Verdad y Derecho
Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales
Vol. 5(especial7), 1-11, 2026
https://doi.org/10.62574/cav41995

Medidas afirmativas para la educación inclusiva de niños y adolescentes con TDAH en Riobamba

Affirmative measures for the inclusive education of children and adolescents with ADHD in Riobamba

Stefany Lizbeth Ocaña-Lligüin
stefanyol17@uniandes.edu.ec
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Riobamba, Ecuador
https://orcid.org/0009-0008-2680-6885

Paúl Orlando Piray-Rodríguez
ur.paulpr13@uniandes.edu.ec
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Riobamba, Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-4600-7999

RESUMEN

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad es una de las condiciones del neurodesarrollo más frecuentes en la infancia, y su atención escolar pone a prueba la garantía del derecho a la educación inclusiva. Es así que el estudio se planteó como objetivo central analizar la aplicación de medidas afirmativas para el acceso a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con TDAH en Riobamba. En este sentido se empleó un enfoque cualitativo de orientación fenomenológica, con análisis de diez obras académicas y nueve instrumentos normativos e interpretativos, y entrevistas a una madre de familia, un docente y una especialista en apoyo psicopedagógico. Entre los resultados se obtuvo que los ajustes son intermitentes, reactivos y dependientes de la familia. Entre las conclusiones se estableció que la inclusión exige ajustes tempranos, apoyos especializados, coordinación con las familias y respuestas pedagógicas previas a la sanción.

Descriptores: educación inclusiva; derecho a la educación; igualdad de oportunidades; niño; trastorno del aprendizaje. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Attention deficit hyperactivity disorder is one of the most frequent neurodevelopmental conditions in childhood, and its handling at school tests the guarantee of the right to inclusive education. The study set out to analyse the application of affirmative measures for access to inclusive education of children and adolescents with ADHD in Riobamba. A qualitative, phenomenologically oriented approach was used, with analysis of ten academic works and nine legal and interpretative instruments, and interviews with a mother, a teacher and a psycho-pedagogical support specialist. The results show that accommodations are intermittent, reactive and dependent on the family. It is concluded that inclusion requires early accommodations, specialised support, coordination with families and pedagogical responses prior to sanctions.

Descriptors: inclusive education; right to education; equal opportunity; child; learning disabilities. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/09/2026. Revisado: 23/09/2026. Aprobado: 14/10/2026. Publicado: 28/10/2026.

Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por un patrón persistente de inatención, hiperactividad o impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo (American Psychiatric Association, 2013). Su manifestación más visible se produce en la escuela, donde la exigencia de atención sostenida y quietud choca con las características del estudiante, y donde las respuestas institucionales pueden favorecer su aprendizaje o empujarlo hacia la exclusión.

Partiendo de lo expuesto, la magnitud del fenómeno es considerable, habida cuenta de que Polanczyk et al. (2007) estimaron una prevalencia mundial cercana al 5 % en la población infantil y adolescente, y Salari et al. (2023) confirmaron, mediante un metaanálisis reciente, que se trata de una de las condiciones más frecuentes en la infancia. A su vez, Danielson et al. (2022) documentaron diferencias amplias en el diagnóstico y el tratamiento según el territorio. Lo anterior supone que en cada aula de educación básica es probable encontrar estudiantes con TDAH, diagnosticados o no.

Por consiguiente, la Constitución de 2008 reconoce la educación como derecho de las personas y deber ineludible del Estado, y obliga a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso sin discriminación (Asamblea Constituyente, 2008, arts. 26 a 28), a la vez que ordena adoptar medidas de acción afirmativa en favor de quienes se encuentran en situación de desigualdad (art. 11.2) y atender con prioridad el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (arts. 44 y 46). De ello se sigue que el sistema educativo debe adaptarse al estudiante con TDAH, y no al revés.

Pero, ¿cómo se aplican las medidas afirmativas para garantizar la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con TDAH en Riobamba? A partir de lo planteado, la investigación tiene por objetivo central analizar la aplicación de medidas afirmativas para el acceso a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con TDAH en Riobamba, con miras a proponer lineamientos para una guía preventiva dirigida a las comunidades educativas.

Referencial teórico

En cuanto al marco internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y exige ajustes razonables y medidas de apoyo personalizadas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006, art. 24), y el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), en la Observación general 4, precisó que los ajustes deben responder a las necesidades del estudiante y no depender exclusivamente de un diagnóstico médico. Esto implica que el estudiante con TDAH tiene derecho a apoyos aun cuando su condición no haya sido calificada como discapacidad.

Al hilo de ello, la Convención sobre los Derechos del Niño consagra la no discriminación y el interés superior del niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, arts. 2 y 3), y el Comité de los Derechos del Niño (2013), en la Observación general 14, estableció que toda decisión que afecte a un niño debe evaluar su impacto sobre sus derechos. Por añadidura, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2002), en la Opinión Consultiva OC-17/02, reconoció que la niñez requiere medidas especiales de protección por su condición de desarrollo. De allí se desprende que las sanciones escolares impuestas a estudiantes con TDAH deben ponderar su condición.

En el ordenamiento interno, la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce la educación para las personas con necesidades educativas específicas y obliga a las instituciones a realizar adaptaciones curriculares y a contar con apoyos especializados (Asamblea Nacional, 2011, art. 47), y la Corte Constitucional del Ecuador (2021) sostuvo que el derecho a la educación comprende acceso, permanencia, aprendizaje y participación. Tal estándar revela que la matrícula del estudiante es apenas el punto de partida de la inclusión.

Con base en lo expuesto, Palacios (2008) explicó que el modelo social de la discapacidad ubica las barreras en el entorno y no en la persona, y Booth y Ainscow (2002) propusieron el Índice de Inclusión como herramienta para que las escuelas identifiquen y eliminen las barreras al aprendizaje y la participación. En el ámbito ecuatoriano, Hernández-Pico y Samada-Grasst (2021) analizaron el marco legal de la educación inclusiva, y Rojas-Avilés et al. (2020) encontraron que los docentes perciben la inclusión como un objetivo legítimo aunque limitado por la falta de recursos y formación.

En función de lo planteado, la intervención escolar del TDAH ha sido estudiada por DuPaul et al. (2011), quienes mostraron la eficacia de estrategias como las instrucciones breves, la división de tareas, el refuerzo positivo y la coordinación con la familia, y Moore et al. (2017) encontraron que los docentes perciben la falta de formación y de apoyos especializados como la principal dificultad para atender al alumnado con TDAH. Semejante evidencia supone que las medidas afirmativas tienen contenido pedagógico concreto y verificable. Del mismo modo, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018) vinculó la igualdad inclusiva con la obligación de realizar ajustes.

MÉTODO

La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo de orientación fenomenológica, de tipo jurídico-documental y de campo, orientada a comprender la aplicación de medidas afirmativas para estudiantes con TDAH en el sistema educativo de Riobamba.

En cuanto a la información, se analizaron diez obras y artículos académicos publicados entre 2002 y 2023, y nueve instrumentos normativos e interpretativos, esto es, la Constitución, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, las observaciones generales 4, 6 y 14, la Opinión Consultiva OC-17/02 y la sentencia 1016-20-JP/21. Se excluyeron tesis, comunicados institucionales y publicaciones de procedencia no verificable. En el plano de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una madre de un niño con TDAH, a un docente de educación básica y a una especialista en apoyo psicopedagógico de Riobamba, identificados con los códigos E1, E2 y E3, con consentimiento informado.

En este sentido se empleó la codificación abierta y selectiva de las entrevistas, organizada en las dimensiones de ajustes pedagógicos, apoyo especializado, capacitación docente y participación familiar. Como limitación, el estudio se apoya en tres informantes y no incluye observación de aula ni registros institucionales, por lo que sus resultados tienen carácter exploratorio.

RESULTADOS

La codificación de las entrevistas permitió contrastar la percepción de la familia, del docente y de la especialista en cada dimensión de las medidas afirmativas, tal como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. *Medidas afirmativas para estudiantes con TDAH según los informantes.*

Dimensión	E1 (madre)	E2 (docente)	E3 (especialista)
Ajustes pedagógicos	Solo en dos años escolares hubo tareas adaptadas	Ubicación cercana, órdenes paso a paso y microtareas	Pocas instituciones planifican adaptaciones individuales
Momento de la respuesta	Diagnóstico a los 5 años por iniciativa familiar	Las medidas se aplican cuando el aula se vuelve incontrolable	La escuela espera que el niño se adapte al método tradicional
Apoyo especializado	Neuropediatra y terapia pagados por la familia	Falta personal de apoyo y material sensorial	De cada diez niños atendidos, tres reciben apoyo en su escuela
Capacitación docente	Docentes que atribuyen la conducta a desinterés	Talleres sobre diseño universal, insuficientes	Se requiere formación práctica en funciones ejecutivas
Participación familiar	Escasa información sobre derechos y apoyos	Comunicación por cuaderno, no siempre posible	Falta de coordinación entre profesionales y docentes

Nota. Elaboración propia (2026) a partir de las entrevistas.

De la tabla 1 se desprende que existen ajustes pedagógicos en algunas aulas, empero son intermitentes y reactivos, ya que se activan ante el desorden del grupo y no a partir de un diagnóstico y de una planificación individual. Esto indica que la medida afirmativa se ejerce como respuesta disciplinaria y no como garantía del derecho a aprender.

En función de lo anterior, los hallazgos se agruparon en categorías emergentes, tal como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. *Categorías emergentes sobre medidas afirmativas para estudiantes con TDAH.*

Categoría	Definición	Fuentes
Ajuste reactivo	Medidas aplicadas tras el conflicto y no desde la planificación.	E2; E3; Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016)
Privatización del apoyo	Diagnóstico y terapia sostenidos por la familia.	E1; E3; Asamblea Nacional (2011)
Exclusión relacional	Burlas, desvalorización y marginación en actividades.	E1; Asamblea General de las Naciones Unidas (1989)
Déficit de información	Familias que desconocen derechos y apoyos exigibles.	E1; E3

Nota. Elaboración propia (2026).

En cuanto a la privatización del apoyo, la madre relató que el diagnóstico y la terapia de su hijo han dependido de los recursos familiares, y la especialista estimó que solo tres de cada diez niños que atiende reciben apoyos especializados en su escuela, lo cual contradice la obligación institucional de contar con apoyos para las necesidades educativas específicas.

Por su parte, la exclusión relacional se expresa en comentarios de compañeros y docentes que afectan la autoestima del niño y en su marginación de actividades deportivas, de modo que las buenas calificaciones no garantizan la inclusión. Semejante hallazgo supone que la permanencia escolar no equivale a participación.

En lo que respecta al déficit de información, la madre señaló que la escuela casi nunca le explicó los derechos y apoyos de su hijo, y los tres informantes coincidieron en proponer una guía práctica que explique el TDAH, los derechos del estudiante, los apoyos exigibles, las estrategias de aula y las instituciones a las que se puede acudir. De ello se sigue que la difusión de derechos es una medida afirmativa en sí misma.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman que las medidas afirmativas para estudiantes con TDAH en Riobamba existen de manera parcial, en consonancia con lo reportado por Rojas-Avilés et al. (2020) y por Moore et al. (2017) sobre la insuficiencia de formación y recursos. Sin embargo, el análisis permite precisar que el problema principal reside en el momento y el sentido de la respuesta, que llega tarde y con lógica de control del aula.

En el plano internacional, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) exige que los ajustes razonables se determinen de manera individual y anticipada, y el Comité de los Derechos del Niño (2013) obliga a evaluar el impacto de cada decisión sobre los derechos del niño, lo cual contrasta con la aplicación de medidas solo cuando el grupo se desordena. Esto invita a reflexionar sobre la necesidad de que las instituciones evalúen el impacto de las sanciones disciplinarias en los estudiantes con TDAH antes de imponerlas.

Comoquiera que la Ley Orgánica de Educación Intercultural obliga a las instituciones a ofrecer apoyos especializados, el hecho de que estos dependan de la capacidad económica de las familias reproduce una desigualdad que las medidas afirmativas deberían corregir. Es ingenuo pensar que la buena voluntad de los docentes basta para garantizar la inclusión; de ahí un reto intrínseco para el Ministerio de Educación, que consiste en dotar a las escuelas de personal de apoyo, materiales adaptados y formación práctica.

Otro aspecto que debe ser revisado es la exclusión relacional, toda vez que Palacios (2008) y Booth y Ainscow (2002) ubican las barreras en el entorno escolar y no en el estudiante. A tenor de lo que muestran DuPaul et al. (2011), las estrategias de aula para el TDAH, como las instrucciones breves y la

división de tareas, son sencillas y eficaces cuando se aplican de manera constante y coordinada con la familia.

En virtud de lo abordado, la educación inclusiva de los estudiantes con TDAH en Riobamba puede comprenderse como un derecho reconocido cuya garantía descansa todavía en la iniciativa de familias y docentes aislados. Como limitación, el estudio se apoya en tres informantes, por lo que se recomienda que investigaciones futuras incorporen observación de aula, registros de los departamentos de consejería estudiantil y la perspectiva de los propios estudiantes.

CONCLUSIONES

La Constitución, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y los estándares interpretativos exigen ajustes razonables individualizados, apoyos especializados y la consideración del interés superior del niño en toda decisión escolar, incluidas las sanciones.

En Riobamba, los ajustes para estudiantes con TDAH son intermitentes y reactivos, el diagnóstico y la terapia dependen de los recursos familiares, faltan personal de apoyo y material adaptado, las familias desconocen los derechos de sus hijos y los estudiantes enfrentan formas de exclusión relacional que afectan su autoestima y su participación.

En consecuencia, la garantía de la educación inclusiva exige identificar tempranamente las necesidades del estudiante, planificar ajustes individuales, priorizar respuestas pedagógicas antes de cualquier sanción, dotar a las escuelas de apoyos especializados y elaborar una guía preventiva práctica para familias y docentes sobre el TDAH, los derechos del estudiante y los apoyos exigibles.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), por el apoyo brindado al desarrollo de esta investigación.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* [Constitution of the Republic of Ecuador]. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* [Convention on the Rights of the Child] (Resolución 44/25). 20 de noviembre de 1989.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] (Resolución 61/106). 13 de diciembre de 2006.

Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* [Organic Law of Intercultural Education]. Registro Oficial Segundo Suplemento 417, 31 de marzo de 2011.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general n.º 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial* [General comment No. 14 on the best interests of the child] (CRC/C/GC/14). Naciones Unidas.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva* [General comment No. 4 on the right to inclusive education] (CRPD/C/GC/4). Naciones Unidas.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2018). *Observación general n.º 6 sobre la igualdad y la no discriminación* [General comment No. 6 on equality and non-discrimination] (CRPD/C/GC/6). Naciones Unidas.

Corte Constitucional del Ecuador. (2021). *Sentencia 1016-20-JP/21 (derecho a la educación inclusiva)* [Ruling 1016-20-JP/21 (right to inclusive education)]. 15 de diciembre de 2021.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2002). *Condición jurídica y derechos humanos del niño. Opinión Consultiva OC-17/02* [Juridical condition and human rights of the child. Advisory Opinion OC-17/02]. Serie A No. 17, 28 de agosto de 2002.

Danielson, M. L., Holbrook, J. R., Bitsko, R. H., Newsome, K., Charania, S. N., McCord, R. F., Kogan, M. D., y Blumberg, S. J. (2022). State-level estimates of the prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and treatment among U.S. children and adolescents, 2016 to 2019. *Journal of Attention Disorders*, *26*(13), 1685–1697. https://doi.org/10.1177/10870547221099961

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., y Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice*, *50*(1), 35–42. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935

Hernández-Pico, P. A., y Samada-Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador [Inclusive education from the educational legal framework in Ecuador]. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *6*(3), 63–81.

Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., y Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, *43*(4), 489–498. https://doi.org/10.1111/cch.12448

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [The social model of disability]. Cinca.

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., y Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, *164*(6), 942–948. https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942

Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerrero, L., y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador [Perceptions of inclusive education in Ecuador]. *Revista Cátedra*, *3*(1), 75–93. https://doi.org/10.29166/catedra.v3i1.1903

Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M. H., Hashemian, A. H., Akbari, H., y Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, *49*, 48. https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/