

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número 13

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: PhD. Javier Fernández-Rio



Original

Inclusive physical activity: an alternative for physical and emotional well-being in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the school context

Actividad física inclusiva una alternativa para el bienestar físico y emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el contexto escolar

Jenny Patricia Condolo Sarango¹
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3010-3268>

Juan Xavier Cruz Tulcan¹
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0565-3557>

Giorver Pérez Iribar¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1317-2285>

Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo¹
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1317-2285>

Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán-Ecuador¹

Autor de correspondencia
xxxxxxxxxx@xxxxxx.xxxx

Recibido: 01-08-2025
Aceptado: 18-12-2025
Disponible en línea: 15-01-2026



Abstract

This study aimed to describe the level of inclusion in Physical Education classes among students diagnosed with ADHD and, based on the diagnostic results, to structure an inclusive physical activity proposal for future implementation. A quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional design was carried out in a school in Durán (Ecuador). Fourteen sixth-grade students (ages 10–11) participated. Data were collected using a structured observation form on inclusion in Physical Education across four dimensions (emotional, social, motor, and cognitive) and a Likert-type questionnaire for Physical Education teachers. Only descriptive analyses were performed (means, standard deviations, and frequencies). Overall, 50.0% of students were classified at a regular level of inclusion, 21.4% at a low level, and 28.6% at a high level. These patterns informed the development of an inclusive physical activity proposal, which was submitted to expert judgment as content validation, without assessing effectiveness.

Keywords: ADHD; educational inclusion; physical Education.

Resumen

Este estudio tuvo como propósito describir el nivel de inclusión en la clase de Educación Física de estudiantes con diagnóstico de TDAH y, a partir del diagnóstico, estructurar una propuesta didáctica de actividad física inclusiva para su aplicación futura. Se desarrolló un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal, en una institución educativa del cantón Durán. Participaron 14 estudiantes de sexto de Educación General Básica, con edades entre 10 y 11 años. La información se recopiló mediante una ficha de observación estructurada sobre inclusión en Educación Física en cuatro dimensiones (emocional, social, motriz y cognitiva) y un cuestionario tipo Likert aplicado a docentes del área. El análisis fue estrictamente descriptivo (medias, desviaciones estándar y frecuencias). En la clasificación global, el 50,0 % se ubicó en nivel regular, el 21,4 % en nivel bajo y el 28,6 % en nivel alto. Con base en estos patrones se diseñó una propuesta de actividad física inclusiva, la cual fue sometida a juicio de expertos como validación de contenido, sin que ello implique evaluación de efectividad.

Palabras clave: TDAH; inclusión educativa; Educación Física.

Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector de los sistemas educativos al promover la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, con independencia de sus características personales, sociales o neurocognitivas. En este enfoque, la inclusión no se limita al acceso, sino que exige generar condiciones pedagógicas que garanticen presencia, participación significativa y progreso en las distintas áreas del currículo, incluida la Educación Física.

En este marco, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa un desafío frecuente en el contexto escolar, debido a manifestaciones vinculadas con atención sostenida, control inhibitorio y autorregulación conductual. Estas características pueden influir en la forma en que el estudiante se integra a actividades con reglas, turnos, cooperación y demandas de organización, elementos recurrentes en la clase de Educación Física (Pachito et al., 2024).

La evidencia internacional ha documentado que los programas de actividad física estructurada y adaptada, cuando se implementan con criterios inclusivos, se asocian con mejores condiciones de participación en el aula y con experiencias más favorables durante la práctica motriz en estudiantes con TDAH. Investigaciones recientes en distintos contextos educativos reportan beneficios en la gestión de la impulsividad y la atención durante tareas motoras, así como en la convivencia, especialmente cuando se incorporan apoyos claros y mediación docente (Feraud et al., 2024; Gómez et al., 2021). De forma complementaria, organismos internacionales han insistido en que la práctica física adaptada debe integrarse a políticas y estrategias de inclusión educativa, considerando el bienestar y la participación como ejes del desarrollo integral (Sandoval, 2022).

En Ecuador, el marco normativo y las orientaciones institucionales han reforzado el derecho a una educación sin discriminación y con ajustes razonables para estudiantes con necesidades educativas específicas. No obstante, la incorporación sistemática de estrategias inclusivas en Educación Física para estudiantes con TDAH continúa siendo irregular, y suele depender de iniciativas puntuales de docentes o de condiciones particulares de cada institución. Estudios recientes señalan avances, pero también limitaciones asociadas a formación docente, recursos y continuidad de programas en el ámbito escolar (Vega, 2024; Miranda et al., 2025).

A partir de este panorama, se identifica un vacío de conocimiento y de aplicación: aunque existe evidencia internacional sobre el potencial de la actividad física inclusiva en estudiantes con TDAH, en el contexto ecuatoriano aún son escasos los estudios diagnósticos que describan, con instrumentos definidos, cómo se expresa el nivel de inclusión en Educación Física en dimensiones emocionales, sociales, motrices y cognitivas, y cómo estos hallazgos pueden orientar el diseño de propuestas didácticas contextualizadas (Bedor-Espinoza, 2025).

Este vacío se vuelve relevante en instituciones educativas del cantón Durán, donde no se dispone de lineamientos operativos consolidados para orientar adaptaciones y apoyos en Educación Física dirigidos a estudiantes con TDAH. En consecuencia, el problema pedagógico se delimita en la insuficiente sistematización de estrategias de actividad física inclusiva que favorezcan la participación y la inclusión en esta asignatura, de acuerdo con las necesidades observables de los estudiantes (Aguilar et al., 2024). En coherencia con lo expuesto, el objetivo de este estudio fue describir el nivel de inclusión en la clase de Educación Física de estudiantes con TDAH en una institución del cantón Durán y, con base en el diagnóstico, estructurar una propuesta de actividad física inclusiva para su aplicación futura.

Metodología

El estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, descriptivo y transversal. No se aplicó intervención ni posttest; la recolección de datos se realizó en un único periodo de observación con el propósito de caracterizar el nivel de inclusión en Educación Física.

El contexto de aplicación fue una institución educativa del cantón Durán. La población estuvo constituida por 14 estudiantes con diagnóstico previo de TDAH, matriculados en sexto de Educación General Básica, con edades entre 10 y 11 años. El diagnóstico de TDAH correspondió a un antecedente documentado en los registros institucionales, sin acceso a historia clínica completa ni a escalas clínicas estandarizadas para clasificar severidad o subtipo del trastorno. En consecuencia, el estudio no estratificó a los participantes por severidad (leve, moderado o severo) ni por presentación clínica, y tampoco registró de forma sistemática comorbilidades asociadas tales como trastornos del aprendizaje, dificultades motrices, problemas conductuales u otras condiciones del desarrollo. La participación fue intencional, atendiendo a criterios de asistencia regular a la asignatura y autorización informada.

Para el componente empírico, se aplicó un cuestionario tipo Likert a 3 docentes de Educación Física vinculados directamente con los cursos observados, con el fin de describir prácticas y condiciones institucionales asociadas a la inclusión. De forma diferenciada y posterior al diagnóstico, se desarrolló una fase de diseño pedagógico en la que una propuesta didáctica derivada de los hallazgos fue sometida a juicio de expertos ($n = 5$) como procedimiento de validación de contenido y control de calidad del producto, sin que ello implique recolección de datos del estudio empírico ni evaluación de efectividad.

Como criterio de inclusión para el estudiantado se consideró contar con diagnóstico documentado de TDAH, pertenecer al nivel escolar señalado y participar de manera habitual en las clases. Se excluyeron estudiantes con asistencia intermitente o cuya participación en Educación Física no fuese continua durante el periodo de recolección.

Para la recolección de datos en estudiantes se empleó una ficha de observación estructurada del nivel de inclusión en Educación Física, organizada en cuatro dimensiones: emocional, social, motriz y cognitiva. Cada ítem se calificó en escala Likert de 1 a 5, donde valores mayores indicaron mayor presencia del atributo evaluado. En docentes, se utilizó un cuestionario tipo Likert orientado a prácticas inclusivas, apoyos disponibles y necesidades percibidas para la atención de estudiantes con TDAH en Educación Física.

El procedimiento incluyó: autorización institucional y consentimiento informado, aplicación de la ficha de observación durante clases regulares de Educación Física, aplicación del cuestionario docente y sistematización de la información. Posteriormente se diseñó la propuesta didáctica a partir de los patrones descritos en el diagnóstico y se sometió a validación por expertos.

El tratamiento de datos fue exclusivamente descriptivo. Se estimaron medias y desviaciones estándar para cada dimensión y para el puntaje global, así como frecuencias y porcentajes para la categorización por niveles. No se realizaron pruebas de hipótesis ni comparaciones entre grupos.

En el plano ético, se resguardó la confidencialidad, el carácter voluntario de la participación y el uso académico de la información, evitando la identificación personal de estudiantes y docentes.

El análisis de la Fase 1 fue exclusivamente descriptivo, calculándose frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para las dimensiones y el puntaje global. La confiabilidad interna de los instrumentos aplicados en la Fase 1 se estimó mediante alfa de Cronbach. En la Fase 2, la calidad del diseño propuesto se sometió a validación de contenido mediante juicio de expertos y se calculó el índice de validez de contenido, como criterio de control de calidad del producto didáctico, sin interpretarse como evidencia de efectividad ni como datos del estudio empírico.

Desde el punto de vista ético, la investigación se ajustó a los principios de respeto, beneficencia y justicia. Se garantizó la confidencialidad mediante la asignación de códigos a los participantes, se informó sobre los objetivos del estudio y se aseguró la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. Las actividades realizadas no superaron los riesgos propios de la práctica regular de la Educación Física escolar, y se contó con la autorización formal de las autoridades de la institución educativa antes de iniciar el trabajo de campo.

Resultados

Tras la aplicación de los instrumentos, se describieron los puntajes obtenidos en cada dimensión de inclusión (emocional, social, motriz y cognitiva) y en el puntaje global, así como la distribución de estudiantes por niveles de inclusión en la clase de Educación Física.

Tabla 1

Resultados del diagnóstico de inclusión a la Educación Física en estudiantes con TDAH

Dimensión	M	DS
Emocional	17,40	±3,10
Social	16,30	±1,50
Motriz	16,40	±1,70
Cognitiva	16,20	±1,90
Inclusión (global)	63,60	±6,80

Nota. La tabla presenta medias (M) y desviaciones estándar (DS) de los puntajes obtenidos por los 14 estudiantes con TDAH en cada dimensión y en la puntuación global de inclusión

Descripción de resultados por dimensión

En la Tabla 1 se reportan las medias y desviaciones estándar por dimensión: emocional M = 17,40 DS = ±3,10; social M = 16,30 DS = ±1,50; motriz M = 16,40 DS = ±1,70; cognitiva M =

16,20 DS = $\pm 1,90$; la mayor dispersión de puntajes se observó en la dimensión emocional y la menor en la dimensión social.

Tabla 2

Niveles de inclusión en la clase de Educación Física en estudiantes con TDAH (n = 14 – 100%)

Nivel	Frecuencia	%
Bajo	3	21,4 %
Regular	7	50,0 %
Alto	4	28,6 %
Total	14	100 %

En cuanto a la categorización global por niveles (Tabla 2), el 50,0 % de los estudiantes se ubicó en nivel regular, el 21,4 % en nivel bajo y el 28,6 % en nivel alto, describiendo una distribución en la que predomina el nivel intermedio de inclusión en Educación Física.

Nota metodológica de la clasificación. La categorización bajo, regular y alto se estableció a partir del rango teórico de la puntuación global de la ficha (20 a 100 puntos) y su división en tres tramos de igual amplitud: bajo 20 a 46, regular 47 a 73 y alto 74 a 100.

Propuesta de solución

La propuesta didáctica se diseña como una respuesta directa a los patrones descriptivos identificados en el diagnóstico de inclusión en Educación Física, con el propósito de favorecer la participación y la inclusión de estudiantes con TDAH mediante actividades motrices estructuradas, apoyos visuales y mediación docente. En coherencia con el enfoque del estudio, esta propuesta se plantea para implementación futura y no constituye una evaluación de efectividad, sino una organización operativa de estrategias aplicables a clases regulares de sexto de EGB

La intervención se ordena por objetivos concretos que guían toda la secuencia metodológica, priorizando cuatro ejes funcionales: facilitar el seguimiento de consignas con instrucciones breves y señales visuales, promover participación cooperativa con reglas explícitas, incorporar pausas reguladoras planificadas para apoyar autorregulación, y graduar la complejidad motriz con progresión de tareas y alternativas equivalentes. Esta lógica permite que las actividades no sean aisladas, sino encadenadas, de modo que cada sesión refuerce rutinas y apoyos ya aprendidos, y luego introduzca una exigencia nueva controlada

En cuanto al contenido, la propuesta se organiza por dimensiones de inclusión, lo que permite sostener una mirada integral durante la clase. En lo emocional, se trabaja identificación del estado antes y después de la actividad, manejo de frustración y estrategias de calma; en lo social, se fortalecen turnos, acuerdos de convivencia y cooperación; en lo motriz, se enfatiza coordinación gruesa, equilibrio y desplazamientos con progresión y seguridad; y en lo cognitivo, se refuerza comprensión de reglas, secuencia de acciones y toma de decisiones simple durante el

juego. Esta estructura por dimensiones funciona como mapa para que el docente seleccione y ajuste tareas sin perder el objetivo inclusivo

La secuencia de cada sesión se plantea con un formato estable de inicio, desarrollo y cierre, para reducir incertidumbre y mejorar anticipación. En el inicio se incluye un chequeo emocional con apoyo visual, recordatorio breve de reglas y calentamiento guiado con conteo visible; luego, en el desarrollo se trabaja un circuito por estaciones con tareas equivalentes A y B, roles rotativos y pausas reguladoras entre estaciones; finalmente, el cierre integra vuelta a la calma con respiración guiada y una autoevaluación rápida con tarjeta o registro breve. Mantener esta estructura fija sostiene la inclusión porque disminuye distractores, mejora transiciones y permite al estudiante reconocer qué viene después

Para asegurar viabilidad en el aula, se priorizan recursos accesibles y fáciles de reemplazar, como tarjetas visuales de reglas y señales, pictogramas, cronómetro visual, conos, aros, cuerdas, pelotas de distintos tamaños, colchonetas y delimitación de zonas con cinta de color. El rol docente se centra en anticipar la secuencia, modelar tareas, dar instrucciones en tres pasos, verificar comprensión y reforzar conductas autorreguladas, mientras que el rol del estudiante se orienta a asumir funciones simples en el grupo, usar señales de autorregulación y registrar su participación de manera breve, lo que favorece autonomía y pertenencia dentro de la clase

Metodológicamente, la propuesta se apoya en aprendizaje cooperativo estructurado por estaciones, demostración breve, práctica guiada y retroalimentación inmediata, incorporando principios de diseño universal para el aprendizaje al ofrecer múltiples formas de presentación y participación, además de opciones equivalentes de ejecución. La evaluación se concibe como seguimiento formativo, mediante listas de cotejo por sesión, registros breves del docente y autoevaluaciones simples, y al cierre de un ciclo se sugiere una valoración referencial por dimensiones usando los mismos indicadores, sin atribuir causalidad ni cambios por intervención, ya que el planteamiento está diseñado para implementación futura

La planificación de implementación se organiza como una progresión por semanas, donde cada tramo consolida apoyos previos y añade un componente nuevo. En la primera semana se instalan acuerdos de convivencia, señales visuales y rutinas iniciales de autorregulación; en la segunda semana se fortalece la atención a consignas en secuencia breve y se introduce control postural y frenado seguro; en la tercera semana se enfatiza espera activa, respeto de turnos y coordinación gruesa sin perder regulación emocional; en la cuarta semana se consolida el uso autónomo de pausas y se enseña un protocolo simple para desacuerdos; en la quinta semana se trabaja precisión motriz en lanzamientos y tolerancia a la espera; en la sexta semana se integran juegos de persecución controlada con seguridad y comunicación funcional; y en la séptima semana se refuerzan roles dentro del grupo y autonomía motriz segura. Esta progresión permite comprender la secuencia entre sesiones sin depender de tablas extensas y muestra continuidad pedagógica en el programa

Finalmente, la propuesta fue sometida a juicio de expertos como un control de calidad del producto pedagógico, no como parte del estudio empírico ni como fuente de datos sobre efectividad. Cinco expertos externos valoraron criterios como pertinencia, claridad de objetivos, aplicabilidad, viabilidad, potencial de impacto y seguimiento, con un promedio general de 4,24 sobre 5, destacándose puntajes altos en potencial de impacto y pertinencia, y observaciones más críticas en viabilidad de recursos y tiempos y en evaluación y seguimiento, lo que orientó ajustes para precisar organización de sesiones y fortalecer mecanismos de monitoreo en una eventual implementación institucional.

Tabla 3

Validación de contenido de la propuesta por juicio de expertos

Criterio de validación	Experto	Experto	Experto	Experto	Experto	Promedio
	1	2	3	4	5	
Pertinencia de la propuesta (ajuste al problema detectado)	5	4	5	5	4	4,6
Claridad y coherencia de los objetivos	4	4	5	4	5	4,4
Innovación y aplicabilidad de las actividades	5	3	4	4	4	4,0
Viabilidad de los recursos y tiempos	4	4	4	3	4	3,8
Potencial de impacto en participación e inclusión	5	5	4	5	5	4,8
Evaluación y seguimiento planteado	4	4	4	4	3	3,8
Promedio general	4,5	4,0	4,3	4,2	4,2	4,24

La propuesta fue sometida a validación de contenido por cinco expertos externos. El promedio general de la evaluación fue 4,24/5, ubicándose en un nivel de valoración alto en los criterios establecidos (Tabla 3).

Los puntajes más altos se registraron en pertinencia de la propuesta y claridad/coherencia de objetivos. La innovación y aplicabilidad de las actividades también recibió una valoración favorable, mientras que viabilidad de recursos y tiempos obtuvo los promedios más bajos, reflejando observaciones sobre disponibilidad de materiales y sostenibilidad.

Las sugerencias de los expertos se orientaron a precisar la organización de sesiones y a fortalecer mecanismos de seguimiento para una eventual implementación institucional, aspectos incorporados como ajustes en el diseño de la propuesta.

Discusión

Los resultados muestran que, en la muestra estudiada, el nivel de inclusión en Educación Física se ubicó mayoritariamente en un rango intermedio, tanto en el puntaje global como en las dimensiones emocional, social, motriz y cognitiva. Este patrón describe la coexistencia de

indicadores observables de participación con otros elementos que, en el contexto observado, no se expresan de manera consistente, lo cual es compatible con una inclusión parcial en la dinámica regular de clase.

En la literatura internacional se ha señalado que la participación de estudiantes con TDAH en Educación Física suele estar vinculada a condiciones instruccionales específicas, como reglas claras, apoyo visual, segmentación de consignas y retroalimentación inmediata, especialmente cuando la tarea exige atención sostenida y coordinación de acciones (Feraud et al., 2024; Gómez et al., 2021). En ese marco, la ubicación en niveles intermedios observada en este estudio se entiende como un resultado descriptivo congruente con contextos donde tales apoyos pueden presentarse de forma variable o no sistemática, sin que ello implique inferir efectos pedagógicos.

En la dimensión emocional, la ubicación en rango medio, junto con una dispersión mayor, describe heterogeneidad en los puntajes registrados durante la clase. Este comportamiento coincide con reportes que señalan que el entorno de Educación Física puede implicar demandas relevantes para algunos estudiantes con TDAH cuando existen cambios rápidos de consigna, exposición pública o dinámicas competitivas intensas, lo que se refleja en respuestas emocionales diversas dentro del grupo (Martínez-Aguilera et al., 2024). En consecuencia, este hallazgo aporta un referente descriptivo para considerar la regulación emocional como un componente a observar de manera sistemática en futuras evaluaciones (Salas, 2013).

Respecto a la dimensión social, la menor variabilidad sugiere patrones relativamente estables en los indicadores medidos. Estudios previos han descrito que los juegos cooperativos pueden asociarse con escenarios favorables para la interacción, aunque su consistencia depende de la mediación docente y de acuerdos explícitos de convivencia (Gómez et al., 2021). En este estudio, el rango medio no se interpreta como cambio o mejora, sino como una caracterización de la forma en que se expresa la inclusión social dentro del contexto analizado.

En la dimensión motriz, la ubicación en rango medio es compatible con investigaciones que indican que, en TDAH, las dificultades no siempre se expresan como incapacidad motriz, sino como variaciones en control, planificación y ajuste a demandas situacionales, lo que puede reflejarse en desempeños fluctuantes en tareas estructuradas y juegos (Castro y Calderón, 2025). En ese sentido, el resultado se mantiene en un plano descriptivo y se limita a señalar que la inclusión motriz observada se situó en un nivel intermedio dentro del baremo utilizado.

En la dimensión cognitiva, el rango medio se relaciona con lo que la literatura describe sobre las exigencias de comprender consignas, recordar reglas y tomar decisiones durante la actividad física, donde la atención se distribuye entre movimiento, normas y dinámica social (Delgado et al., 2024). Desde esta perspectiva, los resultados no permiten atribuir cambios, pero sí describen que la dimensión cognitiva se expresa en un nivel intermedio dentro de la muestra evaluada.

En conjunto, los hallazgos aportan evidencia descriptiva localizada sobre cómo se expresa el nivel de inclusión en Educación Física en estudiantes con TDAH en un contexto escolar ecuatoriano específico, un campo con menor disponibilidad de reportes nacionales. A diferencia de estudios orientados a evaluar intervenciones, este trabajo se limita a caracterizar un estado observado en un momento único, por lo que sus aportes se centran en la descripción y en la comparación con tendencias reportadas en otras investigaciones, sin inferir impacto.

A partir de esta caracterización, se estructuró una propuesta didáctica como producto derivado, cuyo sentido es ofrecer una organización pedagógica coherente con necesidades descritas en la literatura, como fragmentación de instrucciones y apoyos visuales, pero sin presentarla como evidencia de efectividad, dado que no fue aplicada ni evaluada con mediciones de resultado en el estudiantado (Castro y Calderón, 2025). En este punto, la relación entre hallazgos y propuesta se entiende como derivación técnica basada en el diagnóstico y en antecedentes teóricos, no como demostración de cambio.

Entre las limitaciones se reconoce el tamaño muestral reducido, el muestreo no probabilístico, la pertenencia a una sola institución y el diseño descriptivo transversal, condiciones que restringen la generalización y excluyen la posibilidad de establecer relaciones causales (Cañizares y Boza, 2024). También se considera pertinente señalar la ausencia de triangulación amplia entre observadores y de técnicas cualitativas complementarias que permitan profundizar en la experiencia subjetiva de estudiantes y docentes.

Como líneas futuras se sugiere ampliar el número de instituciones y participantes, incorporar diseños cuasi experimentales o longitudinales con medición pre y post para evaluar variaciones asociadas a la implementación de la propuesta, e integrar técnicas cualitativas como entrevistas o grupos focales para comprender barreras y apoyos desde la perspectiva de estudiantes, docentes y familias, además de explorar el papel de la formación docente en la sostenibilidad de prácticas inclusivas.

Conclusión

En la muestra estudiada, el nivel global de inclusión en la clase de Educación Física se concentró principalmente en el nivel regular, acompañado de proporciones menores en niveles bajo y alto, lo que describe una inclusión parcialmente lograda en el contexto observado.

En las cuatro dimensiones evaluadas (emocional, social, motriz y cognitiva) los puntajes se ubicaron en rangos medios del baremo, con variabilidad entre estudiantes, lo que evidencia diferencias individuales en los indicadores observados durante la participación en Educación Física.

El cuestionario aplicado a docentes describió prácticas inclusivas presentes, pero no sistemáticas, así como necesidades relacionadas con recursos, organización de apoyos y

orientación pedagógica para atender a estudiantes con TDAH en Educación Física, coherentes con la distribución general encontrada en el diagnóstico.

Con base en el diagnóstico, se estructuró una propuesta didáctica de actividad física inclusiva y se sometió a validación de contenido por expertos. Esta validación respalda su pertinencia para una implementación piloto y evaluación posterior; sin embargo, no constituye evidencia de efectividad, por lo que su aplicación futura debería acompañarse de mediciones planificadas y criterios de seguimiento.

Referencias

- Aguilar, G. E., Acosta, M. F., y Maqueira, G. (2024). Actividades físico-recreativas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad a la educación física. *AlfaPublicaciones*, 6(4), 101–124. <https://doi.org/10.33262/ap.v6i4.560>
- Bedor-Espinoza. (2025). Aprendizaje en estudiantes con trastornos por déficit de atención e hiperactividad. Revisión sistemática. Episteme Koinonía. *Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(16), 227-244. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4579>
- Feraud, R., García, W., Ladinez, J., y Boza, J. (2024). Análisis de las clases de educación física en el contexto de la educación inclusiva. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 163-173. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.786>
- Castro, M., y Calderón, R. (2025). Educación física emocional para la neurodiversidad en el contexto de la educación inclusiva. *InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738395>
- Delgado, E., Acosta, D., y Rojas, G. (2024). Actividades recreativas inclusivas en la clase de Educación Física, para estudiantes con trastorno de lateralidad. Podium. *Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199624522024000200010&lng=es&tlng=es.
- Gómez, A., Roba, B., Hernández, K., y Escalante, L. (2021). Inclusión en la Educación Física, su perspectiva desde la formación del profesional de Cultura Física. Podium. *Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 423-435. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199624522021000200423&lng=es&tlng=es.
- Martínez-Aguilera, G., Torres, X., y Torre, A. (2024). Educación Física inclusiva. Una propuesta de práctica docente que promueve la igualdad de género en el contexto indígena. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 283-305. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.649>

- Miranda, G., Sailema, M., Cueva, L., Monar, C., y Zapata, M. (2025). Promoción de la diversidad en la clase de educación física: un enfoque inclusivo. *InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13731262>.
- Pachito, M., Jiménez, J., y Rojas, G. (2024). Actividades lúdicas inclusivas para estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la clase de Educación Física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522024000300016&lng=es&tlng=es.
- Salas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&tlng=es
- Sandoval, E. (2022). El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 31(3), 10-22. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062022000300010&lng=es&tlng=es
- Vega, G. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199-219. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>

Financiación

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de Autoría:

Los autores han participado en la construcción del documento.