

LA LITERATURA INFANTIL EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON TDAH

CHILDREN'S LITERATURE IN THE LEARNING OF STUDENTS WITH ADHD

Silvia Johana Cofre Toaquiza^{1*}

¹ Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Universidad Técnica de Cotopaxi. Extensión Pujilí. Ecuador.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5398-5735>. Correo: silvia.cofre2415@utc.edu.ec

Naydelin Geovana Pilatasig Uribe²

² Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Universidad Técnica de Cotopaxi. Extensión Pujilí. Ecuador.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1490-1963>. Correo: naydelin.pilatasig1738@utc.edu.ec

Nelly Narcisa Correa Canteral³

³ Docente Investigador de la Universidad Técnica de Cotopaxi. Extensión Pujilí. Ecuador. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0008-5650-313X>. Correo: nelly.correa0102@utc.edu.ec

* Autor para correspondencia: silvia.cofre2415@utc.edu.ec

Resumen

El estudio determina cómo la literatura infantil influye en la atención, el comportamiento y la participación de tres estudiantes con TDAH; para ello se desarrollaron tres sesiones de lectura que utilizaron distintos formatos narrativos: lectura guiada, lectura con títeres y lectura dramatizada. A la vez, se aplicaron fichas de observación, encuestas a docentes y familias, y entrevistas breves que permitieron contrastar percepciones y registrar variaciones a lo largo del proceso. Los resultados muestran que los estímulos visuales y expresivos incrementan la permanencia atencional y favorecen intervenciones espontáneas; mientras que las actividades performativas generan un ambiente más cercano para la comprensión del relato. De otra parte, las comparaciones con estudios previos evidencian que la respuesta del niño depende tanto del formato como de la manera en que el cuento se presenta; este hallazgo abre oportunidades para fortalecer prácticas pedagógicas que integren movimiento, diálogo y material visual. Se concluye que: La literatura infantil, cuando se presenta mediante formatos dinámicos como títeres o dramatizaciones, genera cambios visibles en la atención y en la participación de los estudiantes con TDAH. El análisis comparado entre docentes y familias revela que ambos grupos reconocen efectos positivos de los cuentos; sin embargo, sus percepciones se distribuyen de manera distinta. La intervención confirma la heterogeneidad del TDAH; los estudiantes no responden de manera uniforme a un mismo estímulo, lo que coincide con estudios que describen perfiles cognitivos diversos.



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Palabras clave: literatura infantil; TDAH; atención; comportamiento; participación

Abstract

This study determines how children's literature influences the attention, behavior, and participation of three students with ADHD. To this end, three reading sessions were conducted using different narrative formats: guided reading, reading with puppets, and dramatized reading. Observation sheets, surveys of teachers and families, and brief interviews were also used to compare perceptions and record variations throughout the process. The results show that visual and expressive stimuli increase attention span and encourage spontaneous participation, while performative activities create a more engaging environment for understanding the story. Furthermore, comparisons with previous studies demonstrate that the child's response depends on both the format and the way the story is presented. This finding opens opportunities to strengthen pedagogical practices that integrate movement, dialogue, and visual materials. The study concludes that children's literature, when presented through dynamic formats such as puppets or dramatizations, generates visible changes in the attention and participation of students with ADHD. The comparative analysis between teachers and families reveals that both groups recognize the positive effects of storytelling; however, their perceptions are distributed differently. The intervention confirms the heterogeneity of ADHD; students do not respond uniformly to the same stimulus, which aligns with studies describing diverse cognitive profiles.

Keywords: children's literature; ADHD; attention; behavior; participation

Fecha de recibido: 11/10/2025

Fecha de aceptado: 22/12/2025

Fecha de publicado: 15/01/2026

Introducción

En los últimos años ha crecido el interés por comprender cómo la literatura infantil puede actuar como un recurso accesible para estudiantes con TDAH; esta preocupación surge porque muchos docentes observan que cuando no se incorporan estímulos narrativos o visuales adecuados, el proceso lector se vuelve más difícil de sostener. Un ejemplo de ello es el estudio de Métega et al. (2023), quienes revisaron 18 investigaciones internacionales y concluyeron que los cuentos ilustrados y las narrativas guiadas incrementan la disposición del niño hacia la lectura; además, reportaron que las estrategias digitales —como cuentos interactivos— pueden mejorar la concentración en tareas breves. Dicho hallazgo abre un camino que invita a repensar la lectura infantil como un espacio en el que convergen imágenes, ritmo narrativo y organización del lenguaje.

La revisión sistemática de Ramos (2024) aporta una mirada más profunda sobre las dificultades lectoras asociadas al TDAH; esta autora analizó estudios realizados en España, Colombia y Estados Unidos, concluyendo que los niños presentan obstáculos sintácticos, limitaciones en la memoria de trabajo y dificultad para retener ideas relevantes del texto.



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

La lectura se convierte en una experiencia fragmentada; por ello la autora sostiene que cualquier estrategia pedagógica debe considerar materiales breves, visuales y estructurados que apoyen la comprensión. Este tipo de análisis permite conectar la literatura infantil con los procesos cognitivos que intervienen en el acceso al significado del texto.

La investigación de Herrera et al. (2021) examinaron a 111 estudiantes entre 6 y 17 años utilizando el test TALE.2000; sus resultados mostraron que más del 35 % se ubicó en un nivel lector básico y que un porcentaje considerable presentó comorbilidad con dislexia y disgrafía. A partir de estos datos, los autores recomiendan intervenciones oportunas que incorporen mediaciones narrativas adecuadas al nivel de complejidad que el niño puede manejar; por ese motivo sostienen que el relato infantil constituye una herramienta flexible para introducir vocabulario, organizar ideas y fortalecer la decodificación.

El estudio de Montero (2025) describe un caso ecuatoriano en el que se analizaron las dificultades lectoescritoras de niños con TDAH durante el primer ciclo escolar; el autor identificó fallas en el reconocimiento de grafemas, escaso control inhibitorio al leer y tendencia a confundir secuencias narrativas. En consecuencia, sugiere que la literatura ilustrada, cuando se emplea en sesiones cortas y guiadas, facilita la asociación entre imagen y sonido; esta combinación ayuda al niño a sostener la atención mientras interpreta el texto.

Investigaciones como la de Chimbo (2022) examinó cómo la lectura en estudiantes con TDAH tiende a volverse repetitiva y poco estimulante cuando se usan metodologías tradicionales; su trabajo revela que varios niños pierden interés cuando el texto no incluye estructuras claras o elementos visuales que orienten la interpretación. Este hallazgo coincide con estudios latinoamericanos que señalan la desganancia del estudiante cuando se enfrenta a lecturas extensas sin apoyos adicionales, lo cual dificulta la comprensión y reduce el compromiso con la actividad.

En relación con estas observaciones, varios estudios profundizan en la manera en que las dificultades lectoras se intensifican cuando el estudiante con TDAH debe enfrentarse a textos que exigen una secuencia larga de atención; por ejemplo, Ramos (2024) señala que muchos niños se ven superados por la cantidad de información que deben procesar en poco tiempo, lo cual genera interrupciones constantes durante la lectura y dificulta la organización mental del relato.

Herrera et al. (2021) advierten que la presencia simultánea de inatención, impulsividad y problemas de memoria de trabajo produce saltos en la interpretación del texto; como efecto de esto, el niño pierde conexiones narrativas y deja ideas sin integrar. Incluso estudios de caso desarrollados en Ecuador muestran que el estudiante suele cambiar de actividad antes de terminar la lectura porque experimenta cansancio cognitivo, confusión o saturación sensorial (Montero, 2025); en consecuencia, la lectura deja de percibirse como un espacio de disfrute y se transforma en una tarea fragmentada. Debido a ello, surge una constante preocupación docente por encontrar recursos que atenúen esta dispersión y guíen la interpretación de manera más acompañada.

Estos antecedentes permiten plantear la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cómo aporta la literatura infantil al aprendizaje de estudiantes con TDAH y ¿Qué características del relato facilitan este proceso?; junto a ello surgen interrogantes adicionales como: ¿Qué elementos narrativos resultan más útiles para sostener la



atención?, ¿Qué tipo de recurso visual favorece la retención de ideas?, y ¿De qué forma influyen los formatos interactivos en la comprensión?

El estudio se orienta mediante un objetivo general que busca analizar cómo la literatura infantil incide en la atención, el comportamiento y la participación de estudiantes con TDAH durante actividades de lectura; este propósito se despliega en tres objetivos específicos que guían el proceso de observación.

Por un lado, se pretende describir los cambios atencionales que emergen cuando los relatos se acompañan de imágenes, títeres o dramatizaciones; por otra parte, se busca identificar variaciones en la conducta del niño mientras interactúa con distintos formatos narrativos; y, además, se intenta examinar cómo evoluciona la participación a medida que el cuento incorpora elementos expresivos que invitan al estudiante a intervenir. Estos objetivos permiten estructurar la intervención y ofrecen un marco que vincula la lectura con procesos comportamentales que suelen presentar fluctuaciones en estudiantes con TDAH.

La justificación de este estudio se sostiene en la coincidencia de distintos autores que muestran cómo la lectura se torna compleja en presencia de dificultades atencionales; además, investigaciones de carácter cualitativo señalan que la literatura infantil, cuando se articula con dinámicas lúdicas, puede mejorar la disposición emocional del niño y su capacidad de seguir la secuencia narrativa (Métiga et al. 2023). Esto permite considerar la literatura infantil como un puente que organiza la experiencia lectora y ofrece estímulos adecuados para mantener el interés.

También resulta pertinente observar que en muchos espacios educativos continúan prácticas rígidas que no se ajustan a las características del TDAH; esta situación se refleja en la investigación de Montero (2025), donde se destaca que el estudiante necesita materiales breves, con imágenes pertinentes y con estructura narrativa clara. De ahí que este trabajo se justifique al buscar alternativas que permitan transformar la experiencia lectora en un proceso más accesible y acompañar la diversidad cognitiva desde relatos que conecten con el ritmo del niño.

El presente artículo se concibe como una oportunidad para revisar la evidencia existente y comprender cómo los relatos infantiles pueden enriquecer el aprendizaje; además, se plantea reunir aportes de estudios sistemáticos, investigaciones regionales y experiencias de aula que han examinado la relación entre TDAH y lectura. Este análisis pretende ofrecer un panorama amplio que permita orientar futuras propuestas pedagógicas considerando estrategias narrativas, visuales y metodológicas coherentes con las características del estudiante. Es por ello que el objetivo es determinar cómo la literatura infantil influye en la atención, el comportamiento y la participación de tres estudiantes con TDAH.

Fundamentación teórica

Procesos cognitivos asociados al TDAH y su relación con el aprendizaje lector

Para iniciar esta revisión conviene aclarar que el TDAH se entiende como un conjunto de variaciones en la autorregulación cognitiva que afecta el modo en que el estudiante procesa información escrita; Barkley et al. (2022) explican que estas variaciones aparecen en la atención sostenida, el control inhibitorio y la memoria de trabajo. Dichos procesos se relacionan directamente con la lectura, puesto que el lector debe mantener el foco, inhibir distracciones internas y sostener fragmentos de información mientras avanza por el texto.



Cuando estos sistemas funcionan con inestabilidad, el estudiante experimenta saltos en la interpretación, omisiones breves o interrupciones que fragmentan la continuidad del relato.

A la vez, la función ejecutiva aporta otra pieza clave para entender esta dinámica; Zelazo y Carlson (2020) señalan que la función ejecutiva coordina la capacidad de mantener reglas, reorganizar información y controlar el impulso. En la lectura, estas habilidades permiten conectar una oración con la siguiente y sostener la coherencia global. No obstante, en estudiantes con TDAH esta coordinación tiende a variar con frecuencia; la atención se desplaza con rapidez, lo que dificulta seguir secuencias narrativas largas o recordar elementos esenciales de la historia. La lectura se convierte entonces en una actividad que exige reorganización constante y apoyos adicionales para conservar la fluidez interpretativa.

Por añadidura, autores como DuPaul et al. (2021) describen que los niños con TDAH suelen alternar entre momentos de concentración y lapsos de dispersión cognitiva; este patrón afecta la comprensión porque interrumpe la elaboración del significado. La dificultad no radica en la capacidad de leer palabras, sino en sostener una cadena lógica de ideas sin interrupciones. Por eso, cualquier recurso que reduzca la carga cognitiva o facilite la anticipación narrativa resulta especialmente útil para este grupo.

Literatura infantil como recurso accesible para estudiantes con fluctuaciones atencionales

En relación con los materiales educativos, la literatura infantil se ha convertido en un formato particularmente accesible para estudiantes con TDAH; Short et al. (2021) sostienen que este tipo de obras organiza su contenido en secuencias claras, episodios diferenciados y progresiones predecibles que reducen la demanda cognitiva del lector. A medida que el texto avanza, el niño puede anticipar la estructura, reconocer patrones narrativos y comprender mejor la dinámica de personajes y acciones.

A modo ilustrativo, Bravo et al. (2020) explican que la literatura infantil recurre a un vocabulario contextualizado y a estructuras sintácticas manejables, lo cual permite que el estudiante avance sin saturación cognitiva. La presencia de descripciones breves, diálogos y frases cortas contribuye a que el lector identifique con rapidez quién habla, qué sucede y cómo avanza la acción. Cada elemento del relato opera como una guía que organiza la información en segmentos digeribles.

De otra parte, el componente emocional tiene un impacto notable en el sostenimiento de la atención; Cañares et al. (2022) sostienen que las narraciones con conflictos comprensibles, metas explícitas y desenlaces coherentes provocan una activación afectiva que favorece la concentración. El estudiante se involucra con la historia porque logra identificarse con las situaciones o anticipar los resultados; este compromiso emocional actúa como una especie de estabilizador atencional.

Tipologías de literatura infantil y su aporte cognitivo

También es importante considerar que la literatura infantil no constituye un bloque homogéneo; Nikolajeva (2023) propone una clasificación que distingue entre cuentos maravillosos, relatos realistas, fábulas, historias cotidianas y textos informativos adaptados. Cada tipología enfatiza habilidades distintas; las fábulas estimulan la comprensión simbólica al presentar enseñanzas encapsuladas en acciones breves, mientras que los relatos cotidianos fortalecen la secuenciación temporal mediante situaciones reconocibles. Los cuentos maravillosos, por su parte, activan la anticipación narrativa gracias a patrones reiterados como viajes, misiones o pruebas.



En cambio, cuando el texto incluye imágenes que participan activamente en la construcción del significado, como ocurre con el libro-álbum, la experiencia lectora adquiere un carácter multimodal. Serafini (2021) explica que la integración entre imagen y palabra permite que el lector complete vacíos narrativos mediante apoyos visuales; estos funcionan como marcadores que orientan la interpretación y reducen la posibilidad de perder el hilo argumental. Para estudiantes con TDAH, disponer de pistas visuales facilita la organización del discurso y el acceso al significado profundo del relato.

Asimismo, Walsh et al. (2022) mencionan que los formatos multimodales —especialmente los digitales— favorecen el procesamiento del contenido al distribuir la carga cognitiva entre distintos canales perceptivos; texto, imagen y sonido colaboran en la construcción del significado. Este tipo de lectura ofrece un conjunto amplio de señales anticipatorias; animaciones, cambios de escena o resaltados de palabras ayudan a sostener la atención y a mantener la continuidad del relato sin que el estudiante experimente sobrecarga cognitiva.

Literatura infantil y desarrollo lingüístico en estudiantes con TDAH

En relación con el desarrollo lingüístico, Justice y Sofka (2020) sostienen que la literatura infantil introduce al lector en estructuras narrativas básicas y lo familiariza con patrones fonológicos accesibles; esta exposición fortalece habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, un aspecto que suele mostrar variaciones en estudiantes con TDAH debido a la fluctuación atencional. Cada repetición, rima o secuencia predecible actúa como un apoyo para consolidar la relación entre sonido y significado.

Por añadidura, Beck y McKeown (2021) explican que los cuentos infantiles ofrecen oportunidades para trabajar vocabulario de manera contextualizada; el estudiante aprende palabras nuevas mientras sigue la historia y las conecta con acciones o emociones de los personajes. Esta forma de aprendizaje resulta especialmente útil cuando existen variaciones en la memoria de trabajo; el significado se integra por repetición y uso, más que por memorización aislada.

Lo que quiere decir que la literatura infantil ayuda a equilibrar las demandas cognitivas del proceso lector; al presentar episodios cortos, apoyos visuales, lenguaje accesible y carga emocional manejable, este tipo de textos disminuye la posibilidad de saturación cognitiva. El estudiante con TDAH encuentra en estas obras un espacio donde puede organizar sus pensamientos, mantener la atención con mayor estabilidad y construir comprensión sin experimentar interrupciones constantes; por ello, se convierte en un recurso educativo valioso para acompañar su aprendizaje.

Materiales y métodos

El estudio adopta un enfoque cualitativo; esta elección permite observar con detalle cómo tres estudiantes con diagnóstico de TDAH experimentan distintas modalidades de lectura infantil. Tal como explican Hernández et al. (2014), este enfoque facilita comprender fenómenos en su ambiente natural; por ello, las observaciones resultan cercanas a la dinámica real del aula. En este caso, la literatura infantil permitió analizar variaciones en atención, participación y comportamiento durante una intervención breve.

Diseño metodológico

Se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple; trabajar con tres estudiantes permitió analizar cada experiencia sin perder las particularidades individuales. El diseño se organizó en tres fases: una fase



diagnóstica inicial, una intervención con tres formatos de lectura y una valoración final con entrevistas. Esta estructura hizo posible comparar progresos y reacciones en cada momento.

Población y muestra

Participaron tres estudiantes con diagnóstico clínico previo de TDAH de la Unidad Educativa Internacional Cotopaxi; su selección fue intencionada, ya que presentaban fluctuaciones atencionales visibles en lectura. También colaboraron dos docentes la psicóloga institucional y el docente de Lengua y Literatura, además de tres madres de familia. Sus aportes permitieron triangular información y obtener una visión más completa de los cambios observados.

Técnicas e instrumentos

A modo ilustrativo, se emplearon tres técnicas: observación directa, encuesta y la entrevista semiestructurada. La observación se realizó mediante una ficha estructurada aplicada en cada sesión. Las encuestas incluyeron diez preguntas distribuidas entre docentes y padres para identificar percepciones sobre atención y comprensión. La entrevista semiestructurada, aplicada al final, permitió recoger apreciaciones sobre avances y dificultades. La combinación de estas técnicas generó un corpus amplio para el análisis.

Actividades e intervención

La intervención se desarrolló en tres días consecutivos; cada jornada incorporó un tipo distinto de lectura. La primera sesión fue una lectura guiada con pausas y apoyo visual; permitió identificar reacciones iniciales frente a un formato tradicional acompañado. En la segunda sesión, la lectura con títeres introdujo gestos y movimientos que facilitaron observar si el estímulo visual sostenía mejor la atención. La tercera sesión integró la lectura dramatizada; la actuación y la variación de voces promovieron mayor participación y expresiones espontáneas. Cada sesión fue registrada en una bitácora para comparar la evolución entre días.

Procedimiento

El procedimiento se organizó en dos momentos claramente definidos; en primer lugar, se aplicó una observación diagnóstica inicial para identificar patrones de atención, participación y conducta en situaciones de lectura; posteriormente, se realizó una entrevista dirigida a docentes y familiares, con el propósito de profundizar en las percepciones sobre el desempeño del estudiante y contrastar la información registrada. Esta secuencia permitió obtener datos cualitativos coherentes y complementarios, centrados exclusivamente en la interacción y experiencia de los participantes.

Materiales utilizados

Se utilizaron tres cuentos, seleccionados por su estructura clara y su potencial, para apoyar la atención. *El monstruo de colores* de Anna Llenas se empleó en la lectura guiada por sus ilustraciones y secuencias ordenadas. *¿A qué sabe la luna?* de Michael Grejniec se utilizó en la sesión con títeres debido a su estructura repetitiva y diálogos breves. *Elmer* de David McKee se eligió para la dramatización por su narrativa visual y oportunidades expresivas. Además, se emplearon títeres de mano, tarjetas visuales, un guion básico, una ficha de observación, hojas de registro, cuadernos de campo y equipos de audio para documentar entrevistas.



Resultados y discusión

Los resultados que se presentan resumen la información obtenida mediante la ficha de observación y los registros cualitativos recogidos durante las tres sesiones de lectura; además, se incorporan las apreciaciones recogidas en la entrevista realizada a docentes y familias. Este conjunto de datos permite identificar cómo la atención, la participación y la expresión emocional de los estudiantes con TDAH variaron según el tipo de actividad aplicada. A la vez, las percepciones de docentes y familiares ofrecen coincidencias relevantes que ayudan a reconocer patrones consistentes a lo largo de la intervención; de esta manera, los hallazgos se organizan para mostrar la evolución del grupo desde la lectura guiada hasta la dramatización.

Resultados de la ficha de observación

La ficha de observación permitió examinar cómo evolucionó el comportamiento, la atención, la participación y la expresión emocional de los tres estudiantes a lo largo de las tres sesiones planificadas; cada registro se realizó considerando los indicadores establecidos en el instrumento y permitiendo contrastar los cambios entre un formato narrativo y otro.

Tabla 1 Elaborado a partir de los resultados de la ficha de observación. Sesión 1 – Lectura guiada

Indicadores	Estudiante A	Estudiante B	Estudiante C	Tendencia general
Atención y concentración	A veces	A veces	Nunca	Atención inestable; dificultad para sostener foco más de 5–7 min
Participación activa	A veces	Nunca	Nunca	Baja participación; respuestas breves y poco espontáneas
Expresión emocional	A veces	A veces	A veces	Leve interés; baja conexión afectiva con el cuento
Conducta general	Siempre	A veces	A veces	Conducta regulada con dispersión frecuente

Durante la lectura guiada se advirtió una fluctuación marcada entre los tres estudiantes; el estudiante A logró breves periodos de atención, aunque alternados con momentos de distracción, mientras que el estudiante B osciló entre observar el texto y desconectarse con estímulos externos. En contraste, el estudiante C mostró mayor dificultad para sostener la mirada; su interacción con el cuento fue mínima y dependió de intervenciones directas.

La participación general fue reducida; no surgieron comentarios espontáneos y las intervenciones se limitaron a respuestas breves. Asimismo, aunque la conducta general se mantuvo en un nivel aceptable; aparecieron movimientos repetitivos y cambios de postura que evidencian búsqueda constante de autorregulación. En suma, esta primera sesión marcó un punto de partida con atención irregular y escasa vinculación emocional.

Tabla 2 Elaborado a partir de los resultados de la ficha de observación. Sesión 2 – Lectura con títeres

Indicadores	Estudiante A	Estudiante B	Estudiante C	Tendencia general
Atención y concentración	Siempre	A veces	A veces	Mejora notable gracias al estímulo visual y kinésico
Participación activa	Siempre	A veces	A veces	Mayor implicación; interés por imitar gestos o voces



Expresión emocional	Siempre	Siempre	A veces	Incremento en disfrute; risas, comentarios espontáneos
Conducta general	Siempre	A veces	A veces	Mayor autocontrol; menos distracciones externas

La introducción de títeres transformó el comportamiento observado; el estudiante A se mantuvo atento durante toda la narración y acompañó la lectura con movimientos y expresiones faciales. El estudiante B mostró una participación más constante; al escuchar la voz asignada a cada personaje, imitó sonidos y pidió repetir algunas escenas.

El estudiante C evidenció mejoras en comparación con la sesión anterior; aunque su atención se mantuvo en intervalos cortos, respondió a la dinámica con mayor disposición a interactuar visualmente con los títeres. También se observaron menos interrupciones; la estructura repetitiva del cuento y el ritmo marcado por los gestos ayudaron a reducir distracciones. Este formato introdujo una dimensión lúdica que influyó directamente en la motivación del grupo.

Tabla 3 Elaborado a partir de los resultados de la ficha de observación. Sesión 3 – Lectura dramatizada.

Indicadores	Estudiante A	Estudiante B	Estudiante C	Tendencia general
Atención y concentración	Siempre	Siempre	A veces	Atención sostenida por actuación y variación de voces
Participación activa	Siempre	Siempre	A veces	Mayor implicación; surgieron diálogos espontáneos
Expresión emocional	Siempre	Siempre	A veces	Elevada conexión afectiva con el relato
Conducta general	Siempre	A veces	A veces	Regulación aceptable; emoción visible pero controlada

La dramatización generó el nivel más alto de involucramiento; los estudiantes A y B no solo siguieron la lectura, sino que intervinieron sin necesidad de preguntas previas, propusieron frases para los personajes y anticiparon acciones del relato. Su expresión emocional fue más intensa; se observó entusiasmo al escuchar variaciones de voz y al presenciar la actuación del lector.

Aunque el estudiante C se mantuvo más reservado; participó más que en la sesión con lectura guiada y mantuvo la atención durante la mayor parte del relato. En lo que respecta a la conducta general, el aumento de emoción no provocó desregulación; por el contrario; los estudiantes se integraron a la representación de manera ordenada y respetaron turnos sin dificultad.

Resultados de la entrevista

Las entrevistas realizadas a la psicóloga institucional, al docente de Lengua y Literatura y a tres madres de familia permitieron reunir apreciaciones sobre la atención, la conducta y la forma en que los estudiantes con TDAH se relacionan con los cuentos. La información fue organizada mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva; con ello se identificaron temas que se repiten y que ayudan a entender cómo reaccionan los niños durante actividades literarias.

Se generaron cuatro categorías finales que agrupan las coincidencias expresadas por los participantes:



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

- A) atención sostenida con apoyo visual;
- B) participación verbal;
- C) expresión emocional acompañada de autocontrol;
- D) preferencias narrativas que facilitan la comprensión.

Codificación abierta

(Unidades expresadas por entrevistados)

- “Se concentra cuando la lectura incluye títeres.”
- “Pierde el hilo si solo escucha.”
- “Hace comentarios cuando algo le llama la atención.”
- “Cambia la actitud cuando hay voces distintas.”
- “En casa no se mantiene en la lectura si no hay imágenes.”
- “El cuento lo tranquiliza.”
- “Le gusta repetir frases del personaje.”

Codificación axial

(Agrupación en temas amplios)

- Atención guiada por estímulos visuales.
- Participación motivada por la interacción.
- Expresión emocional ligada al disfrute del cuento.
- Conducta más estable cuando la narración es dinámica.
- Preferencia por episodios cortos y personajes llamativos.
- Dificultad para seguir el relato sin apoyos adicionales.

Codificación selectiva

(Categorías finales del análisis)

- Categoría A: sostenimiento atencional durante narraciones con imágenes, títeres o voces variadas.
- Categoría B: intervenciones verbales impulsadas por escenas que permiten participación.
- Categoría C: calma, mayor autocontrol y apertura a la lectura cuando existe un componente expresivo.
- Categoría D: afinidad por cuentos breves, repetitivos y visuales que facilitan seguir la historia.



Tabla 4. Resultados organizados por categorías y patrones observados.

Categoría	Evidencias de docentes	Evidencias de madres	Tendencias observadas	Patrón general
A. Atención	Mayor foco cuando intervienen títeres; sigue la lectura si hay apoyos visuales.	Pierde concentración en casa sin imágenes; se mantiene atento con elementos visuales.	La atención se sostiene cuando el cuento incorpora objetos o acciones visibles.	La lectura acompañada por estímulos visuales genera mayor estabilidad.
B. Participación	Imita voces; responde preguntas; añade comentarios.	Repite frases; pregunta por personajes.	La interacción favorece que el niño intervenga sin presión.	La participación aumenta cuando el cuento permite actuar o hablar.
C. Expresión emocional	Se nota calma; menos interrupciones; interés por personajes.	Más tranquilidad; menos irritabilidad durante la lectura.	El cuento produce un estado emocional más equilibrado.	La lectura con soporte expresivo ayuda a regular la conducta.
D. Preferencias literarias	Prefiere historias breves y personajes vistosos.	Prefiere animales y escenas repetitivas.	La comprensión mejora con narraciones cortas y visuales.	Los cuentos breves facilitan seguir la secuencia sin perderse.

El análisis muestra que la atención de los estudiantes con TDAH se mantiene con mayor estabilidad cuando el cuento incorpora elementos visibles o acciones que acompañan el relato. Esta coincidencia aparece tanto en docentes como en madres; ambos grupos mencionan que la imagen, el color y la gestualidad evitan que el niño se disperse. Cuando la lectura se presenta de forma lineal y sin apoyos, la concentración se quiebra en lapsos breves.

También se observa que la participación incrementa cuando el cuento permite intervenir mediante diálogos, imitaciones o preguntas espontáneas. Las entrevistas coinciden en que el estudiante responde mejor cuando la lectura se convierte en una actividad compartida; al sentirse incluido, habla, comenta y retoma ideas sin que se le exija hacerlo de manera rígida. Esto fortalece su posibilidad de interactuar con el texto.

Otro punto recurrente es la expresión emocional. Los participantes señalan que, durante la lectura dramatizada o acompañada, los estudiantes muestran más tranquilidad y menor irritabilidad. Esta conducta favorece la comprensión, ya que reduce interrupciones, permite avanzar por la historia y facilita que los niños mantengan cierta continuidad en el relato. Los cuentos breves, coloridos y repetitivos resultan especialmente útiles para sostener este ritmo.



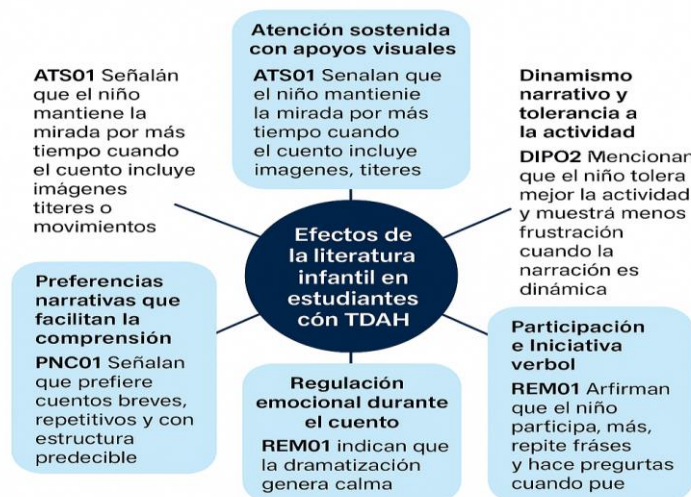


Figura 1 Mapa de codificación de la entrevista.

El diagrama resume seis ideas que se repiten en los relatos de docentes y familias; muestra que la lectura con imágenes, títeres o movimiento mantiene la mirada del estudiante por más tiempo; que las narraciones dinámicas disminuyen la tensión y facilitan que el niño siga la actividad; que los cuentos breves y repetitivos ayudan a procesar la información sin perder el hilo; que la dramatización aporta calma y mejora la disposición durante la lectura; y que la participación verbal aumenta cuando el relato incluye personajes o escenas que captan la atención del niño, lo cual impulsa intervenciones más fluidas en cada sesión.

Discusión

Al contrastar los resultados de la intervención con la literatura previa, se aprecia que la progresión observada en la atención particularmente durante la sesión con títeres y la dramatización coincide con lo expuesto por Parks et al. (2021); dicho estudio señala que los estudiantes con TDAH responden mejor cuando la lectura incluye variaciones en tono, ritmo o movimiento, debido a que estos elementos actúan como anclas sensoriales.

En este trabajo ocurrió algo semejante; la lectura guiada mostró fluctuaciones notorias, mientras que los estímulos visuales incrementaron la estabilidad del foco atencional. A la vez, las mejoras en la participación coinciden con lo planteado por Chimbo (2022), quien menciona que los relatos breves y con diálogos permiten que el estudiante intervenga con mayor naturalidad.

De otra parte, el comportamiento de los padres y docentes también dialoga con hallazgos previos; mientras los docentes se ubicaron en el cuartil superior de la gráfica, los padres presentaron una distribución más amplia. Esta diferencia se relaciona con lo descrito por McDougal et al. (2021), quienes señalan que el hogar presenta mayor variabilidad en rutinas y niveles de acompañamiento, lo cual influye en la percepción de progreso.

En estudios regionales sobre comprensión lectora, como el Cevallos et al. (2022), se reporta que las familias tienden a evaluar el desempeño de manera más intuitiva; esto explicaría la dispersión de porcentajes en las



respuestas de los padres, frente a la homogeneidad del personal docente. A la vez, los patrones observados en los tres estudiantes muestran coincidencias con la caracterización de variabilidad cognitiva descrita por Children (2023), donde se explica que no todos los niños con TDAH reaccionan del mismo modo ante un estímulo narrativo; algunos requieren apoyo visual constante, mientras otros responden mejor a interacciones corporales o diálogos dramatizados.

En este estudio ocurrió algo parecido; el estudiante C solo mostró avances moderados durante la dramatización, lo cual dialoga con la idea de que los estímulos deben ajustarse a perfiles individuales más que a recetas universales. El aumento de expresiones emocionales coincide con lo analizado por Mentor (2021) respecto al uso de cuentos como puente afectivo para la comprensión.

El hecho de que la dramatización haya generado el mayor nivel de participación abre una comparación directa con los trabajos de Cofre y Pilatasig (2021); estos autores argumentan que las actividades performativas facilitan la codificación narrativa al ofrecer señales corporales que apoyan la memoria episódica. Algo parecido ocurrió aquí; los estudiantes no solo siguieron la lectura, sino que propusieron diálogos, lo cual sugiere que la actuación potencia la construcción de sentido.

Este comportamiento, además, coincide con estudios internacionales como el de Tamm et al. (2022), que reportan que las experiencias multisensoriales favorecen la organización secuencial del relato; en tal caso, la intervención realizada refuerza la tesis de que la literatura infantil puede convertirse en un recurso pedagógico que dialoga con la diversidad cognitiva del estudiante con TDAH.

Conclusiones

La literatura infantil, cuando se presenta mediante formatos dinámicos como títeres o dramatizaciones, genera cambios visibles en la atención y en la participación de los estudiantes con TDAH; lo que coincide con investigaciones que destacan el impacto de los estímulos multisensoriales en la permanencia atencional.

El análisis comparado entre docentes y familias revela que ambos grupos reconocen efectos positivos de los cuentos; sin embargo, sus percepciones se distribuyen de manera distinta. Mientras los docentes se ubican de forma consistente en los niveles superiores de valoración, los padres presentan variabilidad que puede relacionarse con diferencias en hábitos de lectura, tiempo disponible o modos de acompañamiento en casa.

La intervención confirma la heterogeneidad del TDAH; los estudiantes no responden de manera uniforme a un mismo estímulo, lo que coincide con estudios que describen perfiles cognitivos diversos. El progreso del estudiante A, el avance gradual del estudiante B y la estabilidad moderada del estudiante C evidencian que la Literatura Infantil influye más cuando se ajusta a ritmos individuales y cuando el docente selecciona cuentos que permiten alternar imagen, voz y movimiento.

Referencias

Andreou, G., & Angeli, A. (2025). Investigating foreign language vocabulary recognition in children with ADHD and autism with the use of eye tracking technology. *Brain Sciences*, 15(8), 876. <https://doi.org/10.3390/brainsci15080876>



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com



- Barkley, R., Murphy, K., & Fischer, M. (2022). Executive functioning and reading outcomes in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(2), 120–134. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13560>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2021). Vocabulary instruction through narrative contexts in children's literature. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 521–540. <https://doi.org/10.1002/rrq.309>
- Bravo, M., Barraza, J., & Flores, P. (2020). Características lingüísticas de la literatura infantil y su aporte a la comprensión lectora. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 89–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300089>
- Bülbül, E. E., & Çuhadar, S. (2024). Listening comprehension skills in children with attention deficit and hyperactivity disorder: A review study. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 243–263. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1434673>
- Cañares, L., Prado, A., & Torres, D. (2022). Narrativas infantiles y activación emocional en estudiantes con necesidades educativas diversas. *Revista Peruana de Educación*, 14(2), 55–72. <https://revistaperuanaeducacion.pe/v14-n2-2022>
- Cedillo Tello, M. E., & Argudo-Serrano, J. C. (2024). Teaching strategies for children with attention deficit hyperactivity disorder in English as foreign language classrooms. *Nombre. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.46295/nom.34.01>
- Chan, E. S. M., Shero, J. A., Han, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A., & Kofler, M. J. (2023). Are reading interventions effective for at-risk readers with ADHD? A meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 27(2), 182–200. <https://doi.org/10.1177/10870547221130111>
- Chimbo, M. (2022). Procesos de lectura en estudiantes con TDAH: Limitaciones y potencialidades desde la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Educación*, 20(4), 145–166. <https://revistalatioeducacion.org/2022/v20n4/chimbo>
- DuPaul, G., Chronis-Tuscano, A., & Weyandt, L. (2021). Attention patterns and reading comprehension in children with ADHD: A developmental perspective. *Journal of Attention Disorders*, 25(10), 1503–1516. <https://doi.org/10.1177/1087054720914394>
- Egavoll Palacios, L. M., & Sánchez Carranza, L. C. (2025). Análisis de estrategias híbridas para mejorar la comprensión lectora: Revisión sistemática. *Horizontes*, 9(38), 2898–2904. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1483>
- Esposito, D., Gigliotti, F., Colotti, B., Di Brina, C., Pisani, F., & Romani, M. (2023). ADHD reporting in developmental age: The role of the informants. *Children*, 12(9), 914. <https://doi.org/10.3390/children12090914>
- Herrera, P., Córdova, S., & Molina, J. (2021). Evaluación del nivel lector en estudiantes con TDAH mediante el test TALE.2000. *Educación y Ciencia*, 26(3), 215–231. <https://revistas.unimar.edu.co/educacionyciencia/vol26-n3-2021>





- Justice, L. M., & Sofka, A. (2020). Narrative structures in children's literature and their influence on language development. *Early Childhood Research Journal*, 38(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1717204>
- McDougal, E. J., Gracie, H., Oldridge, J., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2021). Relationships between cognition and literacy in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 130–159. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12374>
- Méndez-Freije, I., Arcees, D., & Rodríguez, C. (2022). Language skills in children with attention deficit hyperactivity disorder and developmental language disorder: A systematic review. *Children*, 11(1), 14. <https://doi.org/10.3390/children11010014>
- Montero, J. (2025). Dificultades lectoescritoras en niños con TDAH durante el primer ciclo escolar: Estudio de caso ecuatoriano. *Revista Andina de Investigación Educativa*, 7(1), 34–52. <https://revistaandinaeducacion.org/vol7-n1-2025>
- Nikolajeva, M. (2023). Genres and cognitive functions of children's literature. *Children's Literature Quarterly*, 48(1), 1–17. <https://doi.org/10.1353/chq.2023.0001>
- Parks, K. M. A., Moreau, C. N., Hannah, K. E., Brainin, L., & Joannis, M. F. (2021). The task matters: A scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 25(10), 1304–1324. <https://doi.org/10.1177/10870547211006847>
- Ramos Puca, L. (2024). Dificultades lectoras asociadas al TDAH: Una revisión sistemática internacional. *Revista Iberoamericana de Psicopedagogía*, 12(1), 77–101. <https://revibpsicopedagogia.org/articulo/2024/tdah-lectura>
- Serafini, F. (2021). Reading multimodal texts: Understanding image–text relationships in picturebooks. *Journal of Visual Literacy*, 40(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1912145>
- Short, K. G., Kucer, S., & Zancanella, D. (2021). Children's literature as a structured resource for diverse learners. *Language Arts*, 98(4), 245–257. <https://www.ncte.org/resources/journals/language-arts/>
- Stewart, A. A., Vaughn, S., Scammacca, N., & Swanson, E. A. (2022). Evidence-based reading instruction for students with inattention: A pilot study. *Exceptionality*, 30(4), 269–286. <https://doi.org/10.1177/1047551122111792>
- Vakarou, D. M., Efthymiou, E., Kougoumitris, G. A., Sofologi, M., & Theodoratou, M. (2022). Identifying language development in children with ADHD: Differential challenges, interventions, and collaborative strategies. *Children*, 11(8), 1041. <https://doi.org/10.3390/children11081041>
- Walsh, M., Simpson, A., & Johnson, T. (2022). Digital multimodal texts and cognitive load in early readers. *Literacy Research and Instruction*, 61(4), 402–420. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2038835>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2020). Executive function in childhood: Development, impairments, and educational implications. *Annual Review of Psychology*, 71, 273–299. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050745>

