



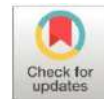


Estrategias inclusivas para el desarrollo de destrezas imprescindibles dentro de las prácticas lúdicas en estudiantes con TDAH

Inclusive strategies for the development of essential skills within play practices in students with ADHD

- ¹ Diego Marcelo De la Cruz Vásquez  <https://orcid.org/0009-0008-9520-2452>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Duran, Ecuador.
Maestría en Pedagogía de la Cultura Física
dmdelacruz@ube.edu.ec
- ² Luis Enrique Chacha Quisnancela  <https://orcid.org/0009-0002-9536-3551>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Duran, Ecuador.
Maestría en Pedagogía de la Cultura Física
lechacha@ube.edu.ec
- ³ Lenin Esteban Loaiza Dávila  <https://orcid.org/0000-0002-5769-2795>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Duran, Ecuador.
leloiazad@ube.edu.ec
- ⁴ Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo  <https://orcid.org/0000-0001-6282-3027>
Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Duran, Ecuador.
gdmaqueirac@ube.edu.ec



Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Enviado: 09/10/2024

Revisado: 13/11/2024

Aceptado: 10/12/2024

Publicado: 05/01/2025

DOI: <https://doi.org/10.33262/ap.v7i1.570>

Cítese:

De la Cruz Vásquez, D. M., Chacha Quisnancela, L. E., Loaiza Dávila, L. E., & Maqueira Caraballo, G. D. L. C. (2025). Estrategias inclusivas para el desarrollo de destrezas imprescindibles dentro de las prácticas lúdicas en estudiantes con TDAH . AlfaPublicaciones, 7(1), 28–48. <https://doi.org/10.33262/ap.v7i1.570>



ALFA PUBLICACIONES, es una revista multidisciplinar, **trimestral**, que se publicará en soporte electrónico tiene como **misión** contribuir a la formación de profesionales competentes con visión humanística y crítica que sean capaces de exponer sus resultados investigativos y científicos en la misma medida que se promueva mediante su intervención cambios positivos en la sociedad. <https://alfapublicaciones.com>

La revista es editada por la Editorial Ciencia Digital (Editorial de prestigio registrada en la Cámara Ecuatoriana de Libro con No de Afiliación 663) www.celibro.org.ec

Esta revista está protegida bajo una licencia Creative Commons Attribution Non Commercial No Derivatives 4.0 International. Copia de la licencia: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Palabras claves:

Educación Física inclusiva, TDAH, estrategias lúdicas, inclusión educativa, habilidades imprescindibles, prácticas lúdicas.

Keywords:

Inclusive physical education, ADHD, playful strategies, educational inclusion, essential skills, playful practices.

Resumen:

Introducción. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) afecta significativamente las destrezas imprescindibles dentro de las prácticas lúdicas, particularmente en las dimensiones emocionales, sociales, motrices y cognitivas, dificultando la participación de los estudiantes en clases de educación física. **Objetivo.** Diseñar e implementar estrategias inclusivas que favorezcan el desarrollo de Destrezas Imprescindibles Dentro de las Prácticas Lúdicas (DDIPL) en la educación física en estudiantes con TDAH. **Metodología.** Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo por diseño pre experimental, en una muestra de 14 estudiantes, incluidos 2 con TDAH, de una institución educativa en Ecuador. Se utilizó un instrumento validado con alfa de Cronbach de 0.814 para evaluar las dimensiones emocional, social, motriz y cognitiva, en dos periodos: pre y post intervención. **Resultados.** El análisis estadístico reveló diferencias significativas entre los periodos evaluados ($p < 0.05$) en todas las dimensiones evaluadas. Las dimensiones social y cognitiva presentaron los mayores incrementos en los valores medios, mientras que los niveles generales de DDIPL en la educación física se ubicaron mayoritariamente en las categorías "Alto" y "Muy alto". **Conclusión.** Las estrategias inclusivas implementadas facilitaron mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas dando cumplimiento al DDIPL en la educación física. **Área de estudio general:** Educación. **Área de estudio específica:** Educación Física Inclusiva. **Tipo de estudio:** Artículos originales.

Abstract

Introduction. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) significantly affects the essential skills within the playful practices, particularly in the emotional, social, motor, and cognitive dimensions, hindering the active participation of students in Physical Education classes. **Objective.** To design and implement inclusive strategies that favor the development of essential skills within the playful practices (DDIPL) in Physical Education in students with ADHD. **Methodology.** A quantitative pre-experimental design study was conducted in a sample of 14 students, including 2 with ADHD, from an educational institution

in Ecuador. A validated instrument with Cronbach's alpha of 0.814 was used to evaluate the emotional, social, motor, and cognitive dimensions, in two periods: pre and post intervention. **Results.** Statistical analysis revealed significant differences between the periods evaluated ($p < 0.05$) in all the dimensions evaluated. The social and cognitive dimensions presented the greatest increases in mean values, while the overall levels of DDIPL in Physical Education were mostly in the “High” and “Very high” categories. **Conclusion.** The inclusive strategies implemented facilitated significant improvements in all the dimensions evaluated, thus complying with the DDIPL in Physical Education. **General Area of Study:** Education. **Specific area of study:** Inclusive Physical Education. **Type of study:** Original articles.

1. Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición neurobiológica que impacta la concentración, el control de impulsos y la actividad de quienes lo presentan (Luo et al., 2019). En educación física, estas características plantean desafíos para su participación efectiva en actividades lúdicas y deportivas (Gregorio et al., 2023). Esta investigación aborda la falta de estrategias inclusivas que permitan a los estudiantes con TDAH desarrollar destrezas curriculares esenciales, afectando su integración y desarrollo integral escolar.

Esta investigación se justifica por la necesidad de un entorno educativo inclusivo que atienda las necesidades de estudiantes con TDAH. Aunque se han adaptado currículos y metodologías, persiste una brecha en estrategias que faciliten su participación en educación física. Este estudio busca cerrarla, ofreciendo un marco teórico y práctico para implementar estrategias inclusivas que desarrollen destrezas motrices, cognitivas, emocionales y sociales.

El TDAH afecta aspectos motrices como la coordinación (Athanasiadou et al., 2019), y el equilibrio (Bob et al., 2021); cognitivos, como memoria y atención; emocionales, como frustración y autoimagen; y sociales, como la interacción con compañeros (Carreiro et al., 2023). Estos desafíos exigen un abordaje integral que combine adaptación de actividades físicas con apoyo emocional y social (Suárez-Manzano et al., 2028), creando un ambiente inclusivo donde los estudiantes alcancen su máximo potencial.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física para estudiantes con TDAH debe adaptarse a sus necesidades específicas (Gregorio et al., 2022), incluyendo actividades y estrategias pedagógicas que aborden sus dificultades atencionales y de control de impulsos para facilitar su participación en actividades lúdicas (Macedo & Lima, 2020). Como asignatura que promueve el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, la educación física es clave para su inclusión y fortalecimiento de competencias globales (Thorén et al., 2020).

El currículo ecuatoriano de educación física incorpora principios de inclusión y atención a la diversidad (Posso-Pacheco et al., 2020), pero enfrenta desafíos en su aplicación, especialmente con estudiantes con TDAH. Es fundamental una planificación curricular flexible que integre prácticas lúdicas para fomentar la participación y desarrollar destrezas esenciales (Ilgaz et al., 2018). La inclusión de actividades adecuadas y su planificación consciente son claves para garantizar que todos los estudiantes aprovechen plenamente las clases de educación física (Miranda et al., 2023).

Las destrezas con criterio de desempeño dentro de las prácticas lúdicas son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes (Pereira et al., 2020). En el caso de aquellos con TDAH, estas destrezas no solo se limitan a lo físico, sino que incluyen habilidades cognitivas, sociales y emocionales que son esenciales para su desarrollo personal y académico. Es por ello por lo que la inclusión de estrategias específicas que promuevan estas destrezas dentro de un marco lúdico es vital para su desarrollo (Parker et al., 2022).

La inclusión en las prácticas lúdicas no debe verse solo como una adaptación superficial, sino como una integración profunda que permita a los estudiantes con TDAH desarrollar las destrezas imprescindibles para su desarrollo. La implementación de estrategias inclusivas, que vayan más allá de simples modificaciones en las actividades, es esencial para garantizar que estos estudiantes puedan alcanzar los mismos criterios de desempeño que sus compañeros, dentro de un entorno que respete y valore sus diferencias (Krtkova et al., 2022).

En este contexto, las estrategias inclusivas se presentan como herramientas indispensables para asegurar que los estudiantes con TDAH puedan participar activamente y desarrollar las destrezas necesarias dentro de las prácticas lúdicas.

Para fomentar la participación de estudiantes con TDAH en las clases de educación física, es clave aplicar estrategias inclusivas que apoyen su desarrollo en varios aspectos: motriz (Orangi et al., 2021), emocional (Mezzanotte, 2020) y social (Mikami et al., 2020). Una forma efectiva de lograrlo es incluir juegos que incentiven la atención y el autocontrol, como "Simón dice", lo cual les ayuda a enfocar su energía de forma positiva y mantener la concentración.

Adaptar las metodologías de enseñanza es otro punto importante. Dividir las actividades en pasos pequeños y claros, acompañados de instrucciones precisas, facilita que los estudiantes comprendan y ejecuten las tareas (Harrison et al., 2020). Las ayudas visuales y la rutina estable aportan predictibilidad, lo que reduce la ansiedad y mejora la atención (Sciberras et al., 2019).

También es beneficioso ajustar las reglas de los juegos y el entorno de la clase para que los alumnos se sientan más cómodos (Veenman et al., 2019). Establecer pausas durante las actividades y proporcionar un espacio estructurado con expectativas claras ayuda a que se mantengan comprometidos.

Para mantener la motivación, es útil recurrir a ejercicios que involucren la atención selectiva, como los juegos de memoria, y ofrecer refuerzos positivos de inmediato para reconocer sus logros (Dekkers et al., 2021). Además, trabajar en equipo y practicar deportes cooperativos fomenta el desarrollo de habilidades sociales y enseña empatía.

Por último, es fundamental incluir ejercicios que promuevan tanto las habilidades físicas básicas como las coordinativas (Pan et al., 2019). Esto puede ir acompañado de actividades de relajación y respiración, que contribuyen a mejorar el autocontrol y la capacidad de concentración (Zaccaro et al., 2018).

Estas estrategias ayudan a crear un entorno en el que los estudiantes con TDAH puedan participar de manera activa y sentirse parte integral de la clase, promoviendo un ambiente inclusivo y justo.

En base a los planteamientos teóricos que fundamentan el estudio, se establece como objetivo principal del mismo el proponer un conjunto de estrategias inclusivas que faciliten este proceso, contribuyendo al desarrollo integral planteadas en las destrezas imprescindibles dentro de las prácticas lúdicas en estudiantes con TDAH y mejorando su experiencia educativa en el área de educación física.

2. Metodología

Estudio de enfoque cuantitativo de investigación, de tipo por diseño pre-experimental, por alcance aplicativo-explicativo y de campo. Se aplicaron los métodos analítico-sintético, hipotético-deductivo, de modelación, de experimentación y medición.

En base al diseño de investigación se aplicó como técnica la observación y como instrumento en primer lugar se analizó las destrezas imprescindibles del subnivel medio de educación, como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1

Destrezas imprescindibles del bloque curricular de prácticas lúdicas para el subnivel de educación general básica media

Código	Destreza
EF.3.1.1.	Identificar y diferenciar las características, proveniencia y objetivos de diferentes tipos de juegos (de relevos, con elementos, cooperativos, acuáticos, populares, en el medio natural, rondas, entre otros) para participar en ellos y reconocerlos como producción de la cultura.
EF.3.1.3.	Acordar reglas y pautas de seguridad para poder participar en juegos colectivos, de manera democrática y segura.
EF.3.1.4.	Reconocer el sentido, la necesidad y las posibilidades de las reglas de ser modificadas, creadas, recreadas, acordadas y respetadas para participar/jugar en diferentes juegos, según sus necesidades e intereses.
EF.3.1.6.	Participar en juegos (cooperativos, de oposición) de manera segura cuidando de sí mismo y sus pares, identificando las demandas (motoras, conceptuales, actitudinales, entre otras) y lógicas particulares para ajustar sus acciones y decisiones al logro del objetivo de estos.
EF.3.1.9.	Participar/jugar de diversos juegos de otras regiones (barrios, parroquias, cantones, ciudades, provincias), caracterizándolos y diferenciándolos de los de su propio contexto.

Fuente: Currículo de EGB y BGU de educación física, Ministerio de Educación (2016).

El análisis del bloque curricular de prácticas lúdicas en educación general básica media destaca un enfoque integral que desarrolla competencias cognitivas, motrices y socioemocionales. Promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación colaborativa, integrando adaptabilidad y diversidad para responder a necesidades específicas. Prioriza el aprendizaje significativo, conectando el contenido académico con situaciones cotidianas y fomentando una actitud proactiva, ética y reflexiva en los estudiantes.

En base a este análisis se diseñó una “ficha de evaluación cuantitativa para DDIPL en la educación física desde las dimensiones emocional, social, motriz y cognitiva”, las cuales se establecen deben ser evaluadas en el contexto curricular ecuatoriano, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2

Dimensiones e indicadores del DDIPL en la educación física

Dimensión	Indicadores	Destreza imprescindible
Emocional	Manejo de la frustración	EF.3.1.3, EF.3.1.4
	Autonomía emocional	EF.3.1.3, EF.3.1.6

Tabla 2
Dimensiones e indicadores del DDIPL en la educación física (continuación)

Dimensión	Indicadores	Destreza imprescindible
Emocional	Actitud positiva ante los cambios de reglas	EF.3.1.4, EF.3.1.6
	Capacidad de disfrutar de la actividad	EF.3.1.1, EF.3.1.9
	Manejo del estrés social	EF.3.1.3, EF.3.1.6
Social	Colaboración en juegos cooperativos	EF.3.1.6
	Interacción y respeto hacia los compañeros	EF.3.1.3, EF.3.1.6
	Capacidad para generar acuerdos	EF.3.1.3, EF.3.1.4
	Integración en el grupo	EF.3.1.6, EF.3.1.9
	Manejo de conflictos	EF.3.1.3, EF.3.1.4
Motriz	Ajuste a las demandas motoras del juego	EF.3.1.6
	Coordinación motora	EF.3.1.1
	Precisión y control en la ejecución	EF.3.1.6
	Seguridad motriz	EF.3.1.3, EF.3.1.6
	Resistencia física	EF.3.1.6
Cognitiva	Comprensión de las reglas	EF.3.1.3, EF.3.1.4
	Memoria para recordar detalles del juego	EF.3.1.4, EF.3.1.6
	Resolución de problemas en el juego	EF.3.1.4, EF.3.1.6
	Reconocimiento del valor cultural de los juegos	EF.3.1.1, EF.3.1.9
	Adaptación a juegos desconocidos	EF.3.1.4, EF.3.1.9

Dentro de cada dimensión se evaluaron 5 diferentes indicadores a través de una escala de Likert de (1 – 5) puntos, con la posibilidad de obtener un puntaje mínimo de 20 puntos y máximo de 100, los cuales permitieron categorizar a la muestra estudiada en niveles de DDIPL en la educación física, según la distribución de estos en los percentiles 20, 40, 60 y 80: Muy bajo (20 – 36) puntos, Bajo (37 – 52) puntos, Regular (53 – 68) puntos, Alto (69 – 84) puntos y Muy alto (85 – 100) puntos.

El instrumento fue evaluado estadísticamente, aplicando la prueba Alfa de Cronbach, la cual determino la consistencia interna entre los ítems de este, obteniendo un coeficiente de 0,814, el cual determina una consistencia interna y confiabilidad alta del instrumento.

La población de estudio estuvo representada por un total 157 estudiantes del subnivel de educación general básica media de una unidad educativa fiscomisional de la ciudad del Puyo, provincia de Pastaza, Ecuador. A través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionó a una muestra de estudio de 14 estudiantes como lo muestra en la tabla 3, dentro de los cuales se encontraban 2 estudiantes diagnosticados por el departamento de bienestar de la institución con TDAH.

Tabla 3
Caracterización de la muestra de estudio

Presencia de TDAH	Masculino (n=10 – 71,4%)		Femenino (n=4 – 28,6%)		Total (n=14 – 100%)	
	Edad (años)				M	DS±
	M	DS±	M	DS±		
No (n=12 – 85,7%)	10,50	0,54	11	0	10,67	0,49
Si (n=2 – 14,3%)	10,50	0,71	-	-	10,50	0,71
Total (n=14 – 100%)	10,50	0,53	11	0	10,64	0,50

Nota. Análisis descriptivo de valores medios (M) y desviaciones de (DS±) de la edad en la muestra de estudio por grupos de género y presencia de TDAH.

En la muestra los estudiantes con TDAH se presentaban únicamente en el género masculino, teniendo mayor representación en comparación con el femenino. La mayoría de los participantes no presentaba TDAH. La edad promedio fue similar entre ambos géneros. Las características según el diagnóstico de los estudiantes con TDAH fueron, los mostrados en la tabla 4:

Tabla 4
Caracterización diagnóstica de los estudiantes con TDAH

Aspecto	Estudiante A (10 años)	Estudiante B (11 años)
Diagnóstico clínico	Diagnosticado con TDAH tipo combinado. Presenta dificultad para mantener la atención y un nivel elevado de hiperactividad. Sin comorbilidades asociadas.	Diagnosticado con TDAH tipo inatento. Muestra problemas para seguir instrucciones y completar tareas en el tiempo esperado. Ansiedad leve asociada.
Cognitivo	Buen rendimiento en tareas prácticas, pero dificultad para concentrarse en actividades prolongadas. Aprende mejor con instrucciones cortas y visuales.	Dificultad en la planificación y organización de actividades. Responde bien a estímulos positivos y a tareas estructuradas paso a paso.
Motriz	Habilidades motrices gruesas desarrolladas, pero dificultad para controlar movimientos en actividades que requieren precisión.	Coordinación motriz general adecuada, aunque presenta cierta lentitud en actividades que requieren atención simultánea.
Social	Tiende a ser impulsivo en las interacciones, lo que puede generar conflictos con compañeros. Muestra disposición para cooperar cuando se le guía adecuadamente.	Relación social limitada debido a la falta de iniciativa para interactuar. Participa cuando es incluido activamente en grupos.
Recomendación general	Priorizar actividades que alternen movimientos dinámicos con pausas cortas. Usar refuerzos positivos y establecer límites claros durante la clase.	Incorporar tareas que fomenten la atención sostenida y la cooperación grupal. Evitar sobrecargarlo con instrucciones complejas.

Tabla 4

Caracterización diagnóstica de los estudiantes con TDAH (continuación)

Aspecto	Estudiante A (10 años)	Estudiante B (11 años)
Adaptaciones en educación física	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de reglas simples con objetivos claros y retroalimentación constante. - Actividades que permitan liberar energía, como relevos o juegos dinámicos. - Supervisión cercana para evitar comportamientos disruptivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir actividades por estaciones con tareas breves y específicas. - Uso de señales visuales y verbales para facilitar la comprensión de instrucciones. - Fomentar su participación en parejas o tríos para desarrollar habilidades sociales.

La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

- **Etapa de diagnóstico inicial:** se aplicó el instrumento diseñado para evaluar el DDIPL en la educación física.
- **Etapa de diseño de la propuesta de intervención:** en base a los resultados del diagnóstico inicial y los fundamentos teóricos encontrados, se diseñó la propuesta de intervención, definiendo todos los elementos que esta comprendía.
- **Etapa de aplicación de la propuesta de intervención:** se aplicó la propuesta diseñada en base a la temporalidad y características de esta.
- **Etapa de evaluación post intervención:** se aplicó el instrumento de evaluación bajo los mismos parámetros iniciales.
- **Etapa de análisis, conclusiones y comunicación de los resultados del estudio:** se analizó los resultados obtenidos, en base a estos se desarrollaron las conclusiones con base a los objetivos del estudio y se desarrolló el informe final del estudio a ser publicado.

Esta investigación cumplió estrictamente con normas éticas internacionales, incluyendo consentimiento informado de padres o tutores, confidencialidad de datos, y derecho a retirarse sin repercusiones. Las actividades respetaron la integridad física y emocional de los estudiantes, asegurando un entorno inclusivo y seguro, con atención especial a las necesidades de participantes con TDAH.

3. Resultados

Se aplicó el instrumento validado observando los puntajes obtenidos por los estudiantes con y sin TDAH y la muestra total de estudiantes, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Resultados del diagnóstico inicial de las dimensiones de DDIPL en la educación física en la muestra de estudio

Dimensiones DDIPL	Presencia de TDAH				Total	
	Si (n=2 – 14,3%)		No (n=12 – 85,7%)		(n=14 – 100%)	
	M	DS±	M	DS±	M	DS±
Emocional	16,50	2,12	15,83	1,85	15,93	1,82
Social	14	0	14,17	1,40	14,14	1,29
Motriz	14	2,83	18,33	2,10	17,71	2,61
Cognitiva	15	0	16	1,35	15,86	1,29
DDIPL	59,50	4,95	64,33	4,56	63,64	4,75

En base a los resultados generales, se categorizó a la muestra de estudio en niveles de DDIPL en la educación física, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

Niveles iniciales de DDIPL en la educación física en la muestra de estudio

Nivel DDIPL	Presencia de TDAH				Total	
	No (n=12 – 85,7%)		Si (n=2 – 14,3%)		(n=14 – 100%)	
	f	%	f	%	f	%
Regular	9	75	2	100	11	78,6
Alto	3	25	-	-	3	21,4
Total	12	100	2	100	14	100

La mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel de DDIPL “Regular”, con este nivel presente en todos los casos con TDAH y en gran parte de los que no presentan el trastorno. Por otro lado, el nivel de DDIPL “Alto” solo se observó en los estudiantes sin TDAH.

En base a los resultados obtenidos se diseñó y aplicó la propuesta de intervención basada en estrategias inclusivas para el DDIPL en la educación física en estudiantes con TDAH.

Los objetivos propuestos para el desarrollo de la intervención se basaron en las destrezas imprescindibles que estos debían desarrollar en el subnivel de estudios en el que se encontraban y que fueron analizadas previamente.

3.1. Objetivo General

Desarrollar estrategias inclusivas que fomenten el DDIPL en la educación física, específicamente en su dimensión emocional, social, motriz y cognitivas a través de las

prácticas lúdicas, en un ambiente que integre equitativamente a los 12 estudiantes convencionales y 2 estudiantes con TDAH.

3.2. *Objetivos Específicos*

- Identificar y diferenciar características y objetivos de juegos de relevos, con elementos, cooperativos, acuáticos y populares, implicando a todos los estudiantes, con énfasis en los juegos culturales de Pastaza (EF.3.1.1).
- Fomentar la creación, modificación y acuerdo de reglas de seguridad y participación, incluyendo las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH, en todos los juegos (EF.3.1.3, EF.3.1.4).
- Promover la participación de todos los estudiantes en juegos cooperativos y de oposición, ajustando sus acciones a las demandas motrices y cognitivas del grupo (EF.3.1.6).
- Incentivar la inclusión de los estudiantes en juegos tradicionales de Pastaza, promoviendo la valoración de la diversidad cultural y la participación segura y equitativa (EF.3.1.9).

3.3. *Estrategias Inclusivas*

Semana 1-2: Introducción y Diagnóstico Inicial

Objetivo: Iniciar el programa con una presentación de los tipos de juegos, realizar un diagnóstico del nivel de inclusión de los 12 estudiantes convencionales y 2 con TDAH en sus dimensiones emocional, social, motriz y cognitiva.

Actividades:

- Presentación del programa de actividades lúdicas y culturales.
- Juegos de integración para evaluar la interacción social y emocional del grupo completo.

Evaluación inicial del nivel de inclusión a través de observaciones y una breve encuesta para todos los estudiantes.

Semana 3-4: Juegos de Relevos y con Elementos

Objetivo: Incluir a todos los estudiantes en juegos de relevos y con elementos, desarrollando destrezas de identificación de características y establecimiento de reglas de seguridad (EF.3.1.1, EF.3.1.3).

Actividades:

- Juegos de relevos adaptados a las habilidades de todos los estudiantes, asegurando que los estudiantes con TDAH participen activamente.

- Creación conjunta de reglas, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes con TDAH y ajustando las actividades para fomentar la inclusión de todos.
- Reflexión grupal para ajustar las reglas según la experiencia de los 14 estudiantes.

Semana 5-6: Juegos Cooperativos y de Oposición

Objetivo: Garantizar que los 12 estudiantes convencionales y 2 estudiantes con TDAH participen activamente en juegos cooperativos y de oposición, ajustando sus decisiones a las demandas del grupo (EF.3.1.6).

Actividades:

- Juegos cooperativos donde los estudiantes con y sin TDAH colaboren para lograr un objetivo común, fortaleciendo la inclusión motriz y cognitiva.
- Juegos de oposición, promoviendo la toma de decisiones rápidas y adaptadas, teniendo en cuenta las capacidades individuales.
- Sesiones de retroalimentación para evaluar el progreso y realizar ajustes inclusivos.

Semana 7-8: Juegos Tradicionales de Pastaza

Objetivo: Introducir juegos tradicionales de Pastaza, fomentando la inclusión de todos los estudiantes y el reconocimiento de la diversidad cultural (EF.3.1.9).

Actividades:

- Participación en juegos tradicionales donde los 14 estudiantes puedan experimentar y adaptar las reglas según sus capacidades y contexto.
- Evaluación final del nivel de inclusión del grupo completo a través de una observación estructurada y encuestas finales.

3.4. Evaluación

Instrumentos: evaluación continua del nivel de cumplimiento de las destrezas imprescindibles en todas las dimensiones (emocional, social, motriz, cognitiva) para los 12 estudiantes convencionales y los 2 estudiantes con TDAH.

Frecuencia: evaluaciones al inicio (Semana 1), a mitad del proceso (Semana 4) y al finalizar (Semana 8).

Criterios: dimensiones emocional, social, motriz, cognitiva), progresos en la participación, colaboración en juegos y ajuste de acciones según las demandas de los juegos.

3.5. Recursos Necesarios

Espacios amplios (gimnasio o áreas al aire libre).

Materiales: pelotas, conos, aros, sogas y elementos tradicionales de los juegos culturales de Pastaza.

Posterior a la aplicación de la propuesta diseñada, se aplicó nuevamente el instrumento de evaluación seleccionado en la metodología de estudio, bajos los mismos parámetros y condiciones, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Resultados de la evaluación post intervención del DDIPL en la educación física en la muestra de estudio

Dimensiones de DDIPL	Presencia de TDAH				Total (n=14 – 100%)	
	Si (n=2 – 14,3%)		No (n=12 – 85,7%)		M	DS±
	M	DS±	M	DS±		
Emocional	22	1,41	22,33	2,99	22,29	2,79
Social	19,50	2,12	22,42	2,84	22	2,88
Motriz	16,50	0,71	23,42	2,23	22,43	3,25
Cognitiva	18,50	2,12	23,58	2,23	22,86	2,82
DDIPL	76,50	4,95	91,75	6,84	89,57	8,49

En base a los resultados generales de la evaluación post intervención, se categorizó a la muestra de estudio en niveles de DDIPL en la educación física, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Niveles DDIPL en la educación física periodo post intervención en la muestra de estudio

Nivel DDIPL	Presencia de TDAH				Total (n=14 – 100%)	
	No (n=12 – 85,7%)		Si (n=2 – 14,3%)		f	%
	f	%	f	%		
Alto	1	8,3	2	100	3	21,4
Muy alto	11	91,7	-	-	11	78,6
Total	12	100	2	100	14	100

Posterior a la aplicación de la propuesta diseñada, se evidencio que en los estudiantes sin TDAH, el nivel de DDIPL “Muy alto” fue predominante, mientras que un menor número se encontraba en el nivel “Alto”. En contraste, todos los estudiantes con TDAH se categorizaron únicamente en el nivel “Alto”, sin registros en el nivel “Muy alto” y a nivel general la muestra se ubicó en un nivel “Muy alto”.

Para respaldar los resultados obtenidos en el periodo posterior a la intervención, se realizó una comparación entre los resultados de cada periodo de estudio. Se calculó la diferencia de medias y se llevó a cabo el análisis estadístico correspondiente para determinar la existencia de diferencias significativas entre los periodos evaluados, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9

Resultados del cálculo de la diferencia y análisis estadístico de las dimensiones de DDIPL en la educación física en la muestra entre periodos de estudio

Dimensiones de DDIPL	Periodo PRE Intervención		Periodo POST Intervención		Diferencia POST-PRE		P
	M	DS±	M	DS±	M	DS±	
	Emocional	15,93	1,82	22,29	2,79	6,36	
Social	14,14	1,29	22	2,88	7,86	3,32	0,001*
Motriz	17,71	2,61	22,43	3,25	4,71	1,94	0,034*
Cognitiva	15,86	1,29	22,86	2,82	7	2,66	0,001*
DDIPL	63,64	4,75	89,57	8,49	25,93	6,84	0,001*

El análisis estadístico reveló mejoras significativas en todas las dimensiones de DDIPL tras la intervención. Las mayores mejoras se observaron en las dimensiones social y cognitiva, destacando avances en interacciones grupales y comprensión de conceptos. La dimensión emocional mostró un impacto positivo en la adaptación y manejo de emociones, mientras que en la dimensión motriz se evidenciaron progresos en habilidades básicas y coordinativas, aunque de menor magnitud.

En cuanto al DDIPL en la educación física de manera general, se evidenció un incremento notable en la diferencia de medias, con un avance global que supera los valores individuales de cada dimensión. Los resultados estadísticos indican que todas las diferencias observadas son significativas, con valores de p menores a 0,05, resaltando la efectividad de las estrategias implementadas. La dimensión social (p=0,001) y la cognitiva (p=0,001) tuvieron las mejoras más marcadas, mientras que la dimensión emocional (p=0,023) y motriz (p=0,034) reflejan avances también importantes, aunque de menor magnitud. Esto confirma que los esfuerzos dirigidos a promover el DDIPL en la educación física impactaron de manera integral en la muestra estudiada.

Analizando los niveles obtenidos en cada periodo, se evidenció un cambio notable entre los periodos pre y post intervención. Antes de la intervención, la mayoría de los estudiantes, tanto con como sin TDAH, se ubicaban en un nivel de DDIPL en la educación física “Regular”. Esto indica una integración limitada y una participación desigual en las

clases de educación física. El nivel “Alto” estaba presente únicamente en estudiantes sin TDAH.

Tras la intervención, se observó un cambio significativo en la distribución de los niveles de DDIPL en la educación física. Todos los estudiantes con TDAH progresaron al nivel “Alto”, mientras que los estudiantes sin TDAH pasaron predominantemente al nivel “Muy alto”. Esto evidencia que las estrategias implementadas lograron impactar positivamente en las diferentes dimensiones y a nivel general en el DDIPL en la educación física, aunque persisten diferencias entre los estudiantes con y sin TDAH. Estos resultados sugieren que la intervención no solo promovió una mayor integración, sino que también impulsó el desarrollo de competencias sociales y emocionales esenciales para una participación más equitativa en el entorno educativo.

4. Discusión

Los resultados de nuestra investigación evidencian mejoras significativas en las dimensiones emocional, social, motriz y cognitiva tras la intervención, reflejando un aumento generalizado en el nivel de DDIPL en la educación física. Estas observaciones están en línea con estudios previos como el de Sansi et al. (2020), quienes resaltaron los beneficios de programas de actividad física inclusiva para el desarrollo integral de estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. Particularmente, la dimensión social destacó por su avance, lo cual concuerda con la literatura que señala que actividades físicas colaborativas promueven la interacción y comunicación entre pares, fomentando habilidades sociales esenciales.

Desde un enfoque estadístico, los valores de significancia obtenidos ($p < 0.05$) en todas las dimensiones refuerzan la robustez de nuestros hallazgos. Estas diferencias positivas pueden atribuirse a la estructura de actividades basadas en principios inclusivos y colaborativos, comparables a metodologías que han demostrado su efectividad en contextos inclusivos, como las aplicadas a estudiantes con trastornos del espectro autista (Sansi et al., 2020). Este análisis subraya la importancia de implementar adaptaciones curriculares y metodológicas diseñadas específicamente para consolidar la inclusión en el aula y maximizar los beneficios a largo plazo.

Adicionalmente, los hallazgos se alinean con los resultados de Orangi et al. (2021), quienes enfatizaron que la pedagogía no lineal potencia la autonomía, la autoestima y la competencia motriz en estudiantes con TDAH. Nuestra investigación refleja similitudes, ya que las diferencias de medias entre los periodos pre y post intervención confirman mejoras destacadas en las dimensiones emocionales, sociales y motrices. Estas coincidencias refuerzan la efectividad de enfoques dinámicos y centrados en el estudiante para desarrollar habilidades esenciales en contextos educativos inclusivos. La manipulación de tareas y ambientes, como lo mencionan Orangi et al. (2021) emerge

como una estrategia clave para generar confianza y participación, fortaleciendo la interacción social y el aprendizaje autónomo.

Por su parte Higgins et al. (2018) destacan la relevancia de un entorno de educación física estructurado y adaptado, un aspecto que también se refleja en los resultados de nuestra investigación. Dimensiones como la inclusión social y motriz presentaron mejoras significativas, apoyando estrategias que incluyen la organización del aula, el uso de áreas específicas y la implementación de rutinas claras. Estas prácticas minimizan distracciones y fomentan la participación, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes con TDAH. Además, las adaptaciones menores, como la gestión del equipo y el uso de señales visuales y verbales, demostraron ser eficaces para mejorar la atención y el comportamiento, alineándose con nuestras observaciones.

Finalmente, el estudio de Wilkes-Gillan et al. (2016) proporciona un sustento adicional al resaltar la efectividad de intervenciones basadas en el juego para abordar las dificultades sociales y motrices de niños con TDAH. Las similitudes con nuestro diseño, que también considera contextos naturales para fomentar destrezas emocionales, sociales, motrices y cognitivas, son evidentes. En particular, los avances en las dimensiones social y emocional en nuestro estudio reflejan los beneficios del uso del juego como una herramienta para desarrollar habilidades de negociación, cooperación y respuesta a señales sociales. Los resultados estadísticos obtenidos ($p < 0.05$) refuerzan la relevancia de intervenciones estructuradas que integren componentes intrínsecamente motivadores y que promuevan habilidades sociales profundas. Estos hallazgos subrayan el papel fundamental del juego como vehículo para mejorar la inclusión, el desarrollo motriz y el aprendizaje en contextos educativos.

5. Conclusiones

- La investigación demuestra que las estrategias inclusivas diseñadas para DDIPL en educación física tienen un impacto significativo en las dimensiones emocional, social, motriz y cognitiva de estudiantes con TDAH. Los resultados reflejan mejoras en todas las dimensiones, con avances destacados en las sociales y cognitivas, evidenciando la efectividad de prácticas lúdicas inclusivas para fomentar participación, interacción positiva y aprendizaje integral en el entorno escolar.
- Las estrategias, basadas en principios inclusivos y actividades adaptadas, integraron a estudiantes con TDAH al entorno grupal, mejorando dinámicas de interacción y respeto en el aula. Prácticas colaborativas y juegos tradicionales promovieron habilidades académicas, físicas, emocionales y sociales, fortaleciendo competencias esenciales para la vida.

- Este estudio contribuye al marco teórico y práctico de la inclusión educativa, abriendo líneas para investigar la sostenibilidad de las mejoras, la replicabilidad en otros contextos y niveles, y su impacto en variables como autoestima y resiliencia. También se sugiere explorar la percepción de docentes y familias para enriquecer el proceso inclusivo. En conclusión, las estrategias inclusivas en educación física destacan como herramientas transformadoras hacia una educación equitativa y diversa.

6. Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con el artículo presentado.

7. Declaración de contribución de los autores

Todos autores contribuyeron significativamente en la elaboración del artículo.

8. Costos de financiamiento

La presente investigación fue financiada en su totalidad con fondos propios de los autores.

9. Referencias bibliográficas

Athanasidou, A., Buitelaar, J. K., Brovedani, P., Chorna, O., Fulceri, F., Guzzetta, A., & Scattoni, M. L. (2019). Early motor signs of attention-deficit hyperactivity disorder: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(7), 903-916. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01298-5>

Bob, P., Konicarová, J., & Raboch, J. (2021). Disinhibition of primitive reflexes in attention deficit and hyperactivity disorder: insight into specific mechanisms in girls and boys. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.430685>

Carreiro, L., Paes, I., Silva, M., & Seabra, A. (2023). Cluster analysis of attentional performance and behavioral expressions in adults with ADHD symptoms. *European Psychiatry*, 66(S1), S981-S981. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2087>

Dekkers, T., Hornstra, R., Oord, S., Luman, M., Hoekstra, P., Groenman, A., & Hoofdakker, B. (2021). Meta-analysis: which components of parent training work for children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 61(4), 478-494. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.06.015>

- Gregorio, M., Pérez, L., & Moro, M. (2022). Social preferences for learning in physical education among secondary students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) / Preferencias sociales de aprendizaje en educación física entre estudiantes de secundaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH). *RICYDE Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 18(68), 113-126. <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06804>
- Gregorio, M., Palomo-Nieto, M., Gómez-Ruano, M., & Ruiz-Pérez, L. (2023). Attentional neurodiversity in physical education lessons: a sustainable and inclusive challenge for teachers. *Sustainability*, 15(6), 5603. <https://doi.org/10.3390/su15065603>
- Harrison, J., Evans, S., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Wasserman, S., Belmonte, C., & Mohlmann, M. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 80, 15-36. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.001>
- Higgins, A. K., Sluder, J. B., Richards, J. M., & Buchanan, A. M. (2018). A new and improved physical education setting for children with ADHD. *Strategies*, 31(4), 26–32. <https://doi.org/10.1080/08924562.2018.1465869>
- Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. (2018). *Making the case for playful learning*. In: Fler, M., van Oers, B. (eds) *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_64
- Krtkova, R., Krtek, A., Pešoutová, M., Meier, Z., Tavel, P., & Trnka, R. (2022). School functioning and experience of the school environment by students with ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 614-628. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145687>
- Luo, Y., Weibman, D., Halperin, J., & Li, X. (2019). A review of heterogeneity in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Frontiers in Human Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00042>
- Macedo, A., & Lima, M. (2020). Práticas de ensino contextualizadas para alunos do ensino fundamental com déficit de atenção. *Minerva*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.31070/rm2020adm01>
- Mezzanotte, C. (2020). Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *OECD Education Working Papers*, 238. <https://doi.org/10.1787/49af95e0-en>

- Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudec, K. L., Kassab, H., & Evans, S. W. (2019). Classroom strategies designed to reduce child problem behavior and increase peer inclusiveness: does teacher use predict students' sociometric ratings? *School Mental Health*, 12(2), 250-264. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09352-y>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de EGB y BGU educación física*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>
- Miranda, J., Silva, C., & Martins, R. (2023). Inclusion in school physical education: a look at diversity. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva*, 13(3), e110067. <https://doi.org/10.51995/2237-3373.v13i3e110067>
- Orangi, b., Yaali, R., Ackah-Jnr, F., Bahram, A., & Ghadiri, F. (2021). The effect of nonlinear and linear methods and inclusive education on self-esteem and motor proficiency of ordinary and overactive children, *Journal of Rehabilitation Sciences & Research*, 8(2), 69-78. <https://doi.org/10.30476/JRSR.2021.88992.1120>
- Pan, C., Tsai, C., Chu, C., Sung, M., Huang, C., & Ma, W. (2019). Effects of physical exercise intervention on motor skills and executive functions in children with ADHD: a pilot study. *Journal of Attention Disorders*, 23, 384-397. <https://doi.org/10.1177/1087054715569282>
- Parker, R., Thomsen, B., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>
- Pereira Valdez, M. J., Velastegui, C. F., & Paz Viteri, B. S. (2020). Prácticas deportivas y enfoques curriculares: una perspectiva desde la educación física ecuatoriana. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 180–197. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1233>
- Posso-Pacheco, R., Barba-Miranda, L., Rodríguez-Torres, Á., Núñez-Sotomayor, L., Ávila-Quinga, C., & Rendón-Morales, P. (2020). Modelo de aprendizaje microcurricular activo: una guía de planificación áulica para educación física. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.14>
- Sansi, A., Nalbant, S., & Ozer, D. (2020). Effects of an inclusive physical activity program on the motor skills, social skills and attitudes of students with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2254-2270. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>

Sciberras, E., Efron, D., Patel, P., Mulraney, M., Lee, K., Mihalopoulos, C., Engel, L., Rapee, R., Anderson, V., Nicholson, J., Schembri, R., & Hiscock, H. (2019). Does the treatment of anxiety in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) using cognitive behavioral therapy improve child and family outcomes? Protocol for a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 19, 359. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2276-3>

Suárez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., Torre-Cruz, M., & Martínez-López, E. (2018). Acute and chronic effects of physical activity on cognition and behavior in young people with ADHD: a systematic review of intervention studies. *Research in developmental disabilities*, 77, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.03.015>

Thorén, A., Quennerstedt, M., & Maivorsdotter, N. (2020). What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 578-592. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834525>

Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K., & Oosterlaan, J. (2019). A randomized effectiveness trial of a behavioral teacher program targeting ADHD symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 23, 293-304. <https://doi.org/10.1177/1087054716658124>

Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., Lincoln, M., & Chen, Y. W. (2016). A randomised controlled trial of a play-based intervention to improve the social play skills of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *PloS one*, 11(8), e0160558. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160558>

Zaccaro, A., Piarulli, A., Laurino, M., Garbella, E., Menicucci, D., Neri, B., & Gemignani, A. (2018). How breath-control can change your life: a systematic review on psycho-physiological correlates of slow breathing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00353>

El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Alfa Publicaciones**.



El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Revista Alfa Publicaciones**.



Indexaciones

