

El TDAH y las estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje: una revisión de la evidencia científica

ADHD and pedagogical strategies to foster learning: a review of the scientific evidence

RESUMEN

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una condición del neurodesarrollo que puede influir en la atención, la autorregulación, la organización y el control de impulsos, con manifestaciones y necesidades variables entre estudiantes. En el contexto escolar, estas características pueden afectar la participación y el desempeño, especialmente cuando las actividades exigen periodos prolongados de atención, planificación autónoma o adaptación rápida a cambios. El objetivo de este artículo es revisar la literatura científica sobre estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de estudiantes con TDAH e identificar condiciones para su aplicación inclusiva. Se desarrolló una revisión narrativa estructurada de guías clínicas, revisiones de investigación y publicaciones sobre manejo conductual en el aula, organización de tareas, apoyos académicos y colaboración entre escuela y familia. La síntesis destaca la utilidad potencial de instrucciones breves, tareas fragmentadas, rutinas previsibles, retroalimentación frecuente, refuerzo positivo, pausas de movimiento planificadas y apoyos para la organización. Las estrategias deben seleccionarse de acuerdo con las necesidades del estudiante, el objetivo curricular y el contexto, evitando interpretaciones moralizantes de las dificultades o prácticas punitivas que deterioren la autoestima. La coordinación con la familia y los profesionales pertinentes contribuye a mantener apoyos coherentes, sin sustituir la enseñanza por intervenciones clínicas. Se concluye que la respuesta educativa más pertinente combina estructura, flexibilidad, expectativas claras y seguimiento individualizado.

PALABRAS CLAVE: trastorno por déficit de atención e hiperactividad, estrategias pedagógicas, aprendizaje, educación inclusiva, autorregulación

ABSTRACT

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition that may affect attention, self-regulation, organization, and impulse control, with varied manifestations and support needs across students. In school settings, these characteristics can influence participation and performance, particularly when tasks require sustained attention, independent planning, or rapid adaptation to change. This article reviews research on instructional strategies that support learning among students with ADHD and identifies conditions for inclusive implementation. A structured narrative review of clinical guidance, research reviews, and publications on classroom behavior support, task organization, academic scaffolding, and school-family collaboration was conducted. The synthesis highlights the potential usefulness of concise instructions, task chunking, predictable routines, frequent feedback, positive reinforcement, planned movement breaks, and organizational supports. Strategies should be selected according to student needs, curricular goals, and context, while avoiding moralizing interpretations of difficulties or punitive practices that may harm self-esteem. Coordination with families and relevant professionals can support consistency without replacing teaching with clinical intervention. The article concludes that an appropriate educational response combines structure, flexibility, clear expectations, and individualized monitoring.

KEYWORDS: attention-deficit/hyperactivity disorder, teaching strategies, learning, inclusive education, self-regulation

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 07/10/2026

Aceptación: 21/10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

-  Dip. Medina Arias Nalva Isabel
-  MSc. Balseca Loor Gloria Esther
-  Lic. Monar Vega Sonia Carmen
-  Lic. Fuller Vivas Sandra Elizabeth

-  nalva.medina@educacion.gob.ec
-  gloria.balseca@docente.educacion.edu.ec
-  soniac.monar@educacion.gob.ec
-  sandra.fuller@educacion.gob.ec

-  Unidad Educativa Dr. Julio Alvarez Crespo
-  Unidad Educativa San Juan Bautista De La Salle
-  Unidad Educativa Juan Montalvo
-  Unidad Educativa San Mateo

-  Zamora Chinchipe - Ecuador
-  Zamora Chinchipe - Ecuador
-  Zamora Chinchipe - Ecuador
-  Zamora Chinchipe-Ecuador

CITACIÓN:

Medina, N. Balseca, G. Monar, S. & Fuller, S. (2026). El TDAH y las estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje: una revisión de la evidencia científica. Revista InnovaSciT. 4 (2), p. 1520 – 1530.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje escolar requiere coordinar procesos cognitivos, emocionales, conductuales y sociales. Atender a una explicación, recordar instrucciones, iniciar una tarea, organizar materiales, controlar respuestas impulsivas y revisar el trabajo son demandas habituales de la vida académica. Para algunos estudiantes, estas acciones pueden requerir apoyos adicionales, especialmente cuando presentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Comprender estas necesidades desde una perspectiva educativa ayuda a planificar estrategias que favorezcan la participación y el progreso.

El TDAH es una condición del neurodesarrollo caracterizada por patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad e impulsividad que pueden interferir en el funcionamiento cotidiano. Su presentación es heterogénea: algunos estudiantes muestran dificultades más visibles para mantener la atención y organizar tareas; otros manifiestan mayor inquietud motora o impulsividad; y otros presentan una combinación de características. La presencia de estas conductas no implica falta de interés, poca capacidad intelectual o ausencia de esfuerzo.

En el aula, las dificultades pueden intensificarse cuando las instrucciones son extensas, las tareas carecen de pasos claros, la jornada ofrece pocas oportunidades de movimiento o la retroalimentación llega demasiado tarde. Las respuestas exclusivamente punitivas pueden aumentar el conflicto y no enseñan necesariamente las habilidades que el estudiante necesita desarrollar. Por el contrario, una enseñanza estructurada, con expectativas explícitas y apoyos graduados, puede facilitar la autorregulación y el aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas para estudiantes con TDAH no consisten en reducir automáticamente los objetivos curriculares ni en proporcionar ventajas injustificadas. Su finalidad es eliminar barreras que no forman parte del aprendizaje que se desea evaluar y permitir que el estudiante demuestre sus conocimientos. Por ejemplo, dividir una actividad larga en pasos puede ayudar a gestionar la atención sin cambiar la complejidad conceptual del contenido; proporcionar una lista de comprobación puede apoyar la organización sin resolver la tarea por el estudiante.

La respuesta educativa debe considerar también fortalezas, intereses y preferencias individuales. Algunos estudiantes responden bien a apoyos visuales, otros a instrucciones orales breves, ejemplos concretos, actividades prácticas o metas inmediatas. No existe una estrategia universal y su eficacia depende de la consistencia, la relación pedagógica, las características de la tarea y la posibilidad de revisar los apoyos según los resultados.

El objetivo de este artículo es revisar la literatura científica sobre el TDAH y las estrategias pedagógicas que pueden favorecer el aprendizaje, describir prácticas de aula, analizar la colaboración entre escuela y familia y señalar limitaciones y consideraciones éticas. La pregunta orientadora es: ¿qué estrategias educativas pueden mejorar la participación, la organización y el progreso académico de estudiantes con TDAH en contextos escolares

inclusivos?

MÉTODOS Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión narrativa estructurada de literatura sobre TDAH y apoyos educativos en el aula. Este diseño permite integrar guías clínicas, revisiones de investigación, estudios sobre intervenciones conductuales escolares y publicaciones relativas a organización académica, adaptación pedagógica y colaboración entre escuela y familia. No se presenta como una revisión sistemática registrada ni como un metaanálisis original.

La búsqueda se orientó mediante descriptores en español e inglés: “TDAH en el aula”, “estrategias pedagógicas para TDAH”, “trastorno por déficit de atención e hiperactividad”, “ADHD classroom interventions”, “school-based interventions”, “behavioral classroom management”, “academic interventions” y “organizational skills training”. Se priorizaron guías de organismos profesionales, revisiones revisadas por pares y fuentes con autoría identificable.

Se consideraron pertinentes las publicaciones que abordaran manejo conductual en el aula, organización de tareas, retroalimentación, autorregulación, apoyos académicos, adaptaciones escolares y participación familiar. Se incluyeron guías clínicas para contextualizar la coordinación de apoyos, distinguiendo el tratamiento sanitario de las decisiones pedagógicas. Se excluyeron materiales promocionales sin fundamentación y recomendaciones que presentaran una técnica como eficaz para todos los estudiantes.

El análisis se organizó en seis categorías: (a) características del TDAH relevantes para el aprendizaje; (b) estructura de las tareas y del ambiente; (c) manejo conductual positivo y retroalimentación; (d) estrategias académicas y autorregulación; (e) colaboración, evaluación y ajustes; y (f) límites y condiciones de implementación. La síntesis fue cualitativa y temática. No se realizó una búsqueda exhaustiva con doble selección independiente ni una evaluación formal del riesgo de sesgo de todos los estudios; por ello, las conclusiones se presentan como una revisión narrativa estructurada.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Comprender el TDAH desde la práctica educativa

Las dificultades asociadas al TDAH pueden afectar distintas fases de una tarea: escuchar la consigna, recordar varios pasos, iniciar el trabajo, mantener el esfuerzo, organizar materiales y revisar el resultado. Estas demandas varían según la asignatura, la duración de la actividad, el nivel de interés y las condiciones del entorno. Por ello, una conducta observada en una situación no debe generalizarse automáticamente a todas las actividades o contextos.

El docente no debe diagnosticar TDAH a partir de la conducta en el aula. La evaluación diagnóstica corresponde a profesionales cualificados y considera información de diferentes contextos. Desde su función educativa, el docente puede describir conductas observables, identificar cuándo aparecen, registrar apoyos utilizados y comunicar preocupaciones a los responsables escolares y familiares siguiendo los procedimientos institucionales.

Una perspectiva basada en fortalezas reconoce la creatividad, la curiosidad, la energía, la espontaneidad y otras capacidades que pueden presentarse en algunos estudiantes, sin asumir que todas las personas con TDAH comparten el mismo perfil. El propósito es construir condiciones que permitan utilizar las fortalezas y apoyar las áreas de dificultad, manteniendo expectativas altas y realistas.

Estructuración del ambiente y de las tareas

Las rutinas previsibles pueden reducir la carga de recordar qué hacer y cuándo hacerlo. Es útil iniciar la clase con una agenda visible, indicar los materiales necesarios y anticipar cambios importantes. La rutina no debe ser rígida; debe permitir ajustes y comunicar claramente qué se espera cuando una actividad se modifica.

Las instrucciones breves, concretas y secuenciadas facilitan el inicio de la tarea. En lugar de presentar muchas indicaciones simultáneas, el docente puede explicar el primer paso, mostrar un ejemplo y comprobar la comprensión. Las listas de comprobación, esquemas y organizadores gráficos ayudan a seguir el proceso y revisar lo completado.

Fragmentar tareas extensas en unidades manejables permite ofrecer retroalimentación en momentos próximos a la acción. Por ejemplo, una redacción puede organizarse en planificación, borrador, revisión y versión final; un problema matemático, en lectura, selección de datos, operación y comprobación. La fragmentación debe conservar el objetivo curricular y evitar que la actividad se vuelva excesivamente simple.

La organización física del aula puede reducir distractores innecesarios. Conviene ubicar materiales de uso frecuente en lugares identificados, mantener instrucciones relevantes visibles y acordar señales discretas para redirigir la atención. No existe una ubicación única que funcione para todos: algunos estudiantes se concentran mejor cerca del docente, mientras otros necesitan reducir estímulos sociales o visuales.

El tiempo debe planificarse con flexibilidad. Metas intermedias, avisos de transición y periodos de trabajo con descansos breves pueden ayudar a sostener el esfuerzo. El tiempo adicional puede ser apropiado cuando la dificultad de organización o atención impide demostrar conocimientos, siempre que se mantenga el propósito de la evaluación y se revisen las necesidades individuales.

Manejo conductual positivo y retroalimentación

El manejo conductual positivo se centra en enseñar y reforzar conductas concretas que favorecen el aprendizaje, como comenzar una actividad, pedir ayuda, esperar un turno o revisar el trabajo. Las expectativas deben formularse de manera observable y positiva. Decir “empieza por resolver los dos primeros ejercicios” suele ser más útil que una indicación general como “pórtate bien”.

La retroalimentación frecuente y específica permite que el estudiante identifique qué está haciendo adecuadamente y cuál es el siguiente paso. Comentarios como “organizaste los

datos antes de resolver” ofrecen información más útil que elogios vagos. La retroalimentación debe ser respetuosa y proporcionada, sin comparaciones públicas ni exposición de errores ante los compañeros.

El refuerzo positivo puede consistir en reconocimiento verbal, elección entre actividades, registro de metas o privilegios escolares razonables. Debe aplicarse con consistencia y atender a la edad y preferencias del estudiante. Los sistemas de puntos o recompensas no deben humillar, convertirse en castigos encubiertos ni privar al alumno de necesidades básicas, recreo esencial o acceso al aprendizaje.

Cuando ocurre una conducta que interrumpe la actividad, conviene responder de forma calmada, breve y proporcional. Después, el docente puede analizar qué ocurrió antes, qué demanda enfrentaba el estudiante y qué consecuencia mantuvo la conducta. Esta observación permite ajustar la tarea, enseñar una habilidad alternativa o modificar el entorno, en vez de depender únicamente de sanciones repetidas.

Movimiento, atención y autorregulación

Algunos estudiantes se benefician de oportunidades planificadas para moverse, especialmente durante periodos prolongados de trabajo sentado. Las pausas activas breves, las tareas que incorporan movimiento y la distribución de responsabilidades pueden facilitar la participación sin interrumpir innecesariamente la enseñanza. Estas estrategias deben estar disponibles según las necesidades y no utilizarse como premio exclusivo para quienes se comportan de determinada manera.

La autorregulación puede enseñarse mediante metas cortas, autoobservación guiada y revisión de estrategias. El estudiante puede aprender a preguntarse qué necesita para empezar, qué paso sigue y cómo comprobar si terminó. En edades mayores, los registros breves de planificación y seguimiento pueden ayudar a reconocer patrones y asumir progresivamente mayor autonomía.

Las técnicas de respiración, las pausas de calma o los espacios tranquilos pueden ser útiles para algunos estudiantes, pero no deben presentarse como una solución universal ni sustituir apoyos pedagógicos. El objetivo es ayudar a reconocer necesidades y retomar el aprendizaje, no exigir inmovilidad absoluta ni interpretar toda inquietud como desobediencia.

Estrategias académicas por área curricular

En lectura y escritura, pueden utilizarse organizadores gráficos, instrucciones por etapas, modelos de textos, listas de revisión y metas intermedias. Para una comprensión lectora, el estudiante puede identificar primero personajes o ideas principales y luego responder preguntas inferenciales. La ayuda debe retirarse gradualmente cuando aumenta la autonomía, sin reducir la exigencia de comprensión.

En Matemáticas, conviene presentar procedimientos mediante ejemplos resueltos, separar datos relevantes de información secundaria y utilizar pasos visuales para problemas

de varios componentes. Las hojas de trabajo pueden organizar los ejercicios con suficiente espacio, evitando una sobrecarga visual. El docente debe comprobar si el error procede de la comprensión conceptual, la lectura de la consigna, la omisión de pasos o la revisión insuficiente.

En Ciencias y Estudios Sociales, los proyectos pueden dividirse en metas de investigación, selección de información, elaboración de producto y exposición. Los roles de equipo deben estar definidos y rotarse para que el estudiante no quede permanentemente encargado de una tarea secundaria. Los plazos parciales y recordatorios apoyan la gestión del proyecto sin reemplazar la responsabilidad del estudiante.

Las tecnologías educativas pueden servir como apoyo para agendas, temporizadores, instrucciones visuales o entrega de tareas, siempre que la herramienta sea accesible y no añada distracciones innecesarias. La selección debe basarse en la función pedagógica y la privacidad, no en la novedad tecnológica. Es importante enseñar cómo usar el recurso y comprobar si realmente mejora la organización o la comprensión.

Evaluación y ajustes pedagógicos

La evaluación debe medir los aprendizajes previstos y reducir barreras que no formen parte del objetivo. Puede ser pertinente dividir una evaluación extensa en secciones, aclarar instrucciones, permitir pausas breves o facilitar un entorno con menos distractores. Estos ajustes deben aplicarse de forma coherente, documentarse cuando corresponda y respetar las normas de la institución.

Las rúbricas y listas de cotejo ayudan a hacer visibles los criterios de éxito. Antes de una tarea, el docente puede explicar qué significa una respuesta completa, cómo se organiza el procedimiento y qué aspectos se revisarán. Después, una retroalimentación centrada en pasos concretos permite al estudiante comprender cómo mejorar en la siguiente actividad.

El seguimiento del progreso debe considerar tanto el desempeño académico como habilidades funcionales relacionadas con la tarea: iniciar el trabajo, organizar materiales, completar pasos y solicitar ayuda de forma apropiada. Los registros deben ser breves y útiles para tomar decisiones; no se recomienda acumular datos sin un propósito educativo claro.

Las adaptaciones no deben asumir que todos los estudiantes con TDAH necesitan los mismos ajustes. El docente puede probar una estrategia durante un periodo definido, observar su efecto y conversar con el estudiante. Si no mejora la participación o produce efectos no deseados, debe revisarse. La toma de decisiones debe basarse en evidencias observables y coordinación con los apoyos escolares disponibles.

Colaboración con la familia y profesionales

La comunicación con las familias permite comprender rutinas, fortalezas y apoyos que han resultado útiles en otros contextos. Es recomendable compartir observaciones concretas, evitando etiquetas como “perezoso” o “problemático”. La conversación debe centrarse en qué

ocurre, cuándo, qué ayuda y qué puede probarse de manera coordinada.

Cuando el estudiante cuenta con diagnóstico o seguimiento profesional, la colaboración puede ayudar a mantener expectativas y apoyos coherentes, respetando la confidencialidad. Los docentes no deben recomendar cambios de medicación ni sustituir el criterio clínico. Las decisiones sanitarias corresponden al estudiante y su familia con los profesionales de salud pertinentes; la escuela contribuye con información educativa y adaptaciones pedagógicas.

La coordinación institucional es especialmente importante cuando las dificultades afectan varias asignaturas o etapas escolares. Un plan sencillo puede especificar objetivos, apoyos, responsables, frecuencia de revisión y formas de comunicación. La participación del estudiante en el plan favorece autonomía y permite conocer qué estrategias percibe como útiles o incómodas.

Inclusión, autoestima y prevención del estigma

Las dificultades para organizarse o controlar impulsos pueden provocar críticas repetidas y afectar la autoestima si se interpretan como falta de voluntad. El lenguaje docente debe describir la conducta sin definir a la persona por ella. Corregir un comportamiento no exige avergonzar, comparar ni atribuir intenciones negativas que no se han comprobado.

Las estrategias deben evitar separar innecesariamente al estudiante de sus compañeros o asignarle permanentemente actividades de menor valor. La inclusión significa mantenerlo vinculado a los objetivos y a la vida del grupo, ofreciendo apoyos razonables y oportunidades de éxito. Las normas de convivencia deben proteger a todos y prevenir burlas o exclusión relacionadas con las diferencias de atención o conducta.

El estudiante debe participar en la elección y revisión de apoyos según su edad y capacidad. Algunas señales o sistemas de seguimiento pueden resultarle útiles, mientras otros pueden generar vergüenza. La individualización ética considera eficacia, dignidad, privacidad y posibilidad de desarrollar autonomía.

DISCUSIÓN

La revisión sugiere que las estrategias pedagógicas más pertinentes para estudiantes con TDAH combinan estructura, retroalimentación frecuente, enseñanza explícita de habilidades organizativas y flexibilidad en la forma de realizar las tareas. Ninguna intervención aislada garantiza resultados para todos los estudiantes; su utilidad depende de las necesidades individuales, la calidad de implementación, la relación pedagógica y el contexto escolar.

Un punto central es distinguir entre apoyar el aprendizaje y reducir injustificadamente las expectativas. Fragmentar tareas, aclarar instrucciones o permitir pausas puede facilitar que el estudiante demuestre conocimientos sin alterar el objetivo curricular. En cambio, sustituir de manera automática las tareas por actividades mucho más sencillas puede limitar oportunidades de progreso y reforzar expectativas bajas.

El manejo conductual positivo ofrece una alternativa a los sistemas centrados

exclusivamente en sanciones. Definir conductas observables, reconocer avances y analizar antecedentes ayuda a enseñar habilidades y ajustar el entorno. La respuesta debe ser coherente y respetuosa; las recompensas pueden apoyar el aprendizaje, pero no deben reemplazar la motivación, la relación educativa ni la enseñanza de estrategias de autorregulación.

La colaboración entre escuela, familia y profesionales permite comprender mejor las necesidades, pero debe respetar límites de rol. El docente aporta información sobre el desempeño escolar y adapta la enseñanza; no diagnostica ni prescribe tratamientos. La comunicación concreta y confidencial puede mejorar la coordinación sin medicalizar todas las dificultades de aula.

Esta revisión tiene limitaciones por su carácter narrativo y la diversidad de métodos, edades y resultados incluidos en la literatura sobre TDAH. No permite atribuir una eficacia idéntica a cada estrategia ni establecer una secuencia universal. Se requieren investigaciones situadas en escuelas latinoamericanas que documenten la viabilidad de los apoyos, las percepciones de los estudiantes y los efectos académicos y socioemocionales a largo plazo.

En términos prácticos, se recomienda comenzar por identificar una o dos barreras que afecten el aprendizaje, establecer metas concretas, seleccionar apoyos factibles y revisar su efecto en un plazo acordado. Este proceso permite ajustar la respuesta educativa y evita aplicar múltiples técnicas sin conocer cuáles son útiles. La inclusión efectiva combina expectativas claras, flexibilidad, seguimiento y respeto por la dignidad del estudiante.

CONCLUSIONES

El TDAH puede influir en la atención, la organización, la autorregulación y la participación escolar, pero sus manifestaciones y necesidades de apoyo varían entre estudiantes. La respuesta educativa debe partir de observaciones concretas y evitar interpretar las dificultades como falta de interés o esfuerzo. Las estrategias pedagógicas que pueden favorecer el aprendizaje incluyen instrucciones breves, tareas fragmentadas, rutinas previsibles, apoyos visuales, retroalimentación frecuente, refuerzo positivo, oportunidades planificadas de movimiento y herramientas de organización. Deben seleccionarse y revisarse de acuerdo con los objetivos curriculares y la respuesta individual. La evaluación inclusiva permite demostrar aprendizajes mediante ajustes razonables, sin eliminar la exigencia académica. La colaboración con las familias y los profesionales pertinentes ayuda a coordinar apoyos, mientras que la privacidad y los límites profesionales deben mantenerse.

Finalmente, una educación inclusiva para estudiantes con TDAH requiere formación docente, prevención del estigma y un enfoque basado en fortalezas. La meta es que el estudiante aprenda, participe, desarrolle autonomía y mantenga una relación positiva con la escuela, mediante apoyos pedagógicos consistentes y respetuosos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). Treatment of ADHD. <https://www.cdc.gov/adhd/treatment/index.html>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies (3rd ed.). Guilford Press.
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, B. T., & Ray, A. R. (2018). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 157–198. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1390757>
- National Institute for Health and Care Excellence. (2018, updated 2019). Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management (NICE Guideline NG87). <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Subcommittee on Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Steering Committee on Quality Improvement and Management. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics*, 144(4), Article e20192528. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>
- World Health Organization. (2022). International classification of diseases (11th revision). <https://icd.who.int/>

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