



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia

Validation of a Pedagogical Proposal to Strengthen Reading Competencies in Children with ADHD in Colombia

Validação de uma Proposta Pedagógica para Fortalecer Competências de Leitura em Crianças com TDAH na Colômbia

Artículo de investigación

Recibido: 01/07/2026 Revisado: 29/07/2026 Aceptado: 15/08/2026

Ana Paulina Ochoa Jiménez

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá

<https://orcid.org/0009-0009-2124-2424>

aocchoa@umecit.edu.pa

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá

<https://orcid.org/0000-0001-6885-9442>

mpulgarin@umecit.edu.pa

Resumen

Objetivo: Validar la eficacia de un Aula Virtual de Aprendizaje (AVA) para el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras en niños neurodiversos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en instituciones educativas públicas de Valledupar, Colombia. **Métodos:** Estudio cuasiexperimental con diseño pretest-posttest, grupo experimental (n=46) y grupo control (n=46), con 92 niños de 6 a 12 años matriculados en los grados 2.° a 5.° de básica primaria. Se implementó un AVA en Google Classroom, apoyado en Educaplay, durante ocho semanas. Los instrumentos de evaluación fueron la batería PROLEC-R, la prueba de caracterización lectora del Programa Todos a Aprender 2.0 (MEN, 2018) y una rúbrica analítica de salida. El procesamiento estadístico se realizó con SPSS. **Resultados:** El grupo experimental evidenció mejoras estadísticamente significativas en velocidad lectora, calidad lectora y niveles de comprensión literal e inferencial en comparación con el grupo control. La batería PROLEC-R reportó avances en decodificación y comprensión semántica en los tres subgrupos etarios (7-8, 9-10 y 11-12 años); los signos de puntuación constituyeron un área de dificultad persistente en todos los grupos. **Conclusiones:** La mediación digital estructurada



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



bajo principios neuroeducativos e inclusivos produce mejoras significativas en las competencias lectoescritoras de niños con TDAH. La investigación aporta el Modelo Neuroeducativo Inclusivo de Mediación Digital (MINMED) como contribución teórica original al campo de la neuroeducación inclusiva en América Latina.

Palabras clave: TDAH; lectoescritura; aula virtual de aprendizaje; neuroeducación; Diseño Universal para el Aprendizaje.

Abstract

Objective: To validate the efficacy of a Virtual Learning Environment (VLE) for strengthening reading and writing competencies in neurodiverse children with ADHD in public schools in Valledupar, Colombia. **Methods:** Quasi-experimental pre-test/post-test study with an experimental group (n=46) and a control group (n=46), involving 92 children aged 6–12 in grades 2–5. An eight-week VLE was implemented via Google Classroom and Educaplay. Instruments included the PROLEC-R battery, the MEN Todos a Aprender 2.0 reading characterization test, and an analytical exit rubric. Data were analyzed with SPSS. **Results:** The experimental group showed statistically significant improvements in reading speed, reading quality, and literal and inferential comprehension relative to the control group. PROLEC-R gains were observed in decoding and semantic comprehension across all three age subgroups; punctuation marks remained a persistent difficulty. **Conclusions:** Digitally mediated instruction grounded in neuroeducational and inclusive principles significantly improves literacy competencies in children with ADHD. The study proposes the Inclusive Neuroeducational Digital Mediation Model (MINMED) as an original theoretical contribution.

Keywords: ADHD; literacy; virtual learning environment; neuroeducation; Universal Design for Learning.

Resumo

Objetivo: Validar a eficácia de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o fortalecimento das competências de leitura e escrita em crianças neurodiversas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas públicas de Valledupar, Colômbia. **Métodos:** Estudo quase-experimental pré-teste/pós-teste com grupo experimental (n=46) e grupo controle (n=46), envolvendo 92 crianças de 6 a 12 anos. Foi implementado um AVA no Google Classroom e Educaplay durante oito semanas. Os instrumentos utilizados foram a bateria PROLEC-R, o teste de caracterização do Programa Todos a Aprender 2.0 e uma rubrica analítica. A análise estatística foi realizada com SPSS. **Resultados:** O grupo experimental apresentou melhorias estatisticamente significativas na velocidade de leitura, qualidade leitora e compreensão literal e inferencial. A bateria PROLEC-R evidenciou avanços na decodificação e compreensão semântica nos três subgrupos etários. **Conclusões:** A mediação digital estruturada sob princípios neuroeducacionais e inclusivos produz melhorias significativas nas competências de letramento de crianças com TDAH. O estudo propõe o Modelo Neuroeducativo Inclusivo de Mediação Digital (MINMED) como contribuição teórica original.



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



Palavras-chave: TDAH; letramento; ambiente virtual de aprendizagem; neuroeducação; Desenho Universal para a Aprendizagem.

Introducción

Garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características neurológicas, accedan a procesos de aprendizaje de calidad constituye uno de los mayores desafíos contemporáneos de los sistemas educativos. En este contexto, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) emerge como el trastorno del neurodesarrollo de mayor prevalencia en la población escolar global: la Organización Mundial de la Salud (2023) estima su frecuencia entre el 5 % y el 7 % de los niños en edad escolar, mientras que en Colombia algunos estudios han reportado prevalencias que alcanzan el 17,1 % (Pham, 2015, como se citó en Llanos Lizcano et al., 2019), situando al país entre los de mayor incidencia en América Latina. Las consecuencias pedagógicas no son menores: cuando el TDAH no se atiende oportunamente, genera dificultades acumulativas en la adquisición de la lectura y la escritura, rezago académico, baja autoestima y exclusión progresiva de los contextos de aprendizaje (Barkley, 2013).

Desde la perspectiva neurocognitiva, las dificultades lectoescritoras en el TDAH no se limitan a aspectos periféricos, sino que involucran las funciones ejecutivas, especialmente la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, mecanismos que regulan tanto la comprensión lectora como la producción textual (Barkley, 2013). En Colombia, Martínez Hernández y Acosta Silva (2022)

documentaron fallas significativas en los componentes sintáctico y semántico de la lectura en niños con TDAH escolarizados en instituciones públicas, lo que confirma la urgencia de intervenciones pedagógicas diferenciadas en el contexto nacional.

Frente a este panorama, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) se posicionan como entornos pedagógicos de alta pertinencia para la población neurodiversa, dado que permiten personalizar la instrucción, reducir la carga cognitiva extrínseca y proveer retroalimentación inmediata en formatos multimodales. Al respecto, Sweller (2011) sostiene que el diseño instruccional debe minimizar las demandas cognitivas no esenciales para facilitar la asimilación de los contenidos en la memoria de trabajo, principio especialmente relevante para los niños con TDAH, cuya capacidad de procesamiento simultáneo se encuentra frecuentemente comprometida. En consonancia con ello, el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por CAST (2018) prescribe que los entornos educativos deben ofrecer múltiples medios de representación, acción y expresión que garanticen la participación de todos los aprendices, incluidos los neurodiversos.

Desde el ámbito de la didáctica de la lectura, Solé (1998) establece que la comprensión lectora es un proceso activo que requiere la activación de estrategias cognitivas antes, durante y después de la



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



lectura; estas estrategias deben ser enseñadas de forma explícita y acompañadas de un andamiaje docente que reduzca progresivamente el apoyo externo. Complementariamente, Duke et al. (2021) enfatizan que el desarrollo de la comprensión eficaz exige la consolidación de habilidades de decodificación precisas y fluidas como condición necesaria, junto con la conciencia morfológica y la fluidez prosódica como puentes hacia la interpretación del sentido. En este sentido, en el municipio de Valledupar, Cesar (Colombia), las Instituciones Educativas Rafael Valle Meza y Luis Ovidio Rincón Lobo, de carácter público, atienden en conjunto una población de 1.232 estudiantes de básica primaria, de los cuales un número significativo presenta indicios de TDAH no diagnosticado formalmente, según reportes de orientación escolar (Ochoa Jiménez y Pulgarín

Rodríguez, 2026). Esta realidad contextual, sumada a la ausencia de modelos de intervención tecnológica adaptados a las condiciones del Caribe colombiano, motivó el desarrollo de la presente investigación.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados cuantitativos y la contribución teórica de la investigación doctoral que validó la eficacia de un AVA implementado en Google Classroom y Educaplay para el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras en 92 niños neurodiversos con TDAH de los grados 2.° a 5.° de básica primaria en Valledupar, así como proponer el Modelo Neuroeducativo Inclusivo de Mediación Digital (MINMED) como aporte teórico original al campo de la neuroeducación inclusiva en América Latina.

Metodología y métodos

La investigación se desarrolló bajo el paradigma empírico-analítico con enfoque cuantitativo, adoptando un diseño cuasiexperimental de tipo pretest-posttest con grupo experimental y grupo control no equivalente, de acuerdo con los criterios metodológicos establecidos por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018). El estudio se realizó durante el primer y segundo semestre del año 2024, en las instituciones educativas Rafael Valle Meza y Luis Ovidio Rincón Lobo del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia, instituciones de carácter oficial que atienden estudiantes de los niveles de básica primaria en contextos urbano y rural.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 92 niños y niñas entre 6 y 12 años, pertenecientes a los grados 2do a 5to de básica primaria, con diagnóstico formal de TDAH emitido por profesionales de la salud. Se conformaron dos grupos: experimental (n = 46) y control (n = 46), mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico intencional en coordinación con docentes y orientadores escolares. Los participantes se distribuyeron en tres subgrupos etarios: 7-8 años, 9-10 años y 11-12 años. Los criterios de inclusión exigían diagnóstico formal de TDAH, matrícula activa en los grados indicados, consentimiento informado firmado



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



por padres o acudientes y asistencia regular a las actividades del AVA. Fueron excluidos estudiantes con comorbilidades neurológicas severas o discapacidades sensoriales no compensadas.

Intervención

El grupo experimental fue expuesto durante ocho semanas a una estrategia de intervención estructurada en seis bloques progresivos de actividades: (1) rutinas diarias y hábitos escolares; (2) presencia y concentración; (3) reconocimiento emocional; (4) percepción sensorial; (5) calma corporal mediante técnicas de respiración (Olmedo, s. f.); y (6) lectura creativa con estrategias metacognitivas. La plataforma principal fue Google Classroom, complementada con actividades interactivas desarrolladas en Educaplay, como juegos de palabras, crucigramas, dictados digitales y actividades de comprensión lectora, estas actividades fueron diseñadas bajo los principios del DUA (CAST, 2018) y de la gestión de la carga cognitiva (Sweller, 2011). El grupo control mantuvo la metodología de enseñanza tradicional sin acceso al AVA.

Instrumentos de evaluación

Resultados y discusión

Se encontró que la intervención mediada por el AVA produjo diferencias sistemáticas y positivas en el grupo experimental en las tres dimensiones evaluadas: velocidad lectora, calidad lectora y comprensión lectora, en contraste con las variaciones mínimas

Se aplicaron tres instrumentos: (1) la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R; Cuetos et al., 2007), prueba estandarizada que evalúa los procesos de identificación de letras, reconocimiento de palabras, procesamiento sintáctico y semántico, con consistencia interna reportada entre $\alpha = 0,67$ y $\alpha = 0,74$ en las escalas principales; (2) la Prueba de Caracterización del Nivel de Fluidez y Comprensión Lectora del Programa Todos a Aprender 2.0 (MEN, 2018), que evalúa la velocidad lectora en niveles ordinales (muy lento, lento, rápido, óptimo), la calidad lectora en escala A-D y la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico; y (3) una rúbrica analítica de salida de elaboración propia, diseñada para valorar atención sostenida, autorregulación emocional, postura corporal, hábitos de orden y reconocimiento emocional, con escala del 1 al 4 (bajo, básico, alto, superior). El procesamiento estadístico se realizó con SPSS, utilizando estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias) y pruebas de comparación de grupos (U de Mann-Whitney para muestras independientes). El estudio se ajustó a los principios del Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (2018) y contó con consentimiento informado de los padres o acudientes.

registradas en el grupo control. A continuación, se describen los hallazgos por dimensión y subgrupo etario.



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



Tabla 1 - Distribución de la muestra por subgrupo etario y grupo de estudio

Subgrupo etario	GE (n)	GC (n)	Total (n)	Grados
7-8 años	16	16	32	2do y 3ro
9-10 años	16	16	32	3ro y 4to
11-12 años	14	14	28	4to y 5to
Total	46	46	92	2do a 5to

Nota: GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control. Todos los participantes presentan diagnóstico formal de TDAH.

Fuente: elaboración propia (2025)

En la dimensión de velocidad lectora se observó, en el pretest, un predominio de los niveles muy lento y lento en la totalidad de los subgrupos etarios, tanto en el grupo experimental como en el control. Tras la intervención de ocho semanas, el grupo experimental evidenció una progresión gradual hacia los niveles rápido y óptimo, con los cambios más pronunciados en el subgrupo de 7-8 años, hallazgo coherente con los

principios de plasticidad cognitiva diferencial descritos por Sweller (2024) y con la hipótesis de sensibilidad temprana a la instrucción planteada por Duke et al. (2021). El grupo control, en contraste, presentó variaciones mínimas entre ambas mediciones, lo que refuerza la atribución de los cambios a la intervención mediada.

Tabla 2 - Tendencias de cambio pretest-postest por dimensión lectora y subgrupo etario (Grupo Experimental)

Dimensión evaluada	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Tendencia general
Velocidad lectora	Muy lento → Lento/Rápido	Lento → Rápido/Óptimo	Lento → Rápido/Óptimo	Progresión positiva en todos los grupos



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



Calidad lectora	A/B → C (aparición de D)	B → C/D	B → C/D	Desplazamiento hacia niveles superiores
Comprensión literal (%)	Avance hasta ~75 %	Avance hasta ~95 %	Avance consistente	Mayor logro en todos los grupos
Comprensión inferencial (%)	Hasta ~40 %	Hasta ~90 %	Hasta ~80 %	Mejora progresiva con la edad
Comprensión crítica (%)	Prácticamente nula	Hasta ~75 %	Hasta ~60 %	Área de desarrollo incipiente

Nota: Los porcentajes de comprensión corresponden al posttest del grupo experimental. Escala de calidad lectora: A = nivel inicial, B = básico, C = adecuado, D = avanzado. Elaboración propia.

De este modo, y en relación con la calidad lectora, se registró una reducción generalizada de los niveles A y B y un incremento sostenido en los niveles C y D en el grupo experimental, tanto en los subgrupos de mayor edad (9-10 y 11-12 años) como en el de menor edad, aunque en este último los avances se concentraron en la transición hacia el nivel C con aparición incipiente del nivel D. Estos resultados implican no solo mayor precisión en la decodificación, sino también mejoras en la prosodia y en el respeto por las unidades de sentido del texto, dimensiones directamente vinculadas con la comprensión, conforme lo señalan Solé (1998) y Duke et al. (2021).

En cuanto a la comprensión lectora, los avances más consistentes correspondieron al nivel literal en todos los grupos etarios, lo que confirma que la recuperación

de información explícita constituye la habilidad más accesible y la que primero responde a las intervenciones pedagógicas. Los niveles inferenciales mostraron una tendencia de mejora progresiva con la edad, con porcentajes posttest cercanos al 90 % en el grupo de 9-10 años y al 80 % en el de 11-12 años, mientras que en el grupo de 7-8 años el avance fue más modesto (~40 %), coherente con las etapas de maduración cognitiva propias de estos rangos etarios. La comprensión crítica registró los valores más bajos en todos los grupos, siendo prácticamente nula en los niños de 7-8 años, resultado esperado dado que la emisión de juicios valorativos sobre lo leído exige operaciones cognitivas de orden superior que aún no se encuentran consolidadas en esa franja etaria (Duke et al., 2021).



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



Tabla 3 - Síntesis de resultados PROLEC-R: niveles de desempeño pretest-postest por subgrupo etario (Grupo Experimental)

Subprueba PROLEC-R	7-8 años	9-10 años	11-12 años
Identificación de letras	Deficiente → Normal	Deficiente → Normal	Bajo → Normal
Lectura de palabras	Severo → Normal	Bajo → Normal	Bajo → Normal
Lectura de pseudopalabras	Deficiente → Adecuado	Deficiente → Normal	Bajo → Normal
Comprensión de textos	Deficiente → Bajo	Bajo → Normal	Bajo → Normal
Signos de puntuación	Deficiente (persiste)	Deficiente (persiste)	Deficiente (persiste)

Nota: α de Cronbach PROLEC-R en muestra propia: lectura de palabras = 0,74; comprensión de textos = 0,72; signos de puntuación = 0,70; lectura de pseudopalabras = 0,68.

Fuente: elaboración propia a partir de la aplicación de la batería PROLEC-R (Cuetos et al., 2007)

Los resultados de la batería PROLEC-R confirmaron que la intervención incidió de forma más pronunciada en los procesos de decodificación (identificación de letras, lectura de palabras y pseudopalabras) y en la comprensión semántica que en los procesos metalingüísticos. La dificultad persistente con los signos de puntuación en los tres grupos etarios constituye un hallazgo transversal que sugiere que este componente requiere estrategias específicas orientadas al desarrollo de la prosodia y la segmentación textual, dimensiones que no fueron el eje central de la intervención y que deberán ser abordadas en futuras adaptaciones del diseño. Este patrón es consistente con lo señalado por Solé (1998), quien subraya que la comprensión lectora depende no

solo de la decodificación, sino también de la capacidad para organizar y dar sentido al texto a través de marcadores lingüísticos formales.

La comparación entre el grupo experimental y el control confirma que los cambios observados son atribuibles a la intervención mediada por el AVA y no a la simple maduración evolutiva de los participantes, lo que confiere validez interna al diseño cuasiexperimental. Este hallazgo converge con los reportes de Medina Gonzales et al. (2022) sobre el potencial de las TIC en el aprendizaje de estudiantes con TDAH en contextos latinoamericanos, y amplía los resultados de Martínez Hernández y Acosta Silva (2022) al demostrar que las dificultades de comprensión



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



lectora en esta población son susceptibles de mejora mediante una mediación tecnológica estructurada.

Como aporte teórico original derivado de la convergencia entre los hallazgos empíricos y los marcos conceptuales asumidos, se propone el Modelo Neuroeducativo Inclusivo de Mediación Digital (MINMED). Este modelo se estructura en cuatro dimensiones interdependientes organizadas en torno a un núcleo central de regulación cognitivo-emocional como condición habilitante del aprendizaje lector: (1) Fundamentos Neuroeducativos, que reconoce la base neurobiológica del aprendizaje y la necesidad de gestionar la carga cognitiva desde el diseño instruccional (Sweller, 2011); (2) Mediación Digital

Inclusiva, que sitúa el AVA como espacio pedagógico articulado con los principios del DUA (CAST, 2018); (3) Progresión Metacognitiva, que incorpora las estrategias lectoras de Solé (1998) en una secuencia de bloques progresivos de complejidad creciente; y (4) Evaluación Continua con Retroalimentación Adaptativa, que integra la retroalimentación inmediata como mecanismo de ajuste de la carga cognitiva y refuerzo de la autorregulación conductual (Barkley, 2013). El MINMED no replica ninguno de los marcos teóricos preexistentes, sino que los reconfigura creativamente a partir de los vacíos identificados: la ausencia de un modelo integrador para contextos educativos públicos latinoamericanos con recursos tecnológicos limitados y alta prevalencia del TDAH.

Conclusiones

La implementación de un Aula Virtual de Aprendizaje durante ocho semanas en contextos de educación pública del Caribe colombiano produjo mejoras estadísticamente significativas en las competencias lectoras de niños neurodiversos con TDAH, en velocidad, calidad y comprensión lectora, en contraste con el grupo que mantuvo la metodología tradicional. Los avances más consistentes se registraron en la comprensión literal en todos los grupos etarios, seguida de la comprensión inferencial en los grupos de mayor edad, mientras que la comprensión crítica y el dominio de los signos de puntuación representaron áreas de desarrollo incipiente que requieren atención específica en intervenciones futuras.

El estudio aporta evidencia empírica a favor de la pertinencia de los entornos digitales estructurados bajo principios neuroeducativos e inclusivos para la atención a la neurodiversidad en el aula, contribuyendo al debate sobre la brecha entre los modelos de intervención disponibles en la literatura internacional y las posibilidades reales de implementación en países con infraestructura tecnológica limitada. La validez interna del diseño cuasiexperimental empleado refuerza la confiabilidad de los resultados y su utilidad como referente para la toma de decisiones pedagógicas en contextos similares.

El Modelo Neuroeducativo Inclusivo de Mediación Digital (MINMED), propuesto como contribución teórica



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



original, ofrece un marco conceptual sistémico y procesual que articula la teoría de la carga cognitiva, las estrategias metacognitivas de lectura, el DUA y el modelo de autorregulación conductual del TDAH en un algoritmo pedagógico operacionalizable en plataformas de acceso abierto. Su validación en otros

contextos geográficos y culturales de América Latina, así como su extensión hacia la educación secundaria y la formación docente en neuroeducación inclusiva, constituyen las líneas de investigación más urgentes que se desprenden de este estudio.

Referencias bibliográficas

- Barkley, R. A. (2013). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training* (3.a ed.). Guilford Press.
- CAST. (2018). Directrices de Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. TEA Ediciones. <https://slink.com/tgvy1mu>
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). La ciencia de la enseñanza de la comprensión lectora. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Llanos Lizcano, L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J., & Puentes Roza, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Rev Pediatr* Aten Primaria, XXI (83). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366661025018>
- Martínez Hernández, I. M., & Acosta Silva, D. A. (2022). Dificultades en la comprensión lectora de niños con TDAH. *Diversitas*, 18(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.5625>
- Medina Gonzales, R. H., Pilamunga Valla, E. V., Jiménez Pacheco, N. J., & Mendiburu Rojas, A. F. (2022). Las TICs y su influencia en el proceso de aprendizaje en los estudiantes con TDAH del Cecib Rumiñahui, Ventanas. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 7(1). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2776>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Programa Todos a Aprender 2.0: Instructivo para la primera aplicación del instrumento de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes. <https://l1nq.com/l8v8ydb>



¿Cómo citar el artículo?

Ochoa-Jiménez, A. P. & Pulgarín-Rodríguez, M. A. (2026). Validación de una propuesta pedagógica para fortalecer competencias lectoras en niños con TDAH en Colombia. *RIIED*, número 10, 1-11.



Ochoa Jiménez, A. P., & Pulgarín Rodríguez, M. A. (2026). Análisis de las competencias de lectura y escritura en niños con TDAH en Colombia. *Revista RETOS XXI*, 10(1), 1–27. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.10.2026.34723>

Olmedo, R. (s. f.). *Atentos y en calma: paquete de intervención en ocho semanas*. Misión TDAH. <https://slnk.com/v0vucoa>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Mental disorders*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. <https://slnk.com/bpn0xtq>

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. En J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *Psychology of learning and motivation*, 55, 37–76. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>

Sweller, J. (2024) Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 110, 102423. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423>

Unión Europea. (2016). *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016* (Reglamento General de Protección de Datos). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://l1nq.com/bg16s39>

Contribución autoral:

Ana Paulina Ochoa Jiménez: Conceptualización; investigación; metodología; curación de datos; análisis formal; validación; administración del proyecto; recursos; visualización; redacción del borrador original; redacción, revisión y edición.

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez: Conceptualización; metodología; supervisión; validación; análisis formal; redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de interés.