

ACTIVIDADES LÚDICAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TDAH EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA
RECREATIONAL ACTIVITIES TO PROMOTE INCLUSION OF STUDENTS WITH ADHD IN PHYSICAL EDUCATION CLASS

Autores: ¹Dolores Paola Luzón Bajaan, ²Daniel Josué Kirby Gómez y ³Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-9671-8953>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-1979-5314>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6282-3027>

¹E-mail de contacto: dpluzonb@ube.edu.ec

²E-mail de contacto: djkirbyg_a@ube.edu.ec

³E-mail de contacto: gdmaqueirac@ube.edu.ec

Afiliación: ¹*²*³Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

Artículo recibido: 16 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 25 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 25 de Septiembre del 2026.

¹Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Física, Deportes y Recreación, graduado de la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador), con 11 años de experiencia profesional como docente de Educación General Básica. Maestrante en Pedagogía de la Cultura Física, mención Educación Física Inclusiva, en la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Actualmente se desempeña como docente de Educación General Básica Elemental en la Unidad Educativa Fiscal Campozano.

²Licenciado en Cultura Física, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Pedagogía de la Cultura Física, con Mención en Educación Física Inclusiva, graduado de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador).

³Licenciada en Educación, con especialidad en Defectología – Oligofrenopedagogía, graduada del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, (Cuba). Magíster en Pedagogía de la Cultura Física, con mención en Educación Física Inclusiva, graduada de la Universidad Bolivariana de Ecuador, (Ecuador). Doctora en el programa de Innovaciones Científicas y Didácticas en Educación Física Escolar, graduada de la Universidad de Granada, (España).

Resumen

La presente investigación aborda el diseño de un programa de actividades lúdicas como estrategia pedagógica para favorecer la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las clases de Educación Física. El objetivo de la presente investigación fue diseñar un programa de actividades lúdicas (AL) como estrategia pedagógica para la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las clases de Educación Física. Se desarrolló un estudio mixto de predominancia cualitativo, de investigación-acción, con alcance exploratorio-descriptivo, en una unidad educativa del cantón Paján, Ecuador; la muestra estuvo integrada por 15 estudiantes, incluidos dos con diagnóstico de TDAH. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, fichas de observación, diario de campo, análisis documental y evaluaciones psicométricas, procesada con ATLAS.ti 23 y validada mediante triangulación. Los resultados evidenciaron mejoras progresivas en la

atención sostenida, la autorregulación conductual, la interacción entre pares y el sentido de pertenencia, favorecidas por instrucciones breves, apoyos visuales y refuerzo positivo. Se concluye que las actividades lúdicas, fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, constituyen una estrategia eficaz para consolidar entornos inclusivos, por lo que se recomienda su institucionalización curricular y la formación docente en atención a la diversidad.

Palabras clave: Inclusión Educativa, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Educación Física, Actividades Lúdicas, Diseño Universal para el Aprendizaje.

Abstract

This study addresses the design of a program of recreational activities as a pedagogical strategy to promote the inclusion of students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in physical education classes. The objective of this research is to design a program

of recreational activities (RA) as a pedagogical strategy for the inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in physical education classes. A mixed-methods, predominantly qualitative, action-research study with an exploratory-descriptive scope was conducted at an educational institution in the canton of Paján, Ecuador; the sample consisted of 15 students, including two diagnosed with ADHD. Data were collected through semistructured interviews, observation forms, a field journal, document analysis, and psychometric assessments; the data were analyzed using ATLAS.ti 23 and validated through triangulation. The results showed progressive improvements in sustained attention, behavioral self-regulation, peer interaction, and a sense of belonging, facilitated by brief instructions, visual aids, and positive reinforcement. It is concluded that recreational activities, based on Universal Design for Learning, constitute an effective strategy for fostering inclusive environments; therefore, it is recommended that they be incorporated into the curriculum and that teachers receive training on addressing diversity.

Keywords: Educational Inclusion, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Physical Education, Recreational Activities, Universal Design for Learning.

Sumário

Esta pesquisa aborda o desenvolvimento de um programa de atividades lúdicas como estratégia pedagógica para promover a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas aulas de Educação Física. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um programa de atividades lúdicas (AL) como estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas aulas de Educação Física. Um estudo de métodos mistos, predominantemente qualitativo, foi conduzido utilizando uma abordagem de pesquisa-ação com escopo exploratório-descritivo em uma escola no cantão de Paján, Equador. A amostra foi composta por 15 alunos, incluindo dois com

diagnóstico de TDAH. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, formulários de observação, notas de campo, análise documental e avaliações psicométricas. Os dados foram processados utilizando o software ATLAS.ti 23 e validados por triangulação. Os resultados mostraram melhorias progressivas na atenção sustentada, autorregulação comportamental, interação entre pares e senso de pertencimento, facilitadas por instruções breves, recursos visuais e reforço positivo. Conclui-se que as atividades lúdicas, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem, constituem uma estratégia eficaz para consolidar ambientes inclusivos; portanto, recomenda-se a sua integração no currículo e na formação de professores para lidar com a diversidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Educação Física, Atividades Lúdicas, Desenho Universal para Aprendizagem.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) constituye uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia durante la infancia y la adolescencia. Se caracteriza por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad que afectan el funcionamiento cognitivo, conductual y social del individuo, repercutiendo en el rendimiento académico, la adaptación escolar y las relaciones interpersonales.

Desde el ámbito clínico, el TDAH se reconoce como un trastorno multifactorial asociado con alteraciones neurobiológicas, genéticas y ambientales, cuya elevada frecuencia de comorbilidades incrementa la complejidad de su abordaje educativo y terapéutico (Posner et al., 2020; Gnanavel et al., 2019; Rajaprakash y Leppert, 2022). Dentro del contexto escolar, los estudiantes con TDAH presentan dificultades

para mantener la atención sostenida, seguir instrucciones, regular su conducta y adaptarse a las dinámicas propias del aula, condiciones que limitan su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2025).

Estas manifestaciones adquieren especial relevancia en las clases de Educación Física (EF), debido a que este espacio demanda organización motriz, control conductual, interacción cooperativa y cumplimiento de consignas durante el desarrollo de actividades individuales y grupales. Al respecto, la evidencia metaanalítica confirma que las intervenciones de actividad física generan mejoras significativas en los síntomas nucleares, las funciones ejecutivas y el control inhibitorio de niños con TDAH (Li et al., 2023). En consecuencia, la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas constituye un elemento esencial para favorecer la participación y el aprendizaje de esta población estudiantil (Haegele et al., 2020; Pilicita, 2025).

En el contexto ecuatoriano, el fortalecimiento de la educación inclusiva representa una prioridad dentro de las políticas educativas nacionales, orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la participación efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o necesidades educativas específicas (Ministerio de Educación, 2021). En este escenario, las instituciones educativas enfrentan el desafío de implementar metodologías flexibles y adaptaciones pedagógicas que respondan a las características neurocognitivas de los estudiantes con TDAH, promoviendo ambientes de aprendizaje accesibles, participativos y centrados en la diversidad (Maqueira et al., 2023; Delgado y Vivas, 2024). En este marco, las AL, emergen como un fenómeno de creciente interés científico y alcance multidimensional: sus

beneficios sobre la calidad de vida se han documentado en distintos grupos poblacionales a lo largo del ciclo vital (Obi, 2024), y su estudio se ha extendido incluso a las dimensiones socioambientales del comportamiento recreativo (Naidoo y Burton, 2020; Rosenthal et al., 2022; Sardar e Islam, 2024), lo que respalda su pertinencia como objeto de investigación educativa.

Las repercusiones del TDAH trascienden el ámbito académico e involucran dimensiones emocionales, conductuales y sociales que pueden afectar el desarrollo integral de los estudiantes. Las dificultades para regular impulsos, establecer relaciones interpersonales y gestionar adecuadamente las emociones incrementan el riesgo de aislamiento, conflictos con sus pares y disminución de la autoestima, factores que condicionan negativamente los procesos de inclusión educativa (Gnanavel et al., 2019; Posner et al., 2020). Estas características justifican la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que favorezcan simultáneamente el desarrollo motriz, la autorregulación y las habilidades sociales.

En este contexto, la EF constituye un escenario pedagógico privilegiado para promover procesos de inclusión mediante experiencias motrices estructuradas, aprendizaje cooperativo y actividades lúdicas (AL). La evidencia científica demuestra que la práctica sistemática de actividades físicas favorece la atención sostenida, el control inhibitorio, la coordinación motriz, la interacción social y el bienestar socioemocional de estudiantes con TDAH, fortaleciendo su participación dentro del entorno escolar (Li et al., 2023; Taylor et al., 2019; Shahrjooihaghighi et al., 2026). Asimismo, la incorporación de estrategias didácticas inclusivas durante las clases de EF contribuye al desarrollo de competencias

motrices y sociales, consolidando entornos educativos más equitativos y participativos (Aguirre et al., 2026; Campuzano et al., 2026).

Esta problemática, sumada a la limitada implementación de estrategias inclusivas dentro de algunos contextos escolares, puede incrementar el riesgo de exclusión social y restringir la participación de estudiantes en actividades académicas y recreativas. En este sentido, surge la siguiente interrogante científica: ¿Cómo se puede incluir a estudiantes con TDAH en las clases de Educación Física? El objetivo de la presente investigación es diseñar un programa de actividades lúdicas (AL) como estrategia pedagógica para la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las clases de Educación Física.

Materiales y Métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de predominio cualitativo (Cual + Cuan), estructurado en un diseño de investigación-acción de alcance exploratorio-descriptivo, dado que la información se recolectó a lo largo de las doce semanas de intervención mediante ciclos sucesivos de observación, acción y reflexión. La vertiente cualitativa, dominante, permitió analizar y comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en su contexto educativo, a partir de entrevistas semiestructuradas, fichas de observación, diario de campo y análisis documental.

La vertiente cuantitativa, de naturaleza complementaria y anidada, se sustentó en los datos derivados de los informes psicométricos emitidos por el profesional del DECE, quien administró la Escala de Autopercepción Infantil de Harter (SPPC) y el Cuestionario Adaptado de Participación Escolar e Inclusión Social en dos

momentos, inicial y final; dichos resultados "se analizaron de forma descriptiva, contrastando las categorías obtenidas en la medición inicial y final de cada caso. La integración de ambas vertientes se efectuó mediante triangulación metodológica, procedimiento que reforzó la credibilidad, la consistencia y la profundidad analítica de los hallazgos.

La obtención de información combinó técnicas de campo y revisión documental. Estas últimas se orientaron al análisis de planificaciones curriculares, adaptaciones pedagógicas y registros institucionales, con el fin de identificar las estrategias implementadas por los docentes para atender las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH. El detalle de cada técnica se presenta en el apartado siguiente. La presente investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki para las investigaciones en seres humanos, garantizando el respeto por la dignidad, la confidencialidad, la privacidad y la protección de los participantes, con especial atención a los estudiantes con TDAH, considerados una población que requiere medidas específicas de protección durante el proceso investigativo (World Medical Association, 2024).

Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado voluntario de los representantes legales de los estudiantes participantes, asegurando su libre participación y el conocimiento de los objetivos, procedimientos y alcances de la investigación. De igual manera, el estudio contó con la participación voluntaria del docente de EF y del profesional del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), quienes contribuyeron desde sus respectivas competencias al desarrollo de la investigación y al fortalecimiento del proceso de inclusión educativa. La población estuvo

constituida por los estudiantes del Cuarto Año de Educación General Básica Elemental de una Unidad Educativa ubicada en la parroquia Campozano, cantón Paján, provincia de Manabí (Ecuador), perteneciente a una institución con una matrícula total de 830 estudiantes. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y quedó integrada por 15 estudiantes voluntarios (5 de sexo femenino y 10 de sexo masculino), de los cuales dos contaban con diagnóstico de TDAH

avalado por el Ministerio de Salud Pública del Ecuador (Tabla 1). Dichos estudiantes constituyeron la unidad de análisis de la investigación, en tanto sujetos focales sobre quienes se centró la recolección, el procesamiento y la interpretación de la información. El grupo restante operó como entorno natural de interacción, condición que posibilitó observar los procesos de inclusión, participación y convivencia inherentes a las clases de Educación Física.

Tabla 1. *Diagnóstico de los estudiantes con TDAH.*

Parámetro	Descripción	
	A	B
Género	Masculino	Masculino
Edad	8 años	8 años
Diagnóstico Principal	TDAH	TDAH
Adaptaciones curriculares	Instrucciones breves, fragmentación de tareas y pausas activas.	Organización de actividades en tiempos cortos, reducción de distractores y apoyo visual.
Orientaciones para EF	Actividades dinámicas y variadas que favorecen el control de impulsos y la atención junto a descansos breves.	Principalmente juegos motores de corta duración, participación activa y ejercicios de coordinación.

Fuente: Elaboración propia.

El currículo de EF se orienta al desarrollo integral de los estudiantes mediante experiencias motrices, recreativas y lúdicas que favorecen el fortalecimiento de competencias físicas, cognitivas y socioemocionales, promoviendo una formación participativa e inclusiva (Ministerio de Educación, 2023). En estudiantes con TDAH, este espacio curricular favorece el desarrollo de la coordinación motriz, el control corporal, la interacción social y la atención sostenida, contribuyendo al fortalecimiento de la autorregulación conductual y la disminución de comportamientos impulsivos (Li et al., 2023; Taylor et al., 2019).

En este contexto, la EF se consolida como un escenario pedagógico inclusivo que, mediante AL y estrategias metodológicas flexibles, promueve el aprendizaje significativo, la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas

específicas (Haegele et al., 2020; Aguirre et al., 2026; Campuzano et al., 2026). Para la obtención de información se emplearon diversas técnicas e instrumentos de investigación orientados a comprender las dinámicas de inclusión educativa de estudiantes con TDAH durante las clases de EF. La selección de estos instrumentos respondió a la necesidad de analizar dimensiones emocionales y sociales relacionadas con la participación activa, interacción grupal y adaptación pedagógica dentro del contexto escolar.

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a entrevistas semiestructuradas al docente de EF y a los representantes legales de los estudiantes con TDAH, las guías de preguntas para las entrevistas se encuentran detalladas en las Tabla 2 y Tabla 3. Esta técnica permitió recopilar información relacionada con las experiencias, percepciones y necesidades observadas durante el proceso de inclusión educativa, así como

identificar dificultades asociadas a la participación, interacción social, comportamiento y desempeño de los

estudiantes durante las AL desarrolladas en las clases de EF.

Tabla 2. *Guía de preguntas para la entrevista al docente de EF.*

Cod	Preguntas	Tipo
PSEF_01	¿Cómo describe usted la participación e interacción de los estudiantes con TDAH durante las clases de EF?	PA
PSEF_02	¿Qué dificultades conductuales, atencionales o sociales observa con mayor frecuencia en los estudiantes con TDAH durante el desarrollo de AL?	PA
PSEF_03	¿Qué estrategias metodológicas o adaptaciones pedagógicas implementa para favorecer la inclusión y participación de estudiantes con TDAH en las AL?	PA
PSEF_04	Desde su experiencia profesional, ¿considera que las AL contribuyen al mejoramiento de la convivencia, motivación y participación de estudiantes con TDAH? ¿Por qué?	PA

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. *Guía de preguntas para la entrevista a los representantes legales de los estudiantes con TDAH.*

Cod	Preguntas	Tipo
PSRL_01	¿Cómo considera usted que el comportamiento y participación de su representado/a se desarrolla dentro de las clases de EF?	PA
PSRL_02	¿Qué cambios ha observado en la conducta, motivación o relaciones sociales de su representado/a desde su participación en AL?	PA
PSRL_03	Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son las principales dificultades que enfrenta su representado/a durante las actividades escolares y recreativas?	PA
PSRL_04	¿Qué tipo de apoyo o estrategias considera importantes para fortalecer la inclusión y bienestar de estudiantes con TDAH durante las clases de EF?	PA

Fuente: Elaboración propia.

Se diseñaron fichas de observación estructurada para evaluar indicadores vinculados al proceso de inclusión educativa de estudiantes con TDAH durante las clases de EF. Su aplicación permitió registrar de manera sistemática aspectos relacionados con la participación, interacción socioeducativa, seguimiento de instrucciones, regulación conductual y emocional, cooperación grupal, motivación hacia la práctica motriz y capacidad de adaptación frente a las AL implementadas.

Por otro lado, el diario de campo se utilizó como instrumento de registro continuo durante el desarrollo de la intervención. Su empleo facilitó la documentación de acontecimientos significativos, respuestas conductuales, adaptaciones metodológicas y observaciones pedagógicas surgidas durante las clases de EF. Asimismo, permitió analizar la evolución de la participación, los procesos de interacción social y la efectividad de las estrategias inclusivas aplicadas en el contexto educativo. Las evaluaciones psicométricas constituyeron la

vertiente cuantitativa, de carácter complementario, del estudio. La valoración psicológica fue realizada por el profesional del DECE de la institución educativa, quien administró instrumentos adaptados y escalas estandarizadas acordes con las características y edad de los participantes, en dos momentos, inicial y final, con el fin de contrastar la evolución del proceso. Entre los instrumentos utilizados se incluyeron la Escala de Autopercepción Infantil de Harter (SPPC) y el Cuestionario Adaptado de Participación Escolar e Inclusión Social.

Los resultados obtenidos permitieron valorar dimensiones relacionadas con la competencia social, la autoestima, la aceptación grupal, la percepción de inclusión y la participación escolar; sometidos posteriormente a un análisis estadístico descriptivo, aportaron evidencia complementaria que profundizó la comprensión integral del proceso investigativo. Análisis documental: El análisis documental se efectuó mediante la revisión de registros académicos, informes psicopedagógicos, adaptaciones

curriculares, planificaciones pedagógicas y protocolos institucionales relacionados con la inclusión educativa. Este procedimiento permitió contextualizar las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH e identificar antecedentes y estrategias implementadas previamente dentro de la institución.

La triangulación de datos integró la información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas, fichas de observación, diario de campo, análisis documental e informes derivados de las evaluaciones psicológicas aplicadas por el profesional del DECE. Este procedimiento favoreció la contrastación de perspectivas y evidencias procedentes de diferentes fuentes, fortaleciendo la credibilidad, consistencia y profundidad analítica de los hallazgos. Asimismo, permitió identificar categorías emergentes y comprender de manera integral las dinámicas de inclusión educativa, participación social y adaptación escolar de los estudiantes con TDAH durante las AL desarrolladas en las clases de EF.

Para el tratamiento de la información se empleó el software especializado ATLAS.ti 23, herramienta que facilitó la organización, codificación y categorización sistemática de los datos obtenidos. Mediante este procedimiento se identificaron unidades de significado, relaciones temáticas y categorías emergentes asociadas a la atención sostenida, interacción social, regulación conductual, participación motriz y adaptación pedagógica. Este proceso analítico permitió trascender la descripción de los hallazgos y avanzar hacia una interpretación profunda de las necesidades educativas presentes en los estudiantes con TDAH. Complementariamente, los datos procedentes de las escalas psicométricas aplicadas por el profesional del DECE se procesaron mediante

estadística descriptiva. Se contrastaron, para cada caso, las categorías de respuesta obtenidas en las mediciones inicial y final de cada dimensión evaluada, con el fin de contrastar las mediciones inicial y final y visualizar la dirección de los cambios. Este tratamiento cuantitativo, de carácter complementario y subordinado a la vertiente cualitativa, no persiguió establecer inferencias estadísticas, sino aportar evidencia adicional que, integrada mediante triangulación, reforzara la comprensión del proceso de inclusión.

La recolección de información se sustentó en un conjunto de técnicas cualitativas cuya articulación permitió construir el diagnóstico que orientó la propuesta. Las entrevistas semiestructuradas al docente de Educación Física (EF) caracterizaron sus percepciones pedagógicas, las dificultades advertidas en el aula y las estrategias previamente aplicadas, mientras que las dirigidas a los representantes legales aportaron la perspectiva familiar sobre la conducta y la interacción social de los estudiantes con TDAH (Haegele et al., 2020; Pocock y Miyahara, 2018).

De manera complementaria, las fichas de observación estructurada y el diario de campo registraron, en situación real, los indicadores conductuales, motrices y de participación, que las entrevistas no capturan de modo directo. La triangulación de estas fuentes otorgó consistencia interna al diagnóstico y reforzó la validez del modelo de investigación-acción, en el que la observación reflexiva constituye el punto de partida de cada ciclo de intervención (Rakaa et al., 2025; Ibarra et al., 2020). El diagnóstico reveló necesidades específicas en la atención sostenida, la autorregulación conductual, la interacción entre pares y la participación motriz, dimensiones que operan como barreras cuando el entorno escolar no

ofrece apoyos ajustados. Precisamente sobre esta evidencia se estructuró la propuesta de actividades lúdicas, de modo que cada decisión respondiera a un requerimiento identificado y no a supuestos ajenos al contexto. Esta correspondencia entre hallazgos, diseño confiere pertinencia científica al modelo y sustenta la relevancia de la intervención como estrategia inclusiva (Pilicita, 2025; Li et al., 2023).

En coherencia con ese diagnóstico, la propuesta articuló cuatro estrategias interrelacionadas. La adecuación de los objetivos pedagógicos ajustó las metas de aprendizaje a las características neurocognitivas, motrices y socioemocionales del alumnado; las actividades lúdicas integraron juegos cooperativos adaptados, dinámicas motrices y recursos recreativos dirigidos a fortalecer la atención, la coordinación y la regulación conductual. Las dos estrategias restantes intervinieron sobre el contexto y la coordinación. La optimización del entorno pedagógico organizó el espacio mediante el control de distractores, el establecimiento de rutinas y el uso de apoyos multisensoriales; la articulación interdisciplinaria vinculó al docente de EF, al profesional del DECE, a los representantes legales, en torno a los procesos de inclusión y bienestar (Aparicio et al., 2024; Maqueira et al., 2023).

A partir del mismo diagnóstico se definieron las categorías que guiaron el análisis de los resultados: la participación e interacción socioeducativa; las adaptaciones metodológicas y la mediación pedagógica; la inclusión e interacción social; la atención, regulación conductual y desempeño motriz. Estas categorías, derivadas de la evidencia recogida, aseguran que la evaluación de la propuesta se realice sobre los mismos indicadores que motivaron su diseño. De este modo, la

secuencia metodológica: técnicas, diagnóstico, diseño y evaluación, configura un proceso científicamente validado, en el que cada fase se deriva de la anterior y confiere legitimidad a la intervención. Es precisamente este encadenamiento lógico el que garantiza la comprensión integral del fenómeno y sustenta la solidez de la propuesta que se presenta a continuación, fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y orientada a favorecer múltiples formas de participación, representación y expresión (Álvaro et al., 2024; Delgado y Vivas, 2024).

La propuesta de intervención "Aprendemos Mejor en Movimiento" responde a las necesidades detectadas en el diagnóstico, donde se evidenciaron dificultades de atención, autorregulación conductual e interacción social en estudiantes con TDAH durante las clases de EF. Tales condiciones se convierten en barreras para el aprendizaje cuando las estrategias pedagógicas no atienden las características neurocognitivas de esta población, lo que justifica el diseño de intervenciones fundamentadas en la educación inclusiva y la atención a la diversidad (Haegele et al., 2020; Rakaa et al., 2025; Pilicita, 2025).

La propuesta adopta las actividades lúdicas como estrategia metodológica orientada a fortalecer la coordinación motriz, la regulación conductual y el vínculo entre pares mediante experiencias cooperativas, dinámicas y participativas. Su formulación parte de la evidencia que señala que la práctica sistemática de actividad física estructurada puede contribuir al mejoramiento de las funciones ejecutivas, el autocontrol, la motivación y las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH, ampliando sus oportunidades de participación en el contexto educativo (Li et al., 2023; Taylor et al., 2019; Shahrjooiaghghi et al., 2026). De

manera complementaria, la intervención busca fortalecer las competencias del docente mediante el empleo de estrategias flexibles, recursos didácticos y adaptaciones curriculares que faciliten la planificación y ejecución de clases inclusivas de Educación Física. Este enfoque favorece la creación de ambientes accesibles, participativos y respetuosos de la diversidad, promoviendo el desarrollo integral de competencias motrices, cognitivas, socioemocionales y de convivencia, en correspondencia con los principios de la educación inclusiva y con las orientaciones del currículo nacional de Educación Física (Ministerio de Educación, 2021, 2023; Maqueira et al., 2023; Delgado y Vivas, 2024).

En este sentido, el objetivo general de la propuesta consiste en favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con TDAH en las clases de Educación Física mediante la implementación de la propuesta de actividades lúdicas denominada *Aprendemos Mejor en Movimiento*, fundamentada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para alcanzar este propósito, inicialmente se plantea diagnosticar, mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas al docente y a los representantes legales, así como mediante fichas de observación estructurada, las principales barreras relacionadas con la participación, la interacción y la autorregulación que enfrentan los estudiantes con TDAH durante las clases de Educación Física. A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se propone diseñar actividades lúdicas sustentadas en estrategias metodológicas inclusivas que respondan a las características neurocognitivas, motrices y socioemocionales identificadas en los estudiantes. Posteriormente, dichas actividades son implementadas durante las clases de Educación Física con la finalidad de promover

una participación más activa, fortalecer la interacción entre pares y favorecer procesos de autorregulación conductual. Finalmente, se contempla evaluar los efectos de la propuesta sobre la participación, la interacción socioeducativa y la percepción de inclusión mediante la triangulación de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos establecidos en la investigación.

La propuesta tiene una duración total de 12 semanas y contempla una frecuencia de dos sesiones semanales, con una duración aproximada de entre 40 y 50 minutos por clase. Esta temporalidad permite desarrollar las actividades de manera progresiva y sistemática, procurando que los estudiantes dispongan de oportunidades continuas para participar, interactuar, regular su conducta y fortalecer sus habilidades motrices y socioemocionales dentro de un contexto estructurado de aprendizaje.

La propuesta *Aprendemos Mejor en Movimiento* se implementa durante las clases de Educación Física mediante actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la inclusión de los estudiantes con TDAH. Su desarrollo se fundamenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, priorizando estrategias metodológicas flexibles que permitan ofrecer diferentes formas de participación, implicación y aprendizaje. De esta manera, se procura atender las características y necesidades individuales de los estudiantes sin excluirlos de las experiencias compartidas con el grupo, promoviendo un aprendizaje significativo, activo y respetuoso de la diversidad. La planificación de la intervención contempla el diseño de las actividades lúdicas a partir de las características neurocognitivas, motrices y socioemocionales previamente identificadas durante la fase diagnóstica. Para cada actividad se establecen

objetivos de aprendizaje, estrategias metodológicas, recursos didácticos, formas de organización y criterios de evaluación coherentes con las necesidades del alumnado y con los propósitos de inclusión planteados. Asimismo, se consideran adaptaciones en las instrucciones, los tiempos de ejecución, la complejidad de las tareas, la organización de los grupos y los apoyos visuales o demostrativos, con el propósito de facilitar la comprensión y participación de los estudiantes con TDAH. La implementación se desarrolla de forma progresiva dentro de las sesiones habituales de

Educación Física, favoreciendo inicialmente actividades de menor complejidad y avanzando hacia experiencias cooperativas que requieren mayores niveles de atención, coordinación, interacción y autorregulación. Durante este proceso, el docente desempeña un papel mediador mediante instrucciones breves y claras, demostraciones prácticas, refuerzo positivo, organización flexible de los equipos y acompañamiento constante. El detalle de las actividades, su secuencia, objetivos, recursos, estrategias inclusivas y criterios de evaluación se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. *Actividades lúdicas implementadas en las clases de Educación Física.*

Sesión	Objetivo	Estrategias	Actividad	Adaptaciones
1	Favorecer la adaptación al entorno de trabajo y seguimiento de instrucciones	Explicaciones cortas y demostración visual	Juego “Repítelo”	Repetición de consignas y apoyo verbal constante
2	Mejorar la adaptación a las dinámicas grupales	Refuerzo positivo y acompañamiento	Atrapa el color	Uso de instrucciones simples y ejemplos previos
3	Fortalecer la adaptación a nuevas actividades motrices	Supervisión continua y modelado	Las islas del equilibrio	Disminución de dificultad en desplazamientos
4	Consolidar la adaptación a la rutina de la clase	Integración grupal y motivación constante	Globo en el aire	Formación de grupos pequeños y apoyo docente
5	Desarrollar la fuerza de miembros inferiores	Indicaciones paso a paso	Salto entre aros	Adecuación de distancias según necesidad
6	Mejorar la coordinación motriz gruesa	Práctica guiada y refuerzo positivo	Relevos con obstáculos	Explicaciones claras y repetición de reglas
7	Fortalecer la fuerza y el control corporal	Supervisión continua	Empuja y transporta	Adaptación del peso y tamaño de objetos
8	Consolidar la coordinación y fuerza durante actividades integradas	Retroalimentación positiva	Circuito lúdico combinado	Adaptación del ritmo de ejecución
9	Incrementar la confianza en la ejecución de actividades físicas	Refuerzo positivo constante	Lanzamiento al objetivo	Tiempo adicional para completar la actividad
10	Fortalecer la seguridad y autonomía en la participación	Motivación y reconocimiento de logros	Transporte de objetos por equipos	Apoyo verbal según necesidad
11	Favorecer la confianza en actividades grupales y recreativas	Participación activa y apoyo entre pares	Búsqueda del tesoro motriz	Uso de señales visuales
12	Consolidar la confianza y el seguimiento autónomo del ritmo de clase	Retroalimentación positiva y autonomía progresiva	Gran circuito recreativo final	Adaptación individual del tiempo y dificultad

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación de la propuesta. La evaluación se desarrolló mediante un proceso formativo, sistemático y continuo, dirigido a valorar la efectividad de las AL para fortalecer la inclusión de estudiantes con TDAH durante las clases de EF. La valoración integró observaciones estructuradas, rúbricas de desempeño, listas de cotejo, registros de campo e informes de las evaluaciones psicológicas emitidos por el profesional del DECE, lo que

permitió analizar de manera objetiva la evolución de la participación, la interacción socioeducativa, la autorregulación conductual y el desempeño motriz. Este modelo favoreció el seguimiento permanente de la intervención, la retroalimentación de las estrategias y la toma de decisiones fundamentadas durante su ejecución (Aparicio et al., 2024; Nariz, 2025; Rakaa et al., 2025). Para la ejecución de la propuesta se emplearon recursos didácticos y deportivos

adaptados a estudiantes de 7 a 8 años con TDAH: 12 conos de polietileno flexible de 23 cm de altura, para delimitar espacios y organizar circuitos motores; 10 aros plásticos de 60 cm de diámetro, para actividades de coordinación, equilibrio y orientación espacial; 10 cuerdas de nylon de 2 m, para ejercicios de desplazamiento y coordinación; 12 pelotas de espuma de baja densidad, textura suave y 20 cm de diámetro, para lanzamiento, recepción y cooperación; 20 globos de látex estándar (10-12 pulgadas), para coordinación óculo-manual y control postural; 6 colchonetas de espuma de alta densidad de 100 × 50 × 3 cm, para equilibrio y seguridad; 10 pañuelos de tela de 40 × 40 cm y 10 cintas de tela de 1,5 m, para dinámicas recreativas; 6 obstáculos bajos de PVC regulables entre 20 y 30 cm; 20 marcadores circulares antideslizantes de caucho de 20 cm de diámetro, para señalar estaciones; y 1 silbato profesional. Como apoyo didáctico se utilizaron 20 tarjetas plastificadas con pictogramas (15 × 20 cm), fichas de observación, rúbricas de evaluación y registros de campo para el seguimiento pedagógico.

Se utilizaron un computador portátil Lenovo ThinkPad E14 Gen 5 (procesador Intel® Core™ i5 de 13.^a generación, 16 GB de RAM, SSD de 512 GB, Windows 11 Pro); una tableta Samsung Galaxy Tab A9+ (pantalla de 11", 8 GB de RAM, 128 GB de almacenamiento, Android 14); una grabadora digital Sony ICD-PX470 (memoria interna de 4 GB, formatos MP3/LPCM y reducción de ruido); un videoproector Epson PowerLite E20 (resolución XGA, 3400 lúmenes); un parlante portátil JBL Charge 5 (Bluetooth y batería recargable); Microsoft Office Professional Plus 2021 (Word, Excel y PowerPoint); Adobe Acrobat Pro DC, para la gestión de documentos digitales; y el software ATLAS.ti versión 23, empleado para la codificación, categorización,

análisis e interpretación de la información cualitativa. La propuesta "Aprendemos Mejor en Movimiento" articula de manera coherente sus objetivos, estrategias, recursos y criterios de evaluación en una secuencia metodológica que garantiza su aplicación rigurosa y su replicabilidad en contextos escolares similares. Al sustentarse en los principios del DUA y en la evidencia sobre los beneficios de la actividad física estructurada para estudiantes con TDAH, el diseño asegura la pertinencia pedagógica de cada componente y su correspondencia con las necesidades diagnosticadas (Li et al., 2023; Rakaa et al., 2025). De este modo, la intervención no solo responde a una problemática concreta de inclusión, sino que ofrece un modelo flexible y transferible, susceptible de ser adaptado por el profesorado de Educación Física para fortalecer la participación y el aprendizaje de la diversidad del alumnado (Haeghele et al., 2020; Delgado y Vivas, 2024).

Resultados y Discusión

El proceso de investigación-acción articuló el diagnóstico inicial, la intervención pedagógica y la valoración de los cambios en los estudiantes con TDAH. Las entrevistas semiestructuradas al docente de EF y a los representantes legales, junto con la observación inicial, permitieron identificar dificultades de atención sostenida, seguimiento de instrucciones, autorregulación y participación grupal. Estos hallazgos orientaron el diseño de las AL adaptadas y sus estrategias de mediación, en concordancia con la evidencia que sustenta las intervenciones estructuradas en Educación Física inclusiva (Aguirre et al., 2026; Campuzano et al., 2026; Pilicita, 2025).

Durante la implementación, las fichas de observación y el diario de campo documentaron longitudinalmente las respuestas de los participantes. En las primeras sesiones se

registraron dificultades para mantener la atención, seguir consignas y controlar impulsos; de forma progresiva, se observó mayor permanencia en las tareas, cumplimiento de normas e interacción con los pares. Esta evolución concuerda con la evidencia sobre el potencial de la actividad física estructurada para favorecer los procesos atencionales, el control conductual y la participación de niños con TDAH (Li et al., 2023; Taylor et al., 2019; Shahrjooihighighi et al., 2026).

Las entrevistas posteriores contrastaron las percepciones iniciales con la experiencia vivida. El docente y los representantes legales identificaron avances en la disposición hacia las actividades, la interacción con los compañeros y la respuesta ante las consignas, especialmente al emplear instrucciones breves, apoyos visuales, organización estructurada del espacio y refuerzo positivo. Ello confirma que las barreras para la inclusión no dependen solo del estudiante, sino también de las condiciones

metodológicas y organizativas de la experiencia educativa (Haegele et al., 2020; Rakaa et al., 2025).

De manera complementaria, el profesional del DECE aplicó, antes y después de la intervención, instrumentos psicológicos adaptados a la edad de los participantes a los dos estudiantes con diagnóstico de TDAH. La Escala de Autopercepción Infantil de Harter (SPPC) valoró la competencia social, la autoestima y la aceptación grupal, mientras que el Cuestionario Adaptado de Participación Escolar e Inclusión Social examinó la participación, la interacción y la percepción de inclusión. El análisis descriptivo evidenció, en ambos casos, un desplazamiento desde las categorías "A veces" y "Casi nunca" en la medición inicial hacia "Casi siempre" y "Siempre" en la final, lo que refleja una evolución favorable de la participación, la aceptación grupal y el sentido de pertenencia, tal como se sintetiza en la figura 1.

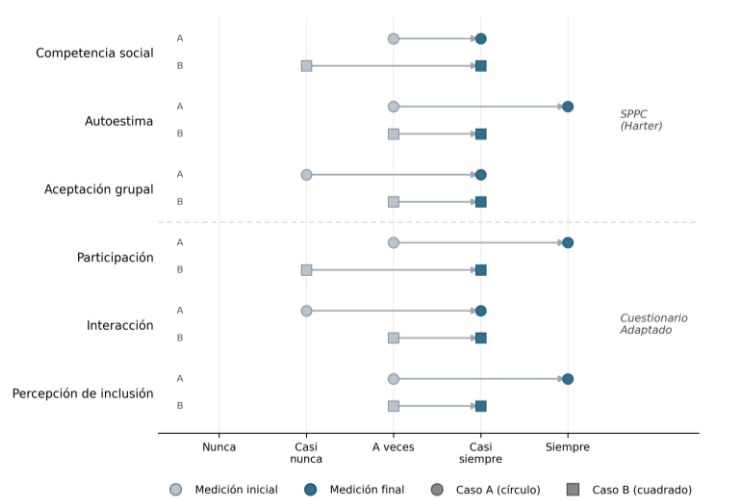


Figura 1. Desplazamiento pre-post de las categorías por caso en las dimensiones psicométricas evaluadas por el DECE.

Fuente: Elaboración propia.

La red semántica evidencia la articulación entre atención, regulación conductual, participación motriz, interacción social y adaptación

pedagógica, mostrando que los cambios no se configuraron como fenómenos aislados, sino como dimensiones interdependientes del

proceso inclusivo. El procesamiento con ATLAS. Ti 23 facilitó la trazabilidad de las unidades de significado y su agrupación en

categorías interpretativas, fortaleciendo la consistencia del análisis.

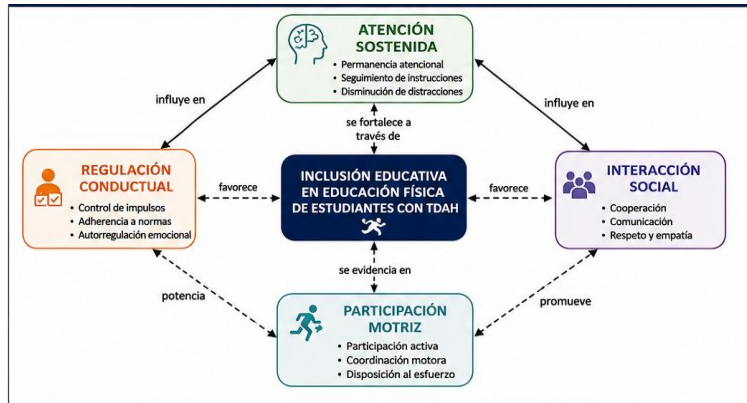


Figura 2. Red semántica de codificación, relaciones entre las categorías centrales.

Fuente: Elaboración propia.

La revisión documental de registros académicos, informes psicopedagógicos, adaptaciones curriculares y protocolos institucionales complementó estos hallazgos. Permitió contextualizar las necesidades educativas de los estudiantes y contrastar las

estrategias previas con las incorporadas en la propuesta, de modo que la intervención se configuró como una respuesta pedagógica contextualizada y no como una aplicación desarticulada de actividades (Ibarra et al., 2020; Campuzano et al., 2026).

EVOLUCIÓN CONDUCTUAL Y PARTICIPATIVA DE ESTUDIANTES CON TDAH FASE INICIAL vs. FASE FINAL DE LA INTERVENCIÓN (12 SEMANAS)				
DIMENSIONES EVALUADAS	FASE INICIAL (Ses. 1-2)	FASE FINAL (Ses. 11-12)	CAMBIO (%)	INTERPRETACIÓN
Permanencia atencional en las actividades	45%	88%	+43%	Mejora significativa en la capacidad de mantener la atención durante las actividades.
Seguimiento de instrucciones	50%	90%	+40%	Incremento en la comprensión y ejecución de instrucciones indicadas.
Control de impulsos	42%	85%	+43%	Reducción de conductas impulsivas y mayor autorregulación.
Respeto de normas y reglas	48%	90%	+42%	Mayor cumplimiento de normas y convivencia respetuosa.
Interacción y cooperación con compañeros	40%	88%	+48%	Participación activa en el trabajo grupal y cooperación con pares.
Participación activa en la clase	47%	92%	+45%	Aumento sostenido de la disposición y participación en las actividades.
Coordinación motriz	43%	87%	+44%	Mejora en la ejecución motriz y coordinación durante los ejercicios.
Motivación y disposición al esfuerzo	44%	90%	+46%	Mayor motivación, interés y esfuerzo en las actividades propuestas.
PROMEDIO GENERAL DE MEJORA		+44.6%	Evolución positiva en todas las dimensiones evaluadas.	

Figura 3. Evolución conductual y participativa de estudiantes con TDAH.

La representación sintetiza la evolución en atención, seguimiento de instrucciones, participación, interacción social, regulación conductual y cumplimiento de normas. Su finalidad no es cuantificar una magnitud de

efecto, sino mostrar la dirección de los cambios identificados por las distintas fuentes, en coherencia con el carácter mixto de predominio cualitativo y el alcance exploratorio-descriptivo del estudio.



Figura 4. Matriz de convergencia

Fuente: Elaboración propia.

La triangulación contrastó las evidencias de las distintas técnicas y estableció convergencias entre las percepciones de los participantes, los registros pedagógicos y las evaluaciones del DECE. La coincidencia progresiva entre estas fuentes reforzó la credibilidad de los hallazgos y consolidó como categorías centrales la participación, la autorregulación, la interacción social, la atención y la adaptación pedagógica, permitiendo comprender la transformación del proceso de inclusión en las clases de EF más allá de los cambios individuales. En términos metodológicos, los resultados evidencian la lógica cíclica de la investigación-acción: el diagnóstico inicial permitió reconocer las barreras existentes; dichos hallazgos orientaron

el diseño de la propuesta; la implementación generó nuevos registros empíricos; y la valoración posterior permitió contrastar los cambios y retroalimentar las estrategias utilizadas. Esta articulación proporciona sustento a la pertinencia de a propuesta de actividades lúdicas como respuesta pedagógica contextualizada, sin atribuir causalidad experimental, y coincide con investigaciones recientes que destacan la utilidad de estrategias adaptadas para favorecer la participación e inclusión del alumnado con TDAH en EF (Aguirre et al., 2026; Campuzano et al., 2026; Shahrjooihaghighi et al., 2026). Los resultados responden a la interrogante científica y al objetivo planteado, al evidenciar que las AL

favorecen la inclusión de estudiantes con TDAH durante las clases de EF. La convergencia entre los testimonios del docente, el representante legal y el profesional del DECE, sumada a la evolución registrada en las fichas de observación y en las escalas psicométricas, permite sostener que las instrucciones breves, los apoyos visuales y el refuerzo positivo constituyen mecanismos pedagógicos eficaces para fortalecer la atención sostenida, la autorregulación conductual y la participación social. Este hallazgo coincide con la evidencia cualitativa que reconoce la mediación docente y la adecuación de las tareas motrices como condiciones esenciales para la inclusión efectiva en EF (Pocock y Miyahara, 2018; Ibarra et al., 2020).

Los hallazgos concuerdan con lo reportado por Li et al. (2023) y Taylor et al. (2019) señalan que la actividad física estructurada genera efectos favorables sobre las funciones ejecutivas y el control inhibitorio, evidencia reforzada por Hattabi et al. (2022), quienes demostraron, mediante un ensayo aleatorizado, que las intervenciones acuáticas mejoran la atención y la conducta en niños con TDAH. En el contexto ecuatoriano, López et al. (2025) confirman la eficacia de estrategias orientadas al desarrollo de capacidades físicas en esta población, mientras que Rakaa et al. (2025) y Haegele et al. (2020) subrayan la flexibilización metodológica como factor determinante para la inclusión en entornos motrices. La evidencia internacional, además, asocia la participación sistemática en actividades lúdicas con beneficios sobre la salud mental y el bienestar autopercebido (Marić et al., 2020; Petersen et al., 2021), lo que respalda el componente lúdico de la propuesta. La principal divergencia respecto a estos antecedentes radica en el abordaje metodológico: mientras la mayoría emplea instrumentos cuantitativos

estandarizados, el presente estudio adoptó un diseño mixto de predominio cualitativo que posibilitó una comprensión contextual más profunda del fenómeno, con un componente cuantitativo de alcance solo descriptivo, sin pretender establecer relaciones estadísticas inferenciales entre variables.

El estudio presenta limitaciones que deben ponderarse en la interpretación de los resultados. El reducido tamaño de la unidad de análisis: dos estudiantes con TDAH, restringe la transferibilidad de los hallazgos a otras poblaciones o instituciones. La duración de doce semanas permitió observar cambios progresivos, pero resulta insuficiente para valorar su sostenibilidad a mediano plazo. Asimismo, al sustentarse en buena medida en las percepciones de los informantes, el diseño incorpora un componente de subjetividad inherente a la aproximación cualitativa; si bien se incluyó evidencia cuantitativa mediante escalas estandarizadas, esta fue de alcance descriptivo, por lo que se recomienda ampliarla en futuros estudios con diseños inferenciales y muestras de mayor tamaño.

En el plano práctico, los hallazgos aconsejan institucionalizar estas estrategias en la planificación curricular de EF y fortalecer la formación docente en el manejo pedagógico del TDAH, con la concepción de la educación inclusiva como garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación (Medin, 2017). Para futuras investigaciones se recomienda ampliar la muestra, incorporar diseños longitudinales que valoren la permanencia de los efectos e integrar instrumentos cuantitativos que faciliten la triangulación con la evidencia cualitativa, consolidando una base empírica más robusta sobre la inclusión de estudiantes con TDAH en la EF.

Conclusiones

El estudio demostró que las AL, articuladas bajo los principios del DUA, constituyen una estrategia pedagógica eficaz para la inclusión de estudiantes con TDAH en las clases de EF, dando así respuesta al objetivo planteado. La triangulación de evidencias cualitativas y psicométricas reveló avances progresivos en la atención sostenida, la autorregulación conductual, la interacción entre pares y el sentido de pertenencia, lo que confirma el potencial transformador del componente lúdico cuando se ajusta a las características neurocognitivas del alumnado. Asimismo, la articulación interdisciplinaria entre docente, familia y profesional del DECE emergió como condición determinante para sostener los logros alcanzados.

Estos hallazgos aportan fundamentos empíricos para institucionalizar adaptaciones metodológicas flexibles en el currículo de EF y fortalecer la formación docente en atención a la diversidad. Su alcance trasciende a la población diagnosticada, pues las estrategias inclusivas benefician no solo a los estudiantes que requieren apoyos específicos, sino al conjunto del alumnado. No obstante, la naturaleza predominantemente cualitativa del diseño y el reducido tamaño de la unidad de análisis aconsejan validar estos resultados mediante estudios longitudinales de mayor escala que consoliden su proyección.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, N., Santander, M., Moreno, R., & Maqueira, G. (2026). La inclusión del alumnado con TDAH en la asignatura de Educación Física: Implementación de un sistema de ejercicios. *RIAF. Revista Internacional de Actividad Física*. <https://doi.org/10.53591/2807>
- Aparicio, R., Sánchez, A., Fernández, J. C., & Cenizo, J. (2024). La Sociedad de los Retos: Una situación de aprendizaje dirigida a la cooperación en Educación Física. *Retos*, 62, 929–939. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.109313>
- Bernal, J., Pilaloe, C., & Maqueira, G. (2024). Adaptaciones curriculares para la inclusión en la Educación Física de estudiantes con trastornos del espectro autista. *Ciencia Digital*, 8(1), 6–30. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i1.2774>
- Campuzano, F., Merchán, M., & Iglesias, S. (2026). Didactic strategy for the inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the Physical Education subject. *Identidad Bolivariana*. <https://doi.org/10.37611/ib10ol452-476>
- Delgado, K., & Vivas, D. (2024). Inclusive education in Latin American universities: Proposal for a care model. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.897>
- Gnanavel, S., Sharma, P., Kaushal, P., & Hussain, S. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder and comorbidity: A review of literature. *World Journal of Clinical Cases*, 7(17), 2420–2426. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v7.i17.2420>
- Haegele, J., Wilson, W., Zhu, X., Bueche, J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Hattabi, S., Forte, P., Kukić, F., Bouden, A., Have, M., Chtourou, H., & Sortwell, A. (2022). A randomized trial of a swimming-based alternative treatment for children with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16238. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316238>
- Hernández, R. (2025). Dificultades que enfrentan los alumnos con TDAH en las aulas. *Revista Neuronum*, 11, 95–105. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revis-taneuronum/article/view/549>

- Ibarra, O., Peley, R., & Edilma, I. (2020). Estrategias para la inclusión en el área de educación física de estudiantes con discapacidad. *Polo del Conocimiento*, 5(9), 900–917.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9092676.pdf>
- Li, D., Wang, D., Cui, W., Yan, J., Zang, W., & Li, C. (2023). Effects of different physical activity interventions on children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A network meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Neuroscience*, 17, 1139263.
<https://doi.org/10.3389/fnins.2023.1139263>
- López-Quimi, L. E., Velasco-Álava, P. A., Castillejo-Olán, R., & Maqueira-Caraballo, G. (2025). Estrategia pedagógica para el desarrollo de capacidades físicas en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*.
<https://doi.org/10.62452/4cq42g66>
- Maqueira Caraballo, G. de la C., Guerra Iglesias, S., Martínez, R. I., & Velastegui López, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3), 210–228.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2933>
- Marić, I., Lovrić, F., & Franjić, D. (2020). Utjecaj rekreacijskih aktivnosti na mentalno zdravlje. *Zdravstveni Glasnik*.
<https://doi.org/10.47960/2303-8616.2020.12.105>
- Medín-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Universidad de Jaén.
<https://hdl.handle.net/10953/896>
- Ministerio de Educación. (2021). *Política nacional de educación inclusiva*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo-Trabajo-El.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Bloque curricular de Educación Física: Desarrollo de habilidades motrices y coordinativas*. En *Currículo nacional de Educación Básica*.
<https://www.educacion.gob.ec/curriculo-nacional/>
- Naidoo, R., & Burton, A. C. (2020). Relative effects of recreational activities on a temperate terrestrial wildlife assemblage. *Conservation Science and Practice*, 2, e271.
<https://doi.org/10.1111/csp2.271>
- Nariz, F. A. (2025). Advancing inclusive physical education, fitness, and wellness: Bridging gaps for students with disabilities in academic and community settings. *International Journal on Science and Technology*, 16(2).
<https://doi.org/10.71097/ijst.v16.i2.3509>
- Obi, L. (2024). The role of recreational activities in enhancing quality of life among the elderly. *International Journal of Arts, Recreation and Sports*.
<https://doi.org/10.47941/ijars.1944>
- Petersen, C., Bekker-Jeppesen, M., Aadahl, M., & Lau, C. (2021). Participation in recreational activities varies with socioeconomic position and is associated with self-rated health and well-being. *Preventive Medicine Reports*, 24, 101610.
<https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101610>
- Pilicita, C. M. V. (2025). Strategies for working with students with ADHD in Physical Education: A literature review. *Lecturas: Educación Física y Deportes*.
<https://doi.org/10.46642/efd.v29i321.7734>
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751–766.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Posner, J., Polanczyk, G. V., & Sonuga-Barke, E. (2020). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 395(10222), 450–462.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)33004-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)33004-1)
- Rajaprakash, M., & Leppert, M. (2022). Attention-deficit/hyperactivity disorder.

Pediatrics in Review, 43(3), 135–147.
<https://doi.org/10.1542/pir.2020-000612>

Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Adapted pedagogical strategies in inclusive physical education for students with special educational needs: A systematic review. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*.
<https://doi.org/10.15561/26649837.2025.0201>

Rosenthal, J., Booth, R., Carolan, N., Clarke, O., Curnew, J., Hammond, C., Jenkins, J., McGee, E. E., Moody, B., Roman, J., Rossi, K., Schaefer, K., Stanley, M. L., Ward, E., & Weber, L. (2022). The impact of recreational activities on species at risk in Canada. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*.
<https://doi.org/10.1016/j.jort.2022.100567>

Sardar, S., & Islam, M. M. (2024). The impact of recreational activities on ecology: An evidence-based systematic review and bibliometric analysis. *Sustainability*.
<https://doi.org/10.3390/su17010074>

Shahrjooihaghighi, E., Beighle, A., & Erwin, H. (2026). Role of physical education in helping

students with ADHD: A scoping review. *The Physical Educator*, 83(3).
<https://doi.org/10.18666/TPE-2026-V83-I3-12929>

Taylor, A., Novo, D., & Foreman, D. (2019). An exercise program designed for children with attention deficit/hyperactivity disorder for use in school physical education: Feasibility and utility. *Healthcare*, 7(3), 102.
<https://doi.org/10.3390/healthcare7030102>

World Medical Association. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.
<https://www.wma.net/es/policies->



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Dolores Paola Luzón Bajaña, Daniel Josué Kirby Gómez y Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Dolores Paola Luzón Bajaña: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Daniel Josué Kirby Gómez: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

