

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1653>

Batería de actividades recreativas para el fortalecimiento social en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante las clases de Educación Física

A battery of recreational activities for social strengthening in students with Autism Spectrum Disorder (ASD) during Physical Education classes

Bryan Javier Ayala Díaz

bjayalad@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-2291-8990>

Universidad Bolivariana del Ecuador
Durán-Ecuador

Byron Lenin Fuentes Veliz

bfb@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-3906-7401>

Universidad Bolivariana del Ecuador
Durán-Ecuador

Pabla Vanessa Bermúdez Zea

pvbermudezz@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7946-8607>

Universidad Bolivariana del Ecuador
Durán-Ecuador

Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo

gdmaqueirac@ube.edu.ec

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

Universidad Bolivariana del Ecuador
Durán-Ecuador

Artículo recibido: 18 septiembre 2025 - Aceptado para publicación: 28 octubre 2025
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El presente tema de estudio respondió a la necesidad de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las clases de Educación Física, por obstáculos que enfrentan como la carencia de formación específica en los profesores, la poca disponibilidad de materiales adaptativos y las limitadas posibilidades de interacción social. El objetivo fue proponer una batería de actividades recreativas que promuevan el desarrollo social de estos estudiantes. Se aplicó un enfoque mixto, con un diseño pre-experimental con estudio de caso, el cual fue realizado a dos estudiantes con TEA de quinto y sexto de educación básica, mediante la observación en clase y entrevistas a los docentes. El diagnóstico reveló que, aunque los docentes están comprometidos con la inclusión, sienten que carecen de preparación específica y recursos adecuados, para el trabajo con niños con N.E.E. A partir de estos hallazgos, se propusieron seis actividades recreativas adaptadas, que incluyeron juegos cooperativos, circuitos motrices, danza

guiada, minideportes, dinámicas sensoriales y juegos simbólicos, diseñados para atender las necesidades específicas diagnosticadas y sugeridas para ejecutarse dos veces por semana. En conclusión, la implementación conllevó a que el estudiante A alcanzó un 50% de nivel óptimo en participación e interacción social, mientras que el estudiante B se mantuvo en un 33% de nivel bajo en ambas dimensiones. Además, el 88% de los indicadores en estrategias del docente se ubicaron entre nivel intermedio y óptimo. Los resultados evidenciaron mejoras significativas, cuando las estrategias se ajustan al perfil del estudiante.

Palabras clave: inclusión educativa, trastorno del espectro autista, educación física, actividades recreativas, enseñanza adaptada

ABSTRACT

This study addressed the need for inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in physical education classes, due to obstacles such as a lack of specific teacher training, limited availability of adaptive materials, and limited opportunities for social interaction. The objective was to propose a series of recreational activities that promote the social development of these students. A mixed-method approach was applied, with a pre-experimental design and case study, which was carried out with two students with ASD in fifth and sixth grades of basic education, through classroom observation and teacher interviews. The diagnosis revealed that, although teachers are committed to inclusion, they feel they lack specific preparation and adequate resources to work with children with special educational needs. Based on these findings, six adapted recreational activities were proposed, which included cooperative games, motor circuits, guided dance, mini-sports, sensory dynamics, and symbolic games, designed to address the specific needs diagnosed and suggested to be implemented twice a week. In conclusion, the implementation led to Student A reaching 50% of the optimal level in participation and social interaction, while Student B remained at 33% of the low level in both dimensions. Furthermore, 88% of the teacher strategy indicators were between the intermediate and optimal levels. The results show significant improvements when the strategies are tailored to the student's profile.

Keywords: educational inclusion, autism spectrum disorder, physical education, recreational activities, adapted teaching

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inclusión educativa ha cobrado un papel fundamental dentro de las políticas y prácticas pedagógicas, destacando la importancia de eliminar barreras que dificulten el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Según el informe sobre Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de Ecuador citado por Torres et al., (2021) la inclusión comprende dos procesos esenciales: por un lado, aumentar la participación de los estudiantes en las escuelas regulares y en la comunidad; por otro, disminuir la exclusión de estudiantes dentro de las instituciones educativas. Por ende, estos procesos implican transformaciones estructurales en el sistema educativo y en la sociedad en general, abriendo paso a nuevas formas de enseñanza que valoren la diversidad.

En este marco, se llevó a cabo una exhaustiva revisión sistemática, donde se seleccionaron, trece investigaciones, muy relevantes y coherentes, con los objetivos de nuestra investigación, seleccionadas por su relevancia teórica y metodológica respecto a la atención educativa de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esto estableció una base sólida para el análisis y facilitó la identificación de tendencias, huecos y buenas prácticas documentadas en diferentes contextos escolares.

En esta línea, la Ley Orgánica de la Educación (LOE) y las reformas propuestas por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) refuerzan el compromiso institucional hacia una educación verdaderamente inclusiva. Como indican Murillo et al., (2023) la LOE subraya el papel de la enseñanza como medio para “superar las desigualdades de tipo económico, social, cultural o de otras clases”, así como para promover “la convivencia, la igualdad, el respeto y la tolerancia”. La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentra en consonancia con estos principios, al valorar la diversidad como un recurso y apoyar activamente la igualdad de oportunidades en el entorno educativo.

En este contexto, la Educación Física emerge como una disciplina con gran potencial para impulsar la inclusión. Ávila et al., (2024) destacan que la educación global en el contexto escolar ha ganado prestigio gracias a su papel en el desarrollo integral de las nuevas generaciones. La Educación Física, presente desde la infancia hasta la universidad, ha incorporado enfoques metodológicos que permiten la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos con TEA. Sin embargo, como explican Lamiña et al., (2025) lograr dicha inclusión implica adaptar las prácticas educativas y metodológicas para atender las particularidades de estos estudiantes, garantizando así su participación completa y segura.

La premisa anterior es respaldada por Araya & Martínez. (2024) quienes señalan que la Educación Física abarca más que observar a los niños jugar o correr, ya que se enfoca en el estudio del movimiento corporal y todo lo relacionado con el ámbito motor. Por lo tanto, resulta

fundamental diseñar propuestas educativas que respondan a las características del estudiantado con TEA y promuevan su desarrollo físico y social.

El TEA, como explican Moreira et al., (2024) se asocia con condiciones comórbidas como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, la discapacidad intelectual, comportamientos desafiantes, irritabilidad, ansiedad, trastornos obsesivo-compulsivos, alteraciones del sueño y problemas gastrointestinales. La diversidad sintomática requiere una atención diferenciada que contemple tanto los desafíos individuales como las estrategias pedagógicas adecuadas para enfrentarlos.

Además, la detección temprana del TEA resulta clave. Gavica et al., (2024) indican que sus señales de alerta pueden presentarse a diferentes edades: la ausencia de balbuceo o gestos a los 12 meses, la falta de palabras sencillas a los 18 meses y la carencia de frases espontáneas de dos palabras a los 24 meses. Asimismo, cualquier pérdida de habilidades lingüísticas o sociales en cualquier momento del desarrollo constituye un signo importante a considerar.

Una de las formas más efectivas de intervenir en este contexto es a través de la actividad física. Cisneros et al., (2025) sostienen que la integración de actividades físicas debe tener en cuenta las características del TEA para mejorar el desarrollo social y motor. Aunque alcanzar una inclusión plena implica enfrentar obstáculos, ofrecer entornos accesibles dentro de las clases de Educación Física puede generar grandes beneficios. De hecho, involucrarse en deportes promueve no solo habilidades motrices, sino también la comunicación, la cooperación y el fortalecimiento de las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva, López et al., (2021) señalan que la actividad física en grupo no solo potencia el crecimiento del niño con TEA, sino que permite abordar de forma integral dos áreas clave: el desarrollo físico y las habilidades sociales. Por ello, Maravé et al., (2021) insisten en la necesidad de reconocer los efectos positivos de la Educación Física y elaborar propuestas adaptadas a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado, lo cual, a su vez, implica una planificación curricular centrada en la inclusión, donde cada estudiante tenga la posibilidad de participar activamente.

En términos neurobiológicos, la actividad física también reporta beneficios significativos. Hortal & Sanchis. (2022) evidencian que su práctica contribuye a la reducción de conductas repetitivas, al aumento del tamaño del hipocampo, el desarrollo de nuevas células, así como a la mejora de la neurogénesis y la vascularización mediante ejercicios aeróbicos. Además, se observan progresos en habilidades sociales, comunicativas y deportivas en niños y adolescentes con TEA.

Sin embargo, aún persisten grandes desafíos. Bernal et al., (2024) advierten que la integración de estudiantes con TEA en las clases de Educación Física se ve limitada por la falta de formación docente, la dificultad para realizar adaptaciones curriculares y los problemas generales en la atención a la diversidad. A esto se suma el crecimiento constante en la prevalencia

del TEA, que, según Chiarotti & Venersoi. (2020) obliga a mejorar la oferta de servicios educativos y a capacitar adecuadamente a los profesionales del sector.

Por ello, Bernal, Pilaloe, & Maqueira, (2024) proponen entender la inclusión educativa como un proceso orientado a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, mediante su integración efectiva a la comunidad educativa en condiciones de igualdad. En este sentido, el juego se convierte en una herramienta poderosa dentro de la Educación Física, al favorecer la interacción y la participación de todos.

Diversos estudios en América Latina y el Caribe, como el de Carvajal et al., (2025) destacan que las actividades recreativas pueden enriquecer significativamente la vida de las personas y fortalecer los lazos sociales en los contextos educativos. Sin embargo, para lograr esto de manera efectiva, es fundamental considerar que, como señalan Barcia & Triviño. (2025) los estudiantes con autismo tienen perfiles cognitivos distintos, dificultades en funciones ejecutivas y sensibilidad a entornos sobre estimulantes. Por ello, requieren espacios organizados y previsibles, señales claras, tareas concretas y apoyos racionalizados.

En este escenario, la Educación Física representa una vía privilegiada para promover la inclusión, siempre que las actividades sean adecuadamente diseñadas y adaptadas a las características del alumnado con TEA. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo, proponer una batería de actividades recreativas inclusivas que fortalezcan sus habilidades sociales, fomentando la interacción, cooperación y desarrollo socioemocional en un entorno seguro y motivador.

METODOLOGÍA

La presente investigación, orientada al diseño de una propuesta de batería de actividades recreativas inclusivas para estudiantes con TEA en clases de Educación Física, se desarrolló con un enfoque mixto y un diseño pre-experimental con estudio de caso, lo que permitió examinar tanto la dinámica escolar y la participación de los estudiantes con TEA, como también fundamentar el diseño de actividades adaptadas orientadas a su inclusión efectiva. En esta investigación, se eligió un enfoque que integra métodos tanto cualitativos, como cuantitativos, lo cual permitió tratar la problemática de manera más exhaustiva, resaltando la relevancia de generar conocimiento a partir de múltiples fuentes.

Asimismo, se efectuó un diagnóstico particular mediante el estudio de caso de dos estudiantes con TEA que cursan quinto y sexto año de educación básica. Esta fase cualitativa se realizó a través de observaciones directas en el aula, lo que nos permitió captar en tiempo real las dinámicas de interacción, participación y las reacciones de los estudiantes ante las estrategias pedagógicas implementadas. También se llevaron a cabo entrevistas con los docentes responsables para profundizar en sus percepciones, vivencias y retos en la atención a la diversidad, especialmente en lo relacionado con la inclusión educativa de niños con TEA.

La población analizada en la investigación estuvo integrada por toda la comunidad educativa de 5to y 6to grado de Educación básica, entre los alumnos y maestros en la Unidad Educativa Junta Nacional de la Vivienda, en donde, el enfoque de la muestra se dirigió hacia el estudio específico de dos niños con diagnóstico de TEA, quienes se encontraban en quinto y sexto grado de educación básica, junto con sus compañeros, lo que totalizó un grupo de 30 alumnos, con edades comprendidas entre 9 y 11 años. En donde se eleccion facilitó el examen de las dinámicas de inclusión, la interacción social y la adaptación pedagógica en el aula. La implicación de los docentes en las entrevistas y observaciones fue también crucial para captar sus puntos de vista y métodos en la gestión de la diversidad, lo que enriqueció los resultados del estudio desde una perspectiva más amplia.

Para la recopilación de datos se emplearon las técnicas de observación directa y entrevista estructurada. La observación se llevó a cabo durante dos sesiones de Educación Física en un tiempo establecido de un mes, enfocándose en el comportamiento, nivel de participación y necesidades específicas de los dos estudiantes incluidos en el estudio. Dado que el investigador es también el docente de Educación Física y forma parte del proceso observado, se incorporó un observador externo para evitar sesgos y garantizar una evaluación objetiva.

Como complemento, se realizaron entrevistas dirigidas a los docentes tutores y de Educación Física (se procede a un entrevistador externo), con el propósito de obtener una visión más integral de la experiencia educativa de los estudiantes, sus desafíos y las oportunidades de mejora en el contexto escolar.

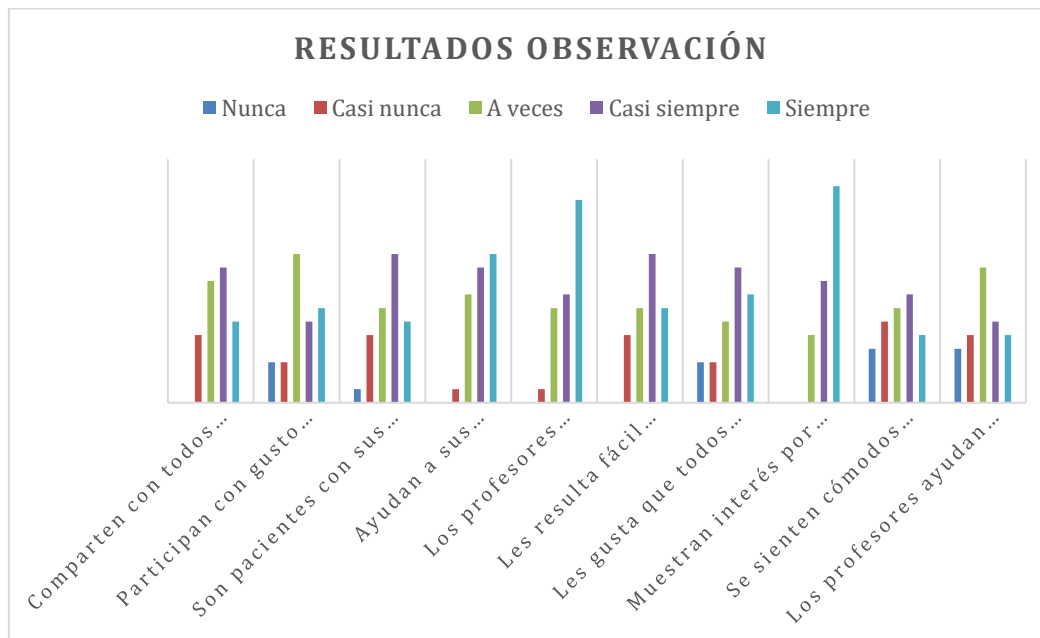
El análisis de datos se efectuó, en el caso de la observación, orientándose en categorías previamente definidas en la guía de observación, permitiendo identificar patrones de comportamiento, niveles de participación y necesidades específicas de los estudiantes con TEA en las clases de Educación Física. Por otro lado, las entrevistas estructuradas con docentes tutores y de Educación Física se analizaron mediante codificación temática, identificando recurrencias en las respuestas y agrupándolas en categorías relacionadas con barreras, estrategias eficaces y oportunidades de mejora en la inclusión educativa. El proceso garantiza una interpretación completa y fundamentada, permitiendo tomar decisiones informadas para el diseño de la batería de actividades recreativas inclusivas.

RESULTADOS

Situación actual de los compañeros frente a los estudiantes con TEA

Gráfico 1

Situación actual de los compañeros frente a los estudiantes con TEA



Nota: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la encuesta

Los resultados del sondeo realizado a 30 alumnos de 5° y 6° grado en la Unidad Educativa Junta Nacional de la Vivienda indican que hay una inclinación favorable hacia la integración de compañeros que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En el primer ítem, que indaga sobre la convivencia con todos los estudiantes, incluidos aquellos que enfrentan dificultades en la comunicación o en su comportamiento, un 53% de los observados, se evalúan con resultados positivos, en donde el 33%, casi siempre y 20% siempre. Lo que sugiere una mentalidad abierta hacia la diversidad. Sin embargo, un 17% se evalúa en una escala negativa, con la valoración, casi nunca, lo que implica que aún existen dudas entre algunos alumnos.

De manera similar, respecto al ítem 2, sobre la implicación en actividades grupales, un 37% de los estudiantes se evaluó en la escala de, a veces, y solo el 23% se ubicó, en la escala de, siempre, lo que sugiere que la inclusión en la participación no es totalmente regular.

En el ítem 3 se observa que el 57% de las evaluaciones son favorables, con un 37% que afirma casi siempre y un 20% que dice siempre. En donde se indica que existe una actitud positiva hacia la comprensión y la paciencia con compañeros que tienen diversas necesidades. No obstante, un 20% de las respuestas son desfavorables, eligiendo nunca o casi nunca, mientras que un 23% se encuentra en una posición neutral, contestando a veces. En donde se revela que no todos los estudiantes logran mantener una postura tolerante de manera continua.

En el ítem 4, enmarca las asistencias a compañeros con TEA u otras N. E. E.; en donde se indica que el 70% de las respuestas se distribuye en la escala positiva, con un 33% que indica que casi siempre y un 37% que señala siempre. En donde se refleja una postura solidaria hacia la integración. Apenas un 3% está en la escala negativa, mientras que un 27% elige “a veces”, lo que implica que, a pesar de la tendencia positiva, es crucial fortalecer el apoyo continuo a todos los alumnos.

Además, en el ítem 5, se refiere la Guía de los docentes sobre convivencia respetuosa en donde el 77% de los estudiantes admite que los maestros fomentan de forma constante una convivencia respetuosa, con un 50% que dice “siempre” y un 27% que dice “casi siempre”. Solo un 3% se encuentra en la escala negativa, lo que revela una acción pedagógica notable. No obstante, la ligera variación del 23% que responde “a veces” sugiere que no todos perciben la guía de los profesores de igual forma, probablemente por diferencias en los enfoques utilizados.

Consiguiente el Ítem 6, se refiere la empatía hacia compañeros con comportamientos diferentes, en donde el 60% se sitúa en la escala positiva, con un 37% que indica que casi siempre y un 23% que menciona siempre, lo que señala una actitud abierta para entender a quienes se comportan de manera diferente. Sin embargo, un 17% está en casi nunca y un 23% en a veces, lo que sugiere que algunos estudiantes todavía tienen dificultades para aceptar plenamente esas diferencias.

En el estudio ítem 7, conlleva a la inclusión en juegos en donde el 60% de los alumnos responde en la escala positiva, con un 33% que dice casi siempre y un 27% que dice siempre. No obstante, un 20% se encuentra en una categoría neutral a veces y otro 20% en la negativa nunca y casi nunca. Esto indica que, aunque hay una disposición a compartir actividades recreativas con todos, aún existe un grupo considerable que restringe la inclusión en esos momentos de diversión.

En el Ítem 8, se hace referencia al interés en aprender a ayudar a compañeros con TEA, en donde es notable que el 83% de los alumnos exhibe una perspectiva muy optimista hacia la capacitación para respaldar a sus compañeros con TEA, destacando un 30% que responde casi siempre y un 53% que dice siempre. En donde es uno de los aspectos más positivos, dado que no hay respuestas en la escala negativa, aunque un 17% mantiene una opinión neutral.

En el Ítem 9, se hace referencia a la comodidad al trabajar con compañeros con TEA, en donde los resultados son diversos, así como un 44% de las respuestas son favorables con 27% esto casi siempre y 17% siempre, de igual forma un 33% se encuentra en la neutralidad y otro 33% se clasifica en las opciones negativas (“nunca” y “casi nunca”). Esto sugiere que la aceptación no es homogénea: algunos se sienten cómodos, en tanto que otros todavía enfrentan resistencia o desasosiego.

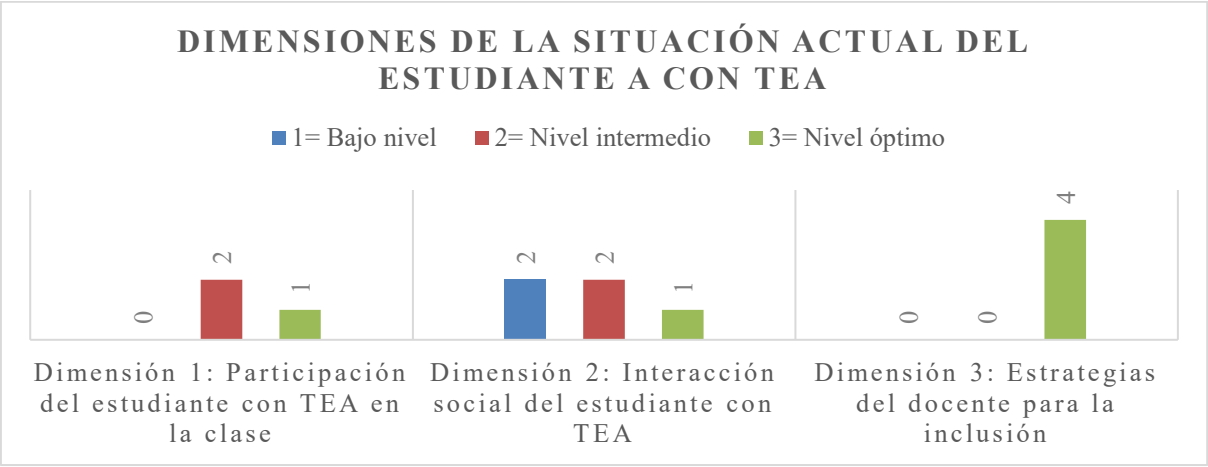
En el Ítem 10, conlleva a ser un poyo docente a la participación en clase, en donde el 37% de los estudiantes aprecia positivamente la función de los profesores en estimular la participación con el 20% casi siempre y 17% siempre. De igual forma un 43% se encuentra en la categoría

neutral, lo que indica que la percepción sobre el respaldo de los docentes no es completamente clara. Además, un 30% se ubica en las escalas negativas, lo que sugiere que, en ciertos casos, los alumnos no se sienten suficientemente integrados en las dinámicas de clase.

Los resultados reflejan una postura positiva hacia la inclusión de estudiantes con TEA por parte de sus compañeros. No obstante, es evidente que se requiere reforzar las iniciativas educativas que se enfoquen en la sensibilización, la empatía y en estrategias concretas de interacción, tanto por parte de los profesores como en la dinámica escolar. Esto contribuiría a establecer una cultura de respeto, aceptación y verdadera participación para todos los estudiantes en el ámbito educativo.

Gráfico 2

Análisis de las dimensiones de la situación actual del estudiante A con TEA



Nota: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la encuesta

En lo que se refiere a la Dimensión de Participación en clase, el alumno A, quien cursa quinto grado, ha estado integrándose gradualmente en las actividades físicas, aunque requirió un poco de motivación verbal y apoyo visual para comprender las instrucciones. En donde, al participar en el trabajo en grupo, lo hizo con gran entusiasmo y sin evidenciar resistencia, lo que indica que puede adaptarse bien cuando recibe la asistencia adecuada.

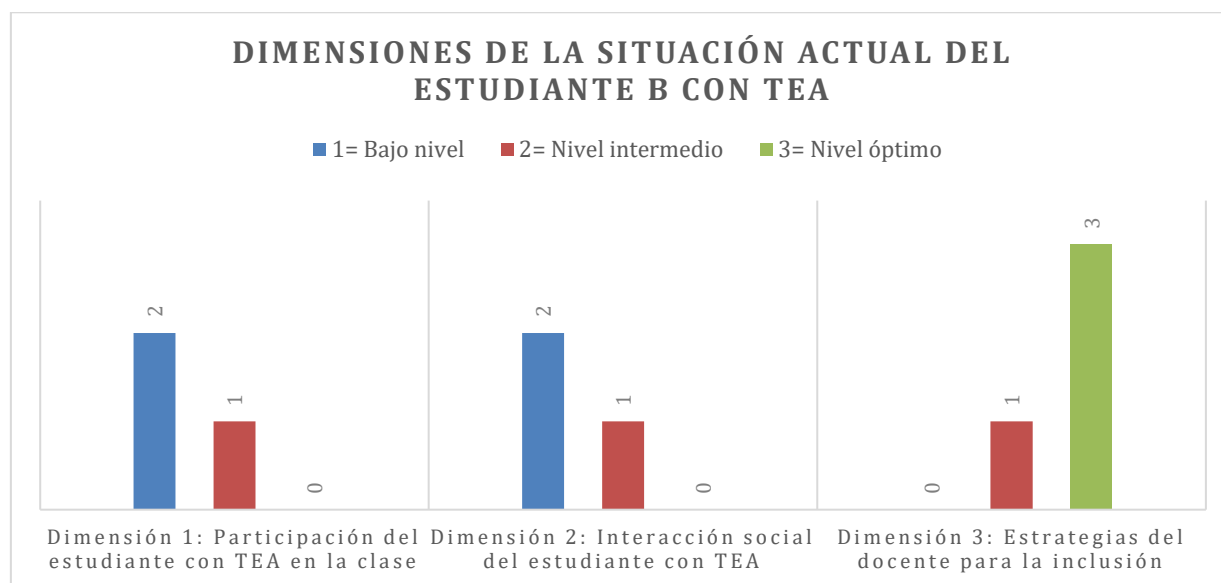
Respecto a la Dimensión de Interacción social, indica que, a pesar de que el estudiante A enfrentó problemas para comunicarse fluidamente con sus compañeros, demostró una actitud positiva para unirse a las actividades grupales. Es habitual que los niños con TEA utilicen oraciones breves y tengan dificultades en el contacto visual, pero su disposición a colaborar sugiere que, en un entorno que fomente la inclusión, este estudiante puede participar de manera significativa. Aunque la gestión de impulsos es un reto para él, se abordó de manera efectiva con la ayuda del docente, lo que subraya la relevancia de la autorregulación en el proceso de inclusión y el papel crucial del profesor en proporcionar estrategias para mejorar este aspecto.

En cuanto a las técnicas del docente para promover la inclusión, es evidente que ha implementado métodos adaptativos fundamentales para facilitar la participación del estudiante.

Modificar las actividades según las necesidades del estudiante A, así como emplear recursos visuales y motores, como los pictogramas, son herramientas que mejoran la accesibilidad y el entendimiento. La actitud positiva del grupo, al aceptar y colaborar con el estudiante, refleja el trabajo anterior del docente para concienciar a sus compañeros y fomentar un entorno educativo fundamentado en la empatía y la aceptación.

Gráfico 3

Análisis de las dimensiones de la situación actual del estudiante B con TEA



Nota: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la encuesta

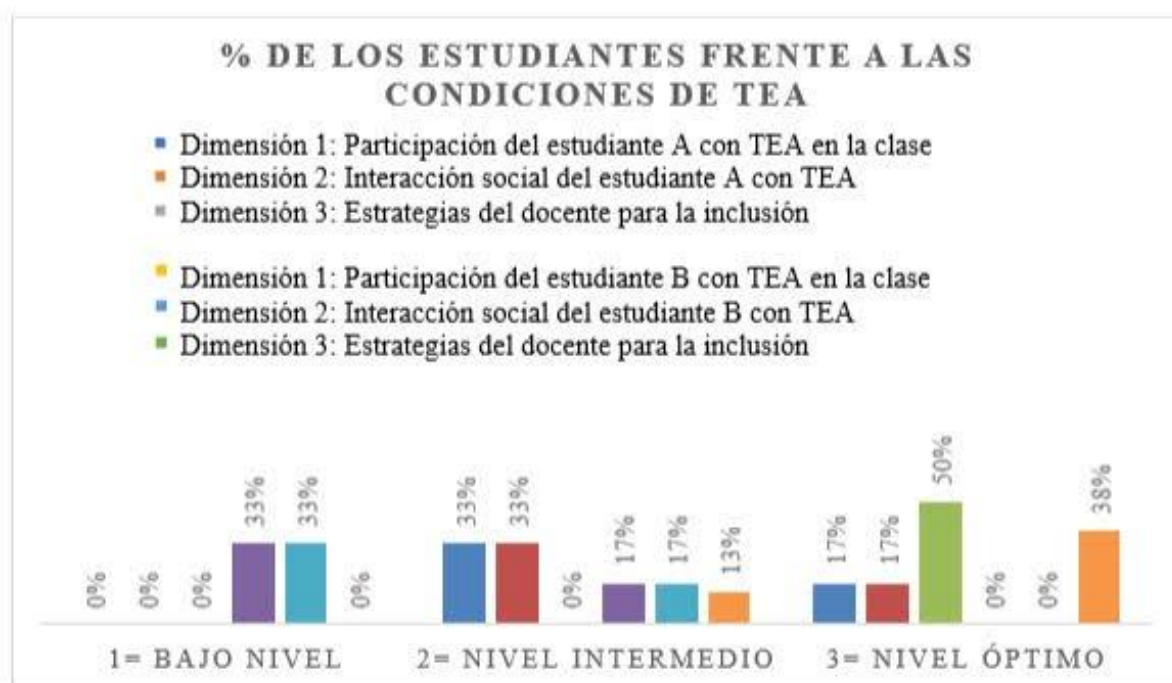
En la Dimensión de Participación en clase, el alumno B, que está en sexto grado, mostró mayor resistencia a involucrarse de manera activa; necesitó acompañamiento individual y al principio se presentó algo reacio, aunque finalmente consiguió integrarse gracias al apoyo directo del maestro. Esta disparidad sugiere que, aunque ambos presentan necesidades particulares, su disposición inicial y su respuesta a estímulos externos difieren según su perfil y su nivel de desarrollo socioemocional.

En relación con la interacción social del Estudiante B, se observó que su capacidad para comunicarse era bastante reducida, ya que no estableció verbalmente ni mediante gestos ninguna comunicación con sus compañeros durante la lección. Este tipo de comportamiento es frecuente en alumnos con TEA, quienes suelen tener dificultades para iniciar y sostener interacciones sociales debido a problemas relacionados con la reciprocidad en sus interacciones. La falta de comunicación, tanto verbal como no verbal, subraya la necesidad de enfoques educativos específicos que ayuden a mejorar las habilidades sociales de este alumno. Es crucial llevar a cabo actividades estructuradas que fomenten la comunicación y el intercambio entre pares, proporcionando al Estudiante B oportunidades para practicar interacciones de forma guiada y disminuyendo así las barreras que encuentra al tratar de comunicarse con otros.

En lo que respecta a las tácticas del docente para fomentar la inclusión, se notó que el profesor ajustó las actividades de acuerdo con las necesidades del Estudiante B, facilitando su participación de una manera más efectiva en la clase. Las actividades personalizadas son esenciales para garantizar que los alumnos con TEA no se sientan excluidos o sobrecargados por la dificultad de las tareas. Sin embargo, a pesar de estos ajustes, la utilización de materiales visuales, como pictogramas, mostró ser poco efectiva para mejorar la comprensión del estudiante. Esto indica que el docente debería pensar en aplicar estrategias adicionales, como ofrecer descripciones más claras, incorporar tecnología educativa o proporcionar intervención directa, para asegurar que los recursos visuales sean más comprensibles y provechosos.

Gráfico 4

Situación actual en porcentajes, respecto a las interacciones sociales de los estudiantes con TEA



Nota: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la encuesta

En lo que respecta a la participación e interacción social, ambos alumnos muestran predominantemente niveles bajos y medios. Un 33% de los indicadores se encuentran en un nivel bajo, lo cual sugiere que en varios aspectos los estudiantes tienen dificultades notables para integrarse de forma independiente en las dinámicas del aula, ya sea en actividades físicas, siguiendo instrucciones o al comunicarse con sus compañeros. El 17% restante se posiciona en un nivel intermedio, lo que indica que, con algo de apoyo, ambos alumnos pueden participar y colaborar, aunque no de manera constante ni autónoma. No se detectan indicadores en un nivel óptimo en estas áreas, lo que subraya que la inclusión todavía está en sus etapas iniciales y sugiere que los estudiantes con TEA requieren un acompañamiento constante para adaptarse al entorno escolar.

Por otra parte, el aspecto relacionado con las estrategias del docente muestra una perspectiva más positiva. Un 50% de los indicadores logran un nivel óptimo, mientras que un 38% se encuentran en un nivel intermedio y un 13% en un nivel bajo o inexistente. Esto evidencia que el docente ha aplicado eficazmente medidas inclusivas, como la modificación de actividades, el uso de apoyos visuales y la creación de un ambiente de respeto.

Aunque estas acciones aún no han logrado que los estudiantes respondan de manera completamente autónoma, representan un avance significativo hacia una educación más inclusiva y atenta a la diversidad. En conclusión, aunque los estudiantes con TEA todavía enfrentan obstáculos considerables en su participación e interacción, las prácticas pedagógicas utilizadas muestran un camino alentador que, con una mejora continuada, podría tener efectos positivos a largo plazo.

Resultados de la entrevista

Tabla 1

Entrevista de los docentes en función de los siguientes argumentos

N.º	Pregunta	Respuestas (8 docentes)	Conclusión
1	¿Está usted familiarizado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? ¿Cómo adquirió dicha información?	1. Sí, mediante talleres institucionales. 2. Parcialmente, por experiencias previas. 3. No, pero me gustaría conocer más. 4. Sí, investigué por cuenta propia. 5. Lo conozco de manera general. 6. Solo he escuchado el término. 7. Sí, a través de un curso externo. 8. Conozco casos, pero no tengo formación formal.	Los docentes tienen un conocimiento general sobre el TEA, adquirido mayoritariamente de forma autodidacta o por experiencias previas. Sin embargo, se evidencia la necesidad de una formación formal más estructurada.
2	¿Ha recibido capacitación específica para atender a estudiantes con TEA?	1. Sí, en un diplomado reciente. 2. No, pero he asistido a charlas informativas. 3. No, y considero que es una limitación. 4. Sí, a través del DECE. 5. No he recibido ningún tipo de capacitación. 6. Apenas nociones generales en pregrado.	Predomina la falta de capacitación formal en estrategias inclusivas. Aunque algunos docentes han tenido breves acercamientos, la mayoría reconoce que este aspecto debe fortalecerse.

	7. No, solo conocimiento empírico.	
	8. Sí, pero fue muy breve.	
3 ¿Qué estrategias utiliza en el aula para favorecer la participación de estudiantes con TEA?	1. Uso de pictogramas. 2. Instrucciones claras y repetidas. 3. Refuerzo positivo. 4. Acompañamiento individual. 5. Actividades adaptadas. 6. Señales visuales y gestuales. 7. Reducción de estímulos distractores. 8. Integración en grupos pequeños.	Los docentes implementan diversas estrategias intuitivas y adaptadas, aunque no siempre con respaldo metodológico. Hay creatividad, pero se requiere capacitación para estandarizar buenas prácticas.
4 ¿Qué dificultades ha identificado en la inclusión de estos estudiantes en el grupo-clase?	1. Comportamientos disruptivos. 2. Falta de apoyo profesional. 3. Rechazo de algunos compañeros. 4. Dificultades de comunicación. 5. Poco tiempo para adaptaciones. 6. Escasa formación docente. 7. Limitación de recursos. 8. Dificultad para mantener la atención del grupo.	Las dificultades son múltiples y abarcan tanto lo estructural como lo actitudinal. Se destaca la carencia de formación y de recursos especializados como barreras clave.
5 ¿Cómo reaccionan los demás estudiantes ante un compañero con TEA?	1. Algunos lo integran con naturalidad. 2. Otros lo aíslan sin intención negativa. 3. Muestran curiosidad. 4. A veces se burlan por desconocimiento. 5. Algunos colaboran activamente. 6. Requieren guía del docente. 7. Hay actitudes mixtas. 8. Piden explicaciones sobre el comportamiento.	Las reacciones de los compañeros oscilan entre la aceptación empática y el rechazo sutil. La sensibilización desde el aula es fundamental para fomentar la convivencia inclusiva.
6	1. Ninguno.	

¿Qué tipo de apoyos recibe de la institución para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales?	2. Acompañamiento ocasional del DECE.	El apoyo institucional es insuficiente. Las intervenciones del DECE no son sistemáticas y los docentes no cuentan con recursos ni directrices claras para actuar adecuadamente.
	3. Recomendaciones generales.	
	4. Material limitado.	
	5. No hay lineamientos claros.	
	6. Derivaciones sin seguimiento.	
	7. Solo apoyo informal entre colegas.	
	8. Información muy básica del expediente estudiantil.	
7 ¿Qué sugerencias propondría para mejorar la inclusión de estudiantes con TEA en su institución?	1. Capacitación continua.	Las propuestas se enfocan en mejorar la preparación docente, brindar recursos especializados y fomentar una cultura inclusiva mediante trabajo colaborativo y sensibilización comunitaria.
	2. Mayor presencia del DECE en aula.	
	3. Material didáctico adaptado.	
	4. Asesoría personalizada.	
	5. Guías prácticas para docentes.	
	6. Trabajo con las familias.	
	7. Talleres de sensibilización para estudiantes.	
	8. Tiempo institucional para planificación inclusiva.	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la encuesta

El examen de las entrevistas realizadas a ocho profesores de la Unidad Educativa pone de manifiesto una postura favorable y dedicada hacia la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, esta dedicación se ve restringida por la falta de formación específica y el poco apoyo institucional. La mayoría de los profesores han adquirido conocimientos de manera práctica o autodidacta, sin haber recibido entrenamiento formal que les proporcione la confianza y herramientas necesarias para intervenir eficazmente. A pesar de ello, aplican métodos intuitivos como pictogramas, refuerzos positivos y adaptaciones simples, lo cual evidencia su disposición y creatividad, aunque carecen de un fundamento metodológico que garantice la continuidad y efectividad a largo plazo.

A demás entre las principales dificultades que señalan se encuentran la falta de apoyo técnico del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), la carencia de recursos y las actitudes excluyentes de algunos alumnos, lo que evidencia obstáculos tanto estructurales como sociales. Las reacciones del grupo hacia los estudiantes con TEA van desde la empatía hasta la indiferencia, lo que subraya la urgente necesidad de procesos de sensibilización. En este marco, los docentes proponen acciones concretas como formación continua, un respaldo institucional

sólido, materiales adaptados y colaboración con las familias. En resumen, los hallazgos reflejan un verdadero compromiso, pero también la urgencia de transformar ese compromiso en acciones formativas y políticas inclusivas que efectivamente apoyen el trabajo docente y aseguren el derecho a la educación de todos los alumnos.

Modelo De Propuesta

Batería de actividades recreativas para el fortalecimiento social en estudiantes con TEA durante las clases de Educación Física.

Conforme a los datos obtenidos en la etapa diagnóstica, se propone un conjunto de actividades recreativas adaptadas para estudiantes diagnosticados con TEA, con el objetivo de potenciar sus habilidades sociales durante las sesiones de Educación Física. La propuesta responde a las necesidades detectadas y las recomendaciones consideradas en la literatura especializada, combinando enfoques lúdicos, sensoriales y socioemocionales.

1. Fundamentación Pedagógica

La propuesta se basa en el modelo de inclusión educativa, el cual impulsa la equidad en el acceso y participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus características individuales. En este contexto, se adopta un enfoque centrado en el estudiante, que prioriza entornos previsibles, apoyos visuales, rutinas definidas y un acompañamiento docente empático. Barcia & Triviño. (2025), Cambronero. (2020).

2. Objetivo General de la Propuesta

Diseñar un conjunto de actividades recreativas adaptadas que fomenten la participación activa y el fortalecimiento de las habilidades sociales de estudiantes diagnosticados con TEA en las clases de Educación Física.

3. Justificación de la Propuesta

La propuesta aborda la necesidad de crear entornos inclusivos y funcionales en Educación Física, que favorezcan la integración social de los estudiantes con TEA sin poner en riesgo su bienestar emocional ni su desarrollo motriz. De igual manera, las actividades fomentan una cultura de respeto, colaboración y reconocimiento de la diversidad como un valor, alineándose con los lineamientos de equidad e inclusión dictados por el sistema educativo.

4. Propuesta de la Batería de Actividades

A continuación, se presenta una matriz que organiza las actividades sugeridas de acuerdo con el tipo de estimulación, los objetivos específicos, la descripción metodológica y los apoyos necesarios:

Tabla 2

Propuesta de actividad para estudiantes con TEA aplicables durante las clases de E.F.

Tipo de Actividad	Objetivo específico	Necesidad que atiende	Descripción metodológica	Recursos requeridos	Autor/es referencia
Juegos cooperativos	Estimular la interacción entre pares y el trabajo en equipo	Interacción social limitada, dificultad para cooperar o integrarse en grupo	Juegos como “pelota viajera” o “construcción en cadena”, se requiere colaboración.	Pictogramas de roles, cronómetro visual, refuerzo verbal	Moreira et al. (2024); Abreu et al. (2025)
Circuitos motrices	Mejorar la coordinación y la atención sostenida	Déficit de coordinación motora y bajo nivel de atención sostenida	Estaciones con tareas físicas básicas como equilibrio, arrastre, y saltos.	Señalización de pasos, guía visual por estación	Maravé et al. (2021); Macías et al. (2024)
Danza guiada	Favorecer la expresión corporal y la coordinación rítmica	Rigidez motora, dificultad para sincronizar con otros y baja expresión corporal	Movimientos secuenciales con acompañamiento musical suave y repetitivo.	Guía corporal modelada, música instrumental estructurada	Cisneros et al. (2025); Flores et al. (2024)
Minideporte adaptado	Promover el respeto a turnos y la empatía	Escasa comprensión de normas y problemas con turnos	Juegos como mini fútbol o básquet con reglas simplificadas y funciones claras.	Roles definidos, balones blandos, refuerzo positivo	Lamiña et al. (2025); López et al. (2021)
Actividades sensoriales	Facilitar la autorregulación y reducir conductas disruptivas	Hipersensibilidad o hipoestimulación sensorial, ansiedad o irritabilidad	Juegos con texturas, globos con peso, pelotas sensoriales y aros suaves.	Material táctil, zonas tranquilas, colores suaves	Gavica et al. (2024); Carvajal et al. (2025)
Juegos simbólicos	Desarrollar habilidades comunicativas y de representación	Dificultad en la comunicación verbal y en la comprensión de contextos sociales	Juegos de roles sencillos como “el tren”, “el mercado” o “el hospital”.	Tarjetas con imágenes, disfraces, acompañamiento adulto	Hortal & Sanchis (2022); Cambroneiro (2020)

Nota: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la encuesta

Como se puede observar en la tabla cada una de las actividades propuestas responde a una necesidad identificada y a aspectos específicos a fortalecer en niños con diagnóstico de TEA.

Metodología de Implementación

El programa se implementó durante 8 semanas.

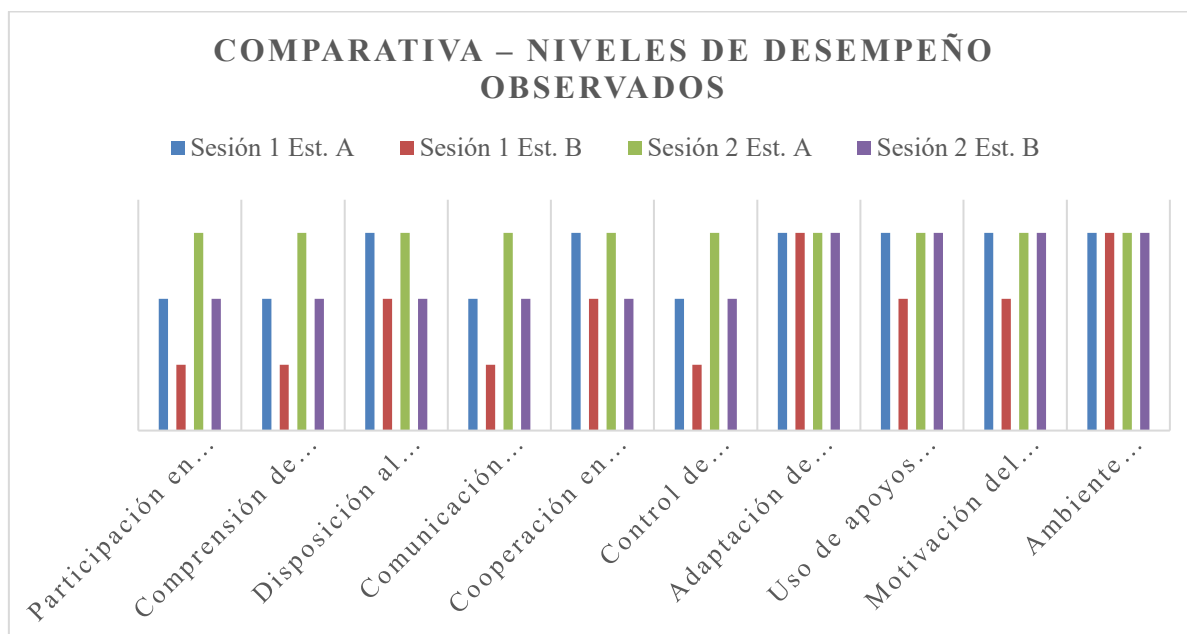
- la duración de cada sesión, estuvo distribuida distribuidas en dos bloques de 10 a 12 minutos de 3 a 5 actividades.
- La implementación se realizó durante dos veces por semana en el horario habitual de Educación Física.
- Respecto a la evaluación, se emplearon rúbricas con indicadores de participación, comunicación, cooperación y regulación emocional.
- Se recomienda a las personas que replicarán esta propuesta dar seguimiento a cada una de las actividades propuestas durante su ejecución, por medio de la observación sistemática auxiliada con fichas de progreso individual, registro fotográfico (con consentimiento) y revisión colaborativa entre docentes y familia.

Resultados post implementación

Con mención a la segunda etapa, y para entender el grado de participación, interacción social y reacción a las estrategias inclusivas durante las clases de Educación Física, se implementó nuevamente la guía de observación estructurada en los dos estudiantes diagnosticados con TEA de los años quinto y sexto de la Escuela Junta Nacional de la Vivienda. Los resultados indicaron que:

Gráfico 5

Comparativa – Niveles de desempeño observados



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos mediante la guía de observación aplicada en dos sesiones de Educación Física a los dos estudiantes por parte de la muestra de estudio.

Con base en los resultados se observó que durante la primera sesión, el estudiante A cumplió con el 60 % de indicadores en nivel intermedio (4 de 10) y un 40 % en nivel óptimo (6

de 10), mientras que en la segunda sesión logró alcanzar el 100 % de indicadores en nivel óptimo (10 de 10), este avance se puede explicar según el aporte de Flores et al., (2024), sobre que las actividades recreativas estructuradas producen mejoras considerables en la inclusión motora y social de los estudiantes con TEA.

Por su parte, el estudiante B presentó desde el inicio de la primera sesión obtuvo 40 % de indicadores en nivel bajo (4 de 10), 40 % en intermedio (4 de 10) y solo 20 % en nivel óptimo (2 de 10). Sin embargo, para la segunda sesión alcanzó el 60 % en nivel intermedio (6 de 10) y 40 % en nivel óptimo (4 de 10), cuyos resultados coinciden con Valero et al., (2024), quienes destacan que la implementación de apoyos visuales, instrucciones claras y trabajo estructurado favorece de forma progresiva la participación de los estudiantes con TEA.

En lo que respecta a la cooperación en grupo, el estudiante A mantuvo un 100 % de rendimiento óptimo en ambas sesiones, mientras que el estudiante B mejoró de nivel 2 (intermedio) en la primera sesión a nivel 3 (óptimo) en la segunda, lo cual está respaldado por Abreu et al., (2025) quienes indican que las dinámicas físicas organizadas en pequeños grupos fortalecen las habilidades sociales en niños con TEA, siempre que estén acompañadas por una guía docente que sea directa y empática.

Respecto al control de impulsos, el estudiante A avanzó de nivel intermedio (2) a óptimo (3), mientras que el estudiante B ascendió de nivel bajo (1) a nivel intermedio (2), corroborando lo afirmado por Barreto & Acosta. (2024) quienes sostienen que la estructura y repetición de rutinas físicas contribuyen a mejorar el autocontrol emocional en entornos educativos inclusivos.

En lo concerniente a las estrategias relacionadas con la intervención docente, ambos estudiantes lograron un 100 % de rendimiento en nivel óptimo (3) en las dos sesiones, reflejando una actuación pedagógica constante y efectiva, que coincide con lo que dice Flores et al., (2024), Valero et al., (2024) en que la mediación docente, el uso de recursos visuales y el refuerzo positivo son elementos fundamentales para alcanzar una auténtica inclusión en el ámbito de la Educación Física.

Para finalizar y en complemento a la información obtenida, se ejecutaron entrevistas estructuradas con los docentes responsables. Un patrón común de respuesta fue que, aunque los docentes poseen conocimientos generales sobre el TEA, señalaron que carecen de formación específica en estrategias inclusivas, lo cual resulta una limitante a su capacidad para atender adecuadamente a estudiantes con TEA en la clase de Educación Física, lo que coincide con Franco et al., (2023) quienes argumentan que la formación de los docentes debe ser práctica y enfocada en adaptarse a los estudiantes con NEE, y no al contrario.

También, los docentes expresaron que entre las dificultades comunes esta la comunicación limitada, el seguimiento de instrucciones grupales, la escasa interacción social y la falta de habilidades sociales en estudiantes con TEA. Este reconocimiento coincide con los hallazgos de Hortal & Sanchis. (2022) cuya revisión sistemática, subraya la importancia de

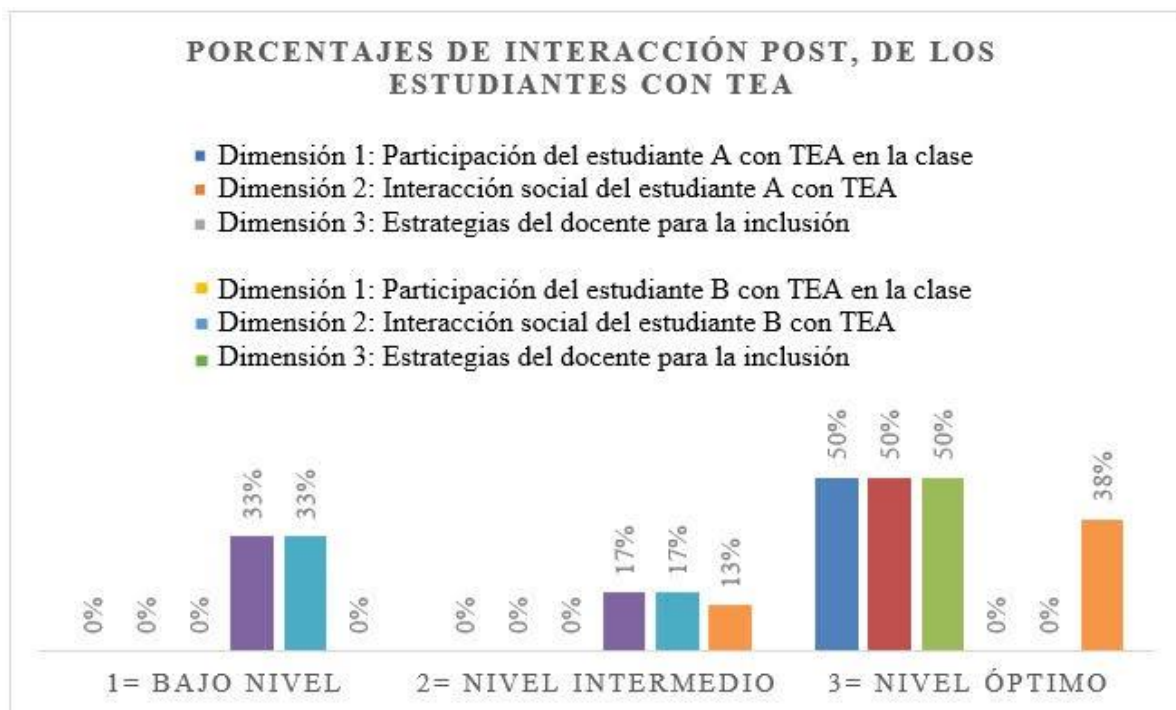
implementar estrategias de aprendizaje cooperativo y juegos psicomotrices para mejorar estas áreas.

Con relación al entorno escolar, los entrevistados consideraron que la inclusión actual es insuficiente: existen barreras como la falta de recursos adaptados (por ejemplo, pictogramas y materiales didácticos), la escasa formación de los docentes, la ausencia de personal de apoyo y la rigidez metodológica. A pesar de estas limitaciones, los docentes valoraron positivamente las actividades físico-recreativas como herramientas para promover el desarrollo social, la atención, la autonomía y la interacción de estudiantes con TEA. Señalaron que los ejercicios cooperativos, juegos de rol y pictogramas poseen el potencial de mejorar el comportamiento y las habilidades comunicativas, lo que está respaldado por Hortal & Sanchis. (2022) quienes confirman los beneficios en habilidades motoras y sociales a través de juegos estructurados en Educación Física.

Finalmente, los educadores manifestaron su interés en recibir capacitación práctica y en acceder a materiales adaptados, espacios inclusivos y apoyo profesional interdisciplinario, lo cual está en consonancia con Cambronero. (2020) y su propuesta de Pautas de intervención en educación física con estudiantes TEA en educación primaria que incorporan pictogramas, rutinas visuales, el acompañamiento de "compañeros tutor" y estructuras cooperativas para facilitar la inclusión.

Gráfico 6

Porcentajes post, respecto a las interacciones sociales de los estudiantes con TEA



El examen realizado después de poner en práctica estrategias inclusivas para alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) muestra avances notables en dos aspectos importantes: la implicación en las clases y las relaciones sociales. Los hallazgos revelan que el 50% de los

indicadores en ambas áreas están en un estado ideal, lo cual sugiere una mejora considerable en la reacción del Estudiante A, quien ahora muestra más independencia y más ganas de participar en las actividades académicas y de socializar con sus compañeros. Por el contrario, el Estudiante B sigue posicionándose en un nivel bajo en todos los indicadores, evidenciando la necesidad constante de apoyo individual y ajustes específicos que se adapten a su ritmo y características personales.

En cuanto a las metodologías del docente, los resultados son optimistas: un 50% de los indicadores se encuentran en un nivel óptimo y un 38% están en un nivel intermedio, lo que sugiere que el trabajo educativo ha sido consistente, flexible y continuo. Se destacan estrategias como la utilización de recursos visuales, el refuerzo positivo y las modificaciones en la dinámica del aula, que han favorecido un entorno más accesible para el Estudiante A. No obstante, el caso del Estudiante B muestra que, a pesar de que estas estrategias se aplican con efectividad, no son siempre suficientes por sí solas y requieren ser complementadas con intervenciones más específicas. En conclusión, se evidencia un efecto positivo tras la implementación de estrategias inclusivas, especialmente en alumnos con mejor capacidad de adaptación, aunque también se reconoce la necesidad de tácticas más personalizadas para aquellos que enfrentan mayores dificultades en la comunicación y la integración.

DISCUSIÓN

En una primera etapa, los hallazgos derivados de la revisión sistemática evidencian que la implementación de actividades recreativas adaptadas en clases de Educación Física constituye una estrategia pedagógica efectiva para promover la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las propuestas identificadas en los 13 estudios analizados abarcan una amplia gama de intervenciones, desde juegos tradicionales adaptados hasta deportes colectivos estructurados, todas ellas con el objetivo común de fomentar la participación activa, el desarrollo motor y las habilidades sociales del alumnado con TEA. Bernal, Pilaloa, & Maqueira. (2024), Moreira, Villacis, & Maqueira. (2024).

Entre las actividades más destacadas se encuentran los juegos tradicionales como las carreras de ensacados o las carreras de tres piernas, que, al ser familiarmente reconocibles y de fácil estructuración, facilitaron la integración y el respeto por los turnos (Bernal, Pilaloa, & Maqueira 2024). Por su parte, los circuitos cooperativos y dinámicas grupales implementadas por autores como Maravé et al., (2021), Moreira et al., (2024) generaron mejoras significativas en la coordinación motriz y la interacción entre pares, lo que refleja el valor de propuestas colaborativas en el proceso inclusivo.

Asimismo, los deportes adaptados, como el mini baloncesto y el voleibol inclusivo, ofrecieron un entorno estructurado y comprensible para los estudiantes con TEA. Los juegos incluyeron la asignación de roles definidos (pasador, tirador, defensor), lo cual permitió clarificar

funciones dentro del grupo y promover la empatía, la participación y el sentido de pertenencia. (Lamiña, Obando, Mesa, & Maqueira. 2025), (Cisneros, Loaiza, & Maqueira 2025) se encontraron hallazgos similares, con los autores mencionados, en cuanto el fútbol adaptado favoreció la convivencia y el autocontrol, aspectos fundamentales en el desarrollo socioemocional de los niños con TEA, coincidiendo igualmente con los planteamientos de (López, Moreno, & López 2021) “Los deportes adaptados, son unas de las mejores herramientas sociales, para una verdadera inclusión”.

En cuanto a las intervenciones con enfoque sensorial, las actividades acuáticas y los juegos con estimulación multisensorial demostraron tener un efecto positivo en la regulación emocional, la autonomía y la motivación escolar. Gavica et al., (2024) evidenciaron que la natación adaptada no solo mejoró la coordinación, sino también la confianza del niño en sí mismo. Las conclusiones se ven reforzadas por Carvajal et al., (2025) quienes reportaron que juegos con globos, pelotas texturizadas o circuitos con refuerzo positivo incrementaron la motivación y disminuyeron la frustración, facilitando la permanencia en las actividades.

Un hallazgo clave fue la importancia de los apoyos visuales y estructurales. Araya & Martínez. (2024) documentaron cómo la implementación de agendas visuales y pictogramas ayudó a reducir la ansiedad, mejorar la comunicación y facilitar la anticipación de las actividades, generando mayor autonomía en el aula. Por su parte, Hortal & Sanchis. (2022) resaltaron que las tutorías entre iguales y los juegos colaborativos con instrucciones claras promovieron la regulación emocional y disminuyeron conductas repetitivas.

Los beneficios obtenidos con estas estrategias fueron múltiples y coincidentes entre los diferentes estudios. Se reportaron mejoras en la socialización, la comunicación verbal y no verbal, el desarrollo psicomotor, la autoestima, la empatía, la autonomía y la disposición hacia la actividad física. Murillo et al., (2023), Macias et al., (2024) además, se observó una mayor cohesión grupal y fortalecimiento del sentido de pertenencia en los grupos donde se aplicaron deportes colectivos adaptados Cisneros, Loaiza, & Maqueira. (2025).

Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos para la implementación sostenida de estas estrategias. Entre ellos destacan la falta de formación específica del profesorado en atención a la diversidad, la escasez de recursos didácticos adaptados y la débil institucionalización de las prácticas inclusivas. A esto se suma la necesidad de mayor acompañamiento familiar y coordinación entre los distintos actores del entorno escolar Bernal, Pilaloe, & Maqueira. (2024), Araya & Martínez. (2023) siendo fundamentales para garantizar que las experiencias inclusivas no queden aisladas, sino que se integren dentro de una cultura escolar que promueva de forma estructural la equidad y la participación de todos.

Los niveles de intervención después de que se implementen actividades recreativas para alumnos con TEA, en el contexto de fortalecer la socialización durante las clases de Educación Física, deben ser elaborados para abordar diversas áreas del desarrollo de los alumnos. En lo que

se refiere a la participación en estas actividades, es crucial ofrecer un enfoque individualizado que facilite a los estudiantes con TEA una integración progresiva, utilizando apoyos tanto verbales como visuales que ayuden a entender las dinámicas propuestas y a reducir las resistencias iniciales.

La intervención debe incluir actividades organizadas que fomenten tanto la participación individual como en grupo, impulsando la colaboración social y la interacción con sus compañeros, particularmente en tareas en parejas o grupos donde se les brinde apoyo directo. Asimismo, es vital trabajar en el manejo de impulsos a través de estrategias que ayuden a los alumnos a afrontar las transiciones o cambios impredecibles en las actividades, lo que puede evitar crisis emocionales o de conducta. En relación a las estrategias del docente para promover la inclusión, es fundamental que las actividades recreativas se ajusten a las necesidades particulares de cada alumno, incorporando materiales visuales, ejemplos prácticos y un sistema de refuerzo positivo que incentive la participación activa.

Además, el docente debe crear un entorno inclusivo y respetuoso en el que tanto los estudiantes con TEA como sus compañeros se sientan apreciados, promoviendo la empatía y el trabajo en equipo. Este enfoque integral, que incluye la adaptación continua de las actividades y un seguimiento cercano del avance de los alumnos, asegura que las intervenciones posteriores a la implementación no solo incrementen la participación en las clases de Educación Física, sino que también contribuyan al desarrollo social y emocional de los estudiantes con TEA, favoreciendo su integración y bienestar en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

La aplicación de estrategias inclusivas en Educación Física con estudiantes con TEA evidenció resultados distintos: el Estudiante A logró avances significativos en participación e interacción social gracias a recursos visuales, adaptaciones metodológicas y un ambiente inclusivo, mientras que el Estudiante B presentó progresos limitados, requiriendo apoyos más personalizados.

Entre las actividades más efectivas destacaron juegos cooperativos, circuitos motrices, deportes con reglas flexibles y dinámicas sensoriales. Se diseñaron seis actividades adaptadas acompañadas de materiales visuales y apoyo cercano, que demostraron ser viables y eficaces para fomentar la participación y habilidades sociales.

Pese a los buenos resultados, se identificó falta de formación docente, recursos y apoyo institucional.

La inclusión exitosa exige estrategias bien planificadas, compromiso docente y apoyo de la comunidad educativa, para lograr aprendizajes significativos y plenamente participativos.

REFERENCIAS

- Abreu, A., Zaldívar, B., Fleitas, M., Martínez, Y., & Escalona, M. (2025). Actividades físicas para la socialización de niños con Trastorno del Espectro de Autismo. *Acción*, 21(Continúa). Retrieved from <https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/361>
- Ávila, K., Guzmán, J., & Maqueira, G. (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), 124-156. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522024000200013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Barcia, L., & Triviño, J. (2025). Estrategia Metodológica para la Formación Docente en la Atención a Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el Nivel de Básica Elemental. *Reincisol*, 4(7), 1568-1592. doi:10.59282/reincisol.V4(7)1568-1592
- Barreto, C., & Acosta, A. (2024). *La inclusión del alumnado con TEA dentro de la educación física*. Universidad de la Laguna. Retrieved from <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/37905>
- Bernal, A. J., Pilaloe, R. C., & Maqueira, C. G. (2024). Adaptaciones curriculares para la inclusión en la educación física de estudiantes con trastornos del. *Revista Ciencia Digital*, 8(1), 6-30. doi:10.33262/cienciadigital.v8i1.2774
- Bernal, J., Pilaloe, C., & Maqueira, G. (2024). Adaptaciones Curriculares para la Inclusión de Estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en Educación Física. *Ciencia Digital*, 8(1), 6-30. doi:10.33262/cienciadigital.v8i1.2774
- Cambronero, M. (2020, Enero 11). *Pautas de intervención en educación física con alumnos TEA en educación primaria*. Retrieved from <https://revistaventanaabierta.es/pautas-de-intervencion-en-educacion-fisica-con-alumnos-tea-en-educacion-primaria>
- Carvajal, A., Beltrán, V., & Guerra, 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. doi:10.56200/mried.v4i11.9976
- Chiarotti, F., & Venersoi, A. (2020). Epidemiología de los trastornos del espectro autista: una revisión de las estimaciones de prevalencia mundial desde 2014. *Brain Sciences*, 10(5), 274. doi:10.3390/brainsci10050274
- Cisneros, C., Loaiza, L., & Maqueira, G. (2025). El voleibol como vía de inclusión a la Educación Física para estudiantes con trastorno del espectro autista. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(11), 182-212. doi:10.56200/mried.v4i11.9957
- Flores, B., Torres, J., Loaiza, L., & Maqueira, G. (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. doi:10.23857/dc.v10i1.3776

- Franco, P., Laguna, A., Delgado, C., & González, R. (2023). Formación Docente para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en un Programa de Educación Superior en Ciencias de la Cultura FísicaT. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 2(6), 1-14. doi:10.54167/rmccf.v2i6.1391
- Gavica, R., Vargas, E., Castro, E., & Maqueira, G. (2024). Actividades físicas adaptadas para la enseñanza-aprendizaje de la natación en estudiantes con trastornos del espectro autista . *Polo del conocimiento*, 9(2), 1881-1903 . doi:10.23857/pc.v9i1
- Hortal, Á., & Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la Educación Física en Primaria: revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 150(6), 45-55. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06
- Lamiña, C., Obando, C., Mesa, L., & Maqueira, G. (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. doi:10.56200/mried.v4i10.8970
- López, J. M., Moreno, R., & López, J. L. (2021). Análisis del impacto de un programa deportivo en niños con Trastorno del Espectro del Autismo. *Retos*(39), 98-105. doi:10.47197/retos.v0i39.74841
- Macias, M., Gómez, M., Castillejo, R., & Maqueira, G. (2024). Sistema de actividades lúdico-inclusivas para educandos con trastorno del espectro autista en la clase de Educación Física. *Revista Mapa*, 8(37). Retrieved from <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/475>
- Maravé, M., Carreguí, J., Gil, J., & Chiva, O. (2021). Hacia la inclusión del alumnado con TEA en educación física: investigación-acción en un programa piloto. *Retos*(42), 66-76. doi:10.47197/retos.v42i0.85845
- Moreira, F., Villacis, A. C., & Maqueira, G. (2024). Juegos cooperativos inclusivos para estudiantes con trastorno del espectro autista en la educación física. *Revista Mapa*, 8(37), 98-122. Retrieved from <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/473>
- Murillo, J., Morilla, S., Rodríguez, E., & Cenizo, J. (2023). Pautas inclusivas para el alumnado con trastorno espectro autista en educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 15(85), 53 - 80. Retrieved from https://emasf.webcindario.com/Pautas_inclusivas_para_el_alumnado_con_TEA_en_EF.pdf
- Torres, M., Pinos, C., & Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos*, 6(2), 138-147. doi:10.69890/hallazgos21.v6i2.519
- Valero, E., Pérez, G. N., & Rojas, G. (2024). Estrategia metodológica para la inclusión de adolescentes con síndrome asperger en las clases de educación física. *Polo del*

conocimiento, 9(4). Retrieved from
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6929/html>