

Atención, concentración y bajo rendimiento académico: revisión integrativa y modelo psicopedagógico multinivel para contextos escolares

Attention, concentration and low academic performance: An integrative review and multilevel psychopedagogical model for school contexts

Atenção, concentração e baixo desempenho acadêmico: uma revisão integrativa e um modelo psicopedagógico multinível para contextos escolares

Pilozo-Intriago, Luis Fernando
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
lpilozoi@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-7596-1459>



Pupiales-Carillo, Corina Belén
Investigador Independiente
corinapupiales@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-3870-893X>



Vargas-Salazar, Alison Jazmín
Investigador Independiente
Jazmi1996@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-5571-3505>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1610>

Como citar:

Pilozo-Intriago, L. F., Pupiales-Carillo, C. B., & Vargas-Salazar, A. J. (2026). Atención, concentración y bajo rendimiento académico: revisión integrativa y modelo psicopedagógico multinivel para contextos escolares. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(1), 3319–3342.

Recibido: 19/05/2026

Aceptado: 12/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

El artículo analiza estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de la atención y la concentración en estudiantes con bajo rendimiento académico, a partir de una revisión integrativa de estudios recientes del contexto educativo ecuatoriano y literatura internacional sobre funciones ejecutivas, autorregulación, diseño universal para el aprendizaje y evaluación formativa. La unidad de análisis integró cuatro documentos base: un estudio descriptivo-correlacional con 100 estudiantes, dos trabajos de titulación con casos escolares entre 8 y 11 años y una investigación neurodidáctica centrada en atención, memoria y dificultades de aprendizaje. Los resultados secundarios fueron reorganizados en matrices, tablas y gráficos descriptivos para identificar edades, niveles de atención y concentración, valoración del impacto de las estrategias y necesidades observadas en casos escolares. El análisis muestra que las dificultades atencionales no se expresan como un problema aislado, sino como una interacción entre fatiga cognitiva, limitada comprensión de consignas, baja autorregulación, inseguridad frente a la tarea, insuficiente adaptación metodológica y apoyo docente-familiar discontinuo. Se propone el modelo psicopedagógico multinivel FARO-5, compuesto por cinco fases: focalización diagnóstica, ajuste del ambiente y de las consignas, regulación cognitiva y lúdica, orientación socioemocional y seguimiento observable. Se concluye que la intervención psicopedagógica puede mejorar la participación académica cuando combina diagnóstico, apoyos visuales, tareas breves y progresivas, recursos multisensoriales, retroalimentación formativa y corresponsabilidad entre escuela y familia.

Palabras clave: atención; concentración; bajo rendimiento académico; estrategias psicopedagógicas; funciones ejecutivas; autorregulación; neurodidáctica

Abstract

This article analyzes psychopedagogical strategies aimed at strengthening attention and concentration in students with low academic performance, based on an integrative review of recent Ecuadorian educational studies and international literature on executive functions, self-regulated learning, Universal Design for Learning and formative assessment. The unit of analysis comprised four core documents: a descriptive-correlational study with 100 students, two graduate papers involving school cases aged 8 to 11, and a neurodidactic study focused on attention, memory and learning difficulties. Secondary findings were reorganized into matrices, tables and descriptive charts to identify age distribution, levels of attention and concentration, perceived impact of strategies and needs observed in school cases. The analysis shows that attentional difficulties are not isolated problems, but the result of interactions among cognitive fatigue, poor understanding of instructions, weak self-regulation, task-related insecurity, limited methodological adaptation and discontinuous teacher-family support. The article proposes the FARO-5 multilevel psychopedagogical model, consisting of five phases: diagnostic focusing, adjustment of the environment and instructions, cognitive and playful regulation, socioemotional guidance and observable follow-up. It concludes that psychopedagogical intervention can improve academic participation when it integrates assessment, visual supports, short and progressive tasks, multisensory resources, formative feedback and school-family co-responsibility.

Keywords: attention; concentration; low academic performance; psychopedagogical strategies; executive functions; self-regulation; neurodidactics.

Resumo

Este artigo analisa estratégias psicopedagógicas destinadas a fortalecer a atenção e a concentração em estudantes com baixo desempenho acadêmico, com base em uma revisão integrativa de estudos educacionais equatorianos recentes e da literatura internacional sobre funções executivas, aprendizagem autorregulada, Desenho Universal para a Aprendizagem e avaliação formativa. A unidade de análise foi composta por quatro documentos centrais: um estudo descritivo-correlacional com 100 estudantes, dois trabalhos de pós-graduação envolvendo casos escolares de crianças entre 8 e 11 anos e um estudo neurodidático centrado na atenção, memória e dificuldades de aprendizagem. Os achados secundários foram reorganizados em matrizes, tabelas e gráficos descritivos para identificar a distribuição etária, os níveis de atenção e concentração, o impacto percebido das estratégias e as necessidades observadas nos casos escolares. A análise demonstra que as dificuldades atencionais não constituem problemas isolados, mas resultam da interação entre fadiga cognitiva, baixa compreensão das instruções, fraca autorregulação, insegurança diante das tarefas, adaptação metodológica limitada e apoio descontínuo entre professores e famílias. O artigo propõe o modelo psicopedagógico multinível FARO-5, composto por cinco fases: focalização diagnóstica, ajuste do ambiente e das instruções, regulação cognitiva e lúdica, orientação socioemocional e acompanhamento observável. Conclui-se que a intervenção psicopedagógica pode melhorar a participação acadêmica quando integra avaliação, apoios visuais, tarefas curtas e progressivas, recursos multissensoriais, feedback formativo e corresponsabilidade entre escola e família.

Palavras-chave: atenção; concentração; baixo desempenho acadêmico; estratégias psicopedagógicas; funções executivas; autorregulação; neurodidática.

Introducción

La atención y la concentración son procesos básicos para la construcción del aprendizaje escolar. No actúan como habilidades aisladas ni se reducen a una conducta disciplinaria; funcionan como condiciones cognitivas que permiten seleccionar estímulos relevantes, sostener el esfuerzo, inhibir distractores, comprender instrucciones, organizar la respuesta y revisar el producto académico. Por ello, cuando un estudiante presenta bajo rendimiento, la lectura psicopedagógica no puede limitarse a la falta de estudio, desinterés o incumplimiento de tareas. Es necesario examinar la interacción entre funciones ejecutivas, autorregulación, carga cognitiva, motivación, claridad metodológica y condiciones socioemocionales del aula.

La literatura internacional reciente respalda esta mirada multidimensional. Spiegel et al. (2021) evidencian, mediante metaanálisis, que las funciones ejecutivas se relacionan de

forma sustantiva con lectura, matemática y lenguaje oral en niños de educación primaria. A su vez, Shao et al. (2023) demuestran que los andamiajes de aprendizaje autorregulado y regulación compartida pueden mejorar estrategias de regulación y desempeño académico. Estos aportes permiten comprender que la atención no debe trabajarse únicamente con ejercicios de repetición, sino mediante intervenciones estructuradas que enseñen al estudiante a planificar, supervisar, regular emociones, focalizar la tarea y evaluar su propio desempeño.

En el contexto ecuatoriano, el problema adquiere relevancia por la necesidad de fortalecer respuestas psicopedagógicas sostenibles en instituciones educativas con recursos limitados. Los estudios revisados coinciden en que estudiantes de educación básica con bajo rendimiento suelen presentar dificultad para seguir instrucciones extensas, pérdida de continuidad en la tarea, ansiedad inicial, inseguridad académica, distractibilidad y necesidad de apoyo individual. Apolo Gutiérrez et al. (2026) reportan que, en una muestra de 100 estudiantes, el 52% se ubicó en nivel medio de atención y concentración, lo que sugiere una oportunidad de intervención antes de que las dificultades se transformen en rezago persistente. Cobos Villamagua (2025) y Mirabá Tomalá (2026) muestran, desde casos escolares, que las actividades breves, visuales, manipulativas y emocionalmente seguras favorecen la participación de estudiantes entre 8 y 11 años.

La pertinencia científica del estudio radica en articular evidencia local con marcos internacionales sobre funciones ejecutivas, autorregulación, diseño universal para el aprendizaje, intervención académica y evaluación formativa. Esta articulación permite superar dos limitaciones frecuentes: por un lado, la presentación de estrategias como actividades aisladas sin ruta de seguimiento; por otro, la explicación del bajo rendimiento como problema individual del estudiante, sin considerar las barreras metodológicas del aula. En consecuencia, el artículo propone un modelo psicopedagógico aplicable que integra diagnóstico, ajuste

instruccional, recursos lúdicos y multisensoriales, regulación socioemocional y evaluación del avance.

El objetivo general es analizar estrategias psicopedagógicas para fortalecer atención y concentración en estudiantes con bajo rendimiento académico, a partir de una revisión integrativa de estudios ecuatorianos recientes y literatura internacional especializada. De manera específica, se busca: a) sistematizar datos secundarios sobre edad, nivel de atención e impacto de estrategias; b) interpretar las necesidades observadas en casos escolares; c) discutir los hallazgos desde marcos psicopedagógicos actuales; y d) proponer una ruta de intervención multinivel orientada al aula y al acompañamiento docente-familiar.

Marco teórico

Atención, concentración y funciones ejecutivas

La atención permite seleccionar información relevante y sostener la actividad mental frente a estímulos competitivos. En el aula, este proceso se expresa cuando el estudiante escucha, mira, discrimina, inhibe respuestas impulsivas y mantiene una meta durante la tarea. La concentración representa la continuidad voluntaria de ese foco atencional durante un periodo determinado. Desde la psicopedagogía, ambas dimensiones deben entenderse junto con las funciones ejecutivas, especialmente memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad cognitiva y planificación. Spiegel et al. (2021) muestran que estos componentes mantienen relaciones consistentes con el rendimiento académico, por lo que su fortalecimiento debe integrarse al diseño de tareas escolares y no quedar separado en ejercicios sin transferencia.

Las intervenciones dirigidas a funciones ejecutivas presentan mejores condiciones de transferencia cuando están vinculadas con contenidos escolares, situaciones reales de aprendizaje y seguimiento docente. Dietrichson et al. (2022) advierten que los entrenamientos cognitivos descontextualizados pueden mejorar tareas entrenadas, pero no siempre trasladan sus efectos al rendimiento general. Por ello, el trabajo psicopedagógico debe combinar

actividades de focalización con consignas académicas reales, resolución de problemas, lectura guiada, juegos de reglas, manipulación de materiales, autoevaluación y retroalimentación formativa.

Autorregulación del aprendizaje y bajo rendimiento académico

El bajo rendimiento académico suele vincularse con limitaciones en la autorregulación. Un estudiante con dificultad para atender no solo se distrae; también puede no saber cómo iniciar, dividir, monitorear o corregir una tarea. Shao et al. (2023) señalan que los andamiajes de aprendizaje autorregulado impactan tanto en estrategias de regulación como en el desempeño académico. De forma complementaria, Lim et al. (2023) identifican una relación positiva entre el flujo de aprendizaje y el rendimiento, lo cual permite inferir que la implicación atencional mejora cuando la tarea es clara, retadora y manejable.

En este sentido, la intervención psicopedagógica debe enseñar al estudiante a usar herramientas de regulación: agenda visual, semáforo de atención, checklist de pasos, tiempo visible, pausas activas, metas pequeñas, rúbricas sencillas y autoevaluación. Estas ayudas externas son andamiajes que progresivamente pueden convertirse en hábitos internos de planificación y control. La finalidad no es que el estudiante dependa siempre del adulto, sino que aprenda a organizar su conducta académica con mayor autonomía.

Diseño universal para el aprendizaje, retroalimentación y aula inclusiva

El Diseño Universal para el Aprendizaje aporta un marco útil para reducir barreras que afectan la atención. La revisión de Almeda et al. (2023) muestra que el DUA se ha estudiado en diferentes niveles educativos y enfatiza la necesidad de ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción. Para estudiantes con bajo rendimiento, esto implica presentar consignas de manera visual y verbal, fragmentar tareas, permitir respuestas diversas, utilizar materiales manipulativos y anticipar la secuencia de trabajo. Rao y colaboradores

(2023) también resaltan que el rendimiento mejora cuando el aprendizaje se organiza con alternativas accesibles para distintos perfiles de estudiantes.

La retroalimentación formativa es otro componente central. Schildkamp et al. (2024) señalan que la evaluación formativa impacta el aprendizaje en educación K-12 cuando se utiliza para ajustar la enseñanza y no solo para calificar. En estudiantes con dificultades atencionales, la retroalimentación debe ser breve, inmediata, específica y orientada a la acción: indicar qué logró, qué debe corregir y cuál es el siguiente paso. De esta manera, el estudiante no solo recibe una valoración, sino una guía para reorganizar su esfuerzo.

Metodología

El estudio se estructuró como una revisión integrativa de alcance descriptivo-analítico, con análisis documental y sistematización de datos secundarios. La elección de este diseño respondió a la naturaleza heterogénea de las fuentes disponibles: estudios descriptivos, trabajos de titulación, experiencias de caso y literatura científica sobre atención, concentración, funciones ejecutivas y estrategias psicopedagógicas. La revisión integrativa es pertinente cuando se requiere reunir evidencia procedente de diseños distintos para interpretar un fenómeno educativo y proponer líneas de intervención fundamentadas; en este sentido, permite combinar resultados cuantitativos, descripciones cualitativas y aportes teóricos sin reducirlos a una sola medición experimental (Whittemore & Knafl, 2005; Snyder, 2019). Para fortalecer la transparencia del proceso, se tomaron como referencia criterios de reporte empleados en revisiones documentales, especialmente la delimitación de pregunta, fuentes, criterios de selección, extracción de datos y síntesis de hallazgos, en coherencia con las recomendaciones de PRISMA 2020 para mejorar la trazabilidad de las revisiones (Page et al., 2021).

Diseño metodológico y pregunta orientadora

La pregunta que orientó el análisis fue: ¿qué estrategias psicopedagógicas reportadas en estudios recientes pueden fortalecer la atención y la concentración en estudiantes con bajo rendimiento académico, y bajo qué condiciones resultan pedagógicamente pertinentes? A partir de esta pregunta se definieron tres dimensiones de análisis: a) manifestaciones de la dificultad atencional; b) estrategias aplicadas o sugeridas; y c) condiciones de implementación, seguimiento y ajuste. Esta organización permitió pasar de una revisión meramente descriptiva a una lectura explicativa, centrada en la relación entre necesidad educativa, respuesta psicopedagógica y evidencia observable de avance.

Unidad de análisis y corpus documental

La unidad de análisis estuvo conformada por documentos académicos vinculados con atención, concentración, bajo rendimiento académico, intervención psicopedagógica y neurodidáctica en el contexto escolar. El corpus de base incluyó cuatro fuentes ecuatorianas: a) un estudio descriptivo-correlacional con 100 estudiantes sobre estrategias psicopedagógicas, atención y concentración; b) un trabajo de titulación con tres estudiantes de séptimo año de Educación General Básica; c) un estudio práctico con cinco niños de 8 y 9 años en el que se utilizaron recursos manipulativos como el tangram; y d) una investigación neurodidáctica de caso único centrada en atención, memoria y dificultades de aprendizaje. Adicionalmente, se incorporó literatura científica internacional y regional publicada principalmente entre 2021 y 2026, priorizando artículos con DOI, revisiones sistemáticas, metaanálisis y estudios indexados en bases académicas. Esta ampliación permitió sostener teóricamente los hallazgos locales y evitar que la propuesta quedara limitada a experiencias aisladas.

Criterios de selección, inclusión y exclusión

Se incluyeron documentos que cumplieran al menos tres condiciones: pertinencia temática con atención, concentración, bajo rendimiento o estrategias psicopedagógicas;

disponibilidad de resultados, casos o propuestas aplicables al contexto escolar; y correspondencia con población de educación básica o niveles escolares afines. Para la literatura complementaria se priorizaron fuentes recientes, revisiones sistemáticas, metaanálisis, estudios empíricos y artículos con DOI sobre funciones ejecutivas, autorregulación, retroalimentación formativa, diseño universal para el aprendizaje y estrategias lúdico-multisensoriales. Se excluyeron textos sin datos metodológicos mínimos, documentos de opinión, materiales sin autoría académica identificable y publicaciones que no aportaran evidencia directa para explicar la relación entre atención, concentración y rendimiento académico.

El proceso de selección no se presentó como revisión sistemática exhaustiva, debido a que el punto de partida fueron documentos facilitados por la autora; sin embargo, se fortaleció con una lógica de revisión integrativa y con criterios explícitos de trazabilidad. Esta decisión metodológica permite declarar con honestidad el alcance del estudio: no estima efectos causales ni compara experimentalmente intervenciones, sino que sistematiza evidencia disponible para construir una propuesta psicopedagógica fundamentada y transferible a escenarios escolares reales.

Tabla 1

Corpus documental de base utilizado para la revisión integrativa.

Fuente base		Tipo de estudio	Población o unidad reportada		Aporte al análisis
Apolo (2026)	Gutiérrez et al.	Descriptivo-correlacional	100 estudiantes de distintos niveles	de	Niveles de atención/concentración e impacto percibido de estrategias.
Cobos (2025)	Villamagua	Trabajo de titulación	Tres estudiantes de 10 y 11 años	de	Necesidades vinculadas con bajo rendimiento e instrucciones complejas.
Mirabá Tomalá (2026)		Trabajo de titulación/práctica psicopedagógica	Cinco niños de 8 y 9 años	de	Uso de tangram, manipulación, motivación y atención visual.
Malo Toledo et al. (2026)		Estudio neurodidáctico	Caso centrado en atención y memoria	en	Relación entre dificultades de aprendizaje, atención y memoria de trabajo.

Nota: (Autores, 2026).

Procedimiento de extracción, codificación y análisis

El procedimiento se desarrolló en cinco fases. En la primera fase se realizó lectura analítica de los documentos de base para identificar objetivo, población, edad, estrategia aplicada, resultado reportado y aportes psicopedagógicos. En la segunda fase se construyó una matriz de extracción con categorías previamente definidas: manifestaciones de atención y concentración, bajo rendimiento, apoyo docente, recursos utilizados, participación emocional y evidencia de avance. En la tercera fase se organizaron los datos cuantitativos secundarios mediante frecuencias y porcentajes, especialmente en edad, nivel de atención y valoración del impacto de las estrategias. En la cuarta fase se aplicó codificación temática a los hallazgos cualitativos, agrupando patrones como fatiga cognitiva, dificultad para seguir instrucciones, necesidad de apoyo individual, inseguridad ante la tarea, uso de material manipulativo y respuesta positiva ante actividades breves. En la quinta fase se integraron los resultados con literatura especializada para construir el modelo psicopedagógico FARO-5. La codificación se apoyó en principios de análisis temático, entendido como un procedimiento flexible para reconocer patrones de significado y organizarlos en categorías interpretativas (Braun & Clarke, 2021).

Tratamiento de datos y estrategia de síntesis

El tratamiento cuantitativo fue descriptivo, por lo que se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para representar la distribución de edades, niveles de atención y percepción del impacto de las estrategias. Estos datos se presentaron en tablas y gráficos de pastel con el propósito de facilitar la lectura visual de los resultados, sin atribuir inferencias estadísticas que no correspondían al alcance del estudio. El tratamiento cualitativo se orientó a identificar relaciones entre necesidad observada y respuesta psicopedagógica sugerida. Posteriormente, la síntesis integró ambas entradas: los datos numéricos permitieron reconocer

tendencias generales, mientras que los casos escolares permitieron interpretar cómo se manifiestan las dificultades atencionales en situaciones concretas de aula.

La integración de resultados siguió una lógica convergente: primero se analizaron por separado las evidencias cuantitativas y cualitativas; luego se compararon para construir interpretaciones comunes. Esta estrategia fue importante porque el problema de atención y concentración no puede explicarse solo por porcentajes; requiere comprender comportamientos observables, condiciones metodológicas, edad, respuesta emocional y tipo de apoyo aplicado. Por ello, la propuesta final no se formula como receta única, sino como ruta flexible de intervención psicopedagógica ajustable a perfiles escolares diversos.

Criterios de rigor y consideraciones éticas

El rigor metodológico se cuidó mediante cinco criterios. Primero, trazabilidad, porque se mantuvo la procedencia de los datos secundarios y se diferenciaron los resultados empíricos de las interpretaciones de la autora. Segundo, coherencia interna, al asegurar correspondencia entre objetivo, corpus documental, categorías de análisis, resultados, discusión y propuesta de intervención. Tercero, triangulación documental, al contrastar los hallazgos de estudios ecuatorianos con literatura internacional reciente sobre funciones ejecutivas, autorregulación, DUA, retroalimentación formativa y aprendizaje lúdico. Cuarto, reflexividad analítica, al reconocer que el estudio no busca generalizar estadísticamente a toda la población escolar, sino producir una síntesis fundamentada para orientar decisiones psicopedagógicas. Quinto, cuidado ético, dado que los casos escolares se presentan sin datos identificables y con nombres referenciales, evitando cualquier forma de etiquetamiento o exposición de estudiantes con bajo rendimiento académico.

Alcance metodológico del estudio

El estudio posee alcance descriptivo-analítico y propositivo. Es descriptivo porque organiza información secundaria disponible en tablas, porcentajes y gráficos; analítico porque

interpreta las relaciones entre atención, concentración, bajo rendimiento y respuesta psicopedagógica; y propositivo porque deriva una ruta de intervención aplicable en aula y espacios de refuerzo. Sus límites metodológicos se relacionan con el tamaño reducido de los estudios de caso y con la dependencia de datos secundarios. No obstante, su aporte radica en transformar evidencia dispersa en un modelo organizado de actuación psicopedagógica, útil para docentes, psicopedagogos y equipos de acompañamiento escolar.

Resultados

Caracterización de edad en los casos escolares integrados

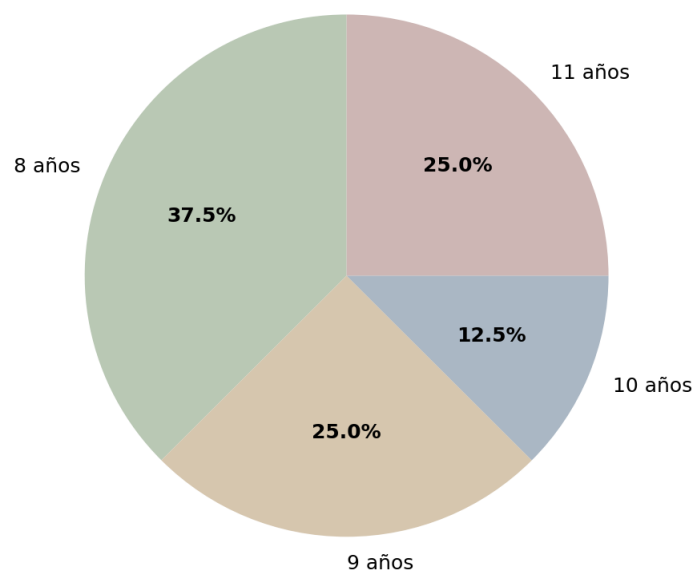
Los casos escolares integrados en el análisis corresponden a estudiantes entre 8 y 11 años. La distribución muestra mayor presencia de niños de 8 años (37,5%), seguida por los grupos de 9 y 11 años (25% cada uno). Este dato orienta la intervención porque la edad incide en el tipo de apoyo: los niños más pequeños requieren recursos concretos, visuales y manipulativos, mientras que los estudiantes de 10 y 11 años necesitan mayor trabajo en organización, seguimiento de instrucciones, finalización de tareas y autonomía progresiva.

Tabla 2

Distribución de edades de los casos escolares integrados en el análisis.

Edad	Frecuencia	Porcentaje aproximado
8 años	3	37,5%
9 años	2	25,0%
10 años	1	12,5%
11 años	2	25,0%
Total	8	100%

Nota: (Autores, 2026).

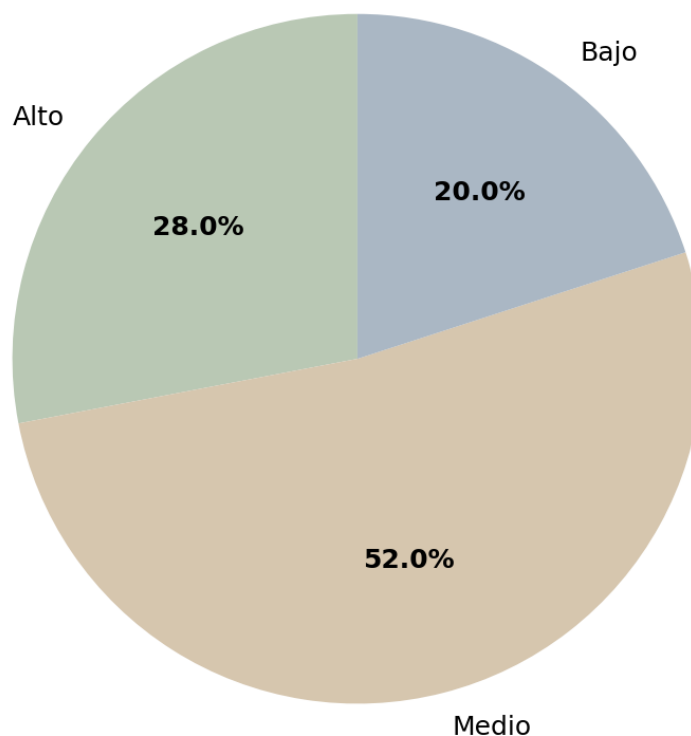
Figura 1*Distribución de edades de los estudiantes reportados en los estudios de caso***Distribución de edades de los casos analizados***Nota:* (Autores, 2026).**Nivel de atención y concentración reportado**

El estudio con 100 estudiantes reporta que el 52% se ubica en nivel medio de atención y concentración, el 28% en nivel alto y el 20% en nivel bajo. El predominio del nivel medio es relevante porque no representa ausencia de capacidad, sino una zona de intervención preventiva. Estos estudiantes pueden sostener la atención bajo determinadas condiciones, pero requieren apoyos para mantenerla cuando la tarea es extensa, abstracta, poco motivadora o con instrucciones complejas.

Tabla 3*Nivel de atención y concentración reportado en una muestra de 100 estudiantes.*

Nivel de atención y concentración	Frecuencia	Porcentaje
Alto	28	28%
Medio	52	52%
Bajo	20	20%
Total	100	100%

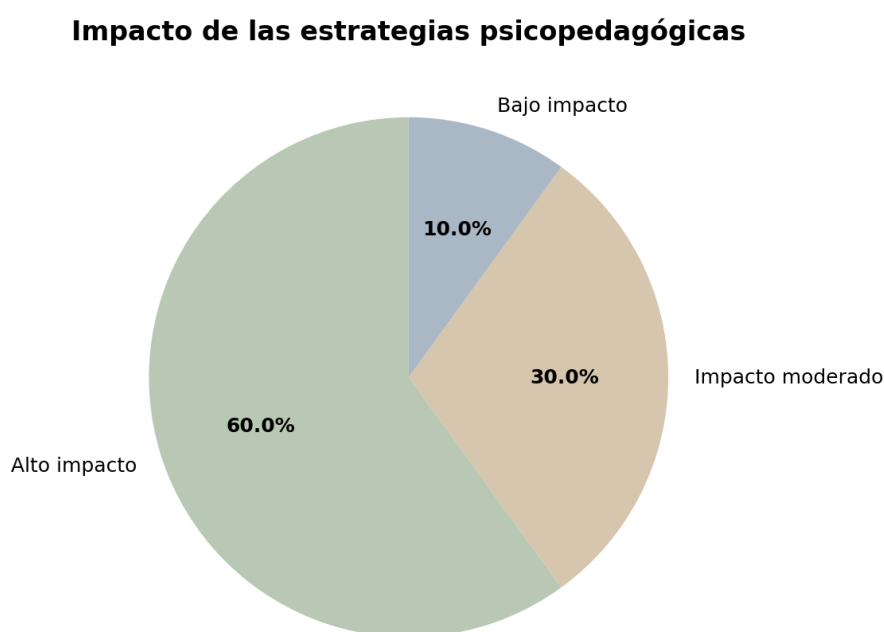
Nota: (Autores, 2026).

Figura 2*Nivel de atención y concentración en los estudiantes evaluados***Nivel de atención y concentración***Nota:* (Autores, 2026).**Impacto percibido de las estrategias psicopedagógicas**

La valoración del impacto de las estrategias evidencia una tendencia positiva: 60% de alto impacto, 30% de impacto moderado y 10% de bajo impacto. Este resultado debe interpretarse con cautela porque corresponde a datos secundarios y percepción reportada; sin embargo, permite sostener que las estrategias psicopedagógicas tienen potencial cuando se planifican con coherencia. El 10% de bajo impacto también es informativo, pues recuerda que ninguna estrategia es universal: cuando un recurso no funciona, se debe revisar la causa de la dificultad, la forma de aplicación, la duración, el apoyo emocional y la pertinencia para el perfil del estudiante.

Tabla 4*Impacto percibido de las estrategias psicopedagógicas*

Impacto de las estrategias	Frecuencia	Porcentaje
Alto impacto	60	60%
Impacto moderado	30	30%
Bajo impacto	10	10%
Total	100	100%

Nota: (Autores, 2026).**Figura 3***Impacto de las estrategias psicopedagógicas en la atención y concentración.**Nota:* (Autores, 2026).**Hallazgos cualitativos en casos escolares**

El análisis cualitativo de los casos muestra diferencias importantes. Algunos estudiantes se distraen al observar a sus compañeros, otros requieren anticipación de la tarea, y otros mejoran cuando reciben instrucciones detalladas o actividades manipulativas. El tangram, los retos visuales, las metas pequeñas y el modelado aparecen como respuestas pertinentes en edades tempranas porque combinan percepción, manipulación, razonamiento espacial y motivación. En estudiantes mayores, la intervención debe orientarse además a comprensión de consignas, control de impulsividad, organización de pasos y finalización autónoma.

Tabla 5*Síntesis de necesidades y respuestas psicopedagógicas según edad y caso*

Caso	Edad	Necesidad observada	Respuesta psicopedagógica sugerida
Mateo	8 años	Atención variable y necesidad de guía frecuente.	Tareas cortas, consignas paso a paso y refuerzo positivo.
Luis	8 años	Dificultad para mantenerse involucrado y organizar piezas.	Apoyo individual, tiempos breves, anticipación de la tarea y modelado.
Daniel	8 años	Ansiedad inicial y baja confianza al empezar.	Acompañamiento emocional, metas pequeñas y reconocimiento del esfuerzo.
Sofía	9 años	Alto desempeño y colaboración con pares.	Retos de mayor complejidad y liderazgo académico regulado.
Valeria	9 años	Buen manejo de piezas, creatividad y participación.	Actividades de profundización y creación de nuevas soluciones.
M.	10 años	Dificultad en precisión y tareas con mayor demanda.	Ejercicios de focalización, control de impulsividad y seguimiento gradual.
L.	11 años	Distracción al observar a compañeros, aunque retoma la tarea.	Ubicación estratégica, consignas visuales y verificación de comprensión.
V.	11 años	Mejor desempeño ante instrucciones detalladas.	Actividades retadoras y apoyo como par académico sin sobrecargarlo.

Nota: (Autores, 2026).

Discusión

Los resultados fortalecen una idea central: la atención y la concentración no mejoran por acumulación de actividades, sino por intervención organizada. El estudiante con bajo rendimiento necesita que el psicopedagogo observe primero cuándo aparece la distracción, qué estímulos compiten con la tarea, cómo comprende las consignas, cuánto tiempo sostiene el esfuerzo, qué tipo de ayuda requiere y qué respuesta emocional manifiesta frente al error. Sin esta lectura inicial, una estrategia lúdica puede resultar atractiva, pero no necesariamente transformadora.

La presencia mayoritaria de estudiantes en nivel medio de atención coincide con la perspectiva de intervención preventiva. Este grupo no requiere únicamente recuperación académica, sino enseñanza explícita de estrategias de autorregulación. Shao et al. (2023) muestran que los andamiajes reguladores son efectivos cuando se eligen según nivel educativo, tipo de tarea y cooperación. En consecuencia, las estrategias psicopedagógicas deben enseñarse como herramientas de estudio: usar tiempo visible, dividir tareas, verificar consignas, emplear organizadores visuales y revisar el trabajo antes de entregarlo.

Los hallazgos también respaldan la importancia del componente lúdico-multisensorial, siempre que se vincule con objetivos cognitivos. Los juegos de reglas, tangram, memoramas, laberintos, secuencias de colores, clasificación visual e historias encadenadas estimulan atención selectiva, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio. Song et al. (2022) muestran que las actividades físicas cognitivamente comprometidas pueden favorecer funciones ejecutivas en niños de 4 a 12 años, lo cual respalda el uso de pausas activas estructuradas, no como interrupción de la clase, sino como recurso para regular energía, atención y disposición al aprendizaje.

Otro elemento relevante es la dimensión socioemocional. Algunos estudiantes presentan ansiedad antes de iniciar, temor al error o frustración al no resolver una actividad. La investigación sobre apoyo docente indica que la percepción de acompañamiento se relaciona con engagement y rendimiento académico (Tao et al., 2022). Por ello, el psicopedagogo debe incluir retroalimentación afectiva y específica: reconocer avances pequeños, evitar etiquetas, ofrecer oportunidades de corrección y enseñar al estudiante que equivocarse forma parte del aprendizaje.

Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, la intervención debe reducir barreras antes de esperar el fracaso. Almeqdad et al. (2023) y Rao et al. (2023) sostienen que las alternativas de representación, acción e implicación favorecen el acceso al aprendizaje. En el

caso de estudiantes con dificultades atencionales, esto significa diseñar clases con consignas claras, modelos visibles, secuencias cortas, tiempos definidos, materiales manipulativos y opciones para demostrar comprensión. Estas medidas no disminuyen la exigencia académica; la hacen accesible y observable.

Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de seguimiento. Una estrategia aplicada una sola vez no permite determinar mejora. La evaluación formativa ofrece un camino metodológico: registrar línea base, observar cambios, retroalimentar, ajustar dificultad y comunicar avances a la familia. Schildkamp et al. (2024) señalan que la evaluación formativa resulta útil cuando informa decisiones pedagógicas. En psicopedagogía, esto implica pasar de “el estudiante se distrae” a “el estudiante sostiene ocho minutos de atención con checklist visual y requiere apoyo en el paso tres”.

Propuesta psicopedagógica fortalecida: modelo faro-5

A partir de los resultados y la discusión teórica se propone el modelo FARO-5, una ruta psicopedagógica multinivel para fortalecer atención y concentración en estudiantes con bajo rendimiento académico. El nombre sintetiza cinco acciones: focalizar, ajustar, regular, orientar y observar. Su finalidad es ordenar la intervención para evitar actividades aisladas y promover una respuesta sostenida, medible y articulada con docentes y familia.

Tabla 6

Modelo FARO-5 para fortalecer atención y concentración en estudiantes con bajo rendimiento académico

Fase	Propósito	Acciones concretas	Indicadores de avance
F. Focalizar diagnóstico	Reconocer cómo se manifiesta la dificultad atencional.	Aplicar ficha de observación; registrar distractores, duración de atención, comprensión de consignas, finalización de tareas y respuesta emocional.	Línea base individual; perfil de apoyos; tarea prioritaria.
A. Ajustar ambiente y consignas	Reducir barreras metodológicas y ambientales.	Ubicar estratégicamente al estudiante; usar agenda visual; presentar una consigna por vez; modelar la tarea; retirar estímulos innecesarios.	Inicio más rápido de tarea; menos preguntas repetidas; menor dispersión.

R. Regular carga cognitiva y actividad lúdica	Fortalecer atención, memoria de trabajo e inhibición.	Aplicar tangram, laberintos, memorama, secuencias, clasificación visual, lectura guiada, pausas activas y retos breves.	Mayor permanencia; reducción de errores impulsivos; cumplimiento de pasos.
O. Orientar socioemocionalmente	Disminuir frustración y aumentar confianza académica.	Usar metas pequeñas, refuerzo específico, respiración breve, termómetro emocional, reconocimiento del esfuerzo y oportunidad de corrección.	Mayor disposición; menor evitación; tolerancia al error.
5. Observar, retroalimentar y ajustar	Verificar si la estrategia funciona y sostener el avance.	Registrar avances semanales; comparar con línea base; dialogar con familia y docentes; ajustar dificultad y retirar apoyos de forma gradual.	Evidencia de mejora; autonomía progresiva; continuidad docente-familia.

Nota: (Autores, 2026).

Tabla 7

Estrategias operativas vinculadas al modelo FARO-5.

Estrategia	Aplicación psicopedagógica	Sustento principal
Semáforo de atención	El estudiante marca verde, amarillo o rojo según su nivel de concentración antes, durante y después de la tarea.	Autorregulación y metacognición; Shao et al. (2023).
Checklist visual de pasos	La tarea se divide en acciones pequeñas que el estudiante marca al completar.	Reducción de carga cognitiva y evaluación formativa; Schildkamp et al. (2024).
Tangram con meta cognitiva	Se usa manipulación visual-espacial con verbalización del procedimiento seguido.	Neurodidáctica y funciones ejecutivas; Mirabá Tomalá (2026); Song et al. (2022).
Pausa activa focalizada	Movimientos breves con regla cognitiva: seguir secuencia, inhibir respuesta o cambiar patrón.	Actividad física cognitivamente comprometida; Song et al. (2022).
Termómetro emocional académico	El estudiante identifica ansiedad, frustración o calma antes de iniciar una tarea compleja.	Apoyo docente, engagement y bienestar; Tao et al. (2022).
Rúbrica breve de atención	Docente y estudiante valoran inicio, permanencia, precisión y finalización de la tarea.	Retroalimentación formativa; Schildkamp et al. (2024).

Nota: (Autores, 2026).

Implicaciones para la práctica psicopedagógica

La primera implicación es que la atención debe evaluarse en situación de aprendizaje real. No basta con preguntar si el estudiante se distrae; es necesario observar la duración del foco, la calidad de la respuesta, el tipo de error, la comprensión de consignas y la conducta emocional. La segunda implicación es que el psicopedagogo debe orientar al docente en ajustes simples y sostenibles: instrucciones breves, agenda visual, ubicación estratégica, secuencia de

pasos, retroalimentación inmediata y apoyos multisensoriales. La tercera implicación es que la familia debe participar sin asumir el rol de docente, reforzando hábitos de sueño, rutina, materiales, lectura de instrucciones y organización de tareas en casa.

Para instituciones con recursos limitados, el modelo FARO-5 resulta viable porque no depende de tecnología costosa. Puede aplicarse con fichas impresas, tarjetas de colores, cronómetro, láminas visuales, material reciclado, juegos de mesa, cuadernos de seguimiento y acuerdos docente-familia. Su valor está en la sistematicidad: diagnosticar, intervenir, observar, ajustar y volver a evaluar.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El estudio presenta limitaciones propias de una revisión integrativa basada en datos secundarios. Los documentos de base no fueron producidos con un mismo diseño metodológico ni con instrumentos equivalentes, lo que impide realizar inferencias causales o metaanálisis estadístico. Además, algunas medidas corresponden a percepciones de impacto y no a pruebas estandarizadas de atención o rendimiento. Por ello, los resultados deben interpretarse como una sistematización analítica y una propuesta de intervención, no como evidencia experimental concluyente.

Futuras investigaciones deberían aplicar el modelo FARO-5 mediante diseños cuasiexperimentales o estudios de intervención con pretest, posttest y seguimiento. También se recomienda validar fichas de observación, rúbricas de atención, termómetros emocionales y check lists visuales en muestras más amplias. Otra línea importante consiste en analizar diferencias por edad, sexo, nivel educativo, tipo de dificultad de aprendizaje y contexto sociofamiliar.

Conclusión

La atención y la concentración son procesos centrales para explicar una parte importante del bajo rendimiento académico, pero no deben abordarse como problemas aislados del estudiante. Los hallazgos revisados muestran que las dificultades atencionales se relacionan con comprensión de consignas, fatiga cognitiva, inseguridad académica, autorregulación limitada, barreras metodológicas y acompañamiento discontinuo. Por tanto, la intervención psicopedagógica debe ser diagnóstica, progresiva, lúdica, multisensorial, emocionalmente segura y evaluable.

Los datos secundarios permiten identificar una oportunidad de intervención: el 52% de estudiantes reportados en nivel medio de atención y concentración requiere apoyos preventivos antes de que el rezago se profundice. Asimismo, el impacto positivo atribuido a las estrategias confirma la necesidad de planificar recursos ajustados a edad, perfil y tarea. En niños de 8 y 9 años, predominan apoyos concretos y manipulativos; en estudiantes de 10 y 11 años, se vuelve necesario trabajar autonomía, instrucciones complejas, memoria de trabajo y finalización de tareas.

El modelo FARO-5 constituye la principal contribución aplicada del artículo. Su estructura permite ordenar la práctica psicopedagógica en cinco fases: focalizar el diagnóstico, ajustar ambiente y consignas, regular la carga cognitiva mediante actividades lúdicas, orientar socioemocionalmente y observar avances para reajustar. Esta ruta puede fortalecer la atención y concentración cuando se aplica con continuidad, registro observable y corresponsabilidad entre psicopedagogo, docente y familia.

Referencias bibliográficas

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>

- Apolo Gutiérrez, P. E., Rodríguez Hermenegildo, E. G., Solis Sarango, I. K., Lainez Borbor, A. Y., & Fernández Villegas, M. B. (2026). Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la atención y concentración en el proceso de aprendizaje. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 3(2), 608-622. <https://doi.org/10.71112/2mte3w66>
- Avelino Quimi, W. A., Avelino Quimi, O. I., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Estrategia psicopedagógica para desarrollar la atención de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 8(número especial). <https://doi.org/10.51736/sa75>
- Baquerizo-Palacios, J., Torres-Chiliquinga, L., Chiliusa-Suntisag, J., & Castro-Acosta, W. (2024). Enfoques psicopedagógicos para mejorar la atención en el contexto escolar. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(Extra 4-1), 42-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9674876>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Briones Saltos, M. E., Lema Díaz, L. E., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Estrategias neurodidácticas para desarrollar la atención en los estudiantes de quinto año de Educación Básica Media. *Sinergia Académica*, 8(2). <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/535>
- Briones Tomalá, N. P. (2025). Estrategias psicopedagógicas para mejorar la atención y concentración en estudiantes con TDAH en entornos inclusivos. *South Florida Journal of Development*, 6(5). <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-028>
- Cobos Villamagua, S. L. (2025). Estrategias psicopedagógicas para mejorar la atención en estudiantes con bajo rendimiento académico [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena].
- Dietrichson, J., Thomsen, M. K., Seerup, J. K., Strandby, M. W., Viinholt, B. C. A., & Bengtsen, E. (2022). PROTOCOL: School-based language, math, and reading interventions for executive functions in children and adolescents: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1262. <https://doi.org/10.1002/cl2.1262>
- Esteban Guerrero, S., Villa Padilla, G. M., Chiliquinga Tixi, J. A., Larco Silva, E. E., & Espinoza Vallejo, J. M. (2024). Estrategias basadas en neuroaprendizaje para promover la atención y concentración en los estudiantes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(4), 2080-2095. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9784613>
- Gaibor Sangache, M. M., Indacochea Mendoza, L. R., Díaz Núñez, K. E., Bonilla Moreano, V. A., & Abril Armendáriz, D. E. (2025). Estrategias de estimulación cognitiva para fortalecer la atención selectiva y la concentración en niños en situación de movilidad humana. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 9(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20394
- Guo, L. (2022). Effects of metacognitive prompts on students' self-regulated learning and learning outcomes: A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 59(6), 1233-1253. <https://doi.org/10.1002/pits.22658>

- Lim, S. A., Lee, S. H., & Kim, J. H. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: A systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1270642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270642>
- Malo Toledo, C. G., Gallardo Romero, B. I., Quizhpe Quizhpe, D. A., & Castillo Montes, J. V. (2026). Estrategias neurodidácticas para el fortalecimiento de la atención y la memoria en estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Revista InnovaSciT*, 4(1), 829-848. <https://doi.org/10.70577/innovascit.v4i1.159>
- Mirabá Tomalá, B. R. (2026). Práctica psicopedagógica para fortalecer el aprendizaje en niños con dificultades de concentración [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena].
- Moya López, C. F., Masaquiza Caiza, L., Heredia Vargas, D. F., & Angulo Vite, C. F. (2025). Estrategias de intervención psicológica para el mejoramiento de la atención y concentración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia y Educación*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17089222>
- Naranjo Espinoza, M. C., & Moreno Arrieta, L. E. (2025). Estrategias de neuropsicología educativa para mejorar la atención en estudiantes con problemas de aprendizaje. *Esprint Investigación*, 4(1), 351-363. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10121420>
- Ordóñez de la Cruz, S. V., & Yagual Rivera, S. (2025). Métodos lúdicos de aprendizaje como estrategia psicopedagógica para desarrollar la atención en los niños de Educación Inicial. *Ciencia y Educación*, 6(8). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16786074>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panimboza Palacios, C. E., Soriano De la Cruz, I. V., Mero Tigreño, K., Borbor Suárez, E. E., & Guale Baque, V. (2025). Arteterapia como estrategia psicopedagógica para fortalecer la atención de un estudiante con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10075242>
- Párraga-Toala, L., Toala-Cedeño, L. K., Pazmiño-Rodríguez, M. J., & López-Cusme, K. Y. (2024). Estrategias para la intervención psicopedagógica en el aula. *Cienciamatria*, 10(Extra 1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502303>
- Pérez-Pérez, E., Alvarado-Quinto, R., Espinoza-Álvarez, E., & Silva-Chávez, J. (2024). Control de emociones mediante estrategias psicopedagógicas dentro del aula. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(Extra 4-1), 142-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9674874>
- Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2023). Achievement of learners receiving Universal Design for Learning instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Schildkamp, K., Kleij, F. M. van der, Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P.

- (2024). The impact of formative assessment on K-12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 29(7-8), 275-302. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2363831>
- Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X., & Li, Y. (2023). Effects of regulated learning scaffolding on regulation strategies and academic performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1110086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110086>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Solórzano Vélez, J. J., Cruz Cusco, D. S., Silva Mancebo, M., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategia psicopedagógica para la atención a estudiantes afectados por la pandemia de COVID-19. *Sinergia Académica*, 7(2). <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/162>
- Song, W., Feng, L., Wang, J., Ma, F., Chen, J., Qu, S., & Luo, D. (2022). Play smart, be smart? Effect of cognitively engaging physical activity interventions on executive function among children 4-12 years old: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(6), 762. <https://doi.org/10.3390/brainsci12060762>
- Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., & Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(4), 329-351. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, Article 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>