acceso oral puede ser pertinente; si se evalúa decodificación, cambiar el acceso altera la habilidad examinada. En escritura, un organizador previo puede ayudar a establecer una idea principal, argumentos y cierre. En matemáticas, un ejemplo resuelto puede mostrar el procedimiento antes de solicitar su aplicación a un problema nuevo. Estas son opciones didácticas, no resultados experimentales propios.

Para enseñar organización, se propone practicar una rutina de inicio y cierre: identificar la tarea, preparar materiales, registrar avances y comprobar la entrega. El entrenamiento debe incluir oportunidades de uso en actividades reales. Harrison et al. (2020) aportan evidencia favorable al entrenamiento de habilidades en su contexto de estudio. La propuesta de rutina aquí descrita adapta esa orientación, pero su formato específico requiere evaluación en cada aula.

La autorregulación puede trabajarse mediante una meta observable y una revisión breve del proceso. Por ejemplo, el estudiante comprueba si terminó el primer paso y decide

qué apoyo necesita. La retroalimentación debe describir acciones concretas y ofrecer una vía de mejora. Conviene acordar formas de reconocimiento que no expongan públicamente el diagnóstico. Si se utiliza un registro de metas, este debe servir para orientar la práctica y no convertirse en un mecanismo de comparación entre compañeros o en una penalización por manifestaciones del trastorno.

Adaptaciones de evaluación

La evaluación debe conservar una relación explícita entre objetivo, tarea y criterio de logro. Antes de autorizar un ajuste, el docente debe precisar qué conocimiento quiere medir y qué barrera podría impedir demostrarlo. Si el objetivo es explicar una relación científica, una respuesta oral podría aportar evidencia equivalente a una escrita. Si el objetivo es producir un texto argumentativo, sustituir toda la escritura por una conversación cambiaría la competencia observada. La modalidad de respuesta requiere, por tanto, una decisión justificada.

El tiempo adicional se propone como un apoyo que debe probarse y revisarse, no como una consecuencia automática del diagnóstico. Puede analizarse si permite completar respuestas correctas o si únicamente prolonga una actividad que continúa siendo confusa. La fragmentación de una evaluación puede disminuir la cantidad de instrucciones simultáneas, pero debe mantener una muestra suficiente de los aprendizajes. Reducir preguntas repetitivas resulta distinto de eliminar los contenidos más exigentes.

La evaluación formativa permite observar progreso durante la enseñanza. Una rúbrica breve puede separar precisión conceptual, procedimiento y comunicación, evitando que la presentación o la rapidez dominen la calificación cuando no forman parte del objetivo. Es conveniente registrar por separado desempeño académico y necesidades de apoyo. Un alumno puede comprender el contenido y necesitar ayuda para entregar el trabajo; ambos datos son relevantes, pero describen dimensiones distintas.

Como procedimiento local, se propone reunir una línea de base y revisar los mismos indicadores tras introducir el apoyo: tareas iniciadas, productos completados, respuestas correctas y nivel de ayuda. Una mejora simultánea a una adaptación no demuestra causalidad, pues intervienen otras variables. El registro y la experiencia del estudiante orientan la revisión del apoyo.

Coordinación y aplicación en el aula regular

La aplicación necesita acuerdos viables entre docente, estudiante, familia y profesionales de apoyo escolar cuando estén disponibles. Se propone un plan breve que identifique una barrera prioritaria, un objetivo curricular, el apoyo seleccionado, el responsable y la fecha de revisión. La comunicación debe centrarse en condiciones de aprendizaje y avances observables. Sun et al. (2026) aporta una síntesis favorable a enfoques coordinados, aunque la asociación descrita no demuestra la eficacia de cualquier forma de comunicación entre escuela y hogar.

Para ilustrar el procedimiento, considérese un caso hipotético de un alumno que comprende problemas matemáticos, pero deja la mitad sin iniciar. El docente observa varias actividades y conversa con él. Si identifica que pierde la secuencia de pasos, propone una tarjeta de planificación y modela su uso. Mantiene el objetivo de razonamiento matemático y registra inicio, precisión y ayuda. El ejemplo no corresponde a un participante investigado ni aporta resultados reales.

En una revisión posterior, el docente compara productos de complejidad semejante y escucha si el apoyo resulta útil. Si mejora el inicio, pero aparecen errores conceptuales, debe enseñar el contenido que falta. Si el alumno utiliza la tarjeta con autonomía, puede mantenerla como recurso disponible. Si no hay progreso, se reconsidera la hipótesis inicial antes de aumentar las exigencias o añadir recompensas. El plan debe permitir cambios sin presentar al estudiante como responsable único del fracaso.

La factibilidad también importa. En grupos numerosos, pueden ofrecerse consignas visibles y rutinas compartidas a toda la clase, reservando ayudas individuales para barreras persistentes. La orientación de CAST (2024) favorece ofrecer distintas formas de participación y expresión. Esta organización reduce la necesidad de construir una actividad completamente diferente para cada alumno, aunque no elimina los apoyos personalizados. La participación del estudiante y la protección de información sensible deben acompañar la planificación.

CONCLUSIONES

La revisión muestra una tensión entre la frecuencia de uso de las adaptaciones y la solidez de su evidencia. La advertencia de Lovett y Nelson (2021) no justifica retirar apoyos de manera indiscriminada; invita a precisar su propósito. La aportación principal de esta síntesis es proponer una relación verificable entre barrera, objetivo, estrategia e indicador. La decisión educativa debe valorar aprendizaje y participación, además de la facilidad administrativa de aplicar un ajuste.

Los programas escolares examinados por Yegencik et al. (2025) presentan resultados favorables en varios dominios, pero su diversidad impide atribuir esos beneficios a una sola técnica. Asimismo, el hallazgo de Harrison et al. (2020) favorece considerar enseñanza de habilidades junto con recursos de acceso. La combinación no significa que toda medida deba mantenerse: cada apoyo necesita una revisión de utilidad, carga de trabajo y aceptación por el alumno.

Las limitaciones incluyen una búsqueda focalizada, ausencia de evaluación formal del sesgo y disponibilidad desigual de textos completos. No se examinaron todas las publicaciones del periodo ni se identificaron estudios locales suficientes para establecer efectos específicos en Ecuador. Las recomendaciones de aplicación son inferencias pedagógicas y requieren ajuste a la edad, asignatura y recursos de la institución. Futuras investigaciones deberían comparar componentes, describir la fidelidad de implementación y medir aprendizaje y autonomía durante periodos prolongados.

Se concluye que adaptar el currículo para estudiantes con TDAH exige conservar expectativas de aprendizaje y modificar las condiciones que dificultan alcanzarlas. No debe suponerse que el diagnóstico implica una reducción de objetivos. Los apoyos de acceso, la enseñanza explícita de organización, la evaluación alineada y la coordinación pueden integrarse en un plan revisable. La estrategia más pertinente será aquella que responda a una barrera identificada, resulte aceptable para el estudiante y produzca avances documentados, reconociendo los límites de la evidencia disponible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, L. E. (2021). Editorial: An inconvenient finding: School accommodations for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(4), 435–437. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.12.013>
- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0* [Organizador gráfico]. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Harrison, J. R., Evans, S. W., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Wasserman, S., Belmonte, C., & Mohlmann, M. (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.2020.05.001>
- 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>
- McGoey, K. E., Panza, S., Fridley, R., Derickson, V., Kurland, E., & Mathieu, R. (2026). Effects of school-based interventions for preschoolers with attention deficit hyperactivity disorder related behaviors: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s10864-026-09635-w>
- Sun, X., Li, Y., & Okamura, H. (2026). Psychosocial interventions in family, school, and clinical settings for children and adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *Child & Youth Care Forum*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1007/s10566-026-09981-w>
- 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, Artículo 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