Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

ABRIR LA PUERTA NO BASTA: ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN FÍSICA CON ALUMNOS CON TDAH

JUST OPENING THE DOOR ISN'T ENOUGH: PHYSICAL EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH ADHD

Brenda-Guadalupe Larios-Vázquez
Escuela Primaria Vicente Leñero, Tlajomulco de Zúñiga

Juan-Carlos López-Barajas
Universidad de Guadalajara

José-Luis Cabrera-González
Universidad de Guadalajara

Ixtlilxochitl Flores-Fong
Universidad de Guadalajara

Vanessa-Alexandra Gómez-Álvarez
Universidad de Guadalajara

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26714

Abrir la puerta no basta: estrategias de educación física con alumnos con TDAH

Brenda-Guadalupe Larios-Vázquez[1]
brenda.larios_s@cetlajomulco.com.mx
https://orcid.org/0009-0006-3749-6486
Escuela Primaria Vicente Leñero, Tlajomulco de Zúñiga
México

Juan-Carlos López-Barajas
juan.lbarajas@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0002-0503-2824
Universidad de Guadalajara, Departamento de Biología Molecular y Genómica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud
México

José-Luis Cabrera-González
luis.cabrera@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0001-8635-8449
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara País
México

Ixtlilxochitl Flores-Fong
Xochitlfong@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-3970-1114
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara País
País México

Vanessa-Alexandra Gómez-Álvarez
vanessa.gomez5505@alumnos.udg.mx
https://orcid.org/0009-0003-6302-6339
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara País
México

Resumen

Introducción. La clase de Educación Física exige atender consignas, esperar turnos y cooperar en espacios abiertos y llenos de estímulos. Para el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, esas condiciones pueden convertirse en barreras para participar y pertenecer al grupo. **Objetivo.** Analizar las estrategias didácticas implementadas en la clase de Educación Física y su contribución a la integración de dos alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en educación primaria. **Métodos.** Estudio de caso instrumental con enfoque mixto de predominio cualitativo en un grupo de 39 alumnos de tercer grado de una escuela primaria pública de Jalisco, México. Se entrevistó a los dos alumnos, a sus madres y a la docente titular, y se aplicaron una guía de observación de 18 indicadores, una lista de cotejo de 10 estrategias y una rúbrica de participación de siete dimensiones. Se codificaron 132 segmentos de entrevista y se construyó una matriz de convergencia entre siete fuentes. **Resultados.** Las instrucciones breves y secuenciadas fueron la única estrategia respaldada por las siete fuentes, seguida de la demostración previa. La docente aplicó 85 % del repertorio evaluado. Los alumnos alcanzaron 57.1 % y 67.9 % de logro en la rúbrica; la comprensión de consignas y el trabajo cooperativo fueron las dimensiones más altas, y la participación y la interacción social, las más bajas. Los distractores del entorno fueron la barrera más consistente; la exclusión entre pares, señalada por los alumnos y sus familias, no fue reportada por la docente titular. **Conclusiones.** Las estrategias estructuradas hicieron accesible la tarea motriz, pero no garantizaron la pertenencia al grupo. La integración plena requiere intervenir también en el espacio físico, en la cultura del grupo y en la continuidad entre la escuela y la familia.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad; Educación y Entrenamiento Físico; Integración Escolar; Maestros; Niño.

[1] Autor principal.
Correspondencia: brenda.larios_s@cetlajomulco.com.mx

Just Opening the Door Isn't Enough: Physical Education Strategies for Students with ADHD

ABSTRACT

Introduction. Physical Education classes require pupils to follow instructions, wait their turn and cooperate in open, stimulus-rich spaces. For pupils with attention-deficit/hyperactivity disorder, these conditions can become barriers to participation and belonging. **Objective.** To analyze the teaching strategies implemented in Physical Education classes and their contribution to the integration of two pupils with attention-deficit/hyperactivity disorder in primary education. **Methods.** Instrumental case study with a predominantly qualitative mixed approach in a third-grade class of 39 pupils at a public primary school in Jalisco, Mexico. Both pupils, their mothers and the homeroom teacher were interviewed, and an 18-indicator observation guide, a 10-item strategy checklist and a seven-dimension participation rubric were applied. A total of 132 interview segments were coded, and a convergence matrix across seven sources was built. **Results.** Brief, sequenced instructions were the only strategy supported by all seven sources, followed by prior demonstration. The teacher applied 85% of the strategies assessed. The pupils scored 57.1% and 67.9% on the rubric; understanding of instructions and cooperative work were the highest dimensions, and participation and social interaction the lowest. Environmental distractors were the most consistent barrier; peer exclusion, reported by the pupils and their families, was not mentioned by the homeroom teacher. **Conclusions.** Structured strategies made the motor task accessible but did not ensure belonging to the group. Full integration also requires working on the physical setting, the culture of the group and continuity between school and family.

Keywords: Attention Deficit Disorder with Hyperactivity; Physical Education and Training; Mainstreaming, Education; School Teachers; Child.

Artículo recibido 20 agosto 2026
Aceptado para publicación: 20 setiembre 2026

INTRODUCCIÓN

Durante un juego de competencia por equipos en una escuela primaria, un alumno de tercer grado no comprendió el propósito de la actividad y se alejó para atender otros estímulos del patio. Al final, un compañero explicó la derrota de su equipo con una frase breve: «éramos uno menos». El episodio, que dio origen a este estudio, resume el problema que aquí se analiza: en la clase de Educación Física, las dificultades de un alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) no se quedan en el plano individual, sino que modifican la dinámica del grupo y la forma en que sus compañeros lo miran.

El TDAH se caracteriza por un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad que interfiere con el funcionamiento escolar y social (American Psychiatric Association [APA], 2022). Barkley (2015) lo describe como una dificultad de autorregulación que obliga a ofrecer apoyos externos en el momento y el lugar donde se requiere la conducta. La Educación Física concentra precisamente esas exigencias: consignas verbales en espacios abiertos, reglas que cambian de un juego a otro, turnos, materiales al alcance y una interacción constante con los compañeros. Al mismo tiempo, es una asignatura con un potencial singular, porque el ejercicio físico se asocia con mejoras en los síntomas y en las funciones ejecutivas de los niños con TDAH (Cerrillo-Urbina et al., 2015).

Una revisión del estado del arte confirmó efectos positivos de la Educación Física sobre los síntomas, la condición física, la imagen corporal y la motivación de este alumnado, pero también barreras persistentes de formación docente y de organización de los recursos (Tijeras Iborra et al., 2025). Otra revisión sistemática clasificó las barreras para la inclusión del alumnado con TDAH en institucionales, actitudinales y metodológicas (Gallardo Herrerías y Luque de la Rosa, 2025), y una tercera, centrada en América Latina, encontró que las adaptaciones curriculares y metodológicas mejoran la participación y el bienestar socioemocional, aunque faltan apoyo institucional y formación (Triviño Baque, 2026). En un ensayo aleatorizado con 60 estudiantes de secundaria, un currículo motor basado en autorregulación, cooperación y reflexión aumentó la inclusión y el compromiso escolar del alumnado con TDAH (Tafuri y Di Palma, 2025). El profesorado, sin embargo, reconoce que no cuenta con recursos ni estrategias suficientes para atender esta condición (Rodríguez Fernández et al., 2019; Flores-Tena et al., 2024).

En México, el Plan de Estudio 2022 establece la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la

participación como responsabilidad de la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), pero la investigación sobre TDAH sigue dominada por enfoques clínicos y epidemiológicos. El estudio más cercano al presente se realizó en Ecuador con dos alumnos con TDAH y documentó el aumento de su participación tras una estrategia de 12 semanas basada en el movimiento (Robalino Shagñay et al., 2025). Falta saber qué estrategias usa una docente de Educación Física en una primaria mexicana, cuáles reconocen los propios alumnos y sus familias, y hasta dónde llegan sus efectos. El objetivo de este estudio fue analizar las estrategias didácticas implementadas en la clase de Educación Física y su contribución a la integración de dos alumnos con TDAH en educación primaria.

Material y métodos

Se realizó un estudio de caso instrumental (Stake, 1998; Yin, 2018) con enfoque mixto de predominio cualitativo y diseño concurrente de triangulación (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El estudio fue no experimental, descriptivo-interpretativo y transversal, y se desarrolló durante el ciclo escolar 2026-2027 en un grupo de tercer grado del turno matutino de una escuela primaria pública de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Las sesiones de Educación Física se realizan en un patio abierto delimitado por canceles perimetrales que colinda con la vía pública.

El grupo estaba integrado por 39 alumnos (21 niñas y 18 niños). Los casos de estudio fueron los dos alumnos con diagnóstico de TDAH, ambos de 8 años; uno de ellos tenía, además, diagnóstico de trastorno negativista desafiante y recibía atención médica y terapéutica. La selección fue intencional y de criterio: se incluyó la totalidad de los alumnos del grupo con la condición de interés. Los informantes fueron cinco: los dos alumnos, sus madres y la docente titular, con 14 años de experiencia y un mes a cargo del grupo. La docente de Educación Física fue la propia investigadora. No se realizó cálculo de tamaño de muestra, por tratarse de un estudio de caso.

Se aplicaron cinco instrumentos: entrevistas semiestructuradas a las madres (18 preguntas), a los alumnos (18 preguntas, con lenguaje adecuado a su edad) y a la docente titular (23 preguntas); una guía de observación de 18 indicadores en tres dimensiones (atención y consignas, participación motriz, e interacción y convivencia), con escala de 0 a 3, acompañada de una lista de cotejo de 10 estrategias docentes (sí, parcialmente, no); y una rúbrica de participación e inclusión de siete dimensiones con cuatro niveles, de 1 (participación limitada) a 4 (participación favorecida). Los dos indicadores de la

guía formulados en sentido negativo se recodificaron como 3 menos el valor registrado. Las entrevistas se realizaron el 28 de septiembre y el 2 de octubre de 2026; la docente titular respondió por escrito.

Las entrevistas se transcribieron de forma literal, se segmentaron en unidades de significado y se codificaron con un libro de 25 códigos, deductivos a partir de cuatro categorías (manifestaciones del TDAH, estrategias didácticas, integración educativa y corresponsabilidad familia-escuela) e inductivos para los temas emergentes. Cada segmento se clasificó como facilitador, barrera o neutro. Para la rúbrica se calcularon el total, la media, la desviación estándar y el porcentaje de logro; para la guía, la suma y el porcentaje de logro por dimensión; y para la lista de cotejo, un Índice de Presencia de Estrategias (IPE = suma de puntajes ÷ 20; sí = 2, parcialmente = 1, no = 0). Finalmente, se construyó una matriz de convergencia que registró en cuántas de siete fuentes (cinco entrevistas, guía y registros de las rúbricas) aparecía cada estrategia y cada barrera; se consideró convergencia alta con 5 a 7 fuentes, media con 3 o 4 y baja con 0 a 2. Con dos casos no se aplicaron pruebas inferenciales ni coeficientes de confiabilidad. Los datos se organizaron en Microsoft Excel y se atendieron los criterios de rigor de Lincoln y Guba (1985).

Se contó con la autorización de la dirección escolar y el consentimiento de las familias. Los participantes se identifican con códigos (Alumno A, Alumno B, Madre A, Madre B) y en las entrevistas a los alumnos no se mencionó el diagnóstico.

Resultados

La rúbrica ubicó al Alumno A en el nivel «participación con apoyo» (16 de 28 puntos; 57.1 %) y al Alumno B en «participación adecuada» (19 de 28; 67.9 %). Ambos perfiles coincidieron en sus extremos: la comprensión de consignas y el trabajo cooperativo obtuvieron el valor más alto en los dos alumnos, mientras que la participación y la interacción social obtuvieron el más bajo. Las diferencias entre ellos se concentraron en la atención, la permanencia en la tarea y la respuesta a las estrategias (Tabla 1).

Tabla 1. Puntajes de la rúbrica de participación e inclusión por alumno y dimensión

Dimensión	Alumno A	Alumno B	Media	Nivel (A / B)
Atención	2	3	2.5	Con apoyo / Adecuada
Comprensión de consignas	3	3	3.0	Adecuada / Adecuada
Participación	2	2	2.0	Con apoyo / Con apoyo
Permanencia en la tarea	2	3	2.5	Con apoyo / Adecuada
Interacción social	2	2	2.0	Con apoyo / Con apoyo
Trabajo cooperativo	3	3	3.0	Adecuada / Adecuada
Respuesta a las estrategias	2	3	2.5	Con apoyo / Adecuada
Puntaje total (7-28)	16	19	17.5	—
Media (DE)	2.29 (0.49)	2.71 (0.49)	2.50	—
Porcentaje de logro	57.1 %	67.9 %	62.5 %	—
Nivel global	Con apoyo	Adecuada	—	—

Nota. Escala de 1 (participación limitada) a 4 (participación favorecida); 2 = con apoyo; 3 = adecuada. DE = desviación estándar muestral. Con dos casos no procede la inferencia estadística.

La guía de observación alcanzó un logro global de 51.9 % (28 de 54 puntos). La dimensión de participación motriz fue la más baja (44.4 %), porque la permanencia, la finalización de la tarea, la solicitud de ayuda y la reincorporación tras una distracción obtuvieron el valor 1; la de interacción y convivencia fue la más alta (61.1 %) (Figura 1). Los alumnos iniciaban la actividad tras recibir la indicación, pero la sostenían poco tiempo, y la instrucción debía repetirse con frecuencia. La lista de cotejo registró siete estrategias presentes y tres parciales, sin ninguna ausente (IPE = 85 %). Las tres parciales se referían a la organización del entorno: los materiales quedaban al alcance antes de la consigna, las rutinas de transición no eran constantes y los distractores del patio no siempre podían controlarse.

Se codificaron 132 segmentos de entrevista. La categoría más frecuente fue la de estrategias didácticas (76 segmentos; 57.6 %), seguida de las manifestaciones del TDAH (28; 21.2 %), la integración educativa (23; 17.4 %) y la corresponsabilidad familia-escuela (5; 3.8 %). El 72.0 % de los segmentos aludió a facilitadores y el 26.5 %, a barreras. La proporción de barreras fue mayor en el discurso de la Madre A (41.7 %) y del Alumno A (38.1 %), el alumno con menor puntaje en la rúbrica, y menor en el del Alumno B (16.7 %) (Figura 2).

La matriz de convergencia mostró que seis de las diez estrategias tuvieron respaldo alto (Tabla 2). Las instrucciones breves, claras y dadas una a la vez fueron las únicas presentes en las siete fuentes: la Madre B pidió «explicaciones sencillas y paso a paso» y la Madre A advirtió que, ante varias indicaciones, «no logra realizarlas, es darle una por una». La demostración previa apareció en seis fuentes, y el testimonio del Alumno A describe su función: «veo cómo lo hace la maestra y ya después yo lo hago» (Tabla 3). Los apoyos visuales, recomendados por ambas madres y por la docente titular, no figuraron en los registros de la clase.

Tabla 2. Convergencia de las estrategias didácticas y de las barreras entre las siete fuentes

Estrategia o barrera	DT	MA	MB	AA	AB	GO	RR	Fuentes	Nivel
Estrategias didácticas									
Instrucciones breves, claras y paso a paso	●	●	●	●	●	●	●	7/7	Alta
Demostración previa y ejemplos	●	●	–	●	●	●	●	6/7	Alta
Repetición, recordatorios y redirección	●	●	–	●	–	●	●	5/7	Alta
Juego cooperativo y trabajo en equipo	●	●	●	–	–	●	●	5/7	Alta
Acompañamiento cercano y paciencia	●	●	–	●	–	●	●	5/7	Alta
Actividades de interés y movimiento	●	●	●	●	●	–	–	5/7	Alta
Apoyos visuales	●	●	●	–	–	–	–	3/7	Media
Adecuación de la actividad	●	–	–	–	–	●	–	2/7	Baja
Refuerzo positivo	●	–	–	–	–	●	–	2/7	Baja
Asignación de responsabilidades	●	–	–	–	–	–	–	1/7	Baja
Barreras para la participación									
Distractores del entorno	●	●	●	●	●	●	●	7/7	Alta
Comprender o seguir consignas	●	●	●	●	–	●	●	6/7	Alta
Sostener la atención	●	●	●	–	–	●	●	5/7	Alta
Exclusión o falta de apoyo de pares	–	●	●	●	●	–	–	4/7	Media
Autorregulación y normas	●	●	–	–	–	●	–	3/7	Media
Malestar ante cambios de reglas	–	–	–	●	–	–	–	1/7	Baja

Nota. DT = docente titular; MA y MB = madres; AA y AB = alumnos; GO = guía de observación; RR = registros de las rúbricas. ● = la fuente respalda la estrategia o reporta la barrera; – = no aparece. Convergencia alta: 5 a 7 fuentes; media: 3 o 4; baja: 0 a 2.

Entre las barreras, los distractores del entorno fueron los únicos señalados por las siete fuentes; la guía registró que el alumno se distraía «sobre todo cuando ve pasar gente cerca de la escuela». La exclusión entre pares tuvo una convergencia media (4 de 7 fuentes) y procedió únicamente de los alumnos y de sus familias. El Alumno A explicó: «a veces me dicen de cosas y por eso mejor no quiero jugar», y su madre lo confirmó, aunque lo atribuyó a la conducta de su hijo: «se siente excluido porque quiere hacer lo que él quiere»; el Alumno B respondió «no» cuando se le preguntó si sus compañeros lo ayudan cuando no entiende algo. La docente titular no mencionó esta barrera y atribuyó las dificultades de interacción a la autorregulación. Surgió, además, un hallazgo no previsto: el Alumno A rechazaba los cambios de reglas («no me gusta porque hay que hacer nuevas reglas»), mientras que el Alumno B afirmó: «me emociona hacer nuevos juegos». Ambos alumnos y las cinco personas entrevistadas coincidieron en el interés por las actividades de movimiento, en particular por el fútbol.

Tabla 3. Fragmentos literales representativos por fuente y categoría

Fuente	Categoría	Fragmento literal
Alumno A	Estrategias	«Sí, porque veo cómo lo hace la maestra y ya después yo lo hago»
Madre A	Manifestaciones	«No logra realizarlas, es darle una por una»
Docente titular	Estrategias	«Me acerco al alumno, establezco contacto visual y le recuerdo de manera breve qué debe realizar»
Guía de observación	Manifestaciones	«Sí [se distrae], sobre todo cuando ve pasar gente cerca de la escuela»
Alumno A	Manifestaciones	«Como el otro día que cambiaste las reglas de las bases, no le entendí»
Alumno A	Integración	«A veces me dicen de cosas y por eso mejor no quiero jugar»
Madre B	Integración	Situación importante: «cuando sus compañeros lo excluyen»
Alumno B	Integración	Prefiere trabajar «en equipo, para hacerlo mejor»

Nota. Fragmentos tomados de las transcripciones y registros. Los corchetes indican aclaraciones de la investigadora.

Figura 1: Valores ajustados de la guía de observación por indicador y dimensión (escala de 0 a 3; *ítems inversos recodificados)

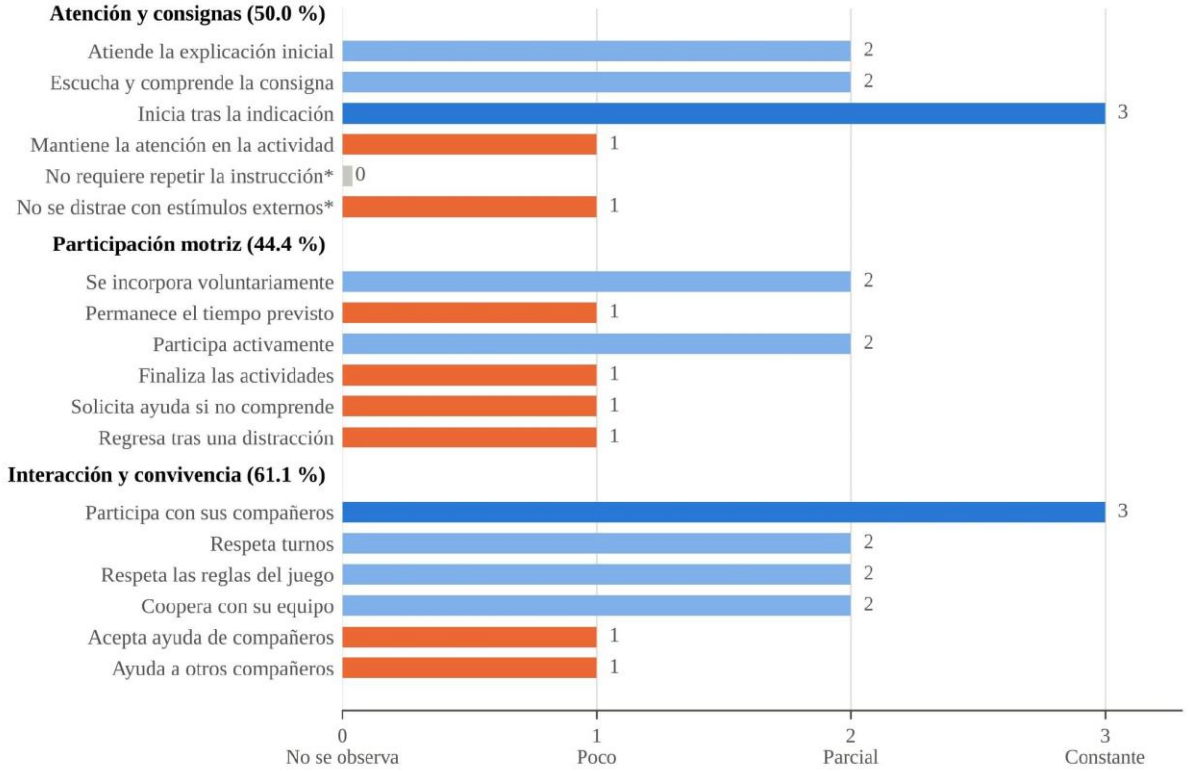
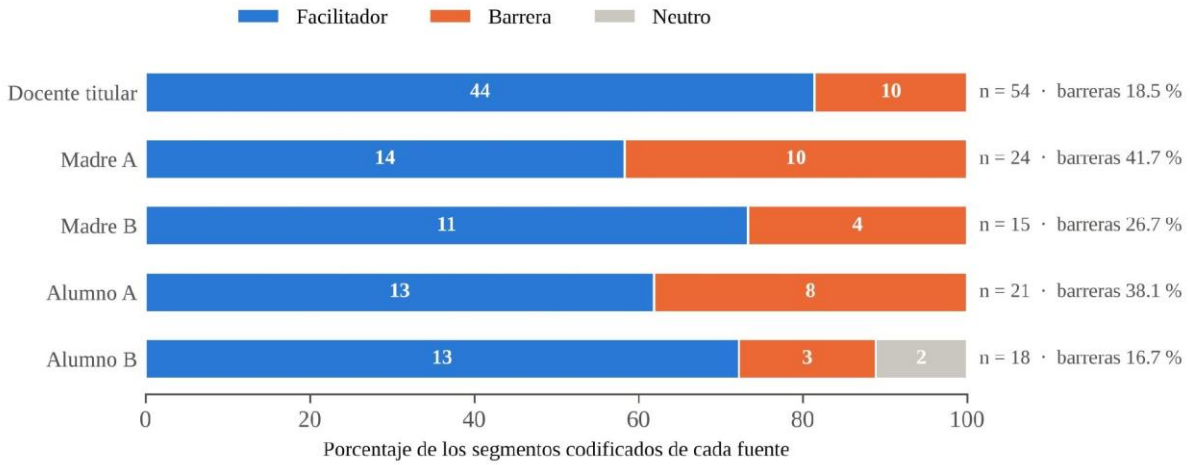


Figura 2: Segmentos de entrevista codificados como facilitadores, barreras o neutros, por fuente (n = 132)



Discusión

El hallazgo central es que las estrategias didácticas abrieron la puerta a la actividad, pero no aseguraron la pertenencia. Las dimensiones sobre las que la docente actuó directamente, la comprensión de la consigna y la cooperación dentro de la tarea, alcanzaron un nivel adecuado en ambos alumnos; la participación sostenida y la interacción social, que dependen también del grupo, se quedaron en un nivel

de apoyo. Este resultado matiza la literatura que reporta mejoras generales en la participación tras intervenciones en Educación Física (Robalino Shagñay et al., 2025; Triviño Baque, 2026): entrar en el juego y ser aceptado en él son logros distintos, y el segundo no se resuelve solo con técnica didáctica.

Las estrategias con mayor respaldo funcionan como los apoyos externos que Barkley (2015) considera necesarios en el TDAH. Una consigna breve y dada una a la vez reduce la carga sobre la memoria de trabajo; la demostración permite actuar sin depender de la instrucción verbal; la redirección individual, que la docente titular describió como acercarse, establecer contacto visual y recordar brevemente la tarea, devuelve al alumno a la actividad sin exhibirlo. Son también las estrategias que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) definen como ayudas que el docente ajusta de manera flexible para hacer accesible el aprendizaje. Que las madres usen en casa las mismas estrategias, repetir con paciencia, dar una indicación a la vez, mantenerse cerca, es una base para acuerdos explícitos entre la escuela y la familia que hoy no existen de manera formal.

Los distractores del entorno, única barrera presente en las siete fuentes, confirman que una parte de la dificultad no reside en el alumno, sino en el espacio. Un patio que colinda con la vía pública ofrece estímulos que ninguna consigna puede competir del todo, y las tres estrategias aplicadas solo de forma parcial correspondían a la organización del entorno. Esta coincidencia apunta a que el margen de mejora no está en la comunicación con el alumno, que ya está consolidada, sino en lo que ocurre alrededor: dónde se dan las explicaciones, cuándo se entrega el material y cómo se anticipan las transiciones. Tijeras Iborra et al. (2025) identificaron la organización de los recursos como una de las barreras más persistentes de la Educación Física inclusiva.

La exclusión entre pares es el hallazgo más relevante para la práctica. La reportaron los alumnos y sus familias, pero no la docente titular, que interpretó las dificultades de interacción como un problema de autorregulación. Esta divergencia coincide con las barreras actitudinales que describen Gallardo Herrerías y Luque de la Rosa (2025) y con la advertencia de Ainscow (2020) de que la inclusión exige transformar la cultura del grupo, no solo las técnicas de enseñanza. También muestra el valor metodológico de entrevistar a los propios niños: sin su voz, la barrera habría quedado fuera del análisis.

El interés compartido por el fútbol ofrece una vía concreta para intervenir: modificar las reglas de un juego de interés para que todos los integrantes participen antes de anotar, con roles rotativos y equipos

reducidos, como en el currículo motor cooperativo que Tafuri y Di Palma (2025) evaluaron con resultados favorables. La reacción opuesta de los dos alumnos ante los cambios de reglas recuerda, además, que el TDAH no se manifiesta de forma homogénea y que la anticipación de las transiciones debe ajustarse a cada estudiante (CAST, 2024).

El estudio tiene limitaciones. Se basa en dos casos de un solo grupo y sus resultados no se generalizan; su valor está en la comprensión del caso y en la transferibilidad a contextos semejantes. La guía de observación se aplicó como un registro conjunto de ambos alumnos y cada rúbrica corresponde a una sola sesión, sin mediciones de inicio y cierre, por lo que los avances se describen pero no se cuantifican. La investigadora era también la docente de Educación Física del grupo, lo que facilita el acceso, pero puede introducir sesgos de interpretación, que se procuró controlar con la triangulación y la evidencia literal. Algunas preguntas tuvieron que reformularse para los alumnos, una entrevista familiar fue breve y la de la docente titular se respondió por escrito. Estudios posteriores deberían registrar a cada alumno por separado, con más de un observador y en varios momentos, e incluir al grupo completo para estimar la confiabilidad de los instrumentos.

CONCLUSIONES

En la clase de Educación Física de un grupo de tercer grado, las instrucciones breves y secuenciadas, la demostración previa, la redirección individual y el juego cooperativo hicieron comprensible y accesible la tarea motriz para dos alumnos con TDAH. Sin embargo, la participación sostenida y la interacción social se mantuvieron en un nivel de apoyo, limitadas por los distractores de un patio abierto a la calle y por una exclusión entre pares que los adultos del aula no habían identificado. La integración de estos alumnos no depende solo de la técnica docente. Requiere ordenar el espacio y las transiciones, trabajar la aceptación dentro del grupo a partir de los intereses de los propios niños y acordar con las familias estrategias comunes que ya practican en casa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.ª ed., texto rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4.ª ed.). Guilford Press.

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Cerrillo-Urbina, A. J., García-Hermoso, A., Sánchez-López, M., Pardo-Guijarro, M. J., Santos Gómez, J. L., y Martínez-Vizcaíno, V. (2015). The effects of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis of randomized control trials. Child: Care, Health and Development, 41(6), 779-788. https://doi.org/10.1111/cch.12255

Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Flores-Tena, M. J., Deocano Ruiz, Y., y Llamas Salguero, F. (2024). La inclusión del alumnado con TDAH en Educación Física en la formación del profesorado. Retos, 52, 211-218.

Gallardo Herrerías, C., y Luque de la Rosa, A. (2025). La educación inclusiva del alumnado con TDAH: una revisión sistemática. Siglo Cero, 56(4), 157-178. https://doi.org/10.14201/scero.32381

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Robalino Shagñay, J. J., Tapia Coronel, N. P., y Maqueira Caraballo, G. de la C. (2025). Estrategia didáctica para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las clases de educación física. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 4(12), 290-311. https://doi.org/10.56200/mried.v4i12.10315

Rodríguez Fernández, J. E., Rivadas Porteiro, M., y Radío Rioseco, D. (2019). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad en el ámbito de la educación física: un reto docente hacia la atención a

la diversidad en el aula. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 5(3), 352-372. https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.3467

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

Tafuri, D., y Di Palma, D. (2025). Inclusion of students with ADHD in secondary school through an innovative motor science educational curriculum. Education Sciences, 15(1), 78. https://doi.org/10.3390/educsci15010078

Tijeras Iborra, A., Ramón Llin, J., y Marín Suelves, D. (2025). Educación física en alumnado con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Estado del arte. Cultura, Ciencia y Deporte, 20(64). https://doi.org/10.12800/ccd.v20i64.2287

Triviño Baque, M. A. (2026). Inclusive physical education for students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A systematic review. MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 5(13), 431-443. https://doi.org/10.56200/mried.v5i13.11345

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6.ª ed.). SAGE.