

Estrategia lúdica para mejorar el estado emocional de estudiantes de 4 EGBE con trastorno del espectro autista en educación física

A playful strategy to improve the emotional state of 4th-grade students with autism spectrum disorder in physical education

Pamela Lisbeth Baque Cervantes

Universidad Bolivariana del Ecuador
plbaquec@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-6207-8916>
Durán – Ecuador

Marcelo Humberto Dominguez Bravo

Universidad Bolivariana del Ecuador
mhdominguezb@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-2486-4434>
Durán – Ecuador

David Job Morales Neira

Universidad Bolivariana del Ecuador
djmoralesn@ube.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro
dmoralesn@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-4175-885X>
Durán – Ecuador

Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo

Universidad Bolivariana del Ecuador
gdmaqueirac@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6282-3027>
Guayaquil – Ecuador

Formato de citación APA

Baque, P. Dominguez, M. Morales, D. & Maqueira, G. (2026). Estrategia lúdica para mejorar el estado emocional de estudiantes de 4 EGBE con trastorno del espectro autista en educación física. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 2), p. 50 – 86.

INTELIGENCIA COLECTIVA

Vol. 5 (Nº. 1). abril – mayo 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 01-04-2025

Fecha de aceptación: 02-04-2026

Fecha de publicación: 30-06-2026



RESUMEN

El propósito de esta investigación fue diseñar una estrategia lúdica dentro del campo de la Educación Física para potenciar el bienestar emocional de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), promoviendo al mismo tiempo la participación activa. La Escuela de Educación Básica Manuela Espejo, ubicada en La Libertad, en la provincia de Santa Elena, fue el lugar donde se realizó el estudio con un grupo de 32 estudiantes de cuarto grado, el estudio se centró en un estudiante con TEA. Se empleó un diseño de estudio de caso y un enfoque cualitativo, a partir de observaciones dirigidas al estudiante y entrevistas semiestructuradas con el maestro de Educación Física y el padre de familia para recopilar datos. Esto hizo posible detectar las percepciones, experiencias y necesidades asociadas con la regulación emocional y la participación. El estudio de los datos se realizó inductivamente, empleando ATLAS.ti 25.01, y posibilitó detectar las siguientes variables cualitativas: 1) la expresión y regulación emocional; 2) el desarrollo de competencias sociales; 3) el involucramiento en actividades de Educación Física; y 4) la integración sensorial. Las dificultades que se encontraron incluyeron la escasa participación de los estudiantes, la falta de motivación, la dificultad para comprender instrucciones y seguir reglas, además de las dificultades para regular sus emociones en situaciones grupales. Los hallazgos del análisis apoyaron el diseño de una unidad didáctica que emplea prácticas lúdicas, comprendiendo juegos cooperativos, dinámicas sensoriales, actividades rítmicas, ajustes curriculares y evaluación diferenciada.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, Trastorno del espectro autista, bienestar emocional, Educación Física adaptada, aprendizaje social y emocional.

ABSTRACT

The purpose of this research was to design a playful strategy within the field of Physical Education to enhance the emotional well-being of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), while simultaneously promoting active participation. The Manuela Espejo Basic Education School, located in La Libertad, in the province of Santa Elena, was the place where the study was conducted with a group of 32 fourth-grade students, focusing on a student with ASD. A case study design and a qualitative approach were employed, based on observations directed at the student and semi-structured interviews with the Physical Education teacher and the parent to collect data. This made it possible to detect the perceptions, experiences, and needs associated with emotional regulation and participation. The study of the data was conducted inductively, using ATLAS.ti 25.01, and made it possible to detect the following emerging categories: 1) emotional expression and regulation; 2) the development of social skills; 3) involvement in Physical Education activities; and 4) sensory integration. The difficulties encountered included the low participation of students, lack of motivation, difficulty in understanding instructions and following rules, as well as difficulties in regulating their emotions in group situations. The findings of the analysis supported the design of a didactic unit that employs playful practices, including cooperative games, sensory dynamics, rhythmic activities, curricular adjustments, and differentiated assessment.

KEYWORDS: Inclusive education, autism spectrum disorder, emotional well-being, adapted physical education, social and emotional learning.



INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una alteración del desarrollo cerebral que afecta la capacidad de comunicación, la interacción social y la regulación conductual y emocional. Estas características tienen un impacto directo sobre los procesos de aprendizaje y sobre la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno. En las últimas décadas se ha producido un incremento significativo en la prevalencia mundial del TEA, lo cual ha hecho necesaria la reformulación de las prácticas educativas hacia enfoques más inclusivos, integrales y adaptados a las dimensiones cognitivas, afectivas y motrices de los estudiantes.

La Educación Física (EF), por su carácter dinámico, interactivo y vivencial, se posiciona en este contexto como un espacio pedagógico privilegiado para la inclusión educativa. Mediante el juego, el movimiento y la participación grupal, la EF favorece el desarrollo de habilidades sociales, la autorregulación emocional y la disminución de conductas estereotipadas. Sin embargo, aunque es bien sabido que hacer ejercicio es bueno para los alumnos con TEA, todavía hay muy poca investigación para poder decir que funciona en la escuela. En concreto, gran parte de las investigaciones se han centrado en aspectos motrices y fisiológicos, dejando en un segundo plano la dimensión emocional, dimensión que resulta fundamental para la socialización y el bienestar psicológico (Ávila et al., 2024).

En los últimos años, la literatura ha empezado a destacar el valor de las metodologías lúdicas como estrategias didácticas efectivas en la enseñanza de alumnos con TEA. Estas metodologías permiten potenciar la motivación intrínseca, facilitan la expresión emocional y propician la interacción con el entorno. En este sentido, Honorato et al. (2024), tras realizar una revisión sistemática, constatan un creciente interés en el uso de actividades lúdicas en el desarrollo formativo de niños con TEA. Sin embargo, apuntan que la mayoría de los estudios se realizan en contextos digitales o controlados, lo que limita su aplicabilidad a escenarios educativos reales. Asimismo, Hortal y Sanchis (2022) resaltan que la utilización de estrategias tales como la psicomotricidad, los juegos cooperativos y las tareas adaptadas en EF promueve de manera considerable la mejora de la conducta, el control emocional y las habilidades sociales. Sin embargo, ambos estudios coinciden en la necesidad de generar mayor evidencia empírica para poder diseñar propuestas pedagógicas sistemáticas y replicables.

Dentro del contexto latinoamericano y, en particular, ecuatoriano, se han llevado a cabo varias iniciativas orientadas a reforzar la educación física inclusiva, tanto en los niveles iniciales como en los básicos. Lamiña et al. (2023) desarrollaron una estrategia inclusiva basada en el mini baloncesto, que resultó ser muy efectiva para lograr una participación activa y una mayor integración entre los estudiantes. De forma análoga, Loo y Monge (2023) llevaron a cabo un programa de exploración

sensorial a través de actividades lúdicas estructuradas, observando mejoras en la interacción social, la cohesión grupal y la regulación emocional. De igual forma, Aponte et al. (2023), propusieron una estrategia didáctica por etapas que mostró resultados positivos en el bienestar emocional. Sin embargo, Bermeo et al. (2022) advierten sobre la limitada sistematización teórica en torno a las prácticas inclusivas en EF, lo que dificulta su consolidación en el ámbito educativo.

A nivel internacional, hay evidencia que apoya que las estrategias lúdicas tienen el potencial de favorecer el desarrollo socioemocional en alumnos con TEA. León de la Rosa et al. (2025) afirman que los programas lúdico-pedagógicos favorecen la comunicación y el trabajo en equipo en educación básica. En la misma línea, Campelo et al. (2024) resaltan la importancia de las adaptaciones psicopedagógicas y la formación del profesorado para asegurar la efectividad de estas estrategias. En tanto, Calderón et al. (2024) resaltan la necesidad de diseñar propuestas flexibles que se adapten a los ritmos de aprendizaje y a las características de cada estudiante, con el objetivo de propiciar la participación activa de estos. Asimismo, Macías et al. (2024) demuestran que la EF con enfoque lúdico-inclusivo contribuye positivamente al desarrollo emocional y psicomotor.

Estos avances, sin embargo, dejan aún vacíos teóricos y metodológicos que obstaculizan la comprensión del impacto de las estrategias lúdicas en la dimensión emocional de los estudiantes con TEA. Muchos estudios utilizan muestras pequeñas y no realizan evaluaciones sistemáticas para analizar los cambios emocionales antes y después de las intervenciones. También se observa poca articulación entre las dimensiones motriz, afectiva y social del aprendizaje, lo que limita el enfoque integral que requiere esta población. Por lo tanto, se hace necesario diseñar propuestas pedagógicas que contemplen estas dimensiones y que utilicen el juego como recurso didáctico orientado a la mejora de la interacción social en el contexto de la Educación Física.

Ante esta problemática, el presente estudio tiene como propósito diseñar una estrategia lúdica orientada a mejorar el estado emocional de los estudiantes con TEA en las clases de Educación Física de la Escuela de Educación Básica Manuela Espejo del cantón La Libertad de la provincia de Santa Elena. La propuesta se basa en principios de cooperación, psicomotricidad y actividades recreativas adaptadas a las características individuales de los estudiantes.

La investigación se hace necesaria por su contribución al fortalecimiento de prácticas inclusivas en el contexto educativo ecuatoriano, así como por su aporte teórico y metodológico al evidenciar el papel del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo emocional de estudiantes con TEA. Asimismo, orienta la formación docente y el diseño de políticas educativas inclusivas. Lo que la hace

innovadora es la integración de enfoques de la neuroeducación, la educación física y la psicopedagogía en una propuesta interdisciplinaria adaptada a las necesidades del aula.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se llevó a cabo bajo un marco interpretativo con el objetivo de comprender profundamente las experiencias de un estudiante con TEA en el contexto de la EF. El enfoque cualitativo permitió explorar las percepciones del estudiante, del docente de EF y del representante legal, incluyendo las dinámicas interpersonales y las respuestas emocionales del participante durante las actividades lúdicas adaptadas. Este enfoque permitió reconocer patrones de interacción, autorregulación emocional y sentimientos en el contexto escolar. Estos elementos proporcionaron un marco integral para el diseño de la estrategia lúdica en la comprensión interrumpida (Hernández et al., 2014; Hernández y Mendoza, 2018).

El alcance de la investigación fue descriptivo-propositivo, se desarrolló mediante el estudio de caso porque se orientó a comprender en profundidad un fenómeno educativo en su contexto real y específico. En tal sentido, el estudio se enfocó en describir de manera sistemática las características del contexto de la Educación Física y las manifestaciones emocionales y conductuales de estudiantes de Educación General Básica Elemental con TEA. Este análisis sirvió como fundamento para el diseño de una propuesta teórica de estrategia lúdica, basada en la comprensión del fenómeno educativo observado. Este alcance, de acuerdo con los postulados metodológicos de la investigación educativa, no pretende establecer relaciones de causa y efecto, sino entender y describir el fenómeno desde la práctica pedagógica, aportando fundamentos teóricos y metodológicos que sirvan de guía para las intervenciones futuras (Hernández et al., 2014).

La investigación basada en un estudio de caso, utilizó un diseño no experimental, de corte transversal. Esta forma de proceder permitió centrarse en un solo niño con TEA, analizando detalladamente sus vivencias y respuestas frente a la Educación Física adaptada sin modificar las variables en su entorno natural. El estudio de caso, a diferencia de otras perspectivas fenomenológicas, se enfocó en describir minuciosamente un fenómeno concreto dentro de su contexto real. El propósito era generar saber conceptual y teórico que pueda ser utilizado como fundamento para investigaciones futuras (Hernández et al., 2020). El estudio se clasifica como una propuesta teórica de carácter de campo, puesto que tuvo como fin entender las dinámicas del ámbito emocional y educativo del estudiante en un contexto real, con el fin de producir fundamentos conceptuales y metodológicos para la elaboración de una estrategia lúdica, sin implicar la ejecución directa de una intervención. En este sentido, la investigación se orientó a la construcción de un marco teórico sustentado en la observación

y análisis del contexto educativo. El enfoque gnoseológico fue descriptivo, ya que permitió caracterizar a la población y analizar las vivencias del estudiante frente a los elementos que sustentan la propuesta lúdica diseñada.

El estudio se realizó con 32 estudiantes de 8 años de cuarto grado del subnivel básica elemental, paralelo B, durante el periodo escolar 2025-2026, primer trimestre de la Escuela de Educación Básica Manuela Espejo, la cual está ubicada en la zona urbana del cantón La Libertad, en la provincia de Santa Elena. Dentro de ese grupo se seleccionó a un estudiante con un diagnóstico médico de TEA confirmado por el Ministerio de Salud Pública del Ecuador, y que estaba en el Departamento de Consejería Estudiantil. Este estudiante, C. V., presenta una discapacidad psicosocial con un nivel de apoyo moderado. Durante las clases de EF, se limitó su participación; tenía dificultades para comprender las instrucciones, seguir las reglas del juego, y para mantener la motivación, lo que mermó su confianza y su estado emocional.

El maestro de educación física y el representante legal del estudiante también se incluyeron como fuentes esenciales de información, ya que desempeñaron un papel crucial en la explicación y el análisis de las vivencias asociadas con la estrategia lúdica utilizada. Además, se tomó en cuenta el trabajo de los equipos técnicos del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI), que proporcionan asistencia especializada y un acompañamiento constante a profesores, niños y familias para asegurar un enfoque holístico de las necesidades educativas. La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico intencionado, siguiendo criterios de selección que garantizaron que los participantes fueran relevantes para los fines del estudio: tener un diagnóstico médico de TEA, asistir regularmente a las clases de Educación Física y demostrar voluntad para participar en la investigación, lo cual se verificó mediante el procedimiento de consentimiento informado.

Con el propósito de construir el marco de referencia que sustentó el presente estudio, se emplearon los métodos analítico-sintético, bibliográfico-documental e inductivo-deductivo. Dentro de la revisión que se llevó a cabo en la literatura científica reciente se consideraron estudios sobre pedagogía inclusiva, estrategias lúdico-pedagógicas, e investigación sobre desarrollo socioemocional en estudiantes con TEA desde enfoques como TEACCH, terapias cognitivo-conductuales, e intervención lúdica en EF (Honorato et al., 2024; Hortal y Sanchis, 2022; Lamiña et al., 2025). También se consideraron estudios en el desarrollo de estrategias lúdico-pedagógicas orientadas al desarrollo del área socioemocional. Estos enfoques permitieron construir la experiencia del estudiante en un sólido marco teórico y realizar la contextualización de la experiencia del estudiante.

La investigación se basó en la observación directa con un enfoque científico y las entrevistas semiestructuradas. En este caso, se enfocó la observación en las sesiones de EF y utilizó como indicadores la evaluación de la participación, la interacción y el agrupamiento, así como la regulación de la ansiedad, las respuestas a juegos cooperativos y psicomotrices y la expresión de emociones. Esta perspectiva posibilitó una observación detallada de las respuestas y comportamientos del estudiante en contextos de aprendizaje.

Para entender lo que el profesor de EF percibe acerca de las estrategias didácticas con enfoque lúdico, su adaptación a las necesidades del niño y las prácticas pedagógicas aplicadas, se realizaron entrevistas semiestructuradas con él. Para comprender el comportamiento emocional y social del estudiante en diversos contextos y su experiencia con la integración escolar, se entrevistó al representante legal. La triangulación de datos, que aumentó la validez del análisis cualitativo, fue posible gracias a la aplicación de estos métodos. Se recogió información mediante técnicas cualitativas propias del enfoque de estudio de caso, orientadas a la comprensión del contexto educativo y de las manifestaciones del estudiante en situaciones reales de clase.

Se utilizó una guía de observación estructurada construida a partir de variables cualitativas como participación, comunicación no verbal, interacción grupal y respuestas conductuales y emocionales durante las clases de educación física. Se realizó la observación en cinco sesiones de unas 40 a 45 minutos cada una, de acuerdo al horario escolar. Para ello se utilizó un registro por fichas de observación, donde se recogieron descripciones sistemáticas de las conductas observadas y así poder identificar regularidades en el comportamiento del estudiante dentro del contexto educativo.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas al docente y al representante legal, con el objetivo de profundizar en las percepciones sobre el desarrollo afectivo del estudiante, las dinámicas de aula y las adaptaciones pedagógicas implementadas. Las entrevistas se realizaron en un ambiente adecuado para la comunicación, cada una duró aproximadamente entre 30 y 40 minutos. La información se registró en notas de campo y grabaciones de audio, las cuales fueron ordenadas posteriormente según las variables cualitativas del estudio.

Se realizó un análisis de datos de forma inductiva, estructurando la información en relación con la vivencia del estudiante y las apreciaciones de los agentes implicados, el cual definió las variables cualitativas: 1) el desarrollo de competencias sociales, 2) la expresión y regulación de las emociones, 3) la participación en las clases de EF y 4) la integración sensorial.

Las variables fueron ubicadas en el marco de la propuesta de estrategias lúdicas y los enfoques pedagógicos comentados en la literatura (Loor y Monge, 2025; Aponte et al., 2025; Bermeo et al.,

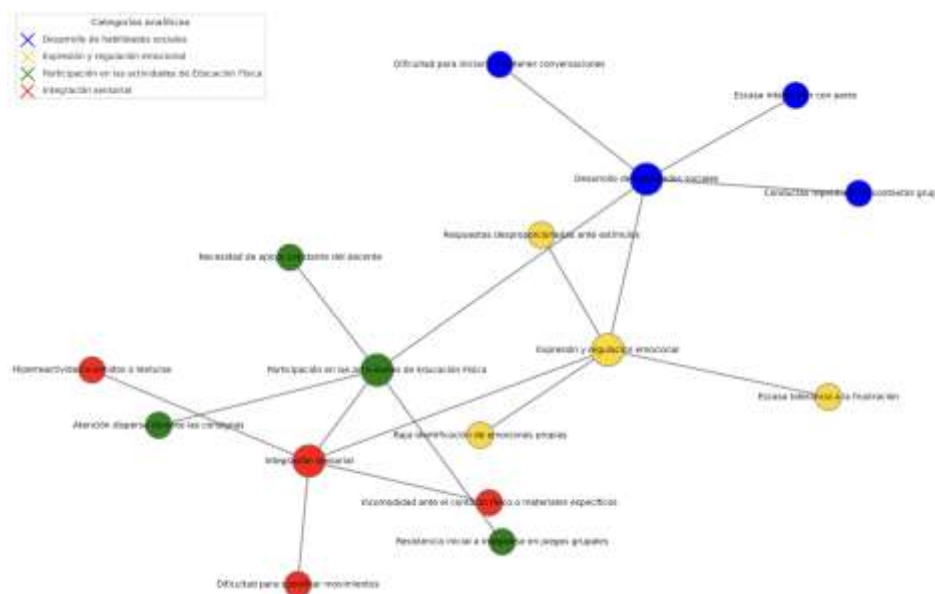
2024). La identificación de estas dimensiones posibilitó caracterizar los aspectos que impactaban en la vivencia emocional del estudiante y que posibilitaran, a su vez, la estructuración de un planteamiento para trabajar en posibles mejoras. Para el análisis de entrevistas, instancié ATLAS.ti 25.01 ya que ayudó en la codificación y organización sistemática de los datos cualitativos.

Se obtuvo el consentimiento informado tanto del representante legal como del estudiante, asegurando que toda la documentación fuera completamente voluntaria y fácil de comprender. Se mantuvo la confidencialidad y el anonimato, poniendo los intereses del estudiante por encima de todo. La investigación se realizó en un clima de respeto, inclusión y facilitación de la autonomía activa para el estudiante, asegurando que toda la recolección de datos y las observaciones realizadas fueran sensibles a los derechos y necesidades educativas del estudiante.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Figura 1.

Resultados diagnósticos de la observación científica dirigida al estudiante con TEA durante las clases de EF



Fuente: ATLAS.ti 25.01

El hallazgo de la observación científica mostró una serie de problemas significativos en el desempeño social, el manejo de las emociones y la implicación activa del niño en actividades físicas. En la variable cualitativa "desarrollo de las habilidades sociales", se observó una escasa interacción con los compañeros, lo que se reflejaba en su tendencia a aislarse durante las actividades grupales. El

estudiante enfrentaba dificultades para comenzar y sostener diálogos, limitándose a respuestas cortas o gestos no verbales, y frecuentemente se comportaba de manera repetitiva, como balancearse o jugar con objetos, sobre todo en situaciones de estimulación sensorial elevada. Estos comportamientos señalan una escasa adaptabilidad social y una necesidad de un ambiente organizado para desenvolverse en circunstancias de cooperación.

Sobre la "expresión y regulación emocional", se observó que el niño tenía problemas para reconocer sus propias emociones, respondiendo frecuentemente de forma desmedida ante algunos estímulos, por ejemplo, riéndose de manera inapropiada en situaciones neutras, evitando mirar a los ojos o llorando repentinamente. Además, se observó que tenía poca tolerancia a la frustración, sobre todo cuando no obtenía el resultado esperado o las reglas del juego cambiaban. Estas conductas están vinculadas con una deficiencia en la regulación de las emociones propias y en el entendimiento de las emociones ajenas, dos elementos que han sido ampliamente registrados en la bibliografía sobre TEA (Loor y Monge, 2025).

En la variable cualitativa "participación en las actividades de EF", se observó una resistencia inicial para participar en juegos grupales, lo que condujo a prolongados lapsos de observación pasiva y comportamientos evasivos. Otro elemento habitual fue la falta de atención durante las instrucciones, lo cual exigía que el profesor proporcionara una supervisión continua para mantener la concentración en la tarea. La necesidad de orientación y refuerzo positivo persistió a lo largo de las sesiones, aun cuando la participación se incrementaba poco a poco conforme se incorporaban componentes lúdicos que tenían un atractivo visual y eran previsibles.

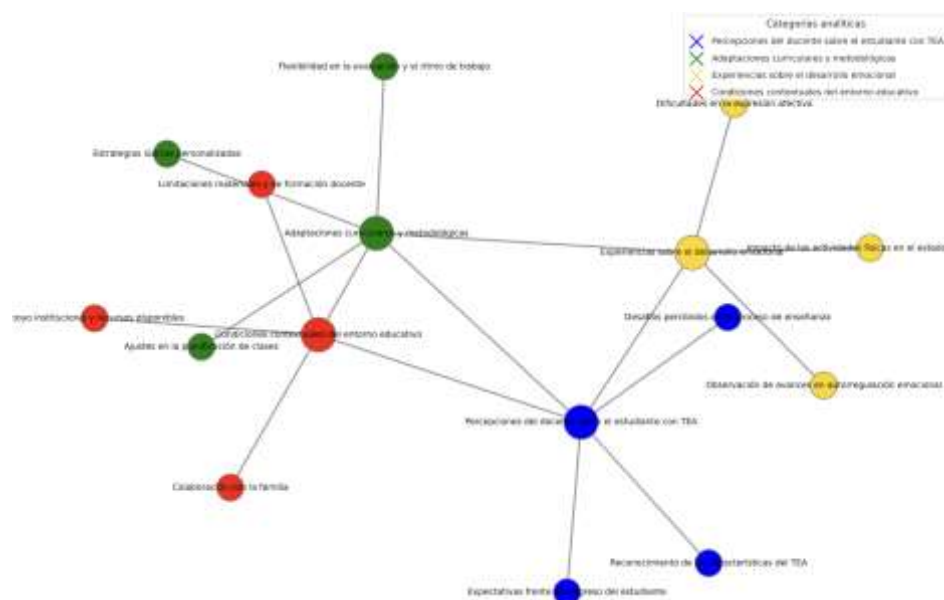
Con respecto a la "integración sensorial", el estudiante demostró una hipersensibilidad a texturas o sonidos, experimentando incomodidad con el ruido ambiental o al tocar elementos como pelotas ásperas o aros de goma. Se observó, además, que le costaba coordinar movimientos, sobre todo los que necesitaban sincronización con otros compañeros. También se notó que no quería tener contacto físico y esto le dificultó la participación en juegos de colaboración o competencias directas. Estos signos indican un trastorno en el procesamiento de la información sensorial, lo cual impacta directamente su adaptación a nivel emocional y motor.

La observación científica facilitó la delineación de un perfil conductual que se distingue por una baja autorregulación emocional, hipersensibilidad en términos sensoriales y rigidez social. Estos elementos tienen un impacto sobre el involucramiento efectivo en el ambiente escolar. No obstante, se notó que la incorporación progresiva de tácticas lúdicas adaptadas promovió una leve apertura social y un mejor comportamiento emocional, lo que pone de manifiesto el potencial del juego como

un agente pedagógico y terapéutico para niños con TEA en el área de EF.

Figura 2.

Resultados de la entrevista inicial dirigida al docente de EF



Fuente: ATLAS.ti 25.01

El estudio de la percepción que tienen los maestros de EF sobre los estudiantes con TEA refleja una comprensión profunda de sus particularidades individuales. Los profesores tienen la capacidad de detectar con exactitud las características conductuales y cognitivas de cada niño, identificando tanto sus puntos fuertes como los ámbitos en los que requieren apoyo específico. Esta comprensión les posibilita definir expectativas realistas acerca del progreso en lo académico y en lo socioemocional, considerando que su ritmo de aprendizaje, sus capacidades para interactuar socialmente y sus reacciones a los estímulos pueden ser muy diferentes a las de sus pares. Asimismo, se aprecia la problemática a la que se enfrentan en el ejercicio de la docencia, como son las dificultades para comenzar y sostener diálogos, comportamientos reiterativos en contextos grupales y la necesidad de modificar su comunicación pedagógica de manera constante para favorecer que los estudiantes comprendan e intervengan.

Respecto a las adaptaciones tanto curriculares como metodológicas, los profesores detallan modificaciones particulares y personalizadas para satisfacer lo que cada niño necesita. Esto abarca el diseño de clases diferenciadas, la implementación de estrategias lúdicas que se ajusten a sus habilidades e intereses y la adaptación de la evaluación para que el estudiante pueda mostrar lo aprendido en distintos formatos y a su propio ritmo. Estas adecuaciones muestran una perspectiva

Examinar las percepciones del papá de un niño con TEA revela el compromiso cognitivo y emocional que posee en la educación de su hijo. El padre tiene claridad acerca de las necesidades y rasgos de su hijo, observando los puntos fuertes y débiles que impactan su desarrollo emocional y social. Al parecer, en un principio tenía expectativas bajas acerca del progreso social y académico de su hijo, lo cual podría estar vinculado con una falta de entendimiento y la intensidad emocional que mostraba el niño en diversas circunstancias. Estas percepciones evidencian la inquietud y el temor que viven numerosas familias con un hijo con TEA, así como la necesidad de recibir un soporte específico y próximo para fomentar el desarrollo completo del niño.

El padre expone una serie de tácticas que ha implementado para fortalecer el aprendizaje y las conductas adaptativas en lo relacionado con la asistencia familiar y las estrategias en casa. Él destaca lo relevante que es mantener rutinas constantes, observar las emociones de un niño y participar en juegos que favorezcan la autorregulación.

Sin embargo, se puede observar que también hay una falta de comprensión sobre cuáles estrategias lúdicas son más apropiadas para el entorno escolar de EF, lo que dificulta que los avances logrados en casa se transfieran a la escuela. Este hallazgo destaca la importancia de la necesidad de una comunicación familiar efectiva con el docente para alinear esfuerzos que aumenten el impacto positivo de las intervenciones pedagógicas y mejoren la salud emocional del niño.

El análisis de la relación entre la familia y la escuela muestra una amalgama de opiniones. En una de estas facetas, el padre valora la colaboración con el docente y el esfuerzo por adaptar las clases a las necesidades de su hijo. No obstante, también siente que hay una participación educativa nivelada, que le cuesta influir en la implementación de las adaptaciones curriculares, y que por ello, su voz no se escuche en el debate. Esta tensión en el caso del padre evidencia que probablemente, la comunicación y la coordinación entre la familia y la escuela tienen un margen de mejora, en el sentido de que las estrategias lúdicas y metodológicas en EF se puedan ajustar coherentemente en beneficio del estudiante.

El padre también nota cambios graduales en el desarrollo emocional de su hijo, aunque admite que estos avances son lentos y requieren un refuerzo constante. En la socialización, el control de las conductas repetitivas, el inicio de la autorregulación emocional son avances, y son suficientes para demostrar el impacto positivo de la integración de estrategias pedagógicas inclusivas y el uso de la actividad física lúdica.

Sin embargo, la percepción de que estos cambios se están materializando lentamente resalta la necesidad de intervenciones sostenidas y coordinadas entre la familia y la escuela para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales del estudiante con TEA.

Diseño de la propuesta:

Estrategia lúdica para mejorar el estado emocional de estudiantes con TEA en EF

Fundamentación teórica

La educación inclusiva asegura el derecho a una educación justa, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, permitiendo su participación plena y significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente de los estudiantes con TEA. En ese sentido, el Ministerio de Educación del Ecuador define que el Currículo Priorizado orienta la práctica pedagógica al desarrollo integral de competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, con enfoques flexibles e inclusivos que atiendan a la diversidad estudiantil. Este enfoque promueve la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación y la adaptación de estrategias metodológicas en todas las áreas del conocimiento, entre ellas la Educación Física, considerada un espacio para fortalecer la interacción social, la autorregulación emocional y el desarrollo psicomotor, esenciales para la inclusión educativa de los estudiantes con TEA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Los estudios han demostrado que las prácticas lúdicas, que se fundamentan en juegos y actividades recreativas, son eficaces para desarrollar la autorregulación emocional y, por ende, la motivación y participación de los estudiantes con TEA (Wong et al., 2024). A través de la experiencia directa, se facilita el aprendizaje significativo, se estimula la reflexión, se desarrollan la comprensión de normas y reglas, se ejercen habilidades en normas y pautas asociación, así como habilidades sociales y motoras.

En este contexto, la metodología ERCA (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación) junto con un modelo dual de aprendizaje (cognitivo y motor) proporciona un marco pedagógico integral. Este marco implica que los estudiantes no solo participen en actividades físicas, sino que también comprendan y regulen sus emociones en un contexto social (Rautenbach & Möller, 2025; Fu et al., 2025).

Por tal motivo, la EF se encuentra como una actividad clave para el desarrollo integral de los estudiantes con los Trastornos del Espectro Autista, debido a la implementación de estrategias lúdicas. No solo se provoca la motivación y el interés, sino que, también, se ayudan a construir y fortalecer una serie de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la cooperación, la empatía y la autovaloración (MINEDUC, 2025). La investigación más reciente señala que es posible adaptar la

enseñanza a la diversidad funcional incorporando la ludicidad, lo que contribuye a la creación de espacios inclusivos desde los cuales, todos y cada uno de los estudiantes, pueden acceder equitativamente a las oportunidades de aprendizaje (Calderón et al., 2024). La integración del juego y la recreación en las propuestas pedagógicas es una de las formas para promover la inclusión educativa y trabajar en el desarrollo emocional de las personas educandas, lo que, sin lugar a dudas, contribuye a conformar una escuela más justa, equitativa y centrada en el aprendizaje significativo.

Estructura sistémica de la propuesta

La propuesta de la estrategia lúdica se organiza en cuatro grandes etapas: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Para cada una de estas etapas se plantean en cada una de ellas algunas fases y acciones que proponen objetivos en torno a las habilidades de cada estudiante.

Tabla 1.

Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	MES 1				MES 2				MES 3				MES 4			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
FASE PRELIMINAR																
Revisión y ajuste del protocolo																
Revisión teórica (bases conceptuales)																
ETAPA 1: DIAGNÓSTICO																
Observación en clases de EF																
Entrevistas (docente, familia, DECE)																
Construcción del perfil socioemocional																
ETAPA 2: DISEÑO DE LA PROPUESTA																
Diseño de la estrategia lúdica																
Integración modelo ERCA y enfoque dual																
Adaptaciones curriculares individualizadas																
Diseño de instrumentos de evaluación																
Validación teórica de la propuesta																
ETAPA 3: PROYECCIÓN DE IMPLEMENTACIÓN																
Planificación de intervención (7 semanas)																

un contexto y enfocadas en el niño, lo que potencia tanto sus habilidades socioemocionales como sus capacidades motrices.

Planificación microcurricular: Prácticas lúdicas: los juegos y el jugar

Tabla 2.

Semana 1

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada
Semana 1	Tipos de juegos y su relevancia cultural (Quijije y Medero, 2025).	EF.2.1.1 Identificar las características, objetivos y roles de los participantes en diferentes tipos de juegos (de persecución, cooperación, relevos, con elementos, populares, ancestrales, de percepción, entre otros).	I.EF.2.1.1 Participa activamente en juegos reconociendo roles, características y objetivos, demostrando respeto y cooperación.	Experiencia: Juego improvisado “La pelota sin caer”, donde los niños establecen reglas y aseguran la creación de roles. Reflexión: Considerar de qué manera la inclusión y la equidad en la participación se sustentan en la creación de reglas y roles. Conceptualización: Del valor de la organización, los roles y las reglas en los juegos. Aplicación: – Parte inicial: Calentamiento general (movilidad articular, estiramientos dinámicos) y específico (pases en parejas). – Parte principal: 1) “Fútbol sin balón”: Juego de persecución donde los estudiantes simulan pasar un balón imaginario y se siguen reglas de seguridad, por lo que se fomenta la cooperación y la comunicación. 2) “Carrera de relevos cooperativa”: Los integrantes de los equipos trasladan de un punto a otros objetos livianos en la ronda de relevos.	Tipo: Formativa y diagnóstica Técnica: Observación sistemática Instrumento: Lista de cotejo Criterios: Identificación de roles en el juego Participación activa Respeto de normas básicas Interacción con pares Indicadores: Reconoce su rol dentro del juego con apoyo visual Participa en al menos 3

				<p>3) "Ronda musical inclusiva": Los estudiantes se desplazan en círculo siguiendo la música, cambiando el ritmo y la dirección, para promover la percepción espacial y el ritmo.</p> <p>4) "El tesoro escondido cooperativo": Objetos se esconden y, a través de la cooperación y la toma de decisiones, los equipos deben seguir las pistas para encontrarlos.</p> <p>– Parte final: Relajación y vuelta a la calma con respiración y estiramientos suaves (Sher, 2013).</p>	<p>actividades propuestas</p> <p>Respetar turnos y normas con guía mínima</p> <p>Interactúa con al menos un compañero</p> <p>Evaluación diferenciada: Uso de pictogramas y modelado para comprensión de roles.</p>
--	--	--	--	--	--

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

Tabla 3.

Semana 2

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada
Semana 2	Demandas motoras y conceptuales de los juegos (Venegas et al., 2021).	EF.2.1.2 Reconocer las demandas motoras, conceptuales y actitudinales de los juegos y explorar distintos modos de	I.EF.2.1.2 Participa en juegos mostrando capacidad para adaptarse a demandas motoras y conceptuales, y aplicando estrategias	Experiencia: "Círculo de habilidades", que incluye campos para equilibrio, percepción y coordinación. Reflexión: Examinar cuáles son las solicitudes más desafiantes y cómo superarlas en conjunto. Teorización: De qué manera las exigencias de los juegos favorecen el desarrollo de capacidades motoras y cognitivas. Implementación:	Tipo: Formativa Técnica: Observación directa Instrumento: Rúbrica analítica Criterios: Ejecución motora

		responder a ellas.	de resolución.	<p>Parte inicial: Calentamiento general (movilidad, trotes suaves) y particular (coordinación, saltos, lanzamientos).</p> <p>Parte esencial:</p> <p>1) "Rally de obstáculos en cooperación": Circuito de relevos en el que hay estaciones de coordinación, equilibrio y salto, y donde cada equipo tiene que ejecutar las tareas secuencialmente sin cometer errores.</p> <p>2) "Juego de velocidad y percepción": Los estudiantes deben responder a señales auditivas (o visuales) y desplazarse con rapidez de un lugar a otro.</p> <p>3) "Relevos coordinados": Transferencias de objetos a través de diversos modos de movimiento para conseguir trabajo en equipo y coordinación.</p> <p>4) "Juego de respuesta rápida en parejas": Una persona señala y la otra lleva a cabo de inmediato los movimientos indicados, lo que estimula la percepción, la atención y la respuesta.</p> <p>Última parte: Estiramientos, respiración y relajación dirigida (Incarbone, 2006).</p>	<p>(equilibrio, coordinación)</p> <p>Comprensión de consignas</p> <p>Adaptación a cambios en el juego</p> <p>Indicadores:</p> <p>Ejecuta al menos 2 habilidades motoras básicas</p> <p>Responde correctamente a estímulos auditivos o visuales</p> <p>Se adapta a cambios en la actividad con apoyo parcial</p> <p>Evaluación diferenciada:</p> <p>Ajuste del nivel de dificultad en estaciones.</p>
--	--	--------------------	----------------	--	--

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

Tabla 4.

Semana 3

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada



Semana 3	Construcción, respeto y modificación de reglas (Taveras et al., 2023).	EF.2.1.5 Reconocer la necesidad de construir, acordar, respetar y modificar reglas colectivamente.	I.EF.2.1.5 Participa respetando y ajustando reglas de manera democrática y segura en distintos juegos.	Experiencia: "Juego de las reglas adaptadas": Los estudiantes sugieren, negocian y modifican normas en grupos. Reflexión: Hablar sobre la relevancia de acordar normas para garantizar la equidad y la seguridad. Conceptualización: Descripción de la manera en que las normas fomentan la inclusión y el involucramiento. Aplicación: Comienzo: Calentamiento específico (con pases y movimientos en grupo) y general (con estiramientos dinámicos). Parte fundamental: 1) "Juegos con reglas adaptadas": Los estudiantes establecen, concuerdan y cambian las normas para un juego de persecución con el fin de garantizar que todos estén incluidos y seguros. 2) "Fútbol en equipo con normas adaptadas": Se emplean áreas de seguridad y restricciones para asegurar la participación de todos. 3) "Carrera de relevos con roles adaptables": Los roles se asignan de acuerdo a las habilidades personales, modificando tareas y distancias. 4) "Ronda musical con normas acordadas": Los movimientos, el ritmo y el espacio se ajustan de acuerdo con las necesidades de los niños. Última parte: Reflexión sobre el cumplimiento de las reglas, relajación y retorno a la calma (Lozano y Megías, 2024).	Tipo: Formativa Técnica: Observación participante Instrumento: Lista de cotejo + registro anecdótico Criterios: Comprensión de reglas Participación en construcción de normas Conducta cooperativa Indicadores: Propone o acepta reglas con apoyo Respeto normas durante el juego Coopera en actividades grupales Evaluación diferenciada: Apoyo verbal y simplificación de reglas.
----------	--	---	---	--	--

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

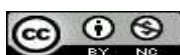


Tabla 5.

Semana 4

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada
Semana 4	Identificación de riesgos y participación segura (Carvajal et al., 2025).	EF.2.1.7 Identificar posibles situaciones de riesgo en los juegos para participar de manera segura.	I.EF.2.1.7 Participa en juegos aplicando estrategias de seguridad, minimizando riesgos para sí mismo y compañeros.	Experiencia laboral: "Exploración de riesgos": reconocer los impedimentos y diseñar tácticas seguras en juegos que implican movimiento. Pensamiento: Debatir acerca de cómo prever riesgos protege al equipo. Conceptualización: Ideas acerca de la prevención, la seguridad y el cuidado personal en los juegos. Uso: Parte inicial: Calentamiento específico y general, centrado en el equilibrio y la coordinación. Parte central: 1) "Los obstáculos desafían la seguridad": Los estudiantes utilizan medidas de seguridad con las serpientes mientras recorren el safari. 2) "Carrera de relevos en una zona segura": Cada equipo está compuesto por estaciones que comunican las normas de seguridad. 3) "Búsqueda del tesoro modificada": Planeando la recuperación de un objeto en un área para que se haga de forma segura y evitar así peligros. 4) "Danza de equilibrio y control": Se refiere a patrones de movimiento coordinados que desarrollan el equilibrio y el control del cuerpo. Última sección: Regreso a la tranquilidad mediante respiraciones de cierre,	Tipo: Formativa Técnica: Observación estructurada Instrumento: Lista de cotejo Criterios: Identificación de riesgos Aplicación de normas de seguridad Autocuidado Indicadores: Reconoce al menos un riesgo en el entorno Aplica normas de seguridad con apoyo Evita conductas de riesgo durante la actividad Evaluación diferenciada: Supervisión

				estiramientos y diálogos de retroalimentación acerca de seguridad (Delgado, 2023).	directa y reducción de complejidad.
--	--	--	--	--	-------------------------------------

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

Tabla 6.

Semana 5

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada
Semana 5	Juegos de la región y patrimoniales (Ardila, 2022).	EF.2.1.8 Reconocer y participar en juegos propios de la región.	I.EF.2.1.8 Participa en juegos regionales demostrando conocimiento de normas, tradición y cooperación.	Experiencias: "Juegos folclóricos de la región para relajar": rondas, persecuciones y juegos ancestrales adaptados. Reflexiones: La disciplina se relaciona con la cultura y el juego. Conceptualización: Definición de la etnomusicología americana y explicación de la importancia de los valores culturales dentro de los juegos folclóricos. Práctica: Parte inicial: Calentamiento general, juegos folclóricos y danzas. Parte principal: 1) "Ronda cooperativa regional": Los estudiantes de juegos y rondas adaptan lo tradicional, siguen el ritmo, la secuencia y fomentan la inclusión y la cooperación. 2) "TIRA de guerra modificada": competencia cooperativa donde los estudiantes equilibran el esfuerzo equitativo y la fuerte participación de cada grupo. 3) "Persecución de color": parte 'perseguida' de un juego donde un	Tipo: Formativa Técnica: Observación directa Instrumento: Rúbrica Criterios: Participación en juegos culturales Comprensión de normas tradicionales Interacción social Indicadores: Participa en juegos tradicionales con guía Reconoce reglas básicas del juego Interactúa respetuosamente con compañeros Evaluación diferenciada: Adaptación de reglas y tiempos.

				<p>color o signo es 'perseguido' con patrón agregado, atención y cooperación.</p> <p>4) "Carrera de relevos popular": Enfatizando el trabajo en equipo y el conocimiento cultural a través de reliquias regionales.</p> <p>– Parte final: Reflexión sobre el aprendizaje cultural y relajación guiada por la respiración (Lozano y Megías, 2024).</p>	
--	--	--	--	---	--

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

Tabla 7.

Semana 6

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada
Semana 6	Construcción de implementos para juegos (Lunga et al., 2022).	EF.2.1.10 Construir implementos con materiales reciclables o del entorno para participar en juegos.	I.EF.2.1.10 Construye implementos y los utiliza en juegos, aplicando creatividad y respeto a normas.	<p>Experiencia: Taller sobre la fabricación de pelotas, aros y otros implementos empleando materiales reciclados.</p> <p>Reflexión: Entender cómo los instrumentos facilitan la participación.</p> <p>Conceptualización: Descripción de cómo se emplean la imaginación y el concepto de sostenibilidad en los juegos.</p> <p>Aplicación: Comienzo: Rutinas de calentamiento generales y específicas que emplean los implementos fabricados.</p> <p>Parte esencial: 1) "Carrera de relevos con residuos reciclables": Transportar objetos hechos de materiales reciclados. Esto promueve la cooperación creativa. 2) "Juego de lanzamiento cooperativo": Lanzar y atrapar materiales reciclables en</p>	<p>Tipo: Formativa</p> <p>Técnica: Observación y análisis de producto</p> <p>Instrumento: Rúbrica de desempeño</p> <p>Criterios: Creatividad Uso adecuado de materiales</p> <p>Participación en actividades</p> <p>Indicadores:</p>

				<p>parejas o grupos, cambiando la fuerza del lanzamiento y las distancias.</p> <p>3) "Juego en círculo utilizando objetos reciclables": Un juego en círculo con pelotas o anillos hechos, promoviendo el juego imaginativo y la coordinación.</p> <p>4) "Danza con aros y pelotas hechas": Una sucesión rítmica que emplea los instrumentos creados, promoviendo la expresión del movimiento, la creatividad y el trabajo en equipo.</p> <p>– Última parte: Estiramiento y reflexión, analizando el empleo seguro y creativo de los instrumentos (Delgado, 2023).</p>	<p>Construye un implemento con apoyo</p> <p>Utiliza el material en actividades lúdicas</p> <p>Participa activamente en juegos con implementos</p> <p>Evaluación diferenciada: Adaptación de materiales (tamaño, peso).</p>
--	--	--	--	---	--

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

Tabla 8.

Semana 7

No. Semana	Contenidos esenciales	Destrezas con criterio de desempeño	Indicadores de evaluación	Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje	Actividades evaluativas / Evaluación diferenciada
Semana 7	Integración de juegos y evaluación del aprendizaje (Ávila et al., 2024).	EF.2.1.10 Construir implementos con materiales reciclables o del entorno para participar en juegos.	I.EF.2.1.10 Construye implementos y los utiliza en juegos, aplicando creatividad y respeto a normas.	Se finaliza la experiencia de actividad integradora en el "Circuito inclusivo final". Reflexión: Analizar los logros, las tácticas y los resultados de aprendizaje de las clases anteriores. Conceptualización: Explicar de qué manera la participación en juegos mejora las capacidades motoras, sociales y emocionales. Uso:	Tipo: Sumativa Técnica: Observación integral Instrumento: Rúbrica global y escala pictográfica Criterios: Participación global

				<p>Parte inicial: Ejercicios de movilidad y coordinación, además de calentamientos generales y específicos.</p> <p>Parte fundamental:</p> <p>1) "Carrera de relevos inclusiva": Integración de roles adaptados, relevos y obstáculos, además del aprendizaje de clases prevas con los relevos.</p> <p>2) "Juego cooperativo final con instrumentos": Empleo de instrumentos diseñados para llevar a cabo juegos cooperativos integrales.</p> <p>3) "Ronda de expresión emocional": Un ciclo que combina movimiento con la expresión de una gama diversa de emociones, con el fin de fomentar la inteligencia socioemocional.</p> <p>4) "Baile libre adaptado": Los niños desarrollan secuencias de movimiento y música libre que se ajustan para incorporar autonomía y creatividad.</p> <p>Conclusión: Relajación, elongación y retroalimentación de grupo (Omeñaca y Ruiz, 2007).</p>	<p>Interacción social</p> <p>Regulación emocional</p> <p>Comprensión de reglas</p> <p>Desempeño motor</p> <p>Indicadores:</p> <p>Participa en la mayoría de actividades del circuito</p> <p>Interactúa con pares de manera autónoma o con mínimo apoyo</p> <p>Expresa emociones básicas durante la actividad</p> <p>Respeto reglas adaptadas</p> <p>Ejecuta habilidades motoras básicas</p> <p>Evaluación diferenciada:</p> <p>Escala pictográfica de autoevaluación</p> <p>Valoración del progreso individual.</p>
--	--	--	--	---	---

Fuente: MINEDUC (2025). Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.

Adaptaciones curriculares:

- Simplificar y estructurar las instrucciones usando apoyos visuales (pictogramas, secuencias gráficas).
- Ajustar la duración de las actividades en función del ritmo de cada persona.
- Modificación de las reglas del juego para que sea más participativo.
- Modelo y uso de guía física y verbal progresiva.
- Minimizar los estímulos que distraen en el entorno.
- Asignación de roles funcionales en función de las habilidades del estudiante.
- Reforzamiento positivo inmediato ante logros conductuales y afectivos.

Insumos didácticos:

- Material visual estructurado: pictogramas, tarjetas de las emociones, secuencias gráficas de las actividades.
- Material lúdico adaptado: pelotas de diferentes tamaños y texturas, aros, conos, cuerdas, materiales reciclados.

Etapas 3. Proyección de implementación de la estrategia lúdica

La estrategia lúdica está estructurada para desarrollarse en futuros estudios en un período de siete semanas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de 40 minutos cada una. Cada sesión se organiza desde el modelo ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación), integrando la dualidad del aprendizaje a través de la articulación entre la práctica motriz y la reflexión cognitiva.

Al comienzo de cada sesión se proponen ejercicios de calentamiento general y específico, encaminados a conseguir la movilidad articular, la coordinación y la activación corporal. Dentro de ellas se encuentran juegos que facilitan la disposición física y atencional de los estudiantes. En la parte principal de las sesiones, se proponen juegos cooperativos, actividades de integración sensorial y dinámicas rítmicas orientadas a promover la participación activa, la cooperación, la autorregulación emocional y la motivación. Las actividades incluyen instrucciones claras, apoyos visuales y rutinas estructuradas, con el fin de facilitar la comprensión y ofrecer condiciones de seguridad para los estudiantes con TEA.

El rol del docente es mediador del proceso de aprendizaje, mediante la provisión de apoyos visuales, verbales y físicos que posibiliten la inclusión y la interacción social positiva. De igual manera,

se prevén adaptaciones curriculares según las características del estudiante, incluyendo ajustes en reglas, materiales, tiempos y organización de las actividades, para favorecer la participación.

Etapas 4. Proyección de proceso de evaluación de estrategia lúdica

Como referentes de valoración se establecen variables cualitativas, tales como la participación, la colaboración, la motivación, la autorregulación emocional, el desempeño motriz y la comprensión de las dinámicas de juego.

Para su desarrollo se plantean instrumentos tales como registros de observación, listas de verificación y recursos de autoevaluación pictográfica, orientados a recoger información a nivel individual y grupal. La evaluación se organiza por sesión y de manera semanal, con el fin de orientar la retroalimentación pedagógica y la toma de decisiones sobre los apoyos y ajustes necesarios.

Estos criterios evaluativos se plantean como parte estructural de la estrategia, ya que orientan la comprensión del proceso educativo y aportan referentes para su futura aplicación en contextos similares.

Validación de la pertinencia teórica de la estrategia lúdica mediante el Método Delphi

Con el propósito de validar la pertinencia teórica de la lúdica diseñada para el desarrollo emocional de los estudiantes TEA durante la clase de EF, se optó por el Método Delphi por su capacidad de alcanzar un consenso a través de diferentes rondas de consulta entre expertos. Este procedimiento se organizó en dos etapas: la selección de expertos y la consulta a los expertos, para la cual se garantizó que la evaluación de la estrategia fuera realizada por profesionales que contaran con un currículo justificativo en EF inclusiva y adaptación de la clase.

Selección de expertos

En la primera etapa, se eligió a siete profesionales en EF, quienes se sometieron a una autoevaluación en relación a su grado de competencia en el desarrollo de estrategias inclusivas y la atención a estudiantes TEA. Esto sirvió para determinar el coeficiente de competencia experta (K) de cada uno de ellos, utilizando la fórmula de Cabero y Barroso (2013):

$$K=21(Kc+Ka)$$

Donde:

Ka: coeficiente de argumentación, que corresponde a la capacidad del experto para argumentar su criterio a partir de diferentes fuentes: análisis teórico, experiencia práctica, autores nacionales y extranjeros, conocimiento sobre TEA, e intuición profesional.

Kc: coeficiente de conocimiento, calculado mediante una escala de 0 a 10 y ajustado con un factor de 0.1 para estandarizar la medida.

Tabla 9.

Valores para obtener Ka según fuentes de conocimiento

Fuentes de conocimiento	Valor alto	Valor medio	Valor bajo
Análisis teóricos	0,3	0,2	0,1
Experiencia práctica	0,5	0,4	0,2
Autores nacionales	0,1	0,05	0,02
Autores extranjeros	0,1	0,05	0,02
Conocimiento sobre TEA	0,1	0,05	0,02
Intuición profesional	0,1	0,05	0,02

Fuente: Elaborado por autores.

A través de una autoevaluación en una escala del 0 al 10 se determinó el coeficiente de conocimiento (Kc) y luego fue ajustado mediante un factor de 0.1. Los expertos tuvieron un coeficiente de competencia (K) promedio de 0.87, lo que indica que poseen un alto dominio en la evaluación de estrategias inclusivas para jugar. Esto garantizó que los evaluadores expertos en la estrategia lúdica estaban debidamente preparados para llevar a cabo una evaluación rigurosa.

Tabla 10.

Nivel de competencia de los expertos

Experto	Análisis teóricos	Experiencia	Autores nacionales	Autores extranjeros	Conocimientos TEA	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	2	1
2	0,5	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
3	0,4	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,75	0,8
4	0,5	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
5	0,9	0,9	0,7	0,85	0,9	0,9	0,87		

Fuente: Elaborado por autores.

Tabla 11.

Frecuencias absolutas de valoración de la estrategia lúdica

Aspecto	MA	BA	A	PA	I	Total
A1	3	1	1	0	0	5
A2	2	2	1	0	0	5
A3	1	4	0	0	0	5
A4	2	2	1	0	0	5
A5	3	1	1	0	0	5

Fuente: Elaborado por autores.

Tabla 12.

Frecuencia acumulativa de valoración

Aspecto	MA	BA	A	PA	I
A1	3	4	5	5	5
A2	2	4	5	5	5
A3	1	5	5	5	5
A4	2	4	5	5	5
A5	3	4	5	5	5

Fuente: Elaborado por autores.

Tabla 13.

Frecuencia acumulativa relativa

Aspecto	MA	BA	A	PA
A1	0,60	0,80	1,00	1,00
A2	0,40	0,80	1,00	1,00
A3	0,20	1,00	1,00	1,00
A4	0,40	0,80	1,00	1,00
A5	0,60	0,80	1,00	1,00

Fuente: Elaborado por autores.

Tabla 14.

Distribución normal estándar inversa y puntos de corte

Aspecto	MA	BA	A	PA	Suma	Promedio (P)	N-P
A1	0,25	0,84	3,09	3,09	7,18	1,795	0,049
A2	-0,28	0,84	3,09	3,09	6,74	1,685	0,155
A3	-0,85	3,09	3,09	3,09	8,42	2,105	-0,265
A4	0,25	0,84	3,09	3,09	7,27	1,8175	0,0225
A5	0,25	0,84	3,09	3,09	7,27	1,8175	0,0225

Fuente: Elaborado por autores.

Tabla 15.

Determinación de rangos y puntos de corte

Aspecto	Valor Z	Clasificación
A1	0,049	Poco adecuado
A2	0,155	Poco adecuado
A3	-0,265	Nada adecuado
A4	0,225	Adecuado
A5	0,225	Adecuado

Fuente: Elaborado por autores.



Tabla 16.

Rangos de clasificación según puntos de corte

Rango de clasificación	Valor Z de corte	Categoría
5	$\geq 3,09$	Muy adecuado
4	1,29 – 3,08	Bastante adecuado
3	0,226 – 1,28	Adecuado
2	-0,075 – 0,225	Poco adecuado
1	$\leq -0,076$	Nada adecuado

Fuente: Elaborado por autores.

Los expertos han planteado algunas alternativas de mejora sobre la estrategia lúdica, nombrando las siguientes:

- Profundizar en la fundamentación teórica que enmarque las actividades de carácter inclusivo.
- Definir con mayor claridad los aspectos a evaluar y su relación con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Relacionar de forma más directa las actividades con los indicadores de logro, lo que apoyaría a los docentes en su planeación.
- Revisar la estructura y el orden de las actividades para que sean factibles y puedan lograrse en aulas inclusivas.

La estrategia lúdica en su fase de validación, ha sido considerada por los expertos como relevante y viable, con la mayor parte de los ítems en las variables cualitativas adecuadas, alcanzando la categoría de Muy adecuado. Esto, de la mano, permite que la estrategia se trabaje en forma de validación en las clases de EF inclusiva, incorporando el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes con TEA. Las evidencias recabadas, permiten pensar en nuevas aplicaciones y en el desarrollo de más investigaciones en otros contextos educativos.

DISCUSIÓN

El estudio de las percepciones del profesor y del padre del niño con TEA muestra un conocimiento detallado de las singularidades individuales del estudiante, así como la necesidad de intervenciones pedagógicas personalizadas. El profesor detecta con exactitud los rasgos de conducta y cognitivos del estudiante, resaltando sus puntos fuertes, como la habilidad para enfocarse en tareas que le estimulan, junto con sus carencias, que abarcan el desafío de sostener la atención a lo largo de períodos extendidos, las acciones repetitivas en grupos y los inconvenientes en la comunicación emocional. A su vez, el padre también admite estas áreas e incorpora su percepción de fragilidad emocional y la relevancia de recibir apoyo continuo en el hogar. Este reconocimiento mutuo concuerda

con las conclusiones de Baque y Brito (2024), que enfatizan que una comprensión individualizada de los niños con TEA posibilita la creación de tácticas psicopedagógicas y lúdicas que estimulan el desarrollo socioemocional y motor, impulsando así expectativas realistas y objetivos factibles.

En cuanto a las adaptaciones de la metodología y el currículo, el maestro pone en práctica modificaciones concretas que abarcan un planeamiento diferenciado, la inclusión de actividades lúdicas adaptadas y una evaluación más flexible. Estas estrategias tienen como propósito lograr un balance entre las metas académicas y el desarrollo emocional, y son una manifestación de un enfoque que se enfoca en el estudiante. El padre admite estos esfuerzos, aunque señala que hay limitaciones para llevar los aprendizajes a casa porque no tiene conocimiento sobre estrategias lúdicas específicas para la Educación Física. La necesidad de coordinar esfuerzos entre la familia y la escuela se evidencia en esta circunstancia, lo cual concuerda con los escritos de Honorato et al. (2024) y Hortal-Quesada y Sanchis-Sanchis (2022), que sostienen que la coherencia entre el ambiente escolar y el doméstico mejora los resultados de las intervenciones inclusivas.

Un descubrimiento verdaderamente significativo es el efecto que tienen las actividades físicas recreativas en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Se ha observado por parte de los padres y los maestros un progreso paulatino en la autorregulación emocional, la interacción con sus pares y la expresión de sentimientos. No obstante, los dos saben que estos progresos necesitan apoyo constante y tiempo. Este hallazgo concuerda con estudios previos que señalan que los programas lúdicos inclusivos no solo colaboran en el desarrollo de habilidades motrices, sino que además promueven la cooperación, la motivación interna, la seguridad emocional y la autoestima de los niños con TEA (Ávila et al., 2024; Flores et al., 2024; Batallas et al., 2025). Asimismo, investigaciones como las de Vélez y Zambrano (2025) y Armijos et al. (2023) destacan que, para fortalecer las habilidades socioemocionales, sobre todo en la Educación Física, donde la interacción entre los miembros del grupo es frecuente, es necesario implementar de manera continua y adaptada estrategias lúdicas.

La relación entre la familia y la escuela es un elemento fundamental para que las estrategias que se ponen en práctica sean efectivas. Los padres valoran que los maestros colaboren y se esfuercen por adaptar las clases; no obstante, consideran que su participación en la toma de decisiones pedagógicas es escasa, lo cual podría provocar discrepancias entre lo que se quiere lograr en la escuela y lo que cada estudiante necesita individualmente. De acuerdo con lo que dicen Rodríguez y Sánchez (2025) y Campelo et al. (2024), este descubrimiento se alinea con la idea de que es indispensable una coordinación y comunicación eficientes entre profesores y padres para garantizar la consistencia en el uso de estrategias inclusivas y la difusión del aprendizaje.

Según la literatura disponible, involucrar a la familia de manera activa en actividades recreativas y emplear métodos adaptados mejora la motivación, el control emocional y la integración social del estudiante. La puesta en marcha de estrategias inclusivas depende mucho de los recursos institucionales y los factores del contexto. Por un lado, el profesor percibe las restricciones en cuanto a los materiales disponibles y a la capacitación especializada en Educación Física inclusiva. En otra línea, el padre resalta la relevancia del respaldo institucional para sostener los progresos del niño.

Calderón et al. (2024) y Hortal-Quesada y Sanchis-Sanchis (2022) destacan que la ausencia de recursos y formación puede limitar la eficacia de las intervenciones, lo cual pone de relieve el requerimiento de políticas institucionales y programas para el crecimiento profesional que apoyen la educación inclusiva. Asimismo, para afianzar las competencias socioemocionales y motoras del estudiante con TEA, son esenciales la continuidad y la planificación de estrategias lúdicas a largo plazo (Baque & Brito, 2024; Vélez & Zambrano, 2025; Honorato et al., 2024).

La cooperación entre la familia y la escuela, la adaptación continua de las estrategias y el acceso a recursos especializados son elementos esenciales para potenciar la inclusión educativa. Los resultados enfatizan que es vital un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, que integre la intervención sostenida a lo largo del tiempo con la participación activa de todos los actores educativos. Esto no solamente asegura que se adquieran habilidades académicas y motrices, sino que también refuerza la integración social y el desarrollo socioemocional del niño con TEA, lo cual está en concordancia con los estudios científicos más recientes sobre educación inclusiva.

CONCLUSIONES

La investigación posibilitó el desarrollo de una estrategia lúdica orientada a optimizar el desarrollo emocional de los estudiantes con TEA en las sesiones de Educación Física del plantel educativo Escuela de Educación Básica Manuela Espejo. Esta estrategia se compone de cuatro fases: diagnóstico, desarrollo, ejecución y evaluación. En el periodo de diagnóstico, se identifican las particularidades individuales de cada niño, tales como su perfil emocional, sus capacidades motoras y su interacción social. Esto contribuye a determinar necesidades concretas y a orientar la planificación del enfoque. La fase de creación se centra en la creación de actividades lúdicas adaptadas que incorporen metas pedagógicas y socioemocionales con el fin de promover la motivación, la participación activa y la autorregulación del estudiante. En la fase de implementación, se define un marco teórico y metodológico para implementar la estrategia en el contexto escolar. Esto garantiza que las actividades puedan ejecutarse con flexibilidad y adaptarse a las reacciones de los niños. El período de evaluación posibilita la definición de indicadores de seguimiento y pertinencia pedagógica.

De este modo, se asegura que la estrategia esté en línea con las metas planteadas y se favorece su mejoramiento permanente.

La pertinencia teórica, la coherencia pedagógica y la idoneidad de la estrategia en relación con el perfil de los estudiantes con TEA fueron corroboradas mediante el método Delphi. Los especialistas destacaron el orden lógico de las etapas, la incorporación de tareas adaptadas y motivadoras, además del asesoramiento que brinda a los maestros para planificar y estructurar clases de Educación Física inclusivas. Esta validación garantiza que la estrategia tiene una base conceptual sólida y, al incorporar el crecimiento motor y emocional de los niños dentro de un marco teórico-práctico bien organizado, supone una aportación innovadora a la educación inclusiva.

La elaboración de un modelo pedagógico adaptado a un entorno local es uno de los elementos más importantes de esta investigación. Esta metodología flexible, la adaptación de los materiales y la planificación diferenciada son las tres partes que conforman este modelo. Esta estrategia proporciona directrices precisas para planificar actividades recreativas, valorar el avance de los estudiantes y promover que las familias participen en la educación. Esta metodología es un recurso pedagógico que puede ser utilizado en otras instituciones con el objetivo de fomentar la inclusión y la salud emocional de los niños con TEA, por lo cual se vuelve un referente práctico y conceptual para los profesores y profesionales del área.

Para las futuras líneas de investigación, se recomienda aplicar la estrategia en contextos reales con el objetivo de evaluar su efecto sobre la motivación, la autorregulación emocional y la participación en clases de educación física, empleando instrumentos estandarizados y estudios a largo plazo. Además, es importante explorar la manera en que esta estrategia puede adecuarse a distintos niveles de educación, a la diversidad existente dentro del espectro autista y al uso de tecnologías adaptativas. Esto hará posible que se genere evidencia empírica que complemente la validación teórica y mejorará el entendimiento de cuán eficaces son las estrategias lúdicas inclusivas para el desarrollo integral de estudiantes con TEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte Duarte, A. T., Calva Morocho, J. W. y Maqueira-Caraballo, G. de la C. (2025). Estrategia Didáctica para la Inclusión en Educación Física de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 4(12), 772–801. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10540>
- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1). <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Armijos Reyes, Jessica Livanesa, Quinto Saritama, Enrique Vicente, Álvarez Román, Lídice Lorena, Morocho Medina, Rosa Alva y Llerena Samaniego, Jessica Verónica. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 192-203. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400192&lng=es&tlng=es
- Ávila Almeida, Karel, Guzmán Carvajal, Jorge Luis y Maqueira Caraballo, Giceya de la Caridad. (2024). Sistema de juegos inclusivos para el desarrollo de la coordinación motriz en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522024000200013&lng=es&tlng=es
- Baque, P. y Brito, E. (2024). El poder del juego: Fomentando el desarrollo psicomotor en niños con trastorno de espectro autista. *RIAF. Revista Internacional de Actividad física*, 2(2), 71-88. <https://doi.org/10.53591/riaf.v2i2.1195>
- Batallas Estacio, M. F., Santana Lucas, C. H. y Rojas Valdés, G. R. (2025). Programa de actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad con niños con TEA en la clase de Educación Física. *Ciencia y Educación*, 6(7), 176 - 190. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16500274>
- Bermeo Malla, C. F., Castillejo-Olán, R. y Rojas Valdés, G. R. (2024). Estrategia metodológica para la inclusión de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista en la clase de Educación Física. *Revista Mapa*, 8(34). <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/409>
- Cabero Almenara, J. y Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25–38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>

- Calderón, J., Mera, K. y Amable, N. (2024). Estrategias educativas para fortalecer el aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista en primer grado de educación básica. *Sinergia Académica*, 7(3), 341-379. <https://doi.org/10.51736/wfdh6h33>
- Campelo, C. M. M., Figueroa, R. M. M., Benites, K. B. P., Bajaña, P. J. R., Freire, L. N. V. y Litardo, C. I. M. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula regular. *South Florida Journal of Development*, 5(12). <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-017>
- Carvajal Flores, A. E., Beltrán Álvarez, V. J. y Guerra Iglesias, S. (2025). Actividades físicas recreativas para la inclusión de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la clase de Educación Física. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 4(11), 9–32. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.9976>
- Delgado Linares, I. (2023). *El juego infantil y su metodología 2.a edición*. España: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Flores Rosado Bárbara Mercedes, Torres Carrera Jessica Veronica, Lenin Esteban Loaiza Dávila y Giceya De La Caridad Maqueira Caraballo. (2024). Programa lúdico para la inclusión a la clase de Educación Física de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Dominio de las Ciencias*, 10(1), 1287–1312. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3776>
- Fu, X., Zhang, Y. & Li, J. (2025). The intervention effect of structured martial arts games on behavioral and motor disorders in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1660040>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Honorato, N., Soltiyeva, A., Oliveira, W. et al. (2024). Estrategias lúdicas en la educación de niños autistas: revisión sistemática de la literatura, análisis cuantitativo y hoja de ruta para futuras investigaciones. *Smart Learn. Environ*, 11, 25. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00309-6>
- Hortal-Quesada, A. y Sanchis-Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria: revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 38 (150), 45-55. <https://www.redalyc.org/journal/5516/551674775006/html/>
- Incarbone, O. (2006). *Actividades Recreativas para el Receso Escolar: Colonia de Vacaciones, un Verdadero Servicio Social*. Argentina: Editorial Stadium.

- Lamiña Calderón, C. D., Obando Toscano, C. D., Mesa Sánchez, L. y Maqueira Caraballo, G. de la C. (2025). Estrategia inclusiva para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista al minibaloncesto en la Educación Física. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 95–122. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.8970>
- León de la Rosa, E. J., Vera Vélez, P. E. y González Romero, L. M. (2025). Programas lúdico-pedagógicos para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes de tercer año de educación general básica con trastorno del espectro autista: un estudio de caso múltiple. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2663-2689. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16034
- Loor Moreira, J. R. y Monge Cedeño, D. M. (2025). Impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con el TEA a través de la educación física. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(17), 107–127. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1020>
- Lozano Serrano, L., Megías Tortosa, A. (2024). *El juego infantil y su metodología - Novedad 2024*. España: Editorial Editex.
- Lunga, P., Esterhuizen, S. y Koen, M. (2022) «Pedagogía basada en el juego: un enfoque para promover el desarrollo integral de los niños pequeños». *Revista Sudafricana de Educación Infantil*, 12(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133>
- Macias Arana, M. M., Gómez Abril, . M. del R., Castillejo Olán, R. y Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). Sistema de actividades lúdico-inclusivas para educandos con trastorno del espectro autista en la clase de Educación Física. *Revista Mapa*, 8(37). <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/475>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2025). *Currículo Priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Currículo-Priorizado-Elemental.pdf>
- Omeñaca Cilla, R., Ruiz Omeñaca, J. V. (2007). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. España: Paidotribo.
- Quijije-Pacheco, L. I. y Mederos-Machado, M. C. (2025). El juego en el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA. *MQRInvestigar*, 9(4), e1150. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.4.2025.e1150>

- Rautenbach, G., & Möller, M. (2025). The effect of play-based occupational therapy on social skills in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(2), 456–468. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-05678-9>
- Rodríguez, M. y Sánchez, L. (2025). Estrategias metodológicas para la inclusión educativa de los niños con trastornos del espectro autista en educación inicial, Portoviejo, Ecuador. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 12 (2), 173-182. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564679989003/html/>
- Sher, B. (2013). *Juegos para el bienestar emocional de tu hijo: 300 actividades para hacer más felices a los niños*. España: Ediciones Oniro S.A.
- Taveras Espinal, J. R., Ortiz Zorrilla, F. E. y Bennasar García, M. I. (2023). Actividades físicas como medio para el desarrollo de una sana convivencia en estudiantes de primaria. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 2(6), 926–945. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6669>
- Vélez Vera, K. D. y Zambrano Vélez, W. A. (2025). Estrategias didácticas para casos de inclusión de trastorno del espectro autista. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(16), 387–402. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.022>
- Venegas Álvarez, G., Proaño Rodríguez, C., Castro Bungacho, S. y Tello Cóndor, G. . (2021). Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 502–514. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>
- Wong, M. L., Girdler, S., Afsharnejad, B., Ntoumanis, N., Milbourn, B., Kebble, P., Morris, S., & Black, M. H. (2024). Motivation to participate in structured physical activity for autistic youth: A systematic scoping review. *Autism*, 28(4), 987–1002. <https://doi.org/10.1177/13623613241240603>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

