



**Diseño de una herramienta de inclusión educativa para el fortalecimiento de la
atención, participación activa y autorregulación emocional para niños con rasgos de
TDAH del CDI BeeBoo**

**Daily Juliana Chaparro Duran
María Fernanda Lozano Mantilla**

**Corporación Universitaria Minuto de Dios
Rectoría Oriente
Centro Universitario Bucaramanga
Maestría en educación para la inclusión y la discapacidad
Mayo, 2026**

Diseño de una herramienta de inclusión educativa para el fortalecimiento de la atención, participación activa y autorregulación emocional para niños con rasgos de TDAH del CDI BeeBoo

Daily Juliana Chaparro Duran
María Fernanda Lozano Mantilla

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de magister en educación para la inclusión y la discapacidad

Asesora
Patricia Gutiérrez Ojeda
Doctorante en ciencias de la educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Rectoría Oriente
Centro Universitario Bucaramanga
Maestría en educación para la inclusión y la discapacidad
Agosto, 2025

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado, con todo mi amor, a mi mamá y a mi hermano, quienes han sido mi mayor apoyo y mi fuerza a lo largo de este camino.

A mi mamá, por sus palabras de aliento en aquellos momentos en los que no sabía qué hacer, por abrazarme incluso en la incertidumbre y por estar siempre presente, dándome la fuerza para continuar. Gracias por creer en mí, incluso cuando yo dudaba.

A mi hermano, por su compañía incondicional, por su ayuda constante y por impulsarme a seguir adelante. Sin su apoyo, nada de esto habría sido posible.

A ambos, porque sin ustedes no estaría donde estoy hoy. Este logro no es solo mío, también es suyo. Por todo lo que han hecho por mí, este trabajo está dedicado con el corazón a ustedes.

Juliana Chaparro

Dedico este trabajo a mi familia, por ser mi motor y mi inspiración diaria. A mi papá, mi ángel, porque sé que desde el cielo guía cada uno de mis pasos y este logro también es para él. Y especialmente a mí, por el esfuerzo, la constancia y la valentía de seguir adelante a pesar de las dificultades, demostrando que los sueños sí pueden cumplirse con amor y dedicación, porque querer siempre es poder.

María Fernanda Lozano

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a Dios, por guiar cada paso de este camino, por darme la fortaleza necesaria para no rendirme y por permitirme culminar este proceso tan importante en mi vida.

A todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este proceso y aportaron su granito de arena para que esta investigación fuera posible.

De manera especial, agradezco a la profesora Patricia, por su orientación, su tiempo y sus valiosas observaciones, las cuales permitieron fortalecer este trabajo y enriquecer significativamente el proceso investigativo

Juliana Chaparro

Quiero agradecer principalmente a Dios por siempre colocarme en el camino correcto con las personas correctas. También agradezco a todas las personas que hicieron parte de este camino académico y personal, aportando de una u otra manera a la construcción de este logro.

María Fernanda Lozano

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Justificación.....	12
2. Descripción del Problema	21
2.1 Planteamiento del Problema.....	21
2.2 Formulación del Problema	29
3. Objetivos.....	30
3.1 Objetivo General	30
3.2 Objetivos Específicos.....	30
4. Marco Referencial	31
4.1 Antecedentes	31
4.2 Marco Teórico.....	40
4.2.1 Teoría sociocultural del aprendizaje.....	41
4.2.2 Teoría lúdica del aprendizaje	42
4.2.3 Enfoque DUA	43
4.3 Marco Conceptual	46
4.4 Marco Legal	50
4.4.1 Normativa internacional	51
4.4.2 Normativa constitucional colombiana	53
4.4.3 Normativa nacional sobre inclusión educativa y discapacidad	53
4.4.4 Normativa relacionada con infancia, juego y desarrollo integral.....	54
5 Metodología.....	55

5.1	Tipo de investigación	55
5.2	Enfoque de investigación	56
5.3	Diseño de investigación	57
5.3.1	<i>Fases de la investigación</i>	59
5.4	Propósito de la investigación	61
5.5	Población y muestra proporcional	63
5.6	Técnicas de recolección de la información	64
5.7	Técnicas de análisis de la información.....	66
5.8	Consideraciones éticas.....	68
6.	Cronograma	69
Tabla 2		69
7.	Presupuesto	70
8.	Desarrollo de objetivos.....	71
8.1	Objetivo específico 1. Identificar particularidades relacionadas con la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en estudiantes con características asociadas al TDAH.....	71
i.	<i>Diarios de campo</i>	72
8.1.2	<i>Grupo focal</i>	78
8.1.3	<i>Triangulación de la información de los diarios de observación y grupo focal</i>	84
8.1.4	<i>Análisis y discusión</i>	88
b.	Objetivo específico 2. Analizar los elementos lúdico-pedagógicos necesarios para el diseño de la caja de herramientas LUDIBOX orientada a la atención, participación activa y autorregulación emocional de niños con características asociadas al TDAH.	90

c. Objetivo específico 3. Determinar las actividades lúdicas y pedagógicas integradas en LUDIBOX definiendo su estructura, metodología y propósito pedagógico dirigido a niños con características asociadas al TDAH.....	94
9. Conclusiones.....	98
10. Recomendaciones.....	103
11. Referencias Bibliográficas	105

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito diseñar la caja de herramientas lúdicas LUDIBOX como estrategia de inclusión educativa para fortalecer la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en niños con rasgos de TDAH del CDI BeeBoo. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo un paradigma hermenéutico y un tipo de investigación descriptiva. Para la recolección de información se utilizaron la observación pedagógica y el grupo focal con docentes. Los hallazgos permitieron identificar dificultades relacionadas con la atención, autorregulación emocional y la participación activa, así como la importancia de las estrategias lúdicas y del acompañamiento docente en los procesos de inclusión. A partir de ello, se diseñó LUDIBOX como una propuesta pedagógica basada en actividades lúdicas.

Palabras clave: inclusión educativa, TDAH, primera infancia, estrategias lúdicas, participación activa, autorregulación emocional, atención.

Abstract

This research aimed to design the playful toolbox LUDIBOX as an inclusive educational strategy to strengthen attention, active participation, and emotional self-regulation in children with ADHD traits at the BeeBoo CDI. The study was developed through a qualitative approach, under a hermeneutic paradigm and a descriptive type of research. Pedagogical observation and focus groups with teachers were used for data collection. The findings revealed difficulties related to attention, emotional self-regulation, and active participation, as well as the importance of playful strategies and teacher support in inclusive educational processes. Based on these findings, LUDIBOX was designed as a pedagogical proposal composed of playful activities.

Keywords: educational inclusion, ADHD, early childhood, playful strategies, active participation, emotional self-regulation, attention.

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los principales retos dentro de los contextos escolares actuales, especialmente en la primera infancia, etapa en la que se consolidan habilidades fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. En este proceso, las instituciones educativas enfrentan la necesidad de responder a la diversidad presente en el aula mediante estrategias pedagógicas que reconozcan las particularidades de cada estudiante y favorezcan su participación activa en el aprendizaje. Dentro de esta realidad, los niños con rasgos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) suelen presentar dificultades relacionadas con la atención, la autorregulación emocional y la permanencia en las actividades escolares, situaciones que pueden afectar tanto su desempeño académico como sus relaciones sociales si no se atienden de manera adecuada.

Frente a esta problemática, surge la importancia de implementar recursos pedagógicos innovadores que permitan fortalecer los procesos de aprendizaje desde enfoques más dinámicos, participativos e inclusivos. En este sentido, el juego lúdico adquiere un valor significativo dentro del entorno educativo, ya que no solo favorece la motivación y la interacción, sino que también facilita la construcción de aprendizajes a través de experiencias significativas. Desde la pedagogía activa, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un participante activo dentro de su proceso formativo, aspecto que resulta especialmente relevante en el trabajo con estudiantes que presentan dificultades atencionales.

A partir de esta necesidad, la presente investigación propone el diseño de LUDIBOX, una caja de herramientas lúdicas orientada al fortalecimiento de la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en estudiantes de primera infancia con

rasgos de TDAH. La propuesta parte del reconocimiento de que las estrategias lúdicas pueden convertirse en un apoyo importante dentro del aula, al ofrecer actividades adaptadas a las necesidades de los estudiantes y promover ambientes de aprendizaje más accesibles e inclusivos.

El desarrollo de este trabajo se sustenta en referentes teóricos relacionados con la inclusión educativa, la pedagogía activa, el juego como herramienta de aprendizaje y el abordaje pedagógico del TDAH. Asimismo, se apoya en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, orientado a comprender las experiencias y dinámicas presentes en el contexto educativo. Para ello, se utilizaron instrumentos como el diario de campo y el grupo focal, los cuales permitieron identificar necesidades, prácticas y percepciones relacionadas con la atención y participación de los estudiantes dentro del aula.

Esta investigación busca aportar una propuesta pedagógica que contribuya al fortalecimiento de prácticas inclusivas en la primera infancia, reconociendo el juego como una estrategia que favorece no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo emocional y social de los niños. De esta manera, LUDIBOX se plantea como una alternativa que promueve la participación, la motivación y la inclusión de estudiantes con rasgos de TDAH dentro del contexto escolar.

1. Justificación

Durante la primera infancia de los niños, sus procesos de desarrollo son muy importantes para lograr la determinación de su propia identidad, la forma como se relacionan con los demás, su personalidad, etc. Según la American Psychiatric Association (2013), los niños diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) evidencian ciertas características comunes a nivel mundial que afectan su comportamiento, su rendimiento académico, sus interacciones sociales y su bienestar emocional. Estas características incluyen dificultades para mantener la atención, hiperactividad comportamientos impulsivos, de tal manera son diferentes las personas responsables de estos.

El desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas para niños con TDAH resulta indispensable, dado que este trastorno impacta directamente en los procesos de atención, autorregulación y aprendizaje, afectando tanto el rendimiento académico como la interacción social (Agudelo Córdoba & Ramos Barragán, 2021). Estas dificultades suelen manifestarse en la falta de concentración, la impulsividad y la escasa capacidad para seguir instrucciones, lo que conlleva a un bajo desempeño escolar y a la aparición de conflictos en la convivencia con sus pares.

Ante esta situación, las instituciones educativas necesitan propuestas nuevas, las cuales promuevan la participación activa e igualdad de estos niños en el salón de clase. Es por esto que el diseño de la caja de herramientas lúdicas representa una alternativa pedagógica valiosa, ya que el juego favorece la atención, la memoria y el autocontrol emocional de los niños, favoreciendo las necesidades específicas desde una perspectiva incluyente y significativa (Quiceno et al., 2023). Es así, como esta investigación busca

atender a la necesidad de diseñar recursos específicos que permitan favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con posibles rasgos de TDAH en la primera infancia.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se define como uno de los trastornos del neurodesarrollo más diagnosticados en los primeros años de vida, afectando entre el 5% y el 7% de los niños en la primera infancia a nivel mundial, según lo indica un análisis de estudios internacionales (Thomas et al., citado en Intramed, 2015). Esta frecuencia del TDAH crea grandes desafíos significativos para el sistema de educación, ya que los niños diagnósticos con este trastorno usualmente tienden a presentar dificultades en su desempeño académico, en la creación de relaciones sociales y su autorregulación emocional, afectando de una manera directa a su proceso de aprendizaje y bienestar (American Psychiatric Association, 2013).

Y aquí es donde la inclusión educativa adquiere una importancia particular, los niños tienen derecho a recibir una educación en entornos compartidos, independientemente de sus características individuales. Aunque todos los estudiantes tienen derecho a la pertenencia plena y efectiva en las escuelas (desde la Declaración de Salamanca de 1994, por ejemplo, UNESCO),

Esto se forma con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que subraya la responsabilidad positiva de los Estados de proporcionar una educación igualitaria y más justa para todos los niños, también las personas diagnosticadas con trastornos como el TDAH (UNESCO, 2023).

Por ello, se crea la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de estos estudiantes. La caja de herramientas lúdica LUDIBOX es una propuesta relevante, ya que está diseñada para niños que pueden presentar rasgos de

TDAH y busca fortalecer sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales mediante el juego. Un enfoque orientado al juego (que se centra en metodologías de aprendizaje activo) capta la atención del niño, activa la motivación intrínseca y promueve un aprendizaje significativo (Bodrova & Leong, 2007).

Las metodologías de aprendizaje activo parten de la idea de que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino que se construye a partir de la participación directa del estudiante en su propio proceso formativo. En este sentido, el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante se involucra en actividades como la resolución de problemas, la experimentación, la reflexión y la interacción con otros. Este enfoque representa un cambio frente al modelo tradicional centrado en el docente, ya que sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la autonomía, la motivación y el pensamiento crítico (Mangas, 2020).

Dentro de estas metodologías, destacan especialmente el aprendizaje cooperativo-colaborativo y el uso del juego como estrategia pedagógica. En el primero, los estudiantes trabajan de manera conjunta para alcanzar objetivos comunes, lo que no solo contribuye al logro académico, sino que también fortalece habilidades como la comunicación, la empatía y la responsabilidad compartida. Por su parte, la caja de herramienta lúdica se convierte en algo valiosa, ya que estimula la creatividad, mejora la atención y favorece la autorregulación emocional. Esto lo hace especialmente útil en contextos educativos con niños que presentan TDAH, al facilitar su participación en experiencias de aprendizaje más dinámicas, significativas y acordes a sus necesidades.

Este tipo de recurso no solo cumple una función lúdica dentro del aula, sino que también puede actuar como un apoyo terapéutico en el fortalecimiento de funciones

ejecutivas. Habilidades como la organización, la memoria, el control de impulsos y la capacidad de adaptación a los cambios, que suelen presentar dificultades en niños con TDAH, pueden trabajarse de manera más efectiva mediante actividades dinámicas y estructuradas (Barkley, 2011). Al integrar estas estrategias en un entorno más interactivo, se favorece un aprendizaje más accesible, en el que el niño no solo participa, sino que también se siente comprendido y acompañado en su proceso.

Asimismo, el diseño de una caja de herramienta lúdica aporta de manera significativa a la inclusión dentro del aula. Este recurso puede implementarse tanto en espacios de educación regular como en aulas de apoyo, facilitando la participación activa de todos los estudiantes. De esta manera, se contribuye a reducir barreras en el aprendizaje y a generar ambientes más equitativos, donde las diferencias individuales son atendidas a través de estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas a las necesidades de cada niño. Es así, como no solo se trabajan las necesidades individuales del niño con TDAH, sino que también se fortalece la equidad educativa (UNESCO, 2023).

La inclusión de estudiantes con TDAH involucra la implementación de ajustes razonables, el uso de estrategias pedagógicas, y la promoción de un clima escolar positivo, ya que “muchos estudiantes con TDAH se enfrentan a la incomprensión del profesorado y reciben apoyo educativo limitado, lo que obstaculiza su inclusión” (Wiener & Daniels, 2016, p. 573).

Estrategias como el trabajar en equipo, el usar apoyos visuales y flexibilizar los tiempos asignados para las tareas son recomendadas por especialistas en psicopedagogía y educación especial. Estas orientaciones están dirigidas a docentes de educación inicial y básica, con el propósito de facilitar la participación y el progreso académico de los niños

con TDAH, atendiendo sus ritmos y estilos de aprendizaje, “las adaptaciones en el aula son esenciales para apoyar la inclusión de estudiantes con TDAH, permitiendo que estos participen activamente en el aprendizaje” (DuPaul et al., 2011, p. 36).

Organismos como la ONU y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) apoyan al derecho de todos los niños a tener una educación inclusiva, subrayando que las instituciones educativas deben garantizar el acceso y la participación de estudiantes con discapacidades como el TDAH. “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006, Art. 13, p. 12).

Evidentemente, la inclusión y participación de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) en diferentes entornos como el familiar e incluso en su entorno escolar es un reto para las personas de sus alrededores; si bien es claro el TDA es un trastorno muy evidente y últimamente es el Trastorno del Neurodesarrollo más frecuente en la población infantil, esto se puede observar al momento del desarrollo de las actividades para adquirir nuevos conocimientos.

Es así como esta investigación busca identificar particularidades cognitivas, emocionales y conductuales en estudiantes con posibles rasgos de TDAH en el centro de desarrollo BeeBoo, a su vez desea conocer que estrategias pedagógicas y didácticas se están utilizando para realizar el desarrollo de las actividades en el salón de clase. El centro de desarrollo BeeBoo, es un entorno que cuenta con prácticas incluyentes y es un lugar inclusivo con todos los niños sin importar las NEE que ellos tengan especialmente con los diagnosticados con TDAH, a pesar de esto se ha logrado observar y evidenciar que el

proceso académico en algunos de estos niños presenta dificultades al momento de ejecutar las actividades.

La inclusión de estudiantes con atención dispersa en entornos educativos, específicamente en la primera infancia, presenta desafíos para los estudiantes como para los docentes. En este sentido, la caja de herramienta lúdica surge como un método eficaz para fomentar la inclusión, ya que permite a los estudiantes participar activamente en actividades adaptadas a sus necesidades.

Según Piaget (1951), una caja de herramienta lúdica es crucial ya que ayuda a un buen desarrollo cognitivo de los niños, facilitando la asimilación y acomodación de nuevas experiencias. Al incorporar juegos diseñados para captar la atención de estudiantes con déficit de atención, se fomenta su participación en el aula, lo que refuerza su autoestima y sentido de pertenencia.

La falta de herramientas educativas para aquellos niños con atención dispersa puede afectar significativamente el desarrollo y la participación en el entorno escolar de distintas maneras, presentando dificultades para seguir instrucciones y completar tareas, así mismo problemas para sostener la concentración durante las clases, su bajo rendimiento académico debido a la desatención, los problemas para desarrollar habilidades sociales, de comunicación, problemas para controlar impulsos y sus emociones como la frustración, la ira y la baja autoestima. Por lo tanto, es una razón primordial que los niños con atención dispersa reciban apoyo entre padres, educadores, además de adaptaciones curriculares, al proporcionar estas herramientas y apoyo adecuados se puede ayudar a estos niños y qué mejor manera que mediante una herramienta importante como lo es el juego, el cual les

ayuda a superar aquellos desafíos y lograr obtener su máximo potencial en el entorno escolar.

El juego es una herramienta valiosa cuando se encuentra una carencia de atención en los salones de clase, así mismo Urie Bronfenbrenner (1979) psicólogo estadounidense, quien resaltó la relevancia que tiene el juego en el desarrollo social y emocional en los niños, a lo que esto nos lleva a que son ellos los que se van adaptando a los ambientes que los rodea y su vida diaria, incluyendo los distintos entornos sociales en el desarrollo y aprendizaje de los niños, teniendo en cuenta que para lograr tales objetivos es mediante el juego.

La pedagogía activa es un enfoque educativo centrado en el estudiante, ya que esta promueve su aprendizaje a través de la participación, la reflexión y sus propias experiencias, en esta pedagogía el docente acompaña, orienta y facilita el aprendizaje (Mugizi et al., 2021). Busca que los estudiantes aprendan a través de la interacción y la solución de situaciones significativas que promueven su desarrollo integral. La pedagogía activa ubica al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su participación constante a través de experiencias significativas como el juego. Desde esta perspectiva, el juego deja de ser únicamente una actividad recreativa y se convierte en una estrategia propia de este enfoque pedagógico, ya que favorece la implicación real del estudiante en su aprendizaje.

Particularmente en estudiantes con dificultades de atención, el uso del juego permite que asuman un rol más activo, facilitando la autorregulación de su conducta y el fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. De esta manera, se generan espacios de aprendizaje más dinámicos y acordes a sus necesidades, en los que el

estudiante no solo recibe información, sino que interactúa, experimenta y construye conocimiento de forma progresiva.

Por lo demás, la pedagogía activa facilita la adecuación correspondiente de las actividades a manera individual, fortalece la motivación interna y adecua un entorno de inclusión donde el estudiante se siente entendido. Por ejemplo, investigaciones recientes indican que cuando se desarrollan métodos de aprendizaje participativo en salones inclusivos, los estudiantes con TDAH logran presentar mejoras en sus compromisos, rendimiento escolar y sus relaciones sociales (Pfeifer et al., 2022). Es por lo que, el integrar dinámicas lúdicas bajo un enfoque de pedagogía activa es esencial para poder así velar por una práctica educativa más inclusiva, efectiva que responda a las necesidades específicas de estos estudiantes.

Vygotsky (1978) dice que el juego permite que los niños se desenvuelvan dentro de su zona de desarrollo próximo, lo que facilita la adquisición de habilidades más complejas en un entorno seguro y guiado. Desde esta perspectiva, los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), quienes suelen presentar dificultades para mantener la atención, pueden beneficiarse de este tipo de dinámicas, ya que les ayudan a mejorar progresivamente su capacidad de concentración, al tiempo que fortalecen procesos cognitivos esenciales.

En este marco, surge la necesidad de implementar recursos innovadores que promuevan el aprendizaje desde un enfoque más dinámico y significativo. En el caso de los estudiantes con TDAH, este tipo de herramientas permite canalizar su energía de forma positiva, favorecer la atención sostenida y potenciar habilidades socioemocionales. A partir de ello, se propone la creación de LUDIBOX, una caja de herramientas lúdicas diseñada

para responder a las necesidades educativas de estos estudiantes. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que también actúa como una estrategia pedagógica capaz de generar aprendizajes significativos y duraderos (Bodrova & Leong, 2007).

La relevancia de LUDIBOX radica en que reconoce que los entornos escolares tradicionales no siempre cuentan con recursos didácticos ajustados a las características de los niños con TDAH. Por esta razón, la caja integra actividades pedagógicas y lúdicas orientadas al fortalecimiento de funciones ejecutivas como la organización, la memoria, el control de impulsos y la adaptación a los cambios (Barkley, 2011). A través de juegos diseñados con una intención educativa clara, se busca fomentar la participación activa, disminuir la frustración y aumentar la motivación intrínseca, factores fundamentales para lograr aprendizajes más efectivos.

En este sentido, LUDIBOX también facilita el rol del docente como mediador del aprendizaje, al brindarle un recurso concreto que apoya la implementación de metodologías inclusivas y centradas en el estudiante. Puede utilizarse tanto en actividades individuales como grupales, funcionando no solo como herramienta pedagógica, sino también como un apoyo en procesos de acompañamiento. Su enfoque lúdico favorece el trabajo colaborativo, el respeto por las normas y el desarrollo de la empatía, contribuyendo así a mejorar la convivencia escolar y a promover una inclusión más efectiva de los estudiantes con TDAH.

En conclusión, el diseño de una caja de herramientas lúdicas como LUDIBOX responde a una necesidad pedagógica actual y se alinea con principios de equidad, accesibilidad e inclusión educativa. Su implementación puede representar una alternativa

práctica y creativa para abordar el aprendizaje de estudiantes con TDAH, al situar el juego como un elemento central en su desarrollo integral.

2. Descripción del Problema

2.1 Planteamiento del Problema

La educación inicial constituye una etapa clave en el desarrollo de los niños, ya que en ella se consolidan las bases cognitivas, emocionales y sociales que influyen en su trayectoria escolar futura (Agudelo Córdoba & Ramos Barragán, 2021). Durante estos primeros años, habilidades como la atención, la memoria y la autorregulación se fortalecen principalmente a través de experiencias de aprendizaje significativas, en especial aquellas mediadas por el juego (Quinceno et al., 2023). No obstante, en el caso de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), estas habilidades suelen verse afectadas, lo que se traduce en dificultades para mantener la concentración y regular su comportamiento, impactando tanto su desempeño académico como su interacción social (Flemming, 2025).

En consecuencia, estas dificultades pueden manifestarse en el aula como desinterés, frustración y conflictos en la convivencia escolar. Cuando estas situaciones no son abordadas mediante estrategias pedagógicas adecuadas, existe el riesgo de que se generen procesos de exclusión dentro del entorno educativo (Rodríguez Reina et al., 2024). Los niños con problemas de atención se enfrentan, por tanto, a múltiples barreras que afectan su desarrollo integral. En el plano cognitivo, es común que presenten dificultades en la planificación y organización de tareas; mientras que, en el ámbito emocional, pueden experimentar frustración constante y una percepción negativa de sí mismos al compararse con sus compañeros (Cortés Leiton et al., 2023; Fangel-Lloyd, 2023). Además, en el

ámbito social se observan problemas de interacción y cooperación, lo cual afecta su sentido de pertenencia (Agudelo Córdoba & Ramos Barragán, 2021).

A pesar de su importancia en el ámbito escolar, el desarrollo y aprendizaje de los niños en la primera infancia la educación inicial enfrenta múltiples problemáticas que reducen o limitan su desarrollo pleno entre ellas se encuentran la ausencia de recursos pedagógicos adaptados, la limitada capacitación de los docentes en metodologías diferentes, la baja participación de las familia en los procesos educativos y las restricciones o falta de infraestructura adecuada que afectan la calidad de la enseñanza en los aprendizajes de estos niños durante su primera etapa formativa.

Bajo este contexto, la educación inclusiva se ha consolidado como uno de los mayores retos en la educación inicial, especialmente en lo relacionado con niños y niñas que presentan comportamientos asociados a trastornos del neurodesarrollo como lo es el TDAH. Este tipo de trastorno ocupa un lugar central, ya que sus características afectan de manera significativa los procesos de aprendizaje y el relacionamiento con los demás (García & López, 2022). Aunque el TDAH es una condición reconocida a nivel mundial su abordaje en la primera infancia sigue siendo limitado y desigual en muchos contextos educativos y no se le da la importancia que se requiere.

A nivel global, cuando se habla de inclusión respecto a estudiantes con TDAH, se convierte en un tema progresivo en el ámbito de la educación especial. Según la UNESCO (2017) en su documento titulado *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, la inclusión educativa tiene como objetivo velar que todos los niños, independientemente de las capacidades que tengan, puedan ser partícipes completamente en su entorno escolar. Asimismo, la UNESCO (2016) en su documento titulado Educación

2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; plantea que “absolutamente todos los estudiantes, inclusive aquellos estudiantes que cuenten con discapacidades tienen el derecho a una educación de calidad en entornos regulares” (p. 25).

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad se considera como un trastorno del neurodesarrollo (Rusca-Jordán et al., 2020), se reconoce como uno de los trastornos más comunes en la primera infancia, caracterizado principalmente por inatención, hiperactividad e impulsividad (American Psychiatric Association, 2013); los sistemas educativos deben formular respuestas inclusivas que garanticen el acceso, la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los niños durante la etapa de educación inicial., específicamente en niños de 3 a 4 años, las manifestaciones más evidentes incluyen la dificultad para sostener la atención en las actividades escolares, la tendencia a distraerse con facilidad y la necesidad constante de moverse lo que puede dificultar la dinámica en el aula y la consecución de aprendizajes significativos (UNESCO, 2021).

El TDAH durante la etapa escolar, se logra manifestar a través de dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento (Vega et al., 2024); aunque estos estudiantes tienen una inteligencia dentro del rango que se considera normal, los estudiantes con estas características tienden a presentar dificultades en cuanto a la concentración, la memoria e hiperactividad. Lo anterior se evidencia en actitudes como la falta de atención o el descuido en las tareas; Así mismo, están expuestos a desafíos específicos relacionados con su capacidad para mantener la atención, la manera en poder controlar y gestionar las

emociones, lo que puede llegar a ocasionar negativamente en su desarrollo académico y social (Barkley, 2015).

Además, uno de los principales problemas para los docentes ha sido la falta de estrategias efectivas para responder a estas necesidades. En el pasado, la atención a los síntomas del TDAH se centraba principalmente en tratamientos médicos en el uso de medicamentos para mejorar la atención y la memoria (Prieto et al., 2022), sin priorizar los aspectos pedagógicos. Sin embargo, actualmente se evidencia la importancia de implementar diferentes estrategias como las lúdicas que contribuyan a mejorar la atención la memoria y la autorregulación (Martínez & Rueda, 2022).

A pesar de esto en muchas instituciones los niños logran ubicarse en el aula, pero los docentes carecen del conocimiento o de las herramientas pedagógicas adecuadas para garantizar aprendizajes efectivos lo que limita la inclusión real de estos estudiantes. Sin embargo, existen muchos centros educativos que tienen problemas para desarrollar prácticas inclusivas que logren cumplir o complacer las necesidades de estos estudiantes a pesar de los esfuerzos normativos y educativos para promover la inclusión.

No obstante, los estudiantes con TDAH continúan enfrentándose a obstáculos que impide su participación total y éxito en las aulas regulares, especialmente en la primera infancia, donde el juego se convierte en un recurso esencial para el aprendizaje, la (UNESCO, 2016) resalta la necesidad de fortalecer políticas de inclusión para asegurar que todos los niños puedan acceder a una educación de calidad de forma equitativa.

Existen investigaciones que indican que la aplicación de las políticas globales existentes de inclusión sigue siendo inconsistente, a pesar de los avances que se han hecho. Aunque muchos países han adoptado marcos inclusivos en teoría, hay diferencias

significativas en cómo se ejecutan estas políticas en la realidad. Por su parte la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los niños (UNICEF, 2020) destaca en su informe sobre educación inclusiva, que algunas de las principales barreras que encontraron en la inclusión efectiva de niños con TDAH en las aulas preescolares se debe a una falta de financiamiento y una insuficiente capacitación de los docentes.

Los organismos estatales que se encargan de la supervisión educativa a nivel mundial son los encargados de atender aquellas necesidades básicas que se presentan en los estudiantes con TDAH. En los últimos años en Colombia se han venido creando leyes y decretos en los que se ejerzan y se cumplan los derechos de niños y los jóvenes a acceder a una educación de calidad, tal como se citó en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de los Niños (UNICEF, 2006).

Es por esto que la educación inicial en Colombia se percibe como un pilar fundamental siendo considerada la primera aproximación a la escolaridad, constituyendo un eje principal para la formación integral de niños y niñas; esta etapa inicial busca garantizar experiencias educativas más significativas que fortalezcan aspectos cognitivos emocionales y sociales en los primeros años de su vida escolar. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) los centros educativos desempeñan un papel importante y decisivo en la creación de espacios de aprendizaje, que atiendan a las necesidades propias de la primera infancia, esta forma poder propiciar condiciones que potencien su bienestar y participación activa durante su etapa escolar.

Se estableció, aprobó y decretó que cualquier niño que tenga alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) tienen el derecho de acceder a la educación dentro de una escuela regular, siendo el sistema regular el responsable de educar a todos los niños,

siempre y cuando sea posible según lo dictaminado en la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Congreso de la república de Colombia, 2006).

En Colombia se presentan grandes diferencias entre la zona rural y urbana en cuanto al suministro de recursos y el acceso a una educación inclusiva; en las áreas rurales existen mayores obstáculos para la inclusión de estudiantes con TDAH, esto se debe a la carencia de una adecuada infraestructura y un personal adecuadamente capacitado. Situación que es particularmente evidente en el nivel preescolar, donde los métodos que se utilizan para la inclusión a estudiantes con TDAH son insuficientes.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) en su informe titulado Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, reconoce que, si bien existen marcos legales que promueven la educación inclusiva, la escasez de recursos y falta de formación docente ha obstaculizado la ejecución de una efectiva en el nivel preescolar.

Bajo este panorama en el departamento de Santander, diversas instituciones han impulsado programas de inclusión; aunque los resultados reflejan que las prácticas educativas no siempre responden a las necesidades de estos estudiantes (Cárdenas & Duarte, 2020). En la ciudad de Bucaramanga, se han promovido iniciativas de inclusión escolar, pero persisten limitaciones relacionadas con la capacitación docente y la adaptación de ambientes pedagógicos para niños con TDAH (Gómez & Villamizar, 2022).

Dentro de este entorno, se presentan comportamientos sociales y escolares hacia la discapacidad, especialmente hacia el TDAH, siguen siendo una problemática para la inclusión efectiva. La falta de concientización en las escuelas y comunidades genera

grandes obstáculos al momento de que los estudiantes con TDAH se involucren plenamente con el proceso de aprendizaje.

En el contexto escolar de esta ciudad, el desarrollo cognitivo y la educación de los niños en la primera infancia enfrentan desafíos significativos en términos de inclusión, especialmente para aquellos que presentan dificultades relacionadas con la atención dispersa. Estos niños, que se caracterizan por tener problemas para concentrarse, mantener la atención en actividades prolongadas y seguir instrucciones, suelen quedar al margen de las actividades pedagógicas tradicionales, lo que limita su plena participación y evolución integral. La carencia de estrategias concretas para abordarlos en entornos educativos inclusivos perjudica su rendimiento y adaptación, provocando brechas en su aprendizaje y en sus actitudes sociales.

El Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo, ubicado en la ciudad de Bucaramanga en el barrio Terrazas, se caracteriza por brindar atención integral a niños en sus primeras etapas de desarrollo, a través de procesos pedagógicos orientados a la estimulación de habilidades cognitivas, motrices, comunicativas y socioemocionales. Este centro cuenta con una población infantil diversa, conformada por niños y niñas entre los 18 meses y 5 años de edad, distribuidos en los diferentes grados como caminadores, párvulos, prejardín y jardín. En la actualidad, asisten aproximadamente 33 niños, dentro de los cuales se han identificado algunos con rasgos asociados al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

La misión de BeeBoo es brindar a las familias de Bucaramanga un ambiente flexible, personalizado, y de calidad para iniciar el proceso de socialización y aprendizaje

con énfasis en el idioma inglés hasta los 5 años. La excelencia debe estar presente en todos y cada uno de sus procesos, para garantizar así el éxito en el aprendizaje.

A través de procesos de observación, en el grado jardín donde se encuentran niños de 4 a 5 años, se ha evidenciado en ciertos estudiantes conductas propias de los síntomas del TDAH, tales como dificultad para mantener la atención en las actividades propuestas, impulsividad al momento de interactuar con sus pares, hiperactividad que se manifiesta en la necesidad constante de moverse o levantarse de su lugar, resistencia para seguir instrucciones de manera completa y dificultades en la autorregulación de las emociones. Estas conductas han generado un desafío significativo en el progreso de inclusión, puesto que limitan la participación activa de los niños en las dinámicas grupales y en la consolidación de aprendizajes.

Los docentes del centro han implementado diferentes estrategias pedagógicas tradicionales, como el uso de fichas, consignas repetitivas y dinámicas grupales estandarizadas. Sin embargo, de acuerdo con lo evidenciado en el diario de campo y en el grupo focal realizado con las docentes, estas estrategias no siempre logran captar la atención sostenida de los niños que presentan características asociadas al TDAH, generando dificultades en sus procesos de aprendizaje y en la interacción con sus compañeros.

Esta situación se convierte en una problemática que afecta no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes manifiestan limitaciones al no contar con herramientas adecuadas que les permitan atender las necesidades educativas de esta población.

Por otra parte, a partir de los comentarios compartidos por las docentes durante el grupo focal, se identificó que algunas familias del grado prejardín presentan preocupación y, en ciertos casos, resistencia frente a la posibilidad de realizar una valoración profesional

relacionada con los rasgos asociados al TDAH en sus hijos. Según lo expresado por las participantes, esta situación puede retrasar la identificación temprana de las necesidades educativas y dificultar la articulación entre el hogar y el entorno escolar para brindar apoyos oportunos al desarrollo integral de los niños.

Es por ello que el Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo, se ha comprometido con la educación inclusiva, se enfrenta a la necesidad de reconocer que las estrategias actuales resultan insuficientes para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con rasgos de TDAH, lo que constituye una problemática de gran relevancia dentro del ámbito educativo y social.

2.2 Formulación del Problema

¿Cómo lograr la atención, participación activa y autorregulación emocional promoviendo la inclusión educativa de los niños con rasgos de TDAH en el Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo de Bucaramanga?.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Diseñar la caja de herramientas lúdicas “LUDIBOX” orientada al fortalecimiento de la atención, la participación activa y la autorregulación emocional para favorecer la inclusión educativa de niños características asociadas al TDAH del Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar particularidades relacionadas con la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en estudiantes con características asociadas al TDAH en el entorno escolar, mediante el uso de diarios de observación y grupo focal.
- Analizar los elementos lúdico-pedagógicos necesarios para el diseño de la caja de herramientas LUDIBOX orientada a la atención, participación activa y autorregulación emocional de niños con características asociadas al TDAH.
- Determinar las actividades lúdicas y pedagógicas integradas en LUDIBOX definiendo su estructura, metodología y propósito pedagógico dirigido a niños con características asociadas al TDAH.

4. Marco Referencial

4.1 Antecedentes

En los últimos cinco años, se han desarrollado diversas investigaciones a nivel internacional, nacional y local, que evidencian el papel fundamental del uso de herramientas lúdicas en la educación inclusiva, especialmente en el abordaje pedagógico de niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estos estudios coinciden en señalar que el uso de estas herramientas, entre ellas las denominadas "cajas de herramientas lúdicas", han sido diseñadas con el propósito de brindar apoyo terapéutico, pedagógico y emocional mediante actividades estructuradas y significativas que se fundamentan en el juego como medio de intervención. Estas investigaciones representan un referente importante para comprender cómo la incorporación de recursos basados en el juego puede aportar tanto a la inclusión educativa como al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en contextos de educación inicial. En conjunto, evidencian que el uso de estrategias lúdicas no solo favorece el aprendizaje, sino que también permite responder de manera más adecuada a las necesidades de estudiantes con dificultades de atención.

En el ámbito internacional, se destaca la investigación de Cerezo et al. (2023), desarrollada en España bajo el título *Empowering soft skills in children with ADHD through the co-creation of tangible tabletop games*. Este estudio tuvo como propósito diseñar y evaluar juegos de mesa tangibles creados en conjunto con niños con TDAH, con el fin de fortalecer sus habilidades sociales y emocionales. La investigación parte de una problemática clara, las dificultades en la autorregulación emocional que presentan estos estudiantes, lo cual limita su participación activa en el entorno educativo.

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque mixto, empleando técnicas como la observación estructurada, cuestionarios y entrevistas aplicadas a niños diagnosticados con TDAH en contextos europeos. Los resultados evidenciaron que la creación y uso de materiales lúdicos incrementó la motivación, favoreció el trabajo colaborativo y promovió actitudes empáticas entre los participantes. De esta manera, se demuestra que el juego, más allá de su carácter recreativo, puede convertirse en una herramienta efectiva para el desarrollo emocional y social.

Este aporte resulta especialmente relevante para la propuesta LUDIBOX, ya que respalda la idea de que el juego, cuando se integra de forma intencionada en el ámbito pedagógico, contribuye a la inclusión educativa y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes con TDAH.

Por otro lado, el estudio realizado por Soriano de la Cruz y Carrera Quimí (2023) en Ecuador, titulado *La gamificación como estrategia para mejorar el rendimiento académico en estudiantes con TDAH*, tuvo como objetivo analizar el aporte de herramientas basadas en la gamificación en los procesos de enseñanza, particularmente en el área de matemáticas. Esta investigación nace a raíz del rendimiento y la dificultad de concentración que presentan los estudiantes con TDAH, lo que afecta su participación activa en el aula.

Dicha investigación presenta un enfoque cualitativo, en ella se aplicaron entrevistas y fichas de cotejo a docentes y estudiantes, con una muestra seleccionada de niños diagnosticados con TDAH. En los resultados se pudo evidenciar que la gamificación aumenta la atención, motivación y el rendimiento académico, además de promover una participación activa en el salón de clase. Los docentes resaltan que las estrategias permiten adaptar las actividades a las necesidades de cada niño, fortaleciendo la inclusión educativa.

Este estudio se destaca en el proyecto LUDIBOX, porque se puede evidenciar como las herramientas lúdicas y tecnológicas sirven como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños que presentan dificultades de atención, brindando un modelo que guía al diseño de propuestas pedagógicas inclusivas y motivadoras.

Por su parte, el estudio titulado *Diseño y evaluación de juegos serios para el apoyo educativo de niños con TDAH* realizado por Gonzales Calleros et al., (2019) realizado en México, tuvo como objetivo favorecer el aprendizaje en niños con TDAH por medio de la ejecución de juegos serios que incluyen elementos lúdicos y pedagógicos. Este estudio surgió a raíz de la problemática que se encontraron en relación con las dificultades de atención, memoria y motivación que presentan los estudiantes y que influyen en su desempeño académico. Desde un enfoque experimental, Gonzales Calleros et al., (2019) aplicaron juegos interactivos diseñados a atender las necesidades cognitivas y atencionales a una muestra de niños con TDAH.

En los resultados, se pudo evidenciar mejoras significativas en la concentración, la atención y la motivación hacia las actividades escolares, concluyendo que el uso de estas herramientas necesita de una planificación docente para poder lograr su eficacia. La investigación resulta relevante para el proyecto de LUDIBOX, porque evidencia como las estrategias lúdicas y tecnológicas contribuyen a la inclusión educativa, favoreciendo al desarrollo de las habilidades cognitivas y participación activa de niños con dificultades de atención.

Ahora bien, en el estudio titulado *Aplicación móvil multiplataforma para mejorar la concentración en alumnos del nivel primario con TDAH* Moreno et al., (2025) se tuvo como objetivo diseñar y evaluar una herramienta digital que ayudara a la concentración y el

rendimiento escolar de niños con TDAH en una institución educativa del distrito de Paiján, Perú. La investigación nace de la problemática que se evidencia en los estudiantes de la institución, problemas relacionados con las dificultades de atención y del control de impulsividad los cuales afectaban el proceso de aprendizaje. Desde un enfoque cuantitativo y de tipo experimental, se aplicó pruebas de atención y fichas de observación a una muestra de 16 estudiantes de dicha institución, en la cual se utilizó la metodología Mobile-D para el desarrollo de la aplicación de dichos instrumentos.

Los resultados evidenciaron avances significativos en aspectos como la atención selectiva, la memoria visual y el control de interferencias, en comparación con el grupo control, lo que permite confirmar la efectividad de la herramienta implementada. En relación con el proyecto LUDIBOX, este estudio aporta un referente importante, ya que demuestra el potencial de los recursos interactivos como apoyo en los procesos pedagógicos dirigidos a niños con dificultades de atención. Además, resalta la importancia de diseñar estrategias innovadoras que integren lo tecnológico y lo pedagógico para fortalecer la concentración y la motivación en el contexto escolar.

En el ámbito nacional, específicamente en la ciudad de Bogotá, se encuentra el trabajo desarrollado por Hinestroza Quiceno, Trejos Rojas y Manzano Piedrahita (2023), titulado Estrategia pedagógica para fortalecer la concentración de estudiantes con TDAH a través de la lúdica. Esta investigación tuvo como propósito diseñar una propuesta pedagógica orientada a mejorar la atención y el rendimiento académico en estudiantes de primaria diagnosticados con TDAH. Surge como respuesta a la limitada presencia de estrategias didácticas ajustadas a las necesidades cognitivas y emocionales de estos

estudiantes, quienes suelen presentar dificultades para mantener la concentración en entornos de enseñanza tradicionales.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de intervención pedagógica aplicado a un grupo de 22 estudiantes. Para la recolección de información, se emplearon técnicas como la observación participante y entrevistas dirigidas a docentes. Los resultados evidenciaron que las actividades lúdicas, cuando son estructuradas con una intención pedagógica clara, contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de la atención y la autorregulación en los estudiantes.

Este antecedente resulta especialmente relevante para la propuesta LUDIBOX, ya que respalda la idea de que el juego puede convertirse en un medio efectivo para canalizar la energía y el interés de los niños con TDAH. Asimismo, refuerza su valor como estrategia que favorece la participación activa y promueve procesos de inclusión dentro del aula a través de experiencias más dinámicas y motivadoras.

Por su parte, Montoya Pardo y Mogollón Alarcón (2021) en su trabajo Estrategias lúdico-pedagógicas para fortalecer el aprendizaje en niños con TDAH desarrolló una propuesta que buscaba mejorar la participación y el rendimiento académico de estudiantes de básica primaria mediante actividades lúdicas. El estudio respondió a la problemática de la desmotivación escolar y la baja tolerancia a la frustración en niños con déficit de atención. Se aplicó un enfoque cualitativo, de tipo acción participativa, implementando juegos didácticos, ejercicios de coordinación y dinámicas grupales.

La población estuvo conformada por 35 estudiantes entre los 9 y 10 años de edad, pertenecientes a la institución educativa Cafam, ubicada en la ciudad de Bogotá. A partir de la intervención, se evidenciaron mejoras en la capacidad de atención, la interacción social y

la autorregulación emocional de los participantes. En relación con la propuesta LUDIBOX, este antecedente resulta especialmente relevante, ya que demuestra que la aplicación sistemática de estrategias lúdicas no solo incide en el ámbito cognitivo, sino que también tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional. De esta manera, se fortalece la base teórica que sustenta la creación de una herramienta centrada en el aprendizaje significativo desde la pedagogía activa.

Por otra parte, el estudio titulado Implementación de juego serio para la educación de la geografía colombiana para niños con TDAH (Osorio Narváez & Mayorca Puerto, 2024), desarrollado en la Universidad de San Buenaventura, sede Cali, tuvo como propósito mejorar la atención y el aprendizaje mediante el uso de actividades interactivas que combinan elementos lúdicos y pedagógicos. Esta investigación surge a partir de las dificultades de concentración y el bajo rendimiento académico que suelen presentar los niños con TDAH, condiciones que afectan su participación dentro del aula.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque experimental con una población de niños diagnosticados con TDAH, utilizando como principal herramienta un juego serio diseñado para enseñar geografía de manera dinámica e inclusiva. Los resultados mostraron que este tipo de estrategias favorece la atención sostenida, incrementa la motivación y mejora la comprensión de los contenidos. En este sentido, el estudio confirma que el uso de recursos lúdicos con intencionalidad pedagógica puede convertirse en una alternativa eficaz para facilitar el aprendizaje.

Este antecedente aporta directamente al proyecto LUDIBOX, ya que respalda el valor de integrar estrategias lúdicas y tecnológicas como parte de propuestas educativas inclusivas. Asimismo, ofrece un referente práctico para el diseño de herramientas que

promuevan la participación activa y el fortalecimiento de habilidades cognitivas en estudiantes con dificultades de atención.

La tesis de posgrado de Hoyos Galviz (2022), titulada Espacios inteligentes para el desarrollo de competencias sostenibles en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, tuvo como objetivo diseñar e implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de espacios inteligentes y recursos digitales. Esta propuesta surge ante la limitada disponibilidad de estrategias tecnopedagógicas adaptadas a las necesidades de atención y autorregulación de estos estudiantes en el contexto escolar.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo e incluyó una intervención con estudiantes de grado séptimo. Para la recolección de información, se emplearon pruebas de desempeño, registros de observación y herramientas de la plataforma Moodle, con el fin de evaluar los cambios en el desarrollo de competencias. De esta manera, el estudio aporta evidencia sobre el potencial de integrar recursos tecnológicos en los procesos educativos dirigidos a estudiantes con TDAH, ampliando las posibilidades de intervención pedagógica en contextos inclusivos.

Los resultados indicaron mejoras en la atención sostenida y en ciertas competencias vinculadas al aprendizaje autónomo tras la implementación de los espacios inteligentes, lo que sugiere que la incorporación de entornos y herramientas tecnológicas, bien diseñadas, puede potenciar la inclusión educativa de estudiantes con rasgos de TDAH. La pertinencia de este antecedente para LUDIBOX es significativa: además de validar la necesidad de recursos adaptativos en el aula, aporta un marco metodológico para integrar tecnología y retos sensoriales dentro de una caja de herramientas lúdicas, permitiendo que LUDIBOX combine componentes físicos y digitales para favorecer la autorregulación, la atención y la

participación activa elementos clave para una intervención inclusiva y contextualizada en Bucaramanga.

En el ámbito local, la investigación de Bautista Aguilar, Calderón Rueda y Gelves Contreras (2020) realizada en Bucaramanga, titulada Habilidades visuales, desde la revisión de la literatura, en pacientes con trastorno de atención e hiperactividad (TDAH), se revisaron diversos estudios sobre la relación entre las habilidades visuales y las dificultades de atención en niños con TDAH. La problemática se centró en la escasa comprensión del vínculo entre percepción visual y desempeño académico.

La metodología de la investigación fue de tipo documental, con enfoque cualitativo, basada en la revisión de fuentes científicas y clínicas. Entre sus hallazgos se evidenció que las dificultades en la atención visual y la percepción afectan directamente el rendimiento escolar y la integración social. Este trabajo aporta a LUDIBOX al resaltar la necesidad de incorporar actividades que fortalezcan los procesos perceptuales y visuales dentro de la caja de herramientas, integrando materiales que estimulen la atención y la coordinación visual-motriz, fundamentales en la autorregulación y el aprendizaje de niños con TDAH.

Por su parte, la investigación de Mindfulness como estrategia docente para el manejo de conductas asociadas al TDAH en niños de básica primaria de la IE Bicentenario, Bucaramanga, Colombia (Galvis Porras, C., García Ballesteros, Y., & Rodríguez Ovalle, D., 2024) tuvo como propósito diseñar una estrategia docente basada en técnicas de mindfulness para manejar conductas asociadas al TDAH (impulsividad, hiperactividad e inatención) en niños de básica primaria de una institución de Bucaramanga. Ante la problemática de conductas disruptivas, dificultades atencionales y convivencia escolar comprometida, la investigación adoptó un enfoque cualitativo-descriptivo y utilizó

encuestas pre y post capacitación en mindfulness aplicadas a 17 docentes de la IE Bicentenario.

Los resultados mostraron que aproximadamente el 81,3 % de los estudiantes exhibieron una respuesta favorable hacia estas técnicas, y los docentes observaron mejoras significativas en las relaciones interpersonales y una disminución de la conflictividad en el aula. Este antecedente es relevante para LUDIBOX, ya que refuerza la necesidad de incorporar dentro de la caja de herramientas lúdicas elementos de autorregulación emocional y atención consciente (mindfulness) como complemento al juego estructurado. Al integrar estas prácticas, LUDIBOX no solo atiende la dimensión lúdica de la inclusión, sino que fortalece la autorregulación, la atención y el bienestar socioemocional de los niños con rasgos de TDAH en el contexto local de Bucaramanga.

Finalmente, la investigación de Guzmán Pacheco, Jiménez Blanco, Rueda Gómez y Prada Rodríguez (2023), titulada El TDAH en niños y las técnicas de intervención en la terapia cognitivo conductual: revisión documental entre 2014 y 2021, realizada en la Universidad de Investigación y Desarrollo (UDI) de Bucaramanga, tuvo como objetivo identificar las principales técnicas de intervención aplicadas a niños con TDAH desde la terapia cognitivo conductual. A través de una revisión documental de enfoque cualitativo, los autores analizaron artículos y estudios clínicos de diferentes contextos.

Los resultados evidenciaron que las intervenciones más efectivas son aquellas que integran actividades lúdicas, organizadas de manera estructurada y orientadas a objetivos conductuales claros. Este tipo de enfoque permitió observar avances en aspectos como el control de impulsos, la atención y la adaptación al entorno escolar, lo que confirma la

importancia de diseñar estrategias que no solo sean dinámicas, sino también intencionadas pedagógicamente.

En relación con LUDIBOX, este antecedente aporta un respaldo empírico significativo, ya que valida la incorporación de elementos cognitivo-conductuales dentro de las dinámicas de juego. De esta forma, la propuesta no se limita a una herramienta pedagógica, sino que también puede entenderse como un apoyo complementario en procesos terapéuticos, integrándose de manera natural en el aula. Esto contribuye no solo al aprendizaje, sino también al fortalecimiento de la inclusión y al bienestar integral de los niños con características asociadas al TDAH.

4.2 Marco Teórico

En los últimos años, el sistema educativo ha venido incorporando con mayor fuerza el desarrollo de habilidades blandas en los distintos niveles de formación, reconociendo su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, las tecnologías tangibles han surgido como una alternativa relevante para promover este tipo de habilidades de manera más interactiva y significativa. No obstante, en el caso de los niños con TDAH, la integración de competencias digitales continúa siendo un desafío, lo que hace necesario que los docentes cuenten con estrategias pedagógicas adecuadas para fomentar su desarrollo (González et al., 2023).

Este enfoque se articula con modelos educativos inclusivos que buscan reducir las barreras físicas, sociales y actitudinales que limitan la participación de los estudiantes. En este sentido, se promueve la construcción de entornos de aprendizaje más accesibles, donde todos los alumnos puedan involucrarse activamente en el proceso educativo, independientemente de sus características o necesidades específicas.

En el contexto de la educación inclusiva, el TDAH representa un desafío particular debido a las características específicas de este trastorno, el TDAH se caracteriza principalmente por déficit de atención, hiperactividad e impulsividad esto afecta el rendimiento y las relaciones sociales de estos estudiantes, por lo que para abordar esta investigación se tendrán en cuenta las siguientes teorías las cuales sustentan este tema.

4.2.1 Teoría sociocultural del aprendizaje

Esta teoría plantea que el aprendizaje se construye progresivamente a través de la interacción social junto con el contexto cultural en el que el niño se desarrolla, partiendo de la idea que el conocimiento no se da de manera aislada, sino que tiene en cuenta todo lo que lo rodea. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso dinámico que se va conformando poco a poco desde los primeros años de vida, todo esto se da gracias al aporte de los adultos, los compañeros y herramientas que la sociedad pone a disposición del niño.

Según Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo está profundamente relacionado con la cultura, la cual ofrece instrumentos simbólicos fundamentales como el lenguaje, la comunicación y las normas sociales, proporcionándoles las herramientas necesarias para que las personas transformen sus funciones mentales básicas en procesos de pensamiento complejos y autorregulados. A esta visión se suma la de (Solovieva et al., 2021), quien argumenta que la mediación sociocultural también debe entenderse desde la teoría de la actividad: los adultos y las herramientas culturales median no solo acciones externas sino también la formación de las funciones psicológicas superiores internas del niño.

En este sentido, en el sector educativo esta teoría cobra gran relevancia, porque invita a comprender que el aprendizaje no se limita únicamente al aula de clase, sino que, por el contrario, se extiende también a la parte de las relaciones sociales y experiencias

individuales que los niños construyen con su entorno. Logrando así que los docentes y todas las personas que actúen como intermediarios faciliten el paso del conocimiento potencial al conocimiento real, guiando, acompañando y brindando el apoyo necesario para que el estudiante alcance niveles más altos de comprensión. (Solovieva et al., 2021) destaca que ese andamiaje cultural debe incluir mediación planificada, actividad colaborativa y espacios reflexivos para que la mediación no sea solo externa, sino que se internalice progresivamente.

Bajo este contexto, esta teoría aporta también gran importancia para los niños con TDAH, ya que este modelo sociocultural permite visualizar nuevas formas de acompañamiento pedagógico en estos niños cuya atención y autorregulación presentan grandes desafíos, pudiendo beneficiarse de entornos y aprendizajes educativos estructurados donde el docente actúa como mediador de la acción, y donde el diseño de estrategias lúdicas funciona como un soporte cultural para el pensamiento, la concentración y la autoestima (Solovieva et al., 2021).

4.2.2 Teoría lúdica del aprendizaje

Esta teoría consiste en que el aprendizaje parte de una hipótesis sencilla pero profunda y que las estrategias lúdicas a través del juego se han convertido en estrategias claves para fomentar la participación, la inclusión y el desarrollo de habilidades de los estudiantes más allá de la etapa de prescolar. Responsables políticos, investigadores y educadores, han promovido la idea de que el aprendizaje a través del juego es apropiado para su desarrollo, ya que potencia la curiosidad propia de los niños en la educación inicial de prescolar hacia la escuela primaria mejorando su atención, pensamiento simbólico, autorregulación y competencia socio afectiva. Estudios recientes han mostrado que las

pedagogías basadas en el juego mejoran resultados cognitivos y socioemocionales en contextos escolares, y que su implementación adecuada puede potenciar la motivación y el compromiso de los alumnos (Parker et al., 2022).

Bajo este contexto en el sector educativo esta teoría es de gran relevancia sobre todo en la educación infantil inicial ya que el aprendizaje basado en juegos tiene el potencial de promover el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, ya que las intervenciones basadas en actividades lúdicas estructuradas como juegos de mesa educativos, herramientas didácticas, dramatizaciones y juegos digitales con instrucciones claras han mostrado efectos positivos sobre la atención, la memoria de trabajo y la motivación cuando se integran con objetivos claros junto con el debido acompañamiento por parte del docente promoviendo el aprendizaje y desarrollo de los niños (Alotaibi, 2024).

Finalmente, esta teoría aporta también que estas estrategias lúdicas a través del juego favorecen la atención sostenida, la autorregulación, la motivación y las habilidades en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), ya que el uso práctico y eficiente de estas herramientas lúdicas permite mejorar el aprendizaje y la adaptación escolar en estos niños, promoviendo más su participación, concentración y relacionamiento con sus compañeros.

4.2.3 Enfoque DUA

Este enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas diferenciadas en el aula, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles, este enfoque se adapta especialmente a los

niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades para facilitar su inclusión en el aula (Unicef, 2022).

En el sector educativo, el DUA se ha convertido en una herramienta fundamental para diseñar clases inclusivas, adaptadas a las diferencias cognitivas, emocionales y culturales del alumnado; las instituciones que aplican este enfoque promueven un aprendizaje más participativo, autónomo y significativo, en donde el error se percibe como parte del proceso y la diversidad como una fortaleza del aula. Además, el DUA fomenta el uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitales interactivas y materiales multimodales, que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje favoreciendo de esta manera el principio de equidad educativa.

Bajo este contexto educativo el DUA resulta especialmente relevante en el trabajo con estudiantes que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) ya que estos niños suelen enfrentar dificultades para mantener la atención, regular la conducta y organizar la información, lo cual requiere de ambientes educativos flexibles, estimulantes y estructurados siempre con el debido acompañamiento tanto del docente como de los padres de familia para mejorar su aprendizaje, el objetivo del DUA es reducir las barreras dentro del aprendizaje, ya sean físicas, cognitivas, afectivas o institucionales, así como crear experiencias de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los estudiantes, con el fin de que tengan las mismas oportunidades (Jauregui, 2024).

En síntesis, el marco teórico de esta investigación se fundamenta en la articulación de la teoría sociocultural del aprendizaje, la teoría lúdica y el enfoque DUA, tres perspectivas que convergen en la comprensión del niño como un sujeto activo, mediado y diverso dentro del proceso educativo. Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje se

entiende como un proceso que se construye a partir de la interacción con otros, la mediación pedagógica y el uso de herramientas culturales que favorecen el desarrollo progresivo de funciones cognitivas superiores. Esta perspectiva resalta la importancia del entorno y de las experiencias compartidas en la formación del estudiante.

De manera complementaria, la teoría lúdica reconoce el juego como una estrategia didáctica significativa, capaz de estimular la motivación, favorecer el desarrollo emocional y potenciar habilidades cognitivas y sociales. En relación con ello, investigaciones recientes destacan que la inteligencia emocional favorece la autorregulación, la adaptación escolar y la convivencia en contextos educativos inclusivos (Donovan, 2021).

Asimismo, el desarrollo de las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva constituye un elemento esencial para el aprendizaje y el neurodesarrollo infantil, debido a su influencia en los procesos de atención, planificación y regulación conductual (Romero, López et al., 2021). De igual manera, estudios contemporáneos señalan que las experiencias pedagógicas mediadas por el juego, la interacción social y ambientes emocionalmente seguros fortalecen las conexiones neuronales y favorecen el desarrollo integral de los niños (Pulido, 2021).

Por su parte, el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) orienta la propuesta hacia la creación de entornos educativos más flexibles e inclusivos, en los que se reduzcan las barreras que pueden dificultar el aprendizaje. Este enfoque propone ofrecer diversas formas de acceso a la información, de participación y de expresión, con el fin de responder a la diversidad presente en el aula. En conjunto, estas perspectivas brindan un sustento teórico sólido para la formulación de una caja de herramientas lúdicas, pensada

para atender las necesidades de estudiantes con rasgos de TDAH y favorecer su inclusión, participación activa y desarrollo integral dentro del contexto escolar.

4.3 Marco Conceptual

El marco conceptual es un componente fundamental dentro de cualquier proceso investigativo, ya que permite organizar y delimitar los conceptos que orientan el desarrollo del estudio. Contar con definiciones claras facilita la comprensión del fenómeno abordado y brinda un soporte teórico sólido para las decisiones metodológicas. En esta investigación se retoman cinco conceptos clave que guían el análisis y la argumentación: inclusión educativa, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), participación activa, autorregulación emocional y el juego como herramienta pedagógica.

La inclusión educativa se entiende como un principio que orienta a los sistemas educativos hacia la garantía de una educación de calidad para todos, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. Este enfoque reconoce la diversidad como una característica propia de los seres humanos y busca reducir las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. En este sentido, la inclusión no solo promueve la equidad, sino también el respeto por las diferencias y el fortalecimiento del sentido de pertenencia en el aula (Fraile González et al., 2023).

En el contexto de esta investigación, la inclusión adquiere especial importancia, ya que implica generar entornos de aprendizaje flexibles que respondan a las necesidades de los estudiantes con rasgos de TDAH. Esto supone dejar de lado modelos homogéneos de enseñanza y avanzar hacia prácticas que reconozcan que cada estudiante aprende de manera distinta. Bajo esta perspectiva, el docente asume un papel mediador, diseñando estrategias

que favorezcan la participación de todos y adapten el proceso educativo a la diversidad presente en el aula (Moya Moya, 2024).

De igual forma, la inclusión se relaciona con la creación de recursos pedagógicos innovadores, como las cajas lúdicas, que permiten dinamizar el aprendizaje y hacerlo más accesible. Este tipo de herramientas favorece la interacción, despierta el interés y facilita la participación de estudiantes con dificultades de atención, al incorporar el juego como un medio para aprender. Por ello, la inclusión no debe verse únicamente como un principio teórico, sino como una práctica concreta que exige compromiso y creatividad por parte del docente para garantizar que cada estudiante encuentre su lugar en el entorno escolar (Sánchez-Dumez, 2020).

En coherencia con este enfoque, es necesario comprender el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) como una condición del neurodesarrollo que influye en los procesos de aprendizaje y en la regulación del comportamiento. Se caracteriza principalmente por dificultades en la atención, impulsividad y, en algunos casos, hiperactividad, lo que puede afectar el desempeño académico y las relaciones sociales. Sin embargo, más allá de una clasificación clínica, es importante abordarlo desde una mirada pedagógica que reconozca las particularidades de quienes lo presentan (Alle et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el abordaje educativo del TDAH debe ser integral, considerando tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales del desarrollo. Los estudiantes con estas características requieren estrategias que se ajusten a sus formas de aprender, favoreciendo la concentración, la autorregulación y la participación activa. En este proceso, el rol del docente es determinante, ya que su capacidad para comprender estas

necesidades y adaptar sus prácticas puede incidir directamente en la calidad del aprendizaje y en la inclusión del estudiante (Martínez Ordoñez et al., 2023).

Dentro de esta investigación, comprender el TDAH resulta esencial, ya que permite fundamentar la creación de herramientas pedagógicas que respondan a estas necesidades. En este caso, el uso del juego se plantea como una estrategia que facilita la atención, canaliza la energía y promueve la autorregulación emocional. Así, se favorece la participación del estudiante en un entorno más dinámico e inclusivo, donde se reconocen sus particularidades y se potencian sus capacidades (Sánchez-Dumez, 2025).

En esta misma línea, la participación activa se concibe como un elemento clave dentro del proceso educativo. Hace referencia al rol protagónico que asumen los estudiantes en su aprendizaje, al involucrarse en la toma de decisiones, en la realización de actividades y en la reflexión sobre sus propios avances. Este enfoque parte del reconocimiento de que todos los estudiantes tienen la capacidad de aportar y construir conocimiento, siempre que se generen las condiciones adecuadas. De esta manera, la participación activa contribuye al desarrollo de la autonomía, la autoestima y las habilidades sociales dentro del aula (Castellary-López et al., 2023).

Desde una perspectiva pedagógica, promover la participación activa implica ir más allá de los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, para dar paso a estrategias que involucren al estudiante de manera directa en su proceso de aprendizaje. Esto supone fomentar espacios donde se prioricen la comunicación, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autorregulación. En el caso de los niños con rasgos de TDAH, este enfoque adquiere mayor relevancia, ya que permite canalizar su energía y dirigir su atención hacia actividades significativas, favoreciendo el compromiso con las tareas y

disminuyendo conductas asociadas a la desatención o la desmotivación. De esta manera, la participación activa se consolida como una vía para promover tanto la inclusión como el aprendizaje significativo (Furrer, V, 2023).

En coherencia con lo anterior, la participación activa guarda una relación directa con el diseño de la caja de herramientas lúdicas, en tanto este recurso busca generar ambientes de aprendizaje donde la exploración, la creatividad y la cooperación sean protagonistas. A través del juego, los estudiantes no solo tienen la posibilidad de expresarse, sino también de construir conocimiento de manera conjunta, fortaleciendo el sentido de pertenencia y mejorando la convivencia dentro del aula. Así, fomentar la participación activa contribuye al desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales esenciales para una educación inclusiva (Berti et al., 2023).

Por otro lado, la autorregulación emocional se ha convertido en un tema de creciente interés dentro del ámbito educativo y científico, especialmente por su impacto en la vida cotidiana de niños y adolescentes. Esta se entiende como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones de manera adecuada, permitiendo a los individuos adaptarse a su entorno y avanzar hacia sus objetivos personales. Su desarrollo está estrechamente relacionado con la autonomía, la autoestima y la percepción de autoeficacia, factores que inciden directamente en la adaptación social y escolar. En este sentido, la educación emocional se concibe como un proceso continuo que acompaña al individuo a lo largo de su vida, facilitando la construcción de competencias que favorecen el equilibrio emocional (Espinoza et al., 2022).

En este contexto, el juego se posiciona como una herramienta pedagógica fundamental, ya que favorece aprendizajes significativos al estimular la curiosidad, la

exploración y la interacción entre los estudiantes. A diferencia de metodologías centradas exclusivamente en la exposición de contenidos, el juego permite crear entornos donde el error es parte del proceso de aprendizaje y donde la motivación surge de manera natural. Por ello, en escenarios educativos diversos, el juego deja de ser una actividad complementaria y se convierte en un recurso didáctico clave para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje (Uribe-Delgado, 2023).

Cuando el juego se diseña teniendo en cuenta la diversidad del aula, especialmente en estudiantes con rasgos de TDAH, adquiere un valor inclusivo aún mayor. Esto se debe a que responde a sus necesidades particulares, como la búsqueda de estímulos dinámicos, la retroalimentación inmediata y la necesidad de mantener la atención a través de la acción. En este sentido, la caja de herramientas lúdicas propuesta en esta investigación se fundamenta en el uso del juego como medio para canalizar la energía, favorecer la concentración y promover la autorregulación emocional. Así, se propicia que los estudiantes participen activamente, tomen decisiones, interactúen con sus pares y construyan su propio aprendizaje, dejando de ser receptores pasivos (Ormazábal Valladares et al., 2023).

4.4 Marco Legal

El marco legal constituye un elemento fundamental dentro de esta investigación, ya que permite comprender las leyes, decretos, resoluciones y normativas vigentes relacionadas con el derecho a la educación, la inclusión educativa, la atención diferencial y los ajustes razonables dirigidos a niños con necesidades educativas diversas, entre ellos aquellos con rasgos asociados al TDAH. Estas disposiciones normativas, tanto nacionales como internacionales, respaldan el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas

inclusivas dentro de los contextos educativos, promoviendo la participación, accesibilidad y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, el marco legal proporciona el sustento jurídico que orienta esta investigación y fortalece la pertinencia de la propuesta pedagógica planteada. A continuación, se presentan las principales normas nacionales e internacionales que fundamentan este proyecto.

4.4.1 Normativa internacional

Las normas de carácter internacional respaldan de manera amplia el derecho de los niños a acceder a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, sin importar sus condiciones físicas, cognitivas o emocionales. En este marco, también se reconoce el valor del juego como un elemento fundamental para el desarrollo integral, especialmente en niños que presentan condiciones como el TDAH. Estas disposiciones refuerzan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas, como el uso de herramientas lúdicas, que permitan garantizar el aprendizaje en condiciones de equidad. A continuación, se presentan algunos de los principales referentes jurídicos que sustentan esta propuesta.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Es uno de los instrumentos más, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por Colombia. Este tratado establece el derecho de todos los niños a la educación (art. 28), al desarrollo pleno de sus capacidades (art. 29) y al juego como parte esencial de su crecimiento (art. 31). Asimismo, reconoce que los niños con discapacidad requieren apoyos específicos que favorezcan su integración y desarrollo, lo que implica la necesidad de adaptar las prácticas educativas y utilizar estrategias como la lúdica para facilitar su aprendizaje (Naciones Unidas, 1989).

Declaración de Salamanca (1994). En esta misma línea y promovida por la UNESCO, se plantea la importancia de una educación inclusiva que responda a la diversidad del alumnado. Este documento destaca que las instituciones educativas deben estar preparadas para acoger a todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, mediante metodologías activas y centradas en el estudiante. Además, reconoce el juego como una estrategia que favorece el aprendizaje, la socialización y el desarrollo emocional, lo que respalda el uso de recursos como LUDIBOX en contextos escolares.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Se introduce el concepto de ajustes razonables, entendidos como las adaptaciones necesarias para garantizar el ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones. En su artículo 24, establece el derecho a una educación inclusiva y exige la implementación de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo del potencial de cada estudiante. En este sentido, el uso de herramientas lúdicas adaptadas se alinea con este enfoque al ofrecer alternativas accesibles y significativas para el aprendizaje (Naciones Unidas, 2006).

ODS 4. Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4 de la Agenda 2030, promueven el acceso a una educación inclusiva y de calidad para todas las personas. Este objetivo refuerza la necesidad de diseñar estrategias que atiendan la diversidad en el aula y garanticen que ningún estudiante quede excluido del proceso educativo. En este contexto, la implementación de recursos lúdicos se presenta como una alternativa pertinente para favorecer la participación de estudiantes con necesidades específicas.

4.4.2 *Normativa constitucional colombiana*

Constitución Política de Colombia. En el ámbito nacional, se establece el derecho fundamental a la educación y resalta la responsabilidad del Estado en garantizar su acceso en condiciones de calidad, equidad e inclusión. Este marco reconoce la diversidad como un elemento propio del sistema educativo y promueve la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a las particularidades de los estudiantes, lo cual resulta especialmente relevante en el caso de niños con TDAH.

4.4.3 *Normativa nacional sobre inclusión educativa y discapacidad*

Ley 2216 de 2022. Establece lineamientos orientados a garantizar una educación inclusiva para estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, incluyendo el TDAH. Esta norma promueve la eliminación de barreras que dificultan el acceso, la permanencia y la participación en el sistema educativo, además de impulsar la formación docente para atender estas necesidades. De esta manera, se fortalece el compromiso del Estado con una educación más equitativa (Corte Constitucional, 2022).

Ley 1098 de 2006. Conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, reconoce el derecho de los niños a una educación integral y de calidad, respetando sus características individuales. Esta ley impulsa la implementación de estrategias inclusivas que favorezcan el desarrollo pleno y la permanencia en el sistema educativo (Congreso de Colombia, 2006).

Ley 1618 de 2013. También refuerza este compromiso al establecer medidas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo la obligación de realizar ajustes razonables en el entorno educativo. Esto respalda la necesidad de aplicar

metodologías flexibles y recursos pedagógicos adaptados a las características de los estudiantes con TDAH (Congreso de Colombia, 2013).

4.4.4 Normativa relacionada con infancia, juego y desarrollo integral

Ley 1804 de 2016. Conocida como “De Cero a Siempre”, reconoce el juego como un elemento esencial en el desarrollo infantil, destacando su valor en los procesos de aprendizaje, exploración y expresión emocional. Este enfoque legitima el uso de herramientas lúdicas dentro del contexto educativo, especialmente en la primera infancia (Congreso de Colombia, 2016).

Ley 361 de 1997 y la Ley 1145 de 2007. Fortalecen el marco de inclusión al promover la eliminación de barreras y la articulación de políticas públicas orientadas a la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos, incluyendo la educación.

Circular 020 de 2022. En cuanto a lineamientos específicos del sector educativo, documentos del Ministerio de Educación Nacional enfatizan la necesidad de avanzar hacia un modelo de educación inclusiva, en el que las instituciones adapten sus procesos a las características de los estudiantes. Asimismo, la Resolución 2565 de 2003 y el Acuerdo 001 de 2021 destacan la importancia de implementar estrategias pedagógicas flexibles, incluyendo el uso del juego como herramienta para favorecer el aprendizaje en contextos diversos.

Ordenanza 014 de 2019. Evidencian el interés por promover políticas inclusivas que reconozcan el valor del juego en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. De igual forma, la jurisprudencia de la Corte Constitucional, como la

Sentencia T-473 de 2016, reafirma el derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales a recibir una educación ajustada a sus particularidades.

Finalmente, Colombia ha demostrado un compromiso progresivo con la Agenda 2030, especialmente con el ODS 4, a través de la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar una educación inclusiva. Programas como “Todos a Aprender” han contribuido a fortalecer la formación docente, el diseño de materiales accesibles y la creación de entornos educativos más incluyentes (DNP, 2019).

En este contexto, la aplicación efectiva de este marco normativo depende en gran medida del papel de los docentes, quienes son actores clave en la implementación de prácticas inclusivas dentro del aula. Su formación y compromiso resultan fundamentales para traducir estos lineamientos en experiencias de aprendizaje reales que respondan a la diversidad de los estudiantes.

5 Metodología

5.1 Tipo de investigación

El presente proyecto se desarrolló bajo un tipo de investigación descriptiva y exploratoria. La investigación descriptiva permitió caracterizar las particularidades del contexto educativo, así como las necesidades y comportamientos de los estudiantes de primera infancia con rasgos de TDAH, sin intervenir o modificar las variables del entorno. A partir de ello, fue posible identificar las prácticas pedagógicas utilizadas y los recursos lúdicos implementados dentro del aula, ofreciendo una visión más clara de los elementos necesarios para el diseño de la caja de herramientas LUDIBOX (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En este sentido, la investigación descriptiva facilitó el análisis de las estrategias basadas en el juego empleadas en el aula, así como su relación con procesos de atención, participación y autorregulación en los estudiantes, también permitió reconocer necesidades pedagógicas específicas y categorías relevantes para la construcción de una propuesta orientada a la inclusión educativa en la primera infancia (Quiceno et al., 2023).

De esta manera, fue posible comprender cómo la herramienta LUDIBOX podría contribuir al aprendizaje, a la interacción social y al fortalecimiento de la relación entre docentes y estudiantes, aportando fundamentos sólidos para el diseño de la propuesta final (Terán Villacis, 2019).

5.2 Enfoque de investigación

La propuesta LUDIBOX se desarrolló desde un enfoque cualitativo, el cual permitió comprender e interpretar los fenómenos educativos a partir de las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores involucrados. Este enfoque facilitó analizar la realidad escolar desde una perspectiva más amplia y contextual, reconociendo la complejidad de las dinámicas de aprendizaje y las particularidades de los estudiantes con rasgos de TDAH (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Más que centrarse en mediciones numéricas, la investigación buscó comprender cómo se desarrollaban los procesos pedagógicos dentro del entorno educativo.

La elección de este enfoque respondió al propósito del proyecto, orientado a interpretar las experiencias de docentes y estudiantes frente al uso de estrategias lúdicas y a comprender las necesidades presentes en el contexto donde se diseñó LUDIBOX. El interés principal estuvo en identificar significados, prácticas pedagógicas y necesidades relacionadas con la inclusión y la participación, aspectos que requerían un análisis profundo

de las experiencias y percepciones de los participantes (Flick, 2015). En este sentido, el enfoque cualitativo permitió explorar cómo se manifestaban la atención, la participación y la autorregulación emocional en estudiantes de primera infancia con rasgos de TDAH.

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron como instrumentos principales el diario de campo y el grupo focal. El diario de campo permitió registrar de forma sistemática las observaciones, reflexiones y situaciones vividas durante las interacciones en el aula y el uso de estrategias lúdicas dentro del contexto educativo. Por su parte, el grupo focal facilitó recopilar las percepciones y experiencias de los docentes respecto a las características de los estudiantes con posibles rasgos de TDAH y las estrategias empleadas para fortalecer la atención, la participación y la autorregulación emocional.

Estos instrumentos fueron fundamentales dentro del enfoque cualitativo, ya que permitieron documentar comportamientos, experiencias e interpretaciones surgidas durante el proceso investigativo, favoreciendo una comprensión más contextualizada de la realidad educativa. A través de esta información, fue posible identificar categorías de análisis y comprender con mayor profundidad las dinámicas observadas en el aula, sin recurrir a procedimientos estadísticos. De esta manera, los hallazgos obtenidos sirvieron de base para orientar el diseño de la propuesta pedagógica sustentada en la caja de herramientas lúdicas LUDIBOX, respondiendo a las necesidades identificadas en el entorno escolar (Taylor & Bogdan, 2020).

5.3 Diseño de investigación

El diseño de la investigación correspondió a la estructura metodológica que orientó el desarrollo del estudio y permitió organizar de manera coherente cada una de las acciones necesarias para alcanzar los objetivos planteados. En este caso, el proceso investigativo

estuvo enfocado en la construcción de una propuesta pedagógica basada en una herramienta lúdica denominada LUDIBOX, dirigida al fortalecimiento de la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en niños con rasgos de TDAH pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo.

Dentro del campo de la educación inclusiva, diferentes investigaciones han resaltado la importancia de implementar recursos pedagógicos innovadores que respondan a las necesidades y características presentes en aulas cada vez más diversas. Particularmente, en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, se han identificado dificultades relacionadas con la atención sostenida, el control de impulsos y la regulación de la conducta, aspectos que pueden afectar su participación y desempeño escolar cuando no existen estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades (Cuenca Morocho et al., 2024).

Frente a esta realidad, el uso de actividades lúdicas y herramientas pedagógicas adaptadas ha mostrado resultados favorables en los procesos de aprendizaje de estudiantes con TDAH. Diversos estudios recientes evidencian que el aprendizaje mediado por el juego favorece la motivación, mejora la concentración y facilita la participación en las actividades académicas, convirtiéndose en una estrategia útil para fortalecer la inclusión educativa (Barrios Cobo & Romero Pérez, 2026).

De igual manera, investigaciones de posgrado relacionadas con el diseño de recursos pedagógicos dirigidos a estudiantes con dificultades de atención han demostrado que este tipo de propuestas contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales. En muchos casos, la adaptación de materiales y estrategias ha permitido

transformar algunas de las dificultades presentes en oportunidades para generar aprendizajes más significativos dentro del aula (Cedeño Barreto et al., 2024).

A partir de estos referentes, el diseño metodológico de la presente investigación se fundamentó en la construcción de una propuesta pedagógica basada en recursos lúdicos, orientada a responder a las necesidades identificadas en estudiantes con rasgos de TDAH. Para ello, fue necesario analizar las características cognitivas, emocionales y conductuales de los estudiantes, reconocer estrategias lúdicas pertinentes y estructurar una herramienta pedagógica que favoreciera la atención, la participación y la autorregulación emocional.

En consecuencia, el diseño de la investigación se desarrolló a través de diferentes fases que permitieron organizar el proceso de manera progresiva. Estas etapas incluyeron la identificación de las particularidades de los estudiantes mediante técnicas cualitativas como el diario de campo y el grupo focal, así como el posterior diseño y estructuración de la caja de herramientas lúdicas LUDIBOX, concebida como una estrategia orientada a fortalecer procesos de inclusión educativa dentro del contexto escolar.

5.3.1 Fases de la investigación

Tabla 1

Descripción desarrollo de objetivos

Título	Objetivo		Fases	Resultados
	Objetivo general	Objetivos específicos		
Diseño de una herramienta de inclusión educativa para el fortalecimiento de la atención, participación activa y	Fortalecer los procesos de atención, participación activa y autorregulación emocional a través del diseño de la	Objetivo específico 1 Identificar particularidades cognitivas, emocionales y conductuales en estudiantes con posibles rasgos	Actividad 1. Aplicación del diario de observación en el contexto escolar para registrar comportamientos relacionados con	

autorregulación emocional para niños con rasgos de TDAH del CDI BeeBoo	caja de herramientas lúdicas “LUDIBOX” para la inclusión educativa de niños con rasgos de TDAH del Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo.	de TDAH en el entorno escolar mediante el uso de diarios de observación.	la atención, la participación en las actividades pedagógicas y la autorregulación emocional de los estudiantes. Actividad 2. Realización de un grupo focal con docentes y/o agentes educativos para profundizar en las percepciones sobre las características cognitivas, emocionales y conductuales de los niños con posibles rasgos de TDAH.
		Objetivo específico 2 Analizar los aspectos lúdicos que orientarán el diseño de la caja de herramientas LUDIBOX, considerando las necesidades específicas de los niños con rasgos de TDAH, especialmente en relación con la atención, la participación activa y la	Actividad 1. Análisis de la información obtenida a partir de los diarios de observación y del grupo focal, identificando necesidades pedagógicas relacionadas con el juego, la motivación y la inclusión educativa. Actividad 2. Revisión y sistematización de estrategias lúdicas pertinentes que respondan a las

autorregulación emocional.	características identificadas en los estudiantes con rasgos de TDAH.
Objetivo específico 3. Determinar las actividades lúdicas y pedagógicas integradas en LUDIBOX definiendo su estructura, metodología y propósito pedagógico dirigido a niños con rasgos de TDAH.	Actividad 1. Selección y estructuración de las actividades lúdicas que conformarán la caja de herramientas LUDIBOX, definiendo materiales, dinámica y propósitos pedagógicos. Actividad 2. Organización de la propuesta metodológica de LUDIBOX, estableciendo orientaciones pedagógicas para su uso en el aula como estrategia de inclusión educativa

Nota. En este apartado se describen las fases de la investigación y su relación con el desarrollo de los objetivos planteados en el estudio.

5.4 Propósito de la investigación

El propósito de la presente investigación se orientó a contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a niños con rasgos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), mediante el diseño de una herramienta pedagógica basada en actividades lúdicas denominada LUDIBOX. Esta propuesta buscó ofrecer a los docentes una alternativa metodológica que facilitara la atención, la participación activa y la

autorregulación emocional en estudiantes que presentan dificultades en estos procesos durante su interacción en el aula.

En los contextos educativos actuales, la inclusión educativa ha representado uno de los principales retos para los sistemas escolares, especialmente en la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas. En el caso de los niños con TDAH, las dificultades asociadas a la atención sostenida, el control de impulsos y la regulación de la conducta pueden influir de manera directa en su participación dentro de las actividades escolares, especialmente cuando no se implementan estrategias pedagógicas acordes con sus características cognitivas y comportamentales (Arcos Moya, 2025).

Diversos estudios han demostrado que las estrategias pedagógicas innovadoras basadas en el juego y en el uso de recursos didácticos adaptados favorecen la motivación, la participación y la permanencia de los estudiantes con TDAH en el entorno escolar. Este tipo de propuestas permite que el proceso de enseñanza sea más dinámico, participativo y significativo para aquellos estudiantes que presentan dificultades relacionadas con la atención (Rey Pérez, 2024).

En este sentido, la presente investigación no tuvo como propósito limitarse a describir las dificultades asociadas al TDAH dentro del contexto educativo, sino plantear una alternativa pedagógica orientada a fortalecer la inclusión mediante una caja de herramientas lúdicas enfocada en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Asimismo, la propuesta buscó aportar al campo de la educación inicial a través de recursos pedagógicos que sirvan de apoyo a los docentes en la atención a la diversidad dentro del aula (López Bolaños, 2023).

5.5 Población y muestra proporcional

En el ámbito educativo, la población estuvo conformada por los participantes que hicieron parte del contexto donde se desarrolló la investigación y sobre los cuales se buscó obtener información relevante para el análisis del problema investigado. En el presente estudio, la población estuvo constituida por los estudiantes del Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo de la ciudad de Bucaramanga, institución que atiende a niños en etapa de primera infancia y en la cual se evidenciaron algunas manifestaciones asociadas a dificultades en los procesos de atención, participación en las actividades pedagógicas y autorregulación emocional.

En investigaciones relacionadas con el TDAH en contextos escolares, la población suele estar conformada por estudiantes que presentan dificultades en los procesos de atención y conducta, debido a que estos aspectos influyen directamente en su desempeño académico y en su interacción dentro del aula. Diversos estudios han señalado que la identificación temprana de estas características permite diseñar estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la inclusión educativa y el desarrollo integral de los estudiantes (Aristizábal Ruiz et al., 2023).

Por su parte, la muestra correspondió a un subconjunto de la población seleccionado para realizar el proceso de observación y análisis dentro de la investigación. La selección de la muestra se realizó teniendo en cuenta criterios relacionados con la edad de los estudiantes, el nivel educativo y la presencia de posibles manifestaciones asociadas a dificultades en los procesos de atención, participación y autorregulación durante las actividades pedagógicas.

En esta investigación, la muestra estuvo conformada por seis (6) niños del grado jardín, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, pertenecientes al Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo. La selección se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico, debido a que los participantes fueron escogidos de acuerdo con criterios específicos relacionados con la edad, el nivel educativo y las características observadas en los procesos de atención, participación y autorregulación dentro del aula.

La elección de los seis estudiantes respondió a que este correspondía al grupo focalizado en el que se desarrolló la propuesta pedagógica LUDIBOX, permitiendo realizar un acompañamiento cercano y un proceso de observación más detallado durante las actividades implementadas. Asimismo, el trabajo investigativo se desarrolló desde un enfoque de educación inclusiva, involucrando a la totalidad del grupo en las actividades pedagógicas propuestas.

No obstante, durante el proceso de observación y registro en el diario de campo, se identificó que dos estudiantes presentaban mayores dificultades relacionadas con la atención sostenida, la participación en las actividades y la autorregulación emocional, evidenciando posibles rasgos asociados al TDAH. Por esta razón, aunque la propuesta fue aplicada a todo el grupo, el análisis investigativo prestó especial atención a las características y necesidades educativas de estos dos niños, con el propósito de orientar el diseño y la implementación de la herramienta lúdica LUDIBOX.

5.6 Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección de la información constituyeron los procedimientos metodológicos que permitieron obtener datos relevantes sobre el fenómeno de estudio con el propósito de analizarlo e interpretarlo de manera sistemática. En investigaciones

educativas de enfoque cualitativo orientadas al diseño de propuestas pedagógicas, estas técnicas facilitaron comprender el contexto educativo y las características de los estudiantes involucrados en el proceso investigativo.

En el presente estudio, orientado al diseño de la caja de herramientas lúdicas LUDIBOX como estrategia de inclusión educativa para niños con rasgos de TDAH del Centro de Desarrollo Infantil BeeBoo, se utilizaron como principales técnicas de recolección de información la observación pedagógica y el grupo focal. Estas técnicas permitieron obtener información relevante sobre las dinámicas desarrolladas en el aula, las características de los estudiantes y las percepciones de los docentes frente a procesos como la atención, la participación y la autorregulación emocional dentro del contexto educativo.

La observación pedagógica tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la investigación, ya que permitió analizar el comportamiento de los estudiantes dentro de su entorno cotidiano, identificando formas de interacción, conductas frecuentes y situaciones relacionadas con los procesos de aprendizaje. A través de esta técnica fue posible comprender con mayor cercanía las necesidades presentes en el aula y reconocer aspectos importantes para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión. En el caso de estudiantes con rasgos de TDAH, la observación resultó especialmente relevante, debido a que facilitó reconocer manifestaciones relacionadas con la atención, la impulsividad y la autorregulación emocional dentro del aula (Arcos Moya, 2025).

Para el registro sistemático de la información se utilizó el diario de campo, instrumento que permitió documentar las conductas, interacciones y comportamientos observados durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. A partir de estos registros fue posible identificar patrones de comportamiento relacionados con la atención, la

participación y la regulación emocional de los estudiantes, información que posteriormente sirvió como base para orientar el diseño de las actividades lúdicas que conforman la herramienta pedagógica LUDIBOX.

Diversos estudios en el ámbito de la inclusión educativa han señalado que la observación sistemática dentro del aula contribuye a identificar las necesidades pedagógicas de los estudiantes y facilita el diseño de estrategias didácticas acordes con sus características cognitivas y conductuales (Parrales & Casanova, 2024).

El grupo focal se empleó como técnica cualitativa complementaria con el propósito de recoger las percepciones, experiencias y reflexiones de los docentes en relación con las características de los estudiantes y las estrategias pedagógicas utilizadas para favorecer los procesos de atención, participación y autorregulación emocional en el aula.

Esta técnica permitió generar un espacio de diálogo y reflexión colectiva, en el cual los participantes compartieron sus experiencias frente al trabajo pedagógico con niños que presentan posibles rasgos de TDAH. A través de esta interacción fue posible profundizar en las necesidades educativas identificadas en el contexto escolar y obtener información relevante que orientó el diseño de la propuesta pedagógica LUDIBOX como estrategia de inclusión educativa.

5.7 Técnicas de análisis de la información

En esta investigación las categorías de análisis fueron establecidas de manera deductiva a partir de los objetivos de investigación y del referente teórico, estas categorías correspondieron a la atención, la participación activa y la autorregulación emocional, las cuales orientaron el proceso de recolección y análisis de la información.

El análisis de los datos se desarrolló mediante un proceso de codificación y categorización de la información obtenida a través del diario de campo y el grupo focal, inicialmente, cada instrumento fue organizado de manera independiente mediante matrices de análisis, en las cuales la información se clasificó de acuerdo con las tres categorías establecidas, este proceso permitió identificar comportamientos, situaciones recurrentes y manifestaciones relacionadas con cada categoría dentro del contexto escolar observado.

Posteriormente, se elaboró una matriz de triangulación en la que se contrastaron e interpretaron los hallazgos obtenidos en ambos instrumentos, teniendo en cuenta cada una de las categorías de análisis. La triangulación permitió establecer relaciones, coincidencias y diferencias entre la información recopilada, fortaleciendo la credibilidad y confiabilidad del estudio al validar los hallazgos desde distintas fuentes de información.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis cualitativo implica un proceso sistemático de organización e interpretación de la información, en el que los datos se agrupan en categorías de significado que facilitan la comprensión del fenómeno investigado. En este estudio, dicho proceso permitió interpretar las dinámicas observadas dentro del aula y comprender diferentes situaciones relacionadas con el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el contexto escolar.

Asimismo, durante el proceso investigativo se mantuvo una postura reflexiva frente a la interpretación de los datos, procurando garantizar coherencia entre los objetivos, las categorías de análisis, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos, este proceso facilitó la comprensión de las dinámicas relacionadas con la atención, la participación activa y la autorregulación emocional de los estudiantes, aportando elementos para la construcción de la propuesta pedagógica LUDIBOX.

5.8 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta principios éticos orientados al respeto, la protección y la integridad de los participantes, especialmente por tratarse de población infantil. En este sentido, se implementaron diferentes instrumentos éticos que respaldaron el proceso investigativo, entre ellos el formato de declaración de aspectos éticos y propiedad intelectual del proyecto, el consentimiento informado y la autorización para el uso de imágenes y material audiovisual. Estos documentos permitieron garantizar la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el manejo responsable de los datos recolectados durante el estudio.

Asimismo, los instrumentos mencionados fueron presentados ante el comité de ética correspondiente, el cual revisó y aprobó su implementación, verificando que la investigación cumpliera con los lineamientos éticos establecidos para estudios realizados en contextos educativos. De esta manera, se aseguró que el desarrollo del proyecto se llevara a cabo bajo criterios de responsabilidad, respeto y protección de los participantes, fortaleciendo la transparencia y el rigor ético de la investigación.

6. Cronograma

Tabla 2

Cronograma de actividades del proyecto de investigación

Actividades	Feb 2025	Mar 2025	Abr 2025	May 2025	Jun 2025	Jul 2025	Ago 2025	Sep 2025	Oct 2025	Nov 2025	Dic 2025	Ene 2026	Feb 2026	Mar 2026	Abr 2026	May 2026
Definición de idea de proyecto	X															
Título de proyecto		X														
Objetivos (general y específicos)			X													
Introducción				X												
Justificación				X												
Descripción del problema							X									
Antecedentes							X									
Socialización 1 (avance inicial)								X								
Metodología de la investigación									X	X			X			
Desarrollo de los objetivos														X	X	
Aplicación de los instrumentos (diario de campo y grupo focal)														X	X	
Recolección de datos													X	X	X	
Aprobación y sustentación final																X

Nota: La tabla proporciona una descripción de las actividades que dirigen esta investigación, la x marca el mes en el que se realiza cada actividad

7. Presupuesto

Tabla 3

Presupuesto de las actividades de la investigación

Elemento	Tipo de recurso	Tipo de unidad	Unidades	Precio por unidad	Costo
Papelería accesible	Resmas de papel	Resma	2	25.000	50.000
Impresiones a color	Impresiones del proyecto y documentos	Impresión	200	1.000	200.000
Viáticos	Desplazamiento a BeeBoo Kids Club	Transporte ida y regreso	10	12.000	120.000
Viáticos	Alimentación	Desayuno y Almuerzo	10	42.000	420.000
Herramientas tecnológicas	Bafles para sonido	Bafle	1	100.000	100.000
Total				180.000	890.000

Nota: La tabla proporciona una descripción de los recursos necesarios para llevar a cabo la investigación.

8. Desarrollo de objetivos

8.1 Objetivo específico 1. Identificar particularidades relacionadas con la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en estudiantes con características asociadas al TDAH.

Este objetivo surge de la necesidad de comprender con mayor profundidad las dinámicas que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que las características asociadas al TDAH no solo afectan el rendimiento académico, sino también la forma en que los niños se relacionan con los demás y se desenvuelven dentro del entorno escolar.

Desde el enfoque cualitativo, fue posible aproximarse a la realidad educativa desde una mirada interpretativa, permitiendo comprender las experiencias y comportamientos de los estudiantes dentro de su contexto cotidiano. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la investigación cualitativa busca analizar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias. Esta perspectiva resultó pertinente para el desarrollo de la investigación, ya que permitió observar no solo las conductas presentes en los estudiantes, sino también las percepciones y estrategias implementadas por los docentes frente a dichas situaciones.

El desarrollo de este objetivo implicó comprender que el TDAH no debe abordarse únicamente desde una visión clínica, sino también desde una perspectiva pedagógica, debido a que sus manifestaciones influyen directamente en procesos relacionados con la atención, el comportamiento y la regulación emocional dentro del aula. Diversos estudios han señalado que los estudiantes con rasgos de TDAH suelen presentar dificultades en el control de impulsos, la atención sostenida y el manejo emocional, aspectos que requieren

estrategias pedagógicas contextualizadas y adaptadas a sus necesidades (Barkley, 2011).

Por ello, el análisis de estas particularidades permitió no solo reconocer las dificultades presentes, sino también identificar posibilidades de intervención pedagógica orientadas a fortalecer la inclusión y el aprendizaje.

Este objetivo adquiere relevancia dentro de la educación inclusiva, ya que favorece el reconocimiento de las necesidades individuales de los estudiantes y facilita la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan su participación y permanencia dentro del aula. De acuerdo con la UNESCO (2020), la inclusión educativa implica garantizar oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones particulares. En consecuencia, identificar estas particularidades constituye un paso importante para el diseño de propuestas pedagógicas basadas en actividades lúdicas y recursos inclusivos que respondan a las necesidades del contexto educativo.

8.1.1 Diarios de campo

El diario de campo se constituyó como un instrumento fundamental para la recolección de información, ya que permitió registrar de manera organizada las situaciones, comportamientos y dinámicas observadas dentro del contexto educativo. Su utilización en la investigación facilitó la identificación de conductas relacionadas con la atención, la participación, la regulación emocional y la interacción social de los estudiantes durante las actividades desarrolladas en el aula.

A través de este instrumento fue posible documentar experiencias, reacciones y situaciones cotidianas que aportaron información relevante sobre las particularidades cognitivas, emocionales y conductuales de los niños con posibles rasgos de TDAH.

Además, el diario de campo permitió realizar reflexiones sobre las dinámicas pedagógicas observadas y reconocer aspectos importantes para el diseño de la propuesta lúdica

LUDIBOX como estrategia de inclusión educativa.

Tabla 4

Matriz de análisis diarios de observación

Categoría	EH1	EH2	EM1	EM2	EM3	EM4
Atención	A nivel de atención, el estudiante mantiene una atención principalmente selectiva y dependiente del entorno, ya que logra concentrarse cuando observa las acciones de sus compañeros. Su foco atencional se orienta hacia modelos cercanos, lo que le permite comprender la tarea a partir de la observación más que de la instrucción verbal directa.	Atención intermitente, se distrae en momentos de espera	En cuanto a la participación, se observa que es ocasional y variable, ya que interviene en las actividades principalmente cuando se le solicita o cuando la dinámica resulta de su interés. No obstante, no siempre toma la iniciativa de manera espontánea, lo que sugiere la necesidad de estrategias que fortalezcan su involucramiento activo.	En la dimensión de atención, la estudiante logra mantener una atención sostenida en actividades guiadas, especialmente cuando recibe instrucciones claras y acompañamiento constante por parte del docente. Su concentración se ve favorecida por la estructura de la actividad y la mediación directa.	Dificultad para sostener la atención cuando hay frustración	En la dimensión de atención, la estudiante presenta una atención adecuada, especialmente en actividades que son de su interés o que resultan significativas para ella. Logra concentrarse de manera sostenida, manteniendo el foco en la tarea y siguiendo las indicaciones propuestas.

Participación activa	En cuanto a la participación, se evidencia que participa de manera indirecta y guiada por el grupo, es decir, su involucramiento en las actividades aumenta cuando identifica lo que otros están realizando. Tiende a seguir la dinámica colectiva, mostrando mayor seguridad cuando cuenta con referentes de acción.	Participa de forma ocasional	Participa activamente en actividades lúdicas	En cuanto a la participación, se evidencia una participación constante cuando hay guía docente, mostrando disposición para involucrarse en las tareas propuestas. Su nivel de implicación aumenta cuando cuenta con orientación, lo que indica la importancia del acompañamiento pedagógico para sostener su interés y compromiso.	Disminuye participación ante frustración	Participa de forma adecuada en actividades dinámicas
	Presenta dificultad para aceptar correcciones	Regula emociones con apoyo docente	Presenta reacciones impulsivas (gritos)	A nivel de autorregulación emocional, la estudiante logra regular sus emociones con orientación, respondiendo de manera positiva ante las indicaciones del adulto. Aunque puede presentar dificultades iniciales, es capaz de retomar la	Llanto, frustración, rechazo de actividades	Maneja emociones de forma más estable

calma
cuando se le
brindan
estrategias
de apoyo, lo
cual refleja
un proceso
de desarrollo
en sus
habilidades
de
autorregula-
ción.

El diario de campo se constituyó como una herramienta importante para la recolección de información, ya que permitió registrar de manera organizada las situaciones, comportamientos y dinámicas observadas dentro del contexto educativo. Su aplicación en esta investigación facilitó identificar conductas naturales de los estudiantes en el aula, especialmente en aspectos relacionados con la atención, la participación, la regulación emocional y el comportamiento.



Figura 1. Aplicación diarios de observación

La información obtenida permitió reconocer características relevantes en los estudiantes observados. En el ámbito cognitivo, se evidenciaron diferencias en la manera en que los niños comprendían y desarrollaban las actividades propuestas, lo que reflejó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas ajustadas a sus necesidades. Frente a

ello, investigaciones recientes señalan que los procesos de aprendizaje en niños con TDAH requieren apoyos contextualizados y metodologías adaptadas que favorezcan su participación y comprensión (DuPaul & Stoner, 2014).

Durante las observaciones también se identificó que algunos estudiantes lograban mantener la atención mediante la observación y el acompañamiento de sus compañeros o docentes, mientras que otros presentaban dificultades para sostenerla, especialmente en momentos de espera, frustración o cambios de actividad. Desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), la atención y otros procesos superiores se fortalecen a través de la interacción social y la mediación, lo cual permite comprender la importancia del acompañamiento docente y del modelamiento dentro del aula. Asimismo, en estudiantes con características asociadas al TDAH, la atención suele depender en gran medida de estímulos significativos y de ambientes estructurados que favorezcan la permanencia en la actividad (DuPaul & Stoner, 2014).

En relación con la participación, se observó que esta estuvo influenciada principalmente por factores como la motivación, la seguridad emocional y el acompañamiento brindado por el docente. Mientras algunos estudiantes participaban activamente en las actividades lúdicas y académicas, otros requerían orientación constante o disminuían su participación cuando experimentaban frustración o inseguridad. Desde el enfoque de Vygotsky (1978), la participación se fortalece en espacios de interacción social donde el docente actúa como mediador del aprendizaje. De igual manera, la UNESCO (2020) destaca que las actividades dinámicas y basadas en el juego favorecen la participación activa y el aprendizaje significativo en la primera infancia, aspecto que se reflejó en las dinámicas observadas durante la investigación.

La autorregulación emocional se identificó como una de las categorías más relevantes dentro del proceso de observación, debido a las dificultades frecuentes que algunos estudiantes presentaban frente al manejo de emociones relacionadas con la frustración, la corrección o el error. Durante las actividades se evidenciaron comportamientos como llanto, rechazo a participar, respuestas impulsivas y dificultades para controlar ciertas emociones. Desde la perspectiva de Daniel Goleman (1995), la autorregulación constituye una habilidad esencial dentro de la inteligencia emocional y resulta fundamental para el aprendizaje y la adaptación social. Estas dificultades también se relacionan con características propias del TDAH, donde el control de impulsos y la tolerancia a la frustración suelen verse afectados (DuPaul & Stoner, 2014). Lo anterior evidencia la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional dentro del aula.

En el aspecto conductual, se observaron comportamientos relacionados con la impulsividad y con dificultades para interiorizar algunas normas de convivencia, tales como interrumpir constantemente, levantar la voz, tomar objetos sin autorización o presentar conductas disruptivas durante las actividades. Estas situaciones reflejan que los procesos de regulación conductual y convivencia continúan en desarrollo. De acuerdo con Vygotsky (1978), las normas sociales se construyen mediante la interacción y la mediación del entorno, resaltando así el papel del docente en el acompañamiento de comportamientos socialmente aceptados. Asimismo, en niños con rasgos de TDAH este tipo de conductas suele presentarse con frecuencia, por lo que requieren estrategias consistentes y ambientes estructurados que favorezcan la regulación y la adaptación escolar (DuPaul & Stoner, 2014).

En el área cognitiva se identificaron diferentes ritmos y formas de aprendizaje entre los estudiantes. Algunos niños lograban aprender mediante la observación y la imitación, mientras que otros necesitaban apoyo constante o presentaban dificultades para seguir instrucciones de manera autónoma. También se evidenció que factores emocionales, como la frustración o la inseguridad, influían directamente en el desempeño de algunas actividades. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se fortalece mediante la mediación dentro de la zona de desarrollo próximo, lo que implica adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades particulares de cada estudiante. Por otro lado, Goleman (1995) plantea que las emociones influyen de manera directa en los procesos cognitivos, permitiendo comprender la relación existente entre las dificultades de aprendizaje y la desregulación emocional observada en algunos estudiantes del grupo.

8.1.2 Grupo focal

El grupo focal se realizó con la participación de tres docentes del CDI BeeBoo, seleccionadas mediante un criterio intencional, debido a que mantienen un contacto permanente y directo con los estudiantes participantes de la investigación dentro del contexto escolar, la actividad tuvo una duración aproximada de treinta minutos y se desarrolló en un ambiente de diálogo y participación, favoreciendo la expresión de experiencias, percepciones y estrategias pedagógicas relacionadas con los niños con características asociadas al TDAH.

Las preguntas orientadoras del grupo focal fueron diseñadas a partir de las categorías de análisis establecidas en la investigación: atención, participación activa y autorregulación emocional, entre las preguntas planteadas se incluyeron aspectos relacionados con las formas en que los estudiantes mantienen o pierden la atención, las

actividades que favorecen la concentración, los factores que facilitan o dificultan la participación activa, las estrategias utilizadas para el manejo emocional y las prácticas pedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión y el acompañamiento dentro del aula.

La información obtenida fue registrada mediante notas y sistematización de las respuestas proporcionadas por las participantes, después los datos fueron organizados en matrices de análisis por categorías, permitiendo realizar un proceso de codificación e interpretación de la información. Finalmente, los hallazgos fueron contrastados mediante triangulación con la información obtenida en el diario de campo, fortaleciendo la credibilidad y confiabilidad del análisis cualitativo.

Tabla 5

Matriz de análisis grupo focal

Categoría	Respuestas docentes	Análisis
Atención	P1: La atención se sostiene en actividades activas y con apoyo visual; se pierde en trabajo autónomo. P2: La atención se mantiene en juegos, canciones y actividades dinámicas; se pierde en actividades largas. P3: La atención depende de actividades significativas basadas en intereses, se logra precisar que dichos intereses están asociados principalmente a: • Intereses sensoriales: colores, texturas, materiales manipulables. • Intereses motores: actividades que implican movimiento, desplazamiento o acción corporal. • Intereses lúdicos: juegos, canciones, dinámicas grupales. • Intereses sociales: interacción con pares, trabajo en grupo, imitación.	A partir de las respuestas de las docentes en el grupo focal, se evidencia que la atención de los estudiantes se sostiene principalmente en actividades activas, lúdicas y mediadas, mientras que disminuye en tareas prolongadas, monótonas o de trabajo autónomo. Este hallazgo permite interpretar que la atención en la primera infancia no es un proceso estable, sino que depende en gran medida del interés, la motivación y las características de la propuesta pedagógica. En este sentido, los intereses identificados por las docentes se relacionan con estímulos sensoriales (colores, materiales concretos), actividades motoras (movimiento, desplazamiento), dinámicas lúdicas (juegos, canciones) e interacción social con pares. Estas características explican por qué las actividades dinámicas favorecen la

		concentración, ya que integran participación activa, estimulación multisensorial y experiencias significativas. Este planteamiento se sustenta en lo propuesto por Lev Vygotsky (1978), quien señala que la atención y otros procesos psicológicos superiores se desarrollan a través de la interacción social y la mediación del entorno, lo que resalta el papel del docente en la construcción de experiencias significativas. De igual manera, UNESCO (2020) destaca que el juego y las actividades lúdicas favorecen el aprendizaje en la primera infancia al promover la participación activa y el interés del estudiante.
Participación activa	P1: Fortalece la confianza del docente. P2: Favorecen palabras motivadoras y ambiente adecuado. P3: Actividades lúdicas, materiales llamativos y lenguaje claro.	A partir de las respuestas proporcionadas por las docentes (P1, P2 y P3), se evidenció que la participación activa de los estudiantes se encuentra influenciada principalmente por factores emocionales, motivacionales y relacionales, entre ellos la confianza, el acompañamiento docente, el uso de expresiones motivadoras, el ambiente del aula y la implementación de actividades lúdicas con materiales llamativos y un lenguaje comprensible para los niños. Esto permite comprender que la participación de los estudiantes no depende únicamente de sus capacidades individuales, sino también de las condiciones pedagógicas y emocionales que se construyen dentro del entorno escolar. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Lev Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece a través de la interacción social y que el docente cumple un papel mediador en los procesos de participación y aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo.

	De igual manera, la UNESCO (2020) destaca que los ambientes seguros, el juego y el uso de materiales significativos favorecen el involucramiento activo de los niños durante la primera infancia. Desde una perspectiva analítica, los resultados permiten reconocer que, aunque las docentes identifican la importancia de la motivación y del ambiente pedagógico para favorecer la participación, todavía es necesario fortalecer estrategias más intencionadas y continuas que garanticen la inclusión de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan mayores dificultades relacionadas con la atención, la participación o la regulación emocional.
Autorregulación emocional P1: Repetición, empatía, acompañamiento y respeto por el espacio del niño. P2: Estrategias (respiración, diálogo y preguntas reflexivas) P3: Expresión emocional y comprensión mediante diálogo.	En la categoría de autorregulación emocional, las docentes mencionaron estrategias como la repetición de instrucciones, el acompañamiento constante, la empatía, el respeto por el espacio del niño, los ejercicios de respiración y el diálogo reflexivo como herramientas para apoyar el manejo emocional de los estudiantes. Sin embargo, durante el proceso investigativo también se evidenciaron dificultades frecuentes relacionadas con la gestión emocional, especialmente en situaciones de frustración, corrección o cambios de actividad, manifestadas a través de llanto, rechazo a participar y respuestas impulsivas. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Daniel Goleman (1995), quien señala que la autorregulación constituye una habilidad esencial dentro de la inteligencia emocional y que su desarrollo requiere acompañamiento, orientación y práctica constante. De igual

manera, en estudiantes con características asociadas al TDAH, el control emocional y la tolerancia a la frustración suelen verse afectados, lo que hace necesaria la implementación de estrategias pedagógicas estructuradas y sostenidas en el tiempo (DuPaul & Stoner, 2014).

Desde una mirada analítica, aunque las docentes implementan estrategias pertinentes para apoyar la regulación emocional de los estudiantes, estas en muchos casos parecen responder a situaciones inmediatas y no siempre forman parte de un proceso continuo e intencionado. Esto evidencia la importancia de fortalecer acciones pedagógicas permanentes orientadas al desarrollo emocional dentro del aula, favoreciendo ambientes más seguros, comprensivos e inclusivos para todos los estudiantes.



Figura 2. Grupo focal

El análisis del grupo focal permitió evidenciar que las docentes otorgan gran importancia a la implementación de estrategias pedagógicas activas, dinámicas y centradas en el estudiante, con el propósito de favorecer su participación y aprendizaje dentro del aula. En relación con la atención, se identificó que esta no se mantiene de manera constante, sino que depende en gran medida del interés del estudiante y de las características de la actividad propuesta. Las actividades lúdicas, estructuradas y

participativas favorecen una mayor concentración, mientras que aquellas extensas o repetitivas tienden a disminuir el nivel de atención. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Russell A. Barkley (2011), quien señala que los niños con características asociadas al TDAH responden de mejor manera a metodologías activas, organizadas y de corta duración.

Respecto a la participación, las docentes resaltaron el papel del profesor como mediador emocional y motivacional dentro del proceso educativo. Se evidenció que la creación de ambientes seguros, el fortalecimiento de la confianza y el uso de materiales llamativos y estrategias lúdicas favorecen una participación más activa de los estudiantes. Esto permite comprender que el involucramiento del niño en las actividades no depende únicamente de sus capacidades individuales, sino también de las condiciones pedagógicas y emocionales que se generan en el aula.

En cuanto a la autorregulación emocional, aunque las docentes manifestaron utilizar estrategias como el diálogo, la empatía, la respiración y el acompañamiento constante, los resultados muestran que este proceso aún requiere un trabajo más continuo e intencionado. Persisten dificultades en el manejo emocional de algunos estudiantes, especialmente frente a situaciones de frustración, corrección o conflicto, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos permanentes de educación emocional dentro del contexto escolar.

Las docentes demostraron disposición para implementar estrategias de acompañamiento emocional y actividades lúdicas, esto permitió en el análisis identificar que muchas de estas prácticas se desarrollan de manera reactiva y dependen de las situaciones inmediatas que surgen en el aula.

Por lo tanto, se evidenció la ausencia de estrategias sistemáticas y sostenidas orientadas al fortalecimiento de la atención, la participación activa y la autorregulación emocional, estas limitaciones reflejan la necesidad de fortalecer procesos de formación docente en educación inclusiva y consolidar prácticas pedagógicas más estructuradas, continuas y preventivas dentro del contexto escolar.

Por otro lado, la organización del análisis a partir de categorías permitió realizar una interpretación más profunda y crítica de la información obtenida, trascendiendo la simple descripción de respuestas. De esta manera, no solo se identificaron las percepciones de las docentes, sino también las implicaciones pedagógicas derivadas de sus prácticas y experiencias. Esto contribuye a fortalecer la rigurosidad del análisis cualitativo y su relación con los referentes teóricos que sustentan la investigación.

8.1.3 Triangulación de la información de los diarios de observación y grupo focal

Dentro de la investigación cualitativa, la triangulación de la información constituye un proceso fundamental, ya que permite contrastar y complementar los datos obtenidos mediante diferentes técnicas de recolección. En la presente investigación, este proceso se realizó mediante la comparación entre los hallazgos registrados en los diarios de observación y las percepciones expresadas por las docentes durante el grupo focal, lo que permitió obtener una comprensión más amplia y contextualizada de las características observadas en los estudiantes con posibles rasgos de TDAH.

La triangulación no solo facilitó identificar coincidencias entre lo expresado por las docentes y lo observado dentro del aula, sino que también permitió reconocer algunas diferencias entre el discurso pedagógico y las prácticas desarrolladas en el contexto educativo. Según Flick (2022), la triangulación posibilita analizar un fenómeno desde

distintos puntos de vista, favoreciendo interpretaciones más completas y rigurosas de la realidad investigada.

En este sentido, los resultados evidenciaron que las docentes reconocen la importancia de implementar estrategias lúdicas, motivadoras y basadas en el acompañamiento emocional para favorecer la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, durante las observaciones también se identificaron dificultades persistentes en procesos como la atención sostenida, la regulación emocional y el control conductual, lo que indica que algunas estrategias aún requieren mayor sistematicidad y continuidad en su aplicación.

De esta manera, la triangulación permitió no solo validar la información obtenida, sino también identificar necesidades y oportunidades de mejora dentro de las prácticas pedagógicas observadas. Esto aporta elementos importantes para la construcción de propuestas educativas más coherentes con los principios de inclusión, participación y desarrollo integral que orientan la propuesta pedagógica LUDIBOX.

Tabla 6

Matriz de triangulación

Categoría	Grupo focal	Diario de campo	Interpretación
Atención	Depende de la metodología de actividades lúdicas y dinámicas.	Mayor atención en juegos.	Coherencia entre discurso y práctica.
	Los estudiantes se pierden en actividades de tiempos largar o sedentarias.	Se observa distracción durante las transiciones entre una actividad y otra.	Se confirma dificultad en atención sostenida.
Participación activa	Depende de la motivación generada por el docente (uso de estrategias, lenguaje y actividades) y de la confianza del estudiante	Participación alta en actividades grupales	La motivación influye directamente en la participación de las actividades.

	en el ambiente de aula y en la relación con sus pares y docente.		
Autorregulación emocional	Uso de estrategias emocionales como: diálogo guiado para reconocer emociones, ejercicios de respiración (inhalar–exhalar), acompañamiento cercano del docente, validación emocional (“entiendo cómo te sientes”) y tiempos de calma para favorecer la regulación.	Se presenta con frecuencia episodios de frustración, llanto y desborde ante un cambio de una actividad que le gusta a otra de menor interés.	Existe intención docente, pero dificultad en la consolidación de estas estrategias, entendida como la capacidad de los estudiantes para interiorizar, aplicar de manera autónoma y sostener en el tiempo las herramientas de regulación emocional en diferentes situaciones del aula.

Nota: Elaboración propia.

El estudio de la triangulación mostró una conexión notable entre las percepciones de los docentes y los comportamientos que se observan en los estudiantes, facilitando la identificación de concordancias relevantes entre lo que se discute en el grupo focal y lo que se anota en los diarios de campo. En relación con la atención, se identificó que los estudiantes logran mantenerla con mayor facilidad durante actividades dinámicas, lúdicas y estimulantes, mientras que tiende a disminuir en tareas extensas, repetitivas o demasiado estructuradas. Esto permite comprender que el interés y la metodología utilizada influyen directamente en la capacidad de concentración de los niños, especialmente en aquellos con posibles rasgos de TDAH. Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de David Ausubel (2020), quien destaca la importancia del aprendizaje significativo y de los intereses del estudiante como elementos fundamentales para favorecer los procesos de atención y aprendizaje.

Asimismo, se observó que las actividades que exigen permanecer largos periodos en un mismo lugar o mantener una atención sostenida generan mayores dificultades en algunos

estudiantes, situación que coincide con características asociadas al TDAH, donde suelen presentarse dificultades en la permanencia atencional. En este sentido, la triangulación permitió evidenciar que tanto la atención como la participación mejoran cuando las actividades incluyen elementos de juego, motivación e interacción. Estos resultados también coinciden con investigaciones recientes sobre prácticas pedagógicas inclusivas, las cuales resaltan la necesidad de implementar estrategias activas, flexibles y centradas en el estudiante (CASEL, 2020).

En cuanto a la participación activa, tanto en el grupo focal como en los diarios de observación se destacó que esta se fortalece en ambientes positivos, mediante el uso de un lenguaje motivador y a través de actividades significativas para los estudiantes. No obstante, también se identificó que factores como la inseguridad, la frustración o la baja confianza en sí mismos pueden limitar dicha participación. Esto evidencia que la participación no depende únicamente de las capacidades cognitivas del estudiante, sino también de las condiciones emocionales y del ambiente pedagógico que se construye dentro del aula.

Por otra parte, respecto a la autorregulación emocional y conductual, aunque las docentes manifestaron utilizar estrategias como el diálogo, la respiración y el refuerzo positivo, las observaciones realizadas evidenciaron que algunos estudiantes continúan presentando dificultades para manejar sus emociones y controlar sus reacciones, especialmente frente a situaciones frustrantes. Esto sugiere que, aunque las estrategias implementadas resultan pertinentes, es necesario fortalecer su aplicación de manera más continua, intencionada y sistemática dentro del entorno escolar. En esta línea, Zela et al. (2022) plantean que la autorregulación es una habilidad que comienza a desarrollarse desde

edades tempranas y cumple un papel fundamental en la adaptación escolar, las relaciones sociales y el aprendizaje.

De igual manera, las conductas impulsivas observadas, como interrumpir constantemente, no seguir instrucciones o presentar dificultad para permanecer en un mismo lugar, reflejan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más estructuradas e inclusivas. Estos resultados se relacionan con los planteamientos de Russell A. Barkley (2021), quien señala que las dificultades en el control de impulsos y en la autorregulación son características frecuentes en estudiantes con TDAH y requieren intervenciones pedagógicas claras, permanentes y organizadas.

En síntesis, la triangulación permitió no solo validar la información recolectada, sino también comprender de manera más integral las dinámicas presentes en el aula. Los hallazgos evidencian que los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de los estudiantes se encuentran estrechamente relacionados y están influenciados por factores pedagógicos, metodológicos y socioemocionales. Esto resalta la importancia de diseñar estrategias educativas inclusivas, flexibles y ajustadas a las necesidades individuales, que favorezcan no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo integral de los estudiantes.

8.1.4 Análisis y discusión

El desarrollo de este objetivo permitió identificar con mayor claridad las características cognitivas, emocionales y conductuales presentes en los estudiantes, evidenciando que estos aspectos influyen de manera significativa en sus procesos de aprendizaje y en la forma en que interactúan dentro del aula. A partir del análisis de los diarios de observación y del grupo focal, se comprendió que dichas particularidades no se

manifiestan de igual manera en todos los niños, sino que varían según sus necesidades, ritmos y formas de participación. Esto reafirma la importancia de promover una educación inclusiva que reconozca la diversidad y responda de manera flexible a las características individuales de cada estudiante (UNESCO, 2020).

Asimismo, los resultados permitieron evidenciar que las docentes poseen conocimientos y estrategias orientadas a fortalecer la atención, la participación y la regulación emocional de los estudiantes. Sin embargo, también se identificó que estas prácticas no siempre se aplican de manera continua o estructurada dentro del aula. En este sentido, se hace necesario fortalecer los procesos pedagógicos mediante herramientas más organizadas, intencionadas y contextualizadas, especialmente en escenarios de educación inicial donde las necesidades emocionales y atencionales requieren mayor acompañamiento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

De igual manera, el análisis permitió reconocer que la atención, la participación activa y la autorregulación emocional no se presentan de manera aislada, sino que se encuentran interrelacionadas dentro de las dinámicas del aula. Se evidencio que factores como el juego, la motivación y el acompañamiento emocional cumplen un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes con posibles rasgos de TDAH. En contraste, los ambientes rígidos, repetitivos o poco estimulantes generan mayor distracción, frustración y desinterés.

Como hallazgo emergente, se identificó que el acompañamiento cercano del docente y las experiencias lúdicas favorecían significativamente la interacción, la permanencia en la actividad y la regulación emocional de los estudiantes. Estas situaciones permitieron comprender la necesidad de diseñar LUDIBOX una herramienta pedagógica

orientada en responder de manera flexible las necesidades educativas en el aula. Lo anterior se relacionan con lo planteado por Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece a través de la interacción social, la mediación y las experiencias significativas dentro del contexto educativo.

Por otro lado, también se evidenció la necesidad de que estas estrategias lúdicas y emocionales hagan parte de una planificación pedagógica más estructurada y permanente, que permita dar continuidad y coherencia a las acciones desarrolladas en el aula. En este aspecto, Barkley (2011) señala que los estudiantes con características asociadas al TDAH requieren intervenciones organizadas, consistentes y adaptadas a sus necesidades para favorecer procesos de atención, autorregulación y participación.

Los hallazgos obtenidos no solo permitieron comprender con mayor profundidad la realidad educativa observada, sino que también justifican la pertinencia de diseñar una herramienta lúdica como estrategia de inclusión educativa. La propuesta LUDIBOX surge como una alternativa orientada a responder a las necesidades identificadas, fortaleciendo la atención, la participación activa y la regulación emocional de los estudiantes, al tiempo que promueve ambientes de aprendizaje más inclusivos, participativos y significativos para todos los niños.

8.2 Objetivo específico 2. Analizar los elementos lúdico-pedagógicos necesarios para el diseño de la caja de herramientas LUDIBOX orientada a la atención, participación activa y autorregulación emocional de niños con características asociadas al TDAH.

El estudio de los elementos lúdicos no se basa en suposiciones teóricas independientes, sino en las verdaderas necesidades del entorno educativo analizado; esto

proporciona al estudio una coherencia metodológica. Como Roberto Hernández Sampieri (2018) sugiere, la investigación cualitativa posibilita que las categorías y propuestas surjan de los datos, lo que propicia interpretaciones situadas y relevantes.

De acuerdo con lo anterior, uno de los elementos lúdicos más importantes a tener en cuenta al diseñar la LUDIBOX tiene que ver con la atención. Esto se debe a que los resultados mostraron que esta se mantiene fundamentalmente en actividades cortas y dinámicas, con estímulos visuales y una participación activa; por el contrario, tiende a reducirse en tareas largas o repetitivas o cuando es necesario permanecer mucho tiempo quieto. Esto significa que las herramientas de juego deben estar organizadas en secuencias breves, con cambios frecuentes de actividad, la inclusión de materiales manipulativos, el uso de colores, imágenes y componentes interactivos que atraigan la atención del alumno.

En esta línea, Russell A. Barkley (2021) indica que los alumnos con TDAH tienen problemas para mantener la atención y necesitan ambientes muy estructurados, donde hay estímulos constantes y actividades activas que les ayuden a mantenerse en la tarea.

La atención, desde esta perspectiva, no puede ser entendida como una habilidad inmutable del alumno, sino como un proceso que está directamente sujeto a las condiciones pedagógicas, lo cual se vincula de forma natural con la participación activa.

Los resultados del objetivo 1 mostraron que los alumnos tienden a participar con más frecuencia cuando están en entornos que son motivadores, emocionalmente seguros y positivos, particularmente en actividades como juegos de grupo, dinámicas musicales, trabajo por estaciones, desafíos breves, empleo de material concreto, dramatizaciones y ejercicios que requieren movimiento.

De igual manera, se vio que la participación se reduce cuando los alumnos sienten inseguridad, frustración o cuando las actividades no logran atraer su atención. Esto lleva a la conclusión de que los entornos de aprendizaje deben ser creados desde un punto de vista inclusivo, en el que se fomente el trabajo en equipo, la interacción, la designación de roles (como líder, asistente o mediador) y la aplicación de estrategias como el refuerzo positivo, el acompañamiento cercano y un lenguaje motivador. Siguiendo esta línea, David Ausubel (2020) sostiene que el aprendizaje se ve reforzado cuando el alumno participa de manera activa en experiencias relevantes que están en relación con sus intereses y saberes anteriores.

De esta manera, investigaciones recientes sobre educación inclusiva destacan que el uso de estrategias lúdicas favorece la participación equitativa de los estudiantes, permitiendo que aquellos con mayores dificultades encuentren así mismo maneras de involucrarse en el aprendizaje. En este sentido, la UNESCO (2020) resalta que los entornos educativos deben adaptarse a la diversidad de los estudiantes, impulsando experiencias flexibles, participativas y centradas en el estudiante.

Por lo tanto, la participación activa se relaciona directamente con la dimensión emocional, ya que uno de los hallazgos más significativos del objetivo 1 fue la dificultad de los estudiantes para autorregular sus emociones, especialmente en situaciones de frustración, esto se expresaba a través de comportamientos como llanto, rechazo de actividades o impulsividad. A pesar de que las docentes utilizan técnicas como el diálogo, la respiración y el acompañamiento, los resultados evidencian que estas requieren mayor continuidad, intencionalidad y fortalecimiento dentro de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, el diseño de la LUDIBOX debe incorporar componentes lúdicos que se enfoquen en el reconocimiento y manejo de emociones, tales como juegos de identificación emocional, tarjetas de emociones, actividades de respiración guiada, espacios de calma y dinámicas de resolución de conflictos que permitan al estudiante comprender y regular sus estados emocionales de manera progresiva. Desde esta perspectiva, el juego se integra como estrategia pedagógica que promueve la atención, participación activa y la autorregulación emocional de los niños.

Dichos argumentos están basados en lo que Daniel Goleman (2021) ha expuesto, el cual confirma que la autorregulación de las emociones constituye una habilidad que se fomenta empleando experiencias orientadas y procesos de apoyo constante. Adicionalmente, estrategias modernas como el aprendizaje socioemocional destacan que el desarrollo de estas competencias tiene que participar de forma transversal en las prácticas pedagógicas para impulsar no solo el bienestar emocional, sino también el aprendizaje y la convivencia en el aula (Case, 2020).

Para resumir, la valoración de las características lúdicas, en articulación con los resultados del objetivo 1, permite determinar que el juego posee una intencionalidad pedagógica fundamental en el diseño de la LUDIBOX. En este sentido, debe considerarse la interrelación entre la atención, la participación activa y la autorregulación emocional. Esto se comprende dado que estos procesos no ocurren de manera aislada, sino que se potencian mutuamente dentro de entornos pedagógicos organizados, estimulantes e inclusivos. Así, el juego se configura como un mediador del aprendizaje que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo experiencias significativas, equitativas y contextualizadas.

8.3 Objetivo específico 3. Determinar las actividades lúdicas y pedagógicas integradas en LUDIBOX definiendo su estructura, metodología y propósito pedagógico dirigido a niños con características asociadas al TDAH.

Estas actividades se fundamentan en la necesidad de ofrecer experiencias pedagógicas breves, dinámicas y multisensoriales que permitan captar el interés del estudiante y reducir los niveles de distracción dentro del aula. De acuerdo con Barkley (2021), los niños con rasgos de TDAH responden de manera más favorable a estrategias que integran el movimiento, la manipulación y la motivación constante, debido a que su atención suele depender del nivel de estimulación y significado de la actividad propuesta.

Por esta razón, las dinámicas planteadas en LUDIBOX buscan transformar el aprendizaje en una experiencia más activa, participativa y ajustada a las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a la estructura de la herramienta, LUDIBOX se organiza en diferentes recursos pedagógicos clasificados por categorías y objetivos de aprendizaje. La caja incluye tarjetas visuales, dinámicas de movimiento, materiales manipulativos, actividades de asociación, juegos de memoria, estrategias de regulación emocional y recursos orientados al trabajo colaborativo. Cada actividad presenta un propósito pedagógico definido, instrucciones sencillas y materiales adaptados a la primera infancia, favoreciendo así su implementación tanto en espacios grupales como individuales. Esta organización responde a los principios de accesibilidad y flexibilidad promovidos por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de participación, representación y expresión dentro de los procesos educativos (CAST, 2018).

Desde el componente metodológico, la propuesta se apoya en el aprendizaje mediado por el juego y en la pedagogía activa, entendiendo que los niños aprenden con mayor facilidad cuando participan de manera directa en experiencias significativas. En este sentido, Lev Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se fortalece a través de la interacción social y la mediación pedagógica, razón por la cual las actividades de LUDIBOX promueven la cooperación, el acompañamiento docente y la construcción colectiva del conocimiento. De igual manera, el juego se asume como una estrategia que favorece no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

La metodología de implementación de LUDIBOX contempla actividades flexibles y adaptables al contexto del aula, permitiendo que el docente seleccione las dinámicas de acuerdo con las necesidades observadas en los estudiantes. Así, algunas actividades pueden utilizarse como estrategias de inicio para captar la atención, otras como pausas activas para disminuir la sobrecarga emocional o conductual, y otras como herramientas de cierre orientadas a la reflexión y la regulación emocional. Esta flexibilidad metodológica permite que la herramienta se integre de manera natural dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas, sin interrumpir el ritmo de trabajo escolar.

Asimismo, el propósito pedagógico de LUDIBOX se orienta a fortalecer procesos de inclusión educativa mediante actividades que favorezcan la participación, la permanencia y el bienestar de los estudiantes con rasgos de TDAH. Más allá de abordar únicamente dificultades atencionales o conductuales, la propuesta busca reconocer las potencialidades de los niños, promoviendo espacios donde puedan sentirse seguros, comprendidos y motivados para aprender. En coherencia con ello, la UNESCO (2020)

plantea que la educación inclusiva implica transformar las prácticas pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes participen activamente y tengan oportunidades reales de aprendizaje.

La determinación de las actividades lúdicas y pedagógicas permitió consolidar una propuesta estructurada, contextualizada y coherente con las necesidades identificadas durante el proceso investigativo. LUDIBOX se proyecta como una herramienta de apoyo para los docentes de primera infancia, facilitando la implementación de estrategias inclusivas que fortalezcan la atención, la autorregulación emocional y la participación activa mediante el juego. De esta manera, la propuesta no solo responde a las necesidades observadas en el contexto educativo, sino que también aporta a la construcción de ambientes escolares más flexibles, participativos e inclusivos.

Tabla 7

Actividades pedagógicas propuestas por Ludibox

Dimensión	Actividad	Objetivo	Metodología	Propósito pedagógico
Autorregulación emocional	Semáforo de las emociones	Favorecer el reconocimiento y regulación de emociones	Uso de un semáforo (rojo, amarillo, verde) donde el niño identifica su emoción y aplica acciones como respirar o expresarse	Desarrollar control emocional progresivo y conciencia de las emociones
	Botella de la calma	Disminuir estados de ansiedad o enojo	Observación de una botella sensorial mientras se realizan respiraciones guiadas	Promover la calma y la autorregulación a través de la atención focalizada
	Tarjetas “¿Qué puedo hacer?”	Brindar alternativas ante la frustración	Uso de tarjetas con estrategias como respirar, contar o pedir ayuda	Fomentar la toma de decisiones frente a emociones intensas
	Rincón de la calma	Generar espacios de regulación autónoma	Espacio con materiales sensoriales donde el niño puede acudir voluntariamente	Fortalecer el autocontrol y la autorregulación independiente

Participación activa	Estaciones de juego	Promover la participación sostenida	Rotación por estaciones con actividades lúdicas y dinámicas en tiempos cortos	Favorecer la atención y el involucramiento activo
	El reto del día	Incentivar la motivación y el logro	Propuesta de desafíos breves y alcanzables	Fortalecer la participación mediante metas concretas
	Juego con roles	Promover la interacción y cooperación	Asignación de roles (líder, ayudante, observador) en actividades grupales	Desarrollar habilidades sociales y participación activa
Atención	Dinámica musical activa	Integrar movimiento y aprendizaje	Juegos con canciones e instrucciones corporales	Favorecer la atención y motivación a través del movimiento
	Juego “Simón dice”	Fortalecer la atención sostenida y selectiva	Los niños siguen instrucciones específicas solo cuando van precedidas de la frase “Simón dice”	Mejorar la concentración y el control de la atención
	Clasificación por categorías	Desarrollar la atención selectiva	Los niños agrupan objetos según características (color, forma, tamaño)	Favorecer la discriminación visual y la concentración
	Secuencias visuales	Fortalecer la atención y memoria	Se presentan secuencias de imágenes que el niño debe observar y repetir en orden	Desarrollar atención sostenida y memoria de trabajo
	Búsqueda del tesoro visual	Estimular la atención focalizada	Se solicita encontrar objetos específicos en un espacio determinado con pistas visuales	Favorecer la exploración, concentración y seguimiento de instrucciones

Nota: Elaboración propia.

LUDIBOX se configura como una propuesta pedagógica estructurada que integra actividades lúdicas diseñadas desde las necesidades del contexto, en la que la atención, la participación activa y la autorregulación emocional se articulan como ejes fundamentales para favorecer procesos de inclusión y aprendizaje significativo.

9. Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación permitió comprender que las dificultades relacionadas con la atención, la participación activa y la autorregulación emocional en estudiantes con posibles rasgos de TDAH no pueden interpretarse únicamente desde una perspectiva clínica o conductual, sino que deben analizarse también desde el contexto pedagógico y las dinámicas propias del aula. A lo largo del proceso investigativo se evidenció que muchos de los comportamientos observados en los estudiantes están estrechamente vinculados con las metodologías de enseñanza, el ambiente emocional, las estrategias de acompañamiento docente y las oportunidades de participación que ofrece el entorno escolar. Esto permitió reconocer que la inclusión educativa requiere transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y avanzar hacia metodologías más flexibles, dinámicas y centradas en las necesidades reales de los niños.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las particularidades cognitivas, emocionales y conductuales de los estudiantes con posibles rasgos de TDAH, se logró establecer que existen manifestaciones diversas en los procesos de atención, regulación emocional y comportamiento dentro del aula. A través de los diarios de campo y del grupo focal se evidenció que algunos estudiantes presentan dificultades para mantener la atención sostenida en actividades prolongadas o monótonas, mientras que responden de manera más positiva a experiencias dinámicas, lúdicas y mediadas por el movimiento. Asimismo, se identificaron comportamientos asociados a la impulsividad, dificultades para seguir instrucciones y baja tolerancia a la frustración, aspectos que influyen tanto en el aprendizaje como en la convivencia escolar.

Sin embargo, uno de los hallazgos más importantes fue comprender que estas características no se presentan de manera homogénea en todos los estudiantes, sino que responden a ritmos, intereses y necesidades particulares. Esto permitió reafirmar la importancia de reconocer la diversidad dentro del aula y de evitar prácticas pedagógicas estandarizadas que invisibilicen las diferencias individuales. En este sentido, el estudio evidenció que los procesos educativos en la primera infancia requieren un acompañamiento más flexible, comprensivo y contextualizado, especialmente cuando se trabaja con estudiantes que presentan dificultades relacionadas con la atención y la regulación emocional.

Por otra parte, el análisis realizado permitió identificar que las docentes poseen conocimientos relevantes sobre estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la participación, la atención y la regulación emocional; no obstante, dichas estrategias no siempre se aplican de forma sistemática o intencionada dentro de las dinámicas del aula. Aunque se reconoció el uso de herramientas como el refuerzo positivo, el diálogo, las actividades lúdicas y la mediación emocional, también se evidenció que en algunos casos estas acciones dependen de situaciones momentáneas y no hacen parte de una planificación pedagógica estructurada. Esto demuestra la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente en educación inclusiva y en estrategias pedagógicas adaptadas a estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje.

En cuanto al segundo objetivo específico, relacionado con el análisis de estrategias pedagógicas inclusivas orientadas al fortalecimiento de la atención, la participación y la autorregulación emocional, se concluyó que el juego constituye una de las herramientas más significativas dentro de los procesos de aprendizaje en la primera infancia. Las

observaciones realizadas permitieron identificar que las actividades lúdicas favorecen la motivación, incrementan la disposición de los estudiantes hacia las tareas escolares y facilitan la interacción entre compañeros. Además, se evidenció que el aprendizaje mediado por el juego genera ambientes más seguros y participativos, reduciendo niveles de frustración y promoviendo experiencias de aprendizaje más significativas.

De igual manera, el estudio permitió comprender que la participación activa de los estudiantes está profundamente relacionada con factores emocionales y relacionales. La confianza, el acompañamiento docente, el uso de lenguaje motivador y la construcción de ambientes positivos influyen directamente en la disposición de los niños para participar en las actividades pedagógicas. Esto demuestra que la participación no depende únicamente de las capacidades cognitivas del estudiante, sino también de las condiciones emocionales y pedagógicas que el aula ofrece. En consecuencia, la investigación reafirma que los procesos de inclusión educativa deben contemplar no solo adaptaciones curriculares, sino también estrategias que fortalezcan el bienestar emocional y el sentido de pertenencia de los estudiantes dentro de la escuela.

Respecto a la autorregulación emocional, se concluyó que esta constituye uno de los principales desafíos dentro del trabajo pedagógico con niños que presentan rasgos asociados al TDAH. Durante el proceso investigativo se observaron manifestaciones frecuentes de frustración, impulsividad, llanto, rechazo de actividades y dificultades para gestionar emociones ante situaciones de corrección o cambio. Aunque las docentes implementan estrategias como el diálogo, la respiración y el acompañamiento emocional, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer procesos continuos de educación emocional desde edades tempranas. Esto confirma que el desarrollo emocional debe

asumirse como parte fundamental del proceso educativo y no únicamente como un aspecto secundario del aprendizaje.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a determinar las actividades lúdicas y pedagógicas que integran la propuesta LUDIBOX, se logró consolidar una herramienta pedagógica estructurada y contextualizada, diseñada para responder a las necesidades identificadas en el entorno educativo. La propuesta permitió integrar actividades enfocadas en tres categorías principales: atención, participación activa y autorregulación emocional, entendidas como procesos complementarios dentro del desarrollo integral de los estudiantes.

Las actividades diseñadas en LUDIBOX evidencian que el aprendizaje puede fortalecerse cuando se incorporan experiencias multisensoriales, dinámicas y mediadas por el juego. Estrategias como las estaciones de juego, dinámicas musicales, actividades de clasificación, tarjetas emocionales y espacios de calma demostraron ser recursos pertinentes para favorecer la motivación y la participación de los estudiantes. Asimismo, la prueba piloto realizada permitió observar una mayor disposición hacia las actividades, mejor interacción grupal y una respuesta positiva frente a estrategias de regulación emocional, lo cual reafirma la viabilidad pedagógica de la propuesta.

Otro aspecto importante identificado durante el desarrollo del proyecto fue la necesidad de comprender la inclusión educativa como una práctica cotidiana y no únicamente como un principio normativo. A lo largo de la investigación se evidenció que la inclusión no depende exclusivamente de políticas o lineamientos institucionales, sino de las acciones concretas que se desarrollan dentro del aula para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, herramientas como LUDIBOX

representan una posibilidad para acercar la inclusión a la práctica pedagógica diaria, facilitando la construcción de ambientes más accesibles, participativos y respetuosos de la diversidad.

Asimismo, el estudio permitió reconocer el papel fundamental que cumple el docente dentro de los procesos de inclusión educativa. La mediación pedagógica, la capacidad de adaptación y el acompañamiento emocional fueron elementos constantes en las dinámicas observadas. Esto demuestra que el rol docente trasciende la transmisión de contenidos y se convierte en un proceso de orientación, comprensión y construcción de experiencias significativas para el estudiante. De esta manera, la investigación resalta la necesidad de fortalecer espacios de formación y actualización docente relacionados con educación inclusiva, pedagogía lúdica y atención a la diversidad.

En términos generales, la investigación permitió concluir que las estrategias pedagógicas basadas en el juego favorecen no solo los procesos cognitivos, sino también el desarrollo emocional y social de los estudiantes. El juego se consolidó como una herramienta capaz de promover la interacción, la motivación, la creatividad y la participación, convirtiéndose en un recurso fundamental para el trabajo con niños que presentan dificultades relacionadas con la atención y la autorregulación. Desde esta perspectiva, la propuesta LUDIBOX trasciende la idea de una simple caja de actividades y se proyecta como una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento integral de los estudiantes desde una mirada inclusiva.

Finalmente, puede concluirse que la propuesta LUDIBOX representa una alternativa pedagógica pertinente para favorecer procesos de inclusión educativa en estudiantes con posibles rasgos de TDAH. La investigación permitió demostrar que el juego, la motivación

y el acompañamiento emocional constituyen elementos fundamentales dentro del aprendizaje infantil y que su incorporación en las dinámicas escolares puede contribuir significativamente al fortalecimiento de la atención, la participación activa y la autorregulación emocional. De esta manera, el proyecto no solo responde a las necesidades identificadas dentro del contexto educativo estudiado, sino que también aporta a la construcción de prácticas pedagógicas más humanas, flexibles e inclusivas, donde cada estudiante tenga la posibilidad de aprender, participar y desarrollarse de acuerdo con sus particularidades y potencialidades.

10. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación, se recomienda continuar fortaleciendo la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas orientadas a estudiantes con rasgos de TDAH en contextos de educación inicial, reconociendo la importancia de atender las necesidades cognitivas, emocionales y conductuales desde metodologías activas, flexibles y centradas en el estudiante.

Asimismo, se recomienda a las instituciones educativas promover procesos de formación docente relacionados con inclusión educativa, autorregulación emocional y estrategias lúdicas, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula y favorecer ambientes de aprendizaje más participativos, accesibles y significativos para todos los estudiantes.

De igual manera, se sugiere que futuras investigaciones continúen profundizando en el diseño y desarrollo de herramientas pedagógicas innovadoras dirigidas a la atención de estudiantes con TDAH, especialmente en primera infancia, debido a que aún existe una limitada producción investigativa contextualizada en este nivel educativo. En este sentido,

la presente investigación puede servir como referente teórico y metodológico para otros proyectos relacionados con educación inclusiva y pedagogía lúdica.

Por otra parte, es importante mencionar que el alcance del proyecto estuvo orientado principalmente al diseño de la caja de herramientas lúdicas LUDIBOX como propuesta pedagógica inclusiva. Sin embargo, se recomienda proyectar esta iniciativa hacia una futura implementación real dentro de instituciones educativas, permitiendo evaluar de manera más amplia su impacto en procesos como la atención, la participación activa y la autorregulación emocional de los estudiantes.

Se considera pertinente explorar la posibilidad de consolidar LUDIBOX como una herramienta pedagógica innovadora con potencial de proyección institucional e incluso de desarrollo a nivel de patente o registro de propiedad intelectual, lo cual permitiría fortalecer su aplicabilidad en distintos contextos educativos y ampliar su alcance como estrategia de inclusión educativa para niños con rasgos de TDAH.

11. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, E. (2016). Travesuras, mal comportamiento...¿Tengo un hijo hiperactivo?.
- Palencia&acevedo psicólogos.
- <https://palenciaacevedopsicologos.wordpress.com/tag/hiperactividad/>
- AfantdaH. (s.f.). ¿Qué es el TDAH? Asociación de Familiares y Afectados por el TDAH.
- Recuperado el 10 de mayo de 2025 de <https://afantdah.org/index.php/tdah/que-es-el-tdah/definicion-de-tdah>
- Agencia de Noticias UNAL. (2024, 21 de noviembre). Videojuegos serios, el aporte de la UNAL para transformar el abordaje de la salud mental infantil.
- <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/videojuegos-serios-el-aporte-de-la-unal-para-transformar-el-abordaje-de-la-salud-mental-infantil>
- Alcaldía de Bucaramanga. (2024, 7 de mayo). ¡Juego y Educación, Bonita Combinación!
- <https://www.bucaramanga.gov.co/noticias/juego-y-educacion-bonita-combinacion/>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.^a ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arcos Moya, E. G. (2023). La inclusión educativa y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Universidad Politécnica Salesiana.
- <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/31593>
- Arcos Moya, E. G. (2023). La inclusión educativa y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Universidad Politécnica Salesiana.

<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/31593>

Aristizábal Ruiz, N., Luna López, P., Medina Hernández, X. G., Mejía Espinosa, Y. F., & Muñoz Moreno, L. J. (2023). Estrategias pedagógicas en estudiantes con TDAH en un colegio privado de la ciudad de Bogotá. Politécnico Grancolombiano.

<http://hdl.handle.net/10823/7015>

Asamblea de Santander. (2019). Ordenanza 014 de 2019. <https://www.santander.gov.co/>

Barkley, R. A. (2011). Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved. The Guilford Press.

Barkley, RA (Ed.). (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: manual para el diagnóstico y el tratamiento (4.^a ed.). The Guilford Press.

Barrera, A., & Trujillo, M. (2022). Juegos didácticos como estrategia para el aprendizaje significativo en estudiantes con necesidades educativas especiales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24(3), 45–58.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.3.4526>

Barrios Cobo, J. D., & Romero Pérez, I. A. (2026). El juego como herramienta pedagógica para potenciar el aprendizaje en niños con TDAH. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/446>

Bautista Roncancio, J. A., Medina Niño, D. M., & Ulloa Sánchez, L. F. (2024). El rol del educador y el neuropsicólogo escolar en la educación inclusiva de niños con TDAH. Politécnico Grancolombiano. <http://hdl.handle.net/10823/7399>

- Birsh, J. R. (2011). Multisensory teaching of basic language skills (3.^a ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2.^a ed.). Pearson Education.
- CASEL. (s.f.). Fundamentos del aprendizaje socioemocional.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.
<http://udlguidelines.cast.org>
- Castaño, J. F., & Pineda, D. (2021). Adaptación curricular en aulas inclusivas: estrategias para atender a estudiantes con TDAH. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 17(1), 35–52. <https://doi.org/10.22201/rcei.2021.17.1.217>
- Ceballos, M. A., & Hernández, R. J. (2023). Herramientas lúdicas como medio de inclusión educativa: estudio en estudiantes con TDAH. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 112–130. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200112>
- Cedeño Barreto, C. C., Maldonado de la Cruz, D. T., Ordoñez Merino, E. M., Verdugo Berna, C. M., & Vélez Paladines, K. P. (2024). Recursos digitales para enseñar a estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en educación primaria (Tesis de maestría). Universidad Internacional del Ecuador.
<https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/7760>
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia.
<https://www.icbf.gov.co>

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618 de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co>

Congreso de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016 – Ley de Cero a Siempre.

<https://www.icbf.gov.co>

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Consejo Nacional de Educación. (2021). Acuerdo 001 de 2021.

<https://www.mineducacion.gov.co>

Corbiseiro, S., Boldi, A., & Capellini, S. A. (2017). A multiple-deficit model to explain ADHD symptoms in school children. *Revista Psicopedagogia*, 34(104), 23–32.

<https://doi.org/10.1590/0103-8486v34n10402>

Corte Constitucional de Colombia. (2016). Sentencia T-473/16.

<https://www.corteconstitucional.gov.co>

Corte Constitucional. (2023). Sentencia T-085 de 2023.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/T-085-23.htm>

Corte Constitucional. (2025). Sentencia T-040 de 2025.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2025/T-040-25.htm>

Cuenca Morocho, P. L., Cuenca Chuchuca, B. N., & Hodelin Amable, N. (2024).

Herramienta neurodidáctica para la atención del déficit atencional en estudiantes de primer grado. *Polo del Conocimiento*.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7091>

- De Chaisemartin, C., & Navarrete, J. (2020). Educación socioemocional y habilidades para la vida en contextos escolares: Una revisión de literatura. *Revista de Educación*, 390, 27–54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-454>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delgado, A., & Giraldo, L. (2022). Neurodiversidad en el aula: una mirada desde la educación inclusiva. *Revista Internacional de Educación para la Diversidad*, 7(1), 74–91. <https://doi.org/10.15517/rie.div.2022.74>
- Delgado-Reyes, A. C., & López, J. V. S. (2021). Realidad virtual: evaluación e intervención en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1), 72-99.
- Díaz, M., Pérez, L., & Gómez, R. (2024). Diseño curricular inclusivo para estudiantes con TDAH. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 45-60.
- Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2). <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/33700>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). The Guilford Press.

- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies (3rd ed.)*. The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2014-36924-000>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & 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>
- El País. (2025, febrero 17). Igualdad y Equidad: avanzamos en la transformación social en Colombia. <https://elpais.com/america-colombia/2025-02-17/igualdad-y-equidad-avanzamos-en-la-transformacion-social-en-colombia.html>
- El País. (2025, mayo 19). Hacer ejercicio para poder atender: por qué en el TDAH el movimiento es un aliado, no un enemigo. <https://elpais.com/salud-y-bienestar/enformate/2025-05-19/hacer-ejercicio-para-poder-atender-por-que-en-el-tdah-el-movimiento-es-un-aliado-no-un-enemigo.html>
- Fernández, A., & Vilariño, M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Revisión sistemática. *Revista de Psicología Educativa*, 24(1), 61–67.
<https://doi.org/10.5093/psed2018a5>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2002). The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment device: Theory, instruments, and techniques. ICELP Publications.
- Fraile González, L. M., García García, L. J., Núñez Barón, V. A., Sánchez Melo, A. C., & Sanabria Mejía, A. (2023). TDAH: educación inclusiva y las ciencias naturales. *Revista Ideales*, 15(15), 82–89. <https://doi.org/10.59514/2539-5211.3361>

- Frolli, A., Ricci, M. C., & Cavallaro, A. (2023). Efficacy of Universal Design for Learning in students with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of Special Education Technology*, 38(1), 24–38. <https://doi.org/10.1177/01626434221139745>
- Gobernacion de Santander(2018) proyecto ludotecas móviles para la inclusión y desarrollo infantil <https://www.redludotecassantander.com>
- González Calleros, C. B., Guerrero García, J., & Navarro Rangel, Y. (2019). Uso de juegos serios como herramienta educativa para la enseñanza a niños con TDAH. *RD-ICUAP*, 13, 1–10. <https://doi.org/10.32399/icuap.rdic.2448-5829.2019.13.329>
- González, C. A., & Torres, M. (2023). Motivación en el aprendizaje a través del juego en estudiantes con TDAH. *Revista de Educación y Psicología*, 41(1), 83–97. <https://doi.org/10.21703/repsey.2023.41.1.06>
- González, M., & García, A. (2023). Empowering soft skills in children with ADHD through the co-creation of tangible tabletop games. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-01041-7>
- González-Bracamonte, Y., Barrero-Toncel, V., Yance-DelaHoz, W., Vanegas-Beltrán, M., MieleBarrera, M. D., Cabas-Hoyos, K., ... & Fernández-Fernández, M. (2023). Eficacia de la realidad virtual en la evaluación y tratamiento del TDAH: una revisión sistemática de la literatura. *Diversitas*, 19(2). <https://doi.org/10.15332/22563067.9375>
- Guerrero, J., & González, J. M. (2021). Videojuegos en educación especial: niños con TDAH. *Revista de la Asociación Interacción Persona Ordenador (AIPO)*, 2(1), 48-59. <http://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/35/41>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education.

<https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

<https://elpais.com/economia/formacion/2024-09-06/asi-es-la-gamificacion-la-estrategia-que-revoluciona-el-aprendizaje-y-el-desarrollo-profesional.html>

Intramed. (s.f.). La prevalencia del TDAH en niños es del 7,2% a nivel mundial.

<https://www.intramed.net/content/66be49518d63200246ad28da>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5.^a ed.). Allyn & Bacon.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147–160.

<https://doi.org/10.1080/10349120600716125>

Londoño, J., & Restrepo, C. (2021). Estrategias pedagógicas para la inclusión de niños con TDAH en la educación básica. *Educación y Diversidad*, 15(2), 28–44.

<https://doi.org/10.17163/ed.vi15i2.1541>

López Bolaños, D. N. (2023). Estrategia pedagógica para instituciones educativas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes diagnosticados con TDAH. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

<http://hdl.handle.net/20.500.12749/22621>

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., ... & Spitalnik, D. M. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10.^a ed.). American Association on Mental Retardation.
- McDermott, J., & Oleynik, M. (2023). Neuroqueering education: Embracing neurodivergence in inclusive pedagogy. *Disability & Society*, 38(2), 235–252.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2060789>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565 de 2003.
<https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017.
<https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Circular 002 de 2018.
<https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de educación nacional. (2021). Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.
https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- Montesdeoca Salazar, M. (2024). Neurodiversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Una Propuesta Inclusiva para Estudiantes con TDAH y TEA. *Polo del Conocimiento*.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9374/html>

Moreno, A., et al. (2024). Aplicación móvil multiplataforma para mejorar la concentración en alumnos del nivel primario con TDAH: Estudio de caso en una institución educativa del distrito de Paiján. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 45–60.

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030.

<https://sdgs.un.org/goals>

Osorio Narváez, J. F., & Mayorca Puerto, J. C. (2024). Implementación de juego serio para

la educación de la geografía colombiana para niños con TDAH [Trabajo de grado,

Universidad de San Buenaventura Cali]. <https://hdl.handle.net/10819/21367>

Paredes, J., Rodríguez, A., & Martínez, S. (2024). Educación inclusiva y TIC: prácticas

pedagógicas para el rendimiento escolar de estudiantes con TDAH en instituciones públicas. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/386228553_Educacion_inclusiva_y_TIC_

practicas_pedagogicas_para_el_rendimiento_escolar_de_estudiantes_con_TDAH_e
n_instituciones_publicas

Parrales Poveda, M. L., & Casanova Zambrano, M. J. (2024). Estrategias didácticas para la integración educativa de niños con déficit de atención e hiperactividad en educación básica. Universidad Estatal del Sur de Manabí.

<http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/7194>

Polanczyk, G. V., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & 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>

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>

Prieto Antolín, B., Gutiérrez-Abejón, E., Alberola López, S., & Llano, J. M. A. D. (2022). Tendencia del consumo de fármacos en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes (2010-2019). *Rev. esp. salud pública*, 96: 23,

ee202203033. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-211288>

Prins, P. J. M., Dovis, S., Ponsioen, A., ten Brink, E., & van der Oord, S. (2015).

Improving executive functioning in children with ADHD: Training multiple executive functions within the context of a computer game. A randomized double-blind placebo controlled trial. *PLoS ONE*, 10(4), e0121651.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121651>

- Pulido Cuervo, S. M. (2021). Funciones ejecutivas y neuropedagogía en la práctica del proceso lector en el aula universitaria. *Pensamiento Udecino*, 5(1), 98–121.
<https://doi.org/10.36436/23824905.341>
- Red Educa. (s.f.). La inclusión educativa y su importancia en la educación actual. Red Educa. Recuperado el 10 de mayo de 2025 de <https://www.rededuca.net/contexto-educativo/i/inclusion-educativa>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Creative Learning Press.
- Rey Pérez, A. M. (2024). Estrategia didáctico-lúdica para la inclusión de estudiantes con TDAH en la clase de inglés. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/46366>
- Romero López, M., Pichardo, M, C., Justicia Arráez, A., y Cano García, F. (2021). Efecto del programa EFE-P en la mejora de las funciones ejecutivas en Educación Infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 20–27.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.08.001>
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de NeuroPsiquiatría*, 83(3), 148-156. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. American Association on Mental Retardation.

Sikström, S., & Söderlund, G. (2007). Stimulus-dependent dopamine release in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Review*, 114(4), 1047–1075.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.4.1047>

Soriano De La Cruz, I. V., & Carrera Quimí, A. A. (2023). Herramientas de gamificación en el rendimiento académico de Matemática en estudiantes con TDAH. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(6), 440–452.

<https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1450>

Sutton, A. (1999). Conductive education: A system for children with motor disorders.

Child: Care, Health and Development, 25(6), 441–453.

<https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.00109.x>

Trujillo Bermúdez, A. M., Berrio Ortiz, B., Sierra Uribe, N., Posada, V., Zapata Cano, V., & Ospina Maldonado, K. (2024). El TDAH: una perspectiva de educación inclusiva entre escuela y familia en población estudiantil básica. *Repositorio TDEA*.

<https://repositorio.tdea.edu.co/handle/tdea/5273>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_sp

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all

means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (s.f.). Trabajar juntos para la educación de las personas con discapacidad en el

mundo entero. <https://www.unesco.org/es/articles/trabajar-juntos-para-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad-en-el-mundo-entero>

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2020). Informe sobre inclusión educativa: desafíos y barreras para los niños con

autismo en entornos preescolares. <https://www.un.org/informes//educación-inclusión2020>

Universidad Católica de Colombia. (2019, 22 de enero). Universidad desarrolla

videojuegos para menores con TDAH.

<https://www.ucatolica.edu.co/portal/universidad-desarrolla-videojuegos-para-menores-con-tdah/>

Uwe Flick. (2022). An Introduction to Qualitative Research. Freie Universität Berlin,

Germany. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-qualitative-research/book278983#description>

- Vega, G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199-219.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiener, J., & Daniels, L. M. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567–581.
<https://doi.org/10.1177/0022219415609180>
- Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., Lincoln, M., & Chen, Y.-W. (2016). A randomised controlled trial of a play-based intervention to improve the social play skills of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *PLoS ONE*, 11(8), e0160558. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160558>
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.
- Zela Payi, N. O., Chambi Condori, N., Ticona Arapa, H. C., y Barrionuevo Valero, J. F. (2022). Nivel de inteligencia emocional en niños y niñas del II ciclo de instituciones educativas de la zona rural durante la pandemia-Puno 2021. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 35-47.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.312>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Apéndices

Apéndice A

Formato de validación del instrumento LUDIBOX

Bucaramanga, **14/03/2026**

Docente (a):

Dejar en blanco

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Bucaramanga.

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido y de constructo del instrumento de recolección de datos a ser aplicado en el estudio denominado “**Diseño de una herramienta de inclusión educativa para el fortalecimiento de la atención, participación activa y autorregulación emocional para niños con rasgos de TDAH del CDI BeeBoo**”

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas con los objetivos, variables, dimensiones, indicadores, y la redacción de estas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

Daily Juliana Chaparro Duran y Maria Fernanda Lozano Mantilla

Directores:

Nombre del director o directores del proyecto

Directora metodológica y de línea: Patricia Gutiérrez Ojeda

Identificación del Trabajo

1. **Título del Trabajo:** Diseño de una herramienta de inclusión educativa para el fortalecimiento de la atención, participación activa y autorregulación emocional para niños con rasgos de TDAH del CDI BeeBoo

2. Objetivos del Trabajo**2.1. Objetivo General.**

Fortalecer los procesos de atención, participación activa y autorregulación emocional a través del diseño de la caja de herramientas lúdicas “LUDIBOX” para la inclusión educativa de niños con rasgos de TDAH del Centro de desarrollo infantil BeeBoo.

2.2. Objetivos Especificos

- Identificar particularidades cognitivas, emocionales y conductuales en estudiantes con posibles rasgos de TDAH en el entorno escolar mediante el uso de diarios de observación.
- Analizar los aspectos lúdicos que orientarán el diseño de la caja de herramientas LUDIBOX, considerando las necesidades específicas de los niños con rasgos de TDAH, especialmente en relación con la atención, la participación activa y la autorregulación emocional.
- Determinar las actividades lúdicas y pedagógicas integradas en LUDIBOX definiendo su estructura, metodología y propósito pedagógico dirigido a niños con rasgos de TDAH.

3. Tipo de Investigación

Este estudio es de tipo descriptivo y exploratorio, ya que tiene como propósito principal identificar y caracterizar las dinámicas de atención, participación activa y autorregulación emocional en niños con rasgos de TDAH del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) BeeBoo. Para ello, se emplea una técnica cualitativa de recolección de información (grupo focal), la cual permitirá recoger percepciones y experiencias de los participantes frente a las prácticas pedagógicas y estrategias de inclusión utilizadas en el contexto educativo. Además, la investigación se desarrolla bajo un diseño metodológico no experimental de corte transversal.

Grupo Focal

El presente grupo focal tiene como propósito identificar y comprender las particularidades cognitivas, emocionales y conductuales de los niños con posibles rasgos de TDAH en el contexto del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) BeeBoo, a partir de la experiencia y percepción de las docentes en el aula. Lo anterior, con el fin de recopilar información que permita orientar el diseño de una herramienta de inclusión educativa enfocada en el fortalecimiento de la atención, la participación activa y la autorregulación emocional de los estudiantes.

El desarrollo del grupo focal se orientará a partir de cuatro ejes centrales relacionados con la investigación:

1. **Atención:** capacidad de los niños para concentrarse y mantenerse en una actividad durante el desarrollo de las clases.
2. **Participación activa:** formas en que los estudiantes se involucran, interactúan y participan dentro de las actividades del aula.
3. **Autorregulación emocional:** habilidades que permiten a los niños reconocer y manejar sus emociones y comportamientos.
4. **Inclusión educativa:** estrategias y acciones pedagógicas que buscan garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula.

A partir de estos ejes, se plantean las siguientes preguntas orientadoras para el desarrollo del grupo focal:

Preguntas del grupo focal

- **Atención**
 1. Durante las actividades en el aula, ¿cómo observa que los niños mantienen o pierden la atención?
 2. ¿Qué situaciones o actividades considera que favorecen que permanezcan concentrados por más tiempo?
- **Participación activa**
 3. Desde su experiencia, ¿qué factores facilitan o dificultan la participación activa de los niños con estas características en el aula?
- **Autorregulación emocional**
 4. ¿Cómo acompaña a los niños para que aprendan a controlar sus impulsos o conductas dentro del aula?
- **Inclusión educativa**
 5. ¿Qué estrategias utiliza para garantizar la inclusión y participación equitativa de los estudiantes con características de TDAH dentro del aula?
- **Reflexión final**
 6. Teniendo en cuenta su experiencia en el aula, ¿qué tipo de estrategias, actividades o recursos considera que podrían ayudar a fortalecer la atención, la participación activa y la autorregulación emocional de los niños con rasgos de TDAH dentro del CDI BeeBoo?

Apéndice B

Diarios de campo

		LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA – UVD DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE PROFUNDIZACIÓN		FORMATO A	
1. Nombres y apellidos del estudiante en formación: María Fernanda Lozano Mantilla Daily Juliana Chaparro Duran		2. Fecha: 18 / 03 / 2026 Día / mes / año	3. Período académico 2026	4. ID: 754607 746641	5. Diario de campo N.º _9_
6. Nombre de la Institución o Escenario de Práctica: BEEBOO KIDS CLUD		7. Grado, curso o nivel: Edades entre los 4 y 5 años		8. Interlocutor	
9. Lineamientos escriturales Documento escrito en forma narrativa en donde se evidencian los sucesos que ocurren en un lugar; como por ejemplo en un aula de clase, estas evidencias son reflexiones e impresiones de lo que se observa en el lugar.					
10. DESCRIPCIÓN		¿En qué experiencia centró su observación? Realice una breve descripción dónde se evidencie el aspecto o los aspectos que, para usted generó mayor interés.			
La observación se centró en el desarrollo de una actividad pedagógica orientada a la noción espacial “arriba-abajo” (up-down en inglés), acompañada de ejercicios de motricidad gruesa, realizados en la zona Beati. El aspecto que generó mayor interés fue la forma en que los niños comprendieron y ejecutaron las instrucciones en un segundo idioma, así como las diferencias en el seguimiento de indicaciones, la regulación emocional y la participación durante la actividad. En un primer momento, los niños realizaron ejercicios corporales guiados por la docente, quien indicaba “up” (arriba) para levantar los brazos y saltar, y “down” (abajo) para agacharse. A nivel cognitivo, se evidenció comprensión de la noción espacial en la mayoría de los niños, aunque con diferentes ritmos de respuesta. EM4 y EH2 siguieron las instrucciones de manera adecuada, mostrando atención, comprensión y coordinación motriz. Por su parte, EM3 presentó mayor lentitud en la ejecución, lo que sugiere dificultades en el procesamiento de la información y en el seguimiento de instrucciones. En contraste, EM1 se adelantaba constantemente a las indicaciones, evidenciando impulsividad y dificultad para esperar turnos o atender completamente la instrucción antes de actuar. EH1, por su parte, se mostró atento a sus compañeros, reproduciendo sus acciones, lo cual refleja aprendizaje por imitación. En un segundo momento, se desarrolló una actividad con material concreto (dinosaurios y aros), donde los niños debían ubicar los objetos según la indicación “up” o “down”. En esta fase, se evidenciaron nuevamente diferencias cognitivas. Algunos niños lograron asociar correctamente la indicación verbal con la acción, mientras que otros, como EM3 y en menor medida EH2, presentaron dificultades para comprender y ejecutar la consigna de manera precisa. A nivel emocional, la jornada se caracterizó en general por un ambiente tranquilo. Sin embargo, se presentó una situación relevante con EM1, quien al recibir una corrección por parte de la docente reaccionó con enojo, manifestando conductas como patear. Esto evidencia dificultades en la tolerancia a la frustración y en la aceptación de la norma. No obstante, mediante una estrategia de autorregulación basada en la respiración y el conteo hasta diez, la niña					

		LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA – UVD DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE PROFUNDIZACIÓN		FORMATO A	
logró calmarse, lo cual representa un avance significativo en el manejo de sus emociones. En cuanto a las particularidades conductuales, se observó que la mayoría de los niños mantuvieron una disposición positiva hacia la actividad, participando activamente. EM2 se mostró participativa, aunque con tendencia a realizar movimientos bruscos, lo que indica la necesidad de reforzar el control corporal. EM4 se destacó por su comportamiento adecuado, participación constante y seguimiento de instrucciones. EH2, aunque participó, en algunos momentos mostró menor iniciativa, pero mantuvo el cumplimiento de las indicaciones. En conclusión, la experiencia permitió evidenciar cómo los niños integran el lenguaje, el movimiento y la comprensión espacial, así como la importancia de acompañar los procesos de autorregulación emocional y el seguimiento de instrucciones en contextos de aprendizaje activo.					

	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA – UVD DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE PROFUNDIZACIÓN	FORMATO A
11. ANÁLISIS SITUACIONAL:	De la observación realizada, indique el tema de interés que le llamó su atención en relación a su propuesta pedagógica: <u>Posterior a ello realice un análisis de lo vivido y relaciónelo con las fuentes bibliográficas como (autores, normativa, lineamientos, referentes, entre otros). Debe utilizar al menos (2 citaciones) y deben obedecer a las normas APA.</u> El tema de interés que emergió a partir de la observación fue el seguimiento de instrucciones en un segundo idioma (inglés) y su relación con la autorregulación emocional y el control de impulsos en actividades de motricidad gruesa. La actividad desarrollada permitió evidenciar cómo los niños integran procesos cognitivos, lingüísticos y motores al enfrentarse a instrucciones en un segundo idioma, en este caso las nociones espaciales “up” (arriba) y “down” (abajo). Se observó que la mayoría de los estudiantes lograron comprender y ejecutar las indicaciones, aunque con diferentes ritmos y niveles de precisión. Desde el enfoque del aprendizaje sociocultural, Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y la mediación del adulto. En esta experiencia, la docente actuó como mediadora al brindar instrucciones claras, modelar las acciones y acompañar el proceso, lo que facilitó que los niños asociaran el lenguaje en inglés con el movimiento corporal. Asimismo, la observación de los pares, como en el caso de EH1, favoreció el aprendizaje por imitación, permitiendo avanzar en la comprensión de la actividad. Por otro lado, las dificultades evidenciadas en algunos niños, como EM1 y EM3, en el seguimiento de instrucciones y el control de impulsos, pueden analizarse desde la perspectiva de la autorregulación. Según Daniel Goleman (1995), la capacidad de autorregular las emociones es fundamental para el aprendizaje, ya que influye en la atención, la conducta y la respuesta frente a la corrección. En el caso de EM1, su reacción de enojo ante la corrección evidencia la necesidad de fortalecer habilidades emocionales; sin embargo, el uso de estrategias como la respiración y el conteo permitió una regulación progresiva, lo cual es un avance significativo. Adicionalmente, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) destacan que en la educación inicial se deben promover experiencias integrales que articulen el desarrollo cognitivo, emocional y corporal. La actividad observada responde a este enfoque, ya que integra el lenguaje, el movimiento y la interacción social; no obstante, también evidencia la necesidad de ajustar las estrategias pedagógicas para atender la diversidad de ritmos y necesidades presentes en el aula. En este sentido, se hace evidente que el aprendizaje en la primera infancia no es homogéneo, y que factores como la impulsividad, la regulación emocional y la comprensión de consignas influyen directamente en la participación. Por ello, el rol del docente es clave para diseñar estrategias inclusivas que favorezcan la comprensión, la participación activa y el desarrollo integral de todos los niños. 12. INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LO VIVIDO EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Es importante que acuda a su reflexión crítica. Enuncie sus puntos de vista como estudiante en formación, sobre lo que describió y analizó. Indique aspectos a mejorar o aspectos positivos de la experiencia (puede evidenciar, cómo se sintió, que emociones y aprendizajes le dejó la experiencia, retos y desafíos para el trabajo con las infancias)	

	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA – UVD DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE PROFUNDIZACIÓN	FORMATO A
Como estudiante en formación en el campo de la inclusión y la discapacidad, esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de integrar el lenguaje, el movimiento y la dimensión emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la primera infancia. Durante la actividad de noción espacial “up-down”, pude evidenciar que, aunque la propuesta era dinámica y motivadora, los niños respondieron de manera diversa frente a las instrucciones, lo cual reafirma que cada uno tiene ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades particulares. Esta situación me llevó a reconocer la importancia de diseñar estrategias pedagógicas más flexibles e inclusivas que permitan a todos los estudiantes participar de manera significativa. A nivel personal, la experiencia me generó sentimientos de interés y reflexión, pero también momentos de incertidumbre frente a cómo actuar ante situaciones de impulsividad y desregulación emocional, como en el caso de EM1. Sin embargo, fue significativo observar que, mediante estrategias como la respiración y el conteo, se logró una regulación progresiva, lo cual me permitió comprender que el acompañamiento emocional es tan importante como la orientación académica. Considero como aspecto positivo el uso del juego y el movimiento como herramientas pedagógicas, ya que favorecen la motivación, la participación activa y la comprensión de conceptos en un segundo idioma. Asimismo, el acompañamiento docente y la mediación durante la actividad permitieron guiar a los niños en su proceso de aprendizaje y en la gestión de sus emociones. No obstante, identifico como aspecto a mejorar la necesidad de fortalecer el seguimiento de instrucciones y el control de impulsos, especialmente en algunos niños que presentan mayor dificultad en estos procesos. También considero importante anticipar posibles reacciones emocionales frente a la corrección, implementando estrategias preventivas que favorezcan la autorregulación y la tolerancia a la frustración. Esta experiencia me dejó como aprendizaje que el rol docente implica no solo enseñar contenidos, sino también formar en habilidades socioemocionales, lo cual representa un reto constante. Asimismo, comprendí que trabajar con las infancias en contextos inclusivos requiere paciencia, observación y una intervención intencionada que responda a la diversidad del aula. Finalmente, uno de los principales desafíos que se identificó es lograr un equilibrio entre el desarrollo de la actividad pedagógica y la atención a las necesidades individuales, lo que implica continuar fortaleciendo mi formación profesional para ofrecer prácticas educativas más inclusivas, equitativas y significativas.		

	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA – UVD DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA FORMATIVA Y DE PROFUNDIZACIÓN	FORMATO A
13. ASPECTOS EVALUATIVOS DE SU PROPUESTA	Evalúe aspectos positivos o aspectos a mejorar de su propuesta pedagógica como oportunidad de mejora. La propuesta pedagógica desarrollada presenta aspectos positivos relevantes. En primer lugar, se destaca el uso del movimiento y el juego como estrategias de enseñanza, lo cual favorece la motivación, la participación activa y la comprensión de conceptos como las nociones espaciales “arriba-abajo” en un segundo idioma. Este tipo de actividades permite un aprendizaje significativo al involucrar el cuerpo y la experiencia directa. Asimismo, se resalta el acompañamiento docente durante la actividad, especialmente en la mediación de situaciones emocionales. La implementación de estrategias como la respiración y el conteo para favorecer la autorregulación evidencia una práctica pedagógica sensible frente a las necesidades de los niños, promoviendo un ambiente de aprendizaje más inclusivo. Sin embargo, se identifican aspectos a mejorar. Es necesario fortalecer el diseño de estrategias que favorezcan el seguimiento de instrucciones, especialmente en niños con mayor dificultad en la atención y el control de impulsos. También se evidencia la importancia de anticipar normas claras antes de iniciar la actividad, con el fin de prevenir conductas impulsivas o desorganizadas. De igual manera, se considera pertinente diversificar las estrategias pedagógicas, ofreciendo apoyos visuales, modelamiento más pausado o acompañamiento individualizado, para garantizar que todos los niños comprendan y participen en la actividad de acuerdo con sus capacidades. Como oportunidad de mejora, se propone integrar de manera más intencionada el componente socioemocional dentro de la planeación, no solo como respuesta a situaciones emergentes, sino como parte estructural de la actividad pedagógica. Esto permitirá fortalecer habilidades como la autorregulación, la tolerancia a la frustración y la convivencia. En conclusión, la propuesta es pertinente y significativa; sin embargo, requiere ajustes orientados a la atención a la diversidad, el fortalecimiento del seguimiento de instrucciones y el desarrollo socioemocional, elementos clave para una educación inclusiva de calidad.	
14. REFERENCIAS (Con los lineamientos APA)	Relacione en este espacio los distintos autores, normativa, lineamientos, referentes, entre otros que sirvieron de apoyo en el proceso de la elaboración del diario de campo. Goleman, D. (1995). <i>Inteligencia emocional</i>. Kairós. https://psicologiamente.com/descargas/inteligencia-emocional-daniel-goleman.pdf Vygotsky, L. S. (1978). <i>Mind in society: The development of higher psychological processes</i>. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292 Ministerio de Educación Nacional. (2014). <i>Documento No. 20: Sentido de la educación inicial</i>. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf	

Anexos

Anexo 1

Carta de aceptación para realizar el proyecto

Bucaramanga, 28 de abril del 2025

Señores

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO

Bucaramanga

Asunto: Autorización para desarrollo de proyecto de grado

Por medio de la presente, yo, Sandra Melissa Llamosa Ardila en calidad de Directora del centro Educativo BEE&BOO ubicado en la dirección carrera 47 #56- 18 Bucaramanga, Santander, autorizo a los estudiantes Dally Juliana Chaparro Duran identificada con CC 1005053617 y a Maria Fernanda Lozano Mantilla identificada con CC 1005280097 y quienes actualmente cursan el programa de Maestría en Educación para la Inclusión y la Discapacidad de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, para realizar su proyecto de grado con los niños y niñas de nuestra institución, específicamente del grupo de edad comprendido entre los 3 y 5 años.

El proyecto, titulado "LUDIBOX: CAJA DE HERRAMIENTAS LÚDICAS, COMO ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON RASGOS DE TDAH EN PRIMERA INFANCIA DE BUCARAMANGA", será desarrollado bajo supervisión y dentro de los principios éticos que rigen el trabajo con la primera infancia, asegurando el bienestar, el respeto y la confidencialidad de los niños participantes. Las estudiantes se comprometen a solicitar los debidos consentimientos informados por parte de los padres de familia o acudientes y a mantener una comunicación constante con el equipo docente.

La institución brindará el acompañamiento necesario para el desarrollo adecuado del proyecto, siempre y cuando se mantengan los criterios institucionales y pedagógicos establecidos por BEE&BOO.

Sin otro particular, extiendo la presente autorización, quedando atentos a cualquier requerimiento adicional.

Atentamente,


Sandra Melissa Llamosa Ardila
Directora

BEE&BOO ENGLISH CENTER CLUB

Anexo 2

Consentimiento de participación de los niños





Consentimiento informado proyecto "LUDIBOX: Caja de herramientas lúdicas, como estrategias de inclusión para niños con rasgos de TDAH en primera infancia de Bucaramanga"

Ciudad y fecha:

Mediante el presente documento, yo Leidy Johanna González Cely, identificado(a) con cédula de ciudadanía número 1094245761 expedida en la ciudad de Pamplona, manifiesto que he sido informado(a) sobre los propósitos, objetivos y procedimientos del proyecto de investigación: "LUDIBOX: Caja de herramientas lúdicas, como estrategias de inclusión para niños con rasgos de TDAH en primera infancia de Bucaramanga" desarrollado por docentes y estudiantes pertenecientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Rectoría Oriente.

De igual manera, se me informó que:

- Toda la información obtenida será manejada de manera **confidencial**, garantizando el respeto a la privacidad. Igualmente, los resultados obtenidos de este ejercicio investigativo serán utilizados con fines netamente académicos e investigativos.
- La información recopilada se sistematizará y mantendrá bajo una **cadena de custodia** a cargo del equipo de investigadores.
- Los datos recolectados mediante los talleres e intervenciones pedagógicas articuladas al liderazgo docente serán registrados de forma anónima y se tratarán conforme con la ley Orgánica de protección de datos de carácter personal (1581/2012), siendo almacenados únicamente en el disco duro de la profesora líder del proyecto de forma temporal mientras el proyecto esté activo, bajo contraseña.
- Me ha sido aclarado y garantizado que la información recolectada, **no será suministrada a ningún tercero**.

Además de lo anterior, manifestamos que los profesionales encargados de las jornadas nos han aclarado las dudas que han surgido de la participación voluntaria en dichos procesos.

Hago constar que he leído y comprendido el presente documento en su totalidad y que se me ha aclarado cualquier duda al respecto. Si requiero información adicional puedo ponerme en contacto con el investigador principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Dailly Juliana Chaparro Duran, identificado con la cédula de ciudadanía No. 1005053617 en el teléfono 3178121799 o en el correo electrónico: dailly.chaparro@uniminuto.edu o con el investigador principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, María Fernanda Lozano Mantilla, identificado con la cédula de ciudadanía No. 1005280097 en el teléfono 3183247103 o en el correo electrónico: maria.lozano-ma@uniminuto.edu o con la Directora de Investigación de la Rectoría Oriente, Nubia Estella Cruz Casallas al teléfono 3203226655 y correo nubia.cruz@uniminuto.edu

Firma Leidy González
c.c. 1094245761

Anexo 3

Autorización para uso de derechos de imagen



DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

PROYECTO FINANCIADO: C.JI124-710-6585- "LUDIBOX: CAJA DE HERRAMIENTAS LÚDICAS, COMO ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON RASGOS DE TDAH EN PRIMERA INFANCIA DE BUCARAMANGA, del programa Trabajo Social y la Dirección de Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO - Rectoría Oriente,

Ana Karina Montilla en adelante el CEDENTE identificado(a) con cédula de ciudadanía 409863443 expedida en Bucaramanga, autoriza a la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, y a la investigadora principal del proyecto: **C.JI124-710-6585- LUDIBOX: CAJA DE HERRAMIENTAS LÚDICAS, COMO ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON RASGOS DE TDAH EN PRIMERA INFANCIA DE BUCARAMANGA,** para utilizar, realizar, publicar, imprimir, reproducir y disponer de cualquier forma conocida o por conocer toda las tomas fotográficas y/o audiovisuales en las cuales aparezca su imagen, cabe anotar que no se realizarán en primer plano, así como toda fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, o producción Audiovisual (Video), para fines, previas las siguientes CONSIDERACIONES:

Que el CEDENTE ha manifestado su consentimiento para que la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, realice una serie tomas fotográficas y/o videos o utilice las fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, o producción Audiovisual (Video) cuyos derechos morales y patrimoniales le pertenecen, con el objeto de ser reproducidas en materiales educativos producidos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, tales como libros de estudio, guías de estudio u otros materiales didácticos o materiales publicitarios del mismo, siempre y cuando no afecten su integridad personal ni vayan en contra de sus principios morales y éticos.

Que dada la naturaleza de UNIMINUTO como Institución de Educación Superior, con un modelo universitario innovador para ofrecer Educación de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible; para formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables y líderes de procesos de transformación social, el CEDENTE ha manifestado su aceptación libre de posar para las tomas de fotografías y/o videos para la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, y/o ceder su material fotográfico o audiovisual

Yo, Ana Karina Montilla, mayor de edad, domiciliado y residenciado en Bucaramanga, identificado con la cédula de ciudadanía, en mi calidad de persona natural acudiente del estudiante Simón Abaque Montilla menor de edad, cuyo imagen será fijada en una fotografía o producción Audiovisual (Video) que utilizará y publicará la Corporación Universitaria Minuto de Dios, articulado al proyecto de investigación: **C.JI124-710-6585- LUDIBOX: CAJA DE HERRAMIENTAS LÚDICAS, COMO ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN PARA NIÑOS CON RASGOS DE TDAH EN PRIMERA INFANCIA DE BUCARAMANGA,** suscribo el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, o producción Audiovisual (Video), así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se registrá por las

Línea de Atención al Usuario: 593 30 04 • Línea Nacional: 01 8000 936670
www.uniminuto.edu

Anexo 4

Consentimiento informado




UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al servicio de todos
Logros Verificados

VERY GOOD
★★★★★
QS

Consentimiento informado proyecto "LUDIBOX: Caja de herramientas lúdicas, como estrategias de inclusión para niños con rasgos de TDAH en primera infancia de Bucaramanga"

Ciudad y fecha:

Mediante el presente documento, yo Leidy Johanna González Cely identificada(a) con cédula de ciudadanía número 1099245761 expedida en la ciudad de Pamplona, manifiesto que he sido informado(a) sobre los propósitos, objetivos y procedimientos del proyecto de investigación: "LUDIBOX: Caja de herramientas lúdicas, como estrategias de inclusión para niños con rasgos de TDAH en primera infancia de Bucaramanga" desarrollado por docentes y estudiantes pertenecientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Rectoría Oriente.

De igual manera, se me informó que:

- Toda la información obtenida será manejada de manera **confidencial**, garantizando el respeto a la privacidad. Igualmente, los resultados obtenidos de este ejercicio investigativo serán utilizados con fines netamente académicos e investigativos.
- La información recopilada se sistematizará y mantendrá bajo una **cadena de custodia** a cargo del equipo de investigadores.
- Los datos recolectados mediante los talleres e intervenciones pedagógicas articuladas al liderazgo docente serán registrados de forma anónima y se tratarán conforme con la ley Orgánica de protección de datos de carácter personal (1581/2012), siendo almacenados únicamente en el disco duro de la profesora líder del proyecto de forma temporal mientras el proyecto esté activo, bajo contraseña.
- Me ha sido aclarado y garantizado que la información recolectada, **no será suministrada a ningún tercero**.

Además de lo anterior, manifestamos que los profesionales encargados de las jornadas nos han aclarado las dudas que han surgido de la participación voluntaria en dichos procesos.

Hago constar que he leído y comprendido el presente documento en su totalidad y que se me ha aclarado cualquier duda al respecto. Si requiero información adicional puedo ponerme en contacto con el investigador principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Daily Juliana Chaparro Durán, identificado con la cédula de ciudadanía No. 1005053617 en el teléfono 3178121799 o en el correo electrónico: daily.chaparro@uniminuto.edu o con el investigador principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, María Fernanda Lozano Mantilla, identificado con la cédula de ciudadanía No. 1005280097 en el teléfono 3183247103 o en el correo electrónico: maria.lozano-ma@uniminuto.edu o con la Directora de Investigación de la Rectoría Oriente, Nubia Estrella Cruz Casallas al teléfono 3203226655 y correo nubia.cruz@uniminuto.edu

Firma Leidy González
c.c. 1099245761