



## Fomentando el desarrollo integral: el rol del juego en programas de Educación Física y recreación para niños con TEA

*Fostering holistic development: the role of play in Physical Education and recreation programs for children with ASD*

### Autores

Rossemery Catalina Montiel Arreaga<sup>1</sup>  
Cruz Abigail Culque-Nuñez<sup>1</sup>  
Keila Joyse Zurita-Espinoza<sup>1</sup>  
Ruth Obdulia Baidal Tircio<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)

Autor de correspondencia:  
Rossemery Catalina Montiel Arreaga  
rmontiela@unemi.edu.ec

### Como citar en APA

Montiel Arreaga, R. C., Culque Nuñez, C. A., Zurita Espinoza, K. J., & Baidal Tircio, R. A. (2025). Fomentando el desarrollo integral: el rol del juego en programas de Educación Física y recreación para niños con TEA. *Retos*, 68, 1710-1720. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.116450>

### Resumen

**Introducción:** El juego se ha consolidado como una herramienta pedagógica clave en programas de educación física y recreación, especialmente en contextos de inclusión para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

**Objetivo:** Este estudio tuvo como objetivo analizar el papel del juego en dichos programas dirigidos a niños con TEA, con el fin de identificar estrategias que favorezcan su desarrollo integral y participación inclusiva en entornos escolares y comunitarios.

**Metodología:** El estudio se desarrolló en el cantón Milagro, Ecuador, bajo un enfoque mixto. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario estructurado a docentes y terapeutas; en la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a familiares, terapeutas y educadores. Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó estadística descriptiva y correlación de Spearman con SPSS v25, y para los datos cualitativos se aplicó codificación abierta y axial con Atlas.ti 9.

**Resultados:** Se evidenció una asociación positiva entre la implementación de estrategias lúdicas adaptadas y avances en las dimensiones motora, emocional y social de los niños participantes. Las entrevistas permitieron identificar temas recurrentes como la planificación inclusiva, el uso de apoyos visuales y la mediación emocional como elementos facilitadores del juego.

**Discusión:** En la discusión, los resultados se alinearon con estudios previos que destacan el valor del juego como estrategia de inclusión, siempre que sea adaptado a las necesidades del niño con TEA.

**Conclusiones:** Se concluye que los programas lúdicos diseñados con un enfoque inclusivo pueden contribuir al desarrollo integral de los niños con TEA y enriquecer la práctica educativa contemporánea.

### Palabras clave

Autismo; desarrollo integral; educación física inclusiva; juego; recreación.

### Abstract

**Introduction:** Play has become established as a key pedagogical tool in physical education and recreation programs, especially in inclusive contexts for children with Autism Spectrum Disorder (ASD).

**Objective:** This study aimed to analyze the role of play in such programs directed at children with ASD, in order to identify strategies that support their holistic development and inclusive participation in school and community settings.

**Methodology:** The study was conducted in the canton of Milagro, Ecuador, using a mixed-methods approach. In the quantitative phase, a structured questionnaire was administered to teachers and specialists; in the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with family members, therapists, and educators. Descriptive statistics and Spearman's correlation were used for the quantitative data analysis with SPSS v25, while open and axial coding with Atlas.ti 9 was applied to the qualitative data.

**Results:** A positive association was found between the implementation of adapted play strategies and improvements in the motor, emotional, and social dimensions of the participating children. The interviews revealed recurring themes such as inclusive planning, the use of visual supports, and emotional mediation as key facilitators of play.

**Discussion:** The results aligned with previous research that emphasizes the value of play as an inclusion strategy, particularly when adapted to the specific needs of children with ASD.

**Conclusions:** It is concluded that play-based programs intentionally designed with an inclusive approach can contribute to the integral development of children with ASD and enhance contemporary educational practice.

### Keywords

Autism; inclusive physical education; integral development; play; recreation.

## Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurobiológica del desarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento de quienes lo presentan (Maravé et al., 2021). En las últimas décadas, se ha observado un aumento en la prevalencia del TEA, lo que ha generado una creciente preocupación por desarrollar estrategias inclusivas que promuevan el bienestar y la participación activa de las personas, en especial de los niños, en diversos contextos, partiendo desde la educación física y la recreación debido al agente integrador propio de esta área (Murillo et al., 2023).

La educación física y las actividades recreativas desempeñan un papel de relevancia en el desarrollo integral de los niños y jóvenes, ya que no solo fomentan la salud física, sino que también contribuyen al desarrollo social, emocional y cognitivo (García y González, 2021). Para los niños con TEA, estas actividades pueden representar oportunidades valiosas para mejorar habilidades motoras, establecer relaciones sociales y desarrollar la autoestima (Silva et al., 2024).

Diversos investigadores han abordado esta temática, destacando los beneficios de la participación en programas estructurados de actividad física para niños con TEA, por ejemplo, Hume et al. (2021) realizaron una revisión sistemática en la que concluyen que este tipo de programas puede mejorar la coordinación motora, reducir en un 57% los comportamientos estereotipados y fomentar la interacción social, siempre que exista constancia en la práctica. Por otro lado, Ha et al. (2025) señalan que la integración de tecnologías adaptativas en la educación física permite personalizar las actividades según las necesidades individuales de los niños con TEA, facilitando así su inclusión y participación activa.

No obstante, a pesar de los beneficios potenciales, la inclusión de niños con TEA en programas de educación física y recreación enfrenta desafíos de envergadura, entre ellos se encuentran la falta de formación específica del personal docente, la escasez de recursos adaptados y las barreras actitudinales que pueden limitar la participación plena de estos niños en las actividades (Haegele, 2018). Además, factores intrínsecos al TEA, como las dificultades en la comunicación social y las preferencias sensoriales particulares, pueden influir en la forma en que los niños con TEA experimentan y se involucran en las actividades físicas y recreativas (Salar et al., 2024).

En este contexto, Ulloa et al. (2024) mencionaron que el juego emerge como una herramienta pedagógica de relevancia para fomentar la inclusión y el desarrollo integral de los niños con TEA en programas de educación física y recreación. A su vez, Hume et al. (2021) comprobaron que el juego, por su naturaleza lúdica y flexible, permite adaptar las actividades a las capacidades y preferencias individuales, promoviendo la motivación intrínseca y facilitando el aprendizaje de habilidades sociales y motoras en un entorno seguro y estimulante.

Además, la implementación de programas de actividad física basados en el juego ha demostrado ser efectiva para mejorar la comunicación y la interacción social en niños con TEA según lo demostrado por Huerta et al. (2023), quienes concluyeron que las intervenciones de educación física que incorporan elementos lúdicos pueden aumentar significativamente las habilidades de socialización y comunicación en niños y preadolescentes con TEA.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 impulsó también el desarrollo de programas de actividad física en línea, ofreciendo nuevas oportunidades para la participación de niños con TEA en actividades recreativas desde sus hogares, tal y como lo demostraron Liu y Shen (2024), quienes encontraron que los programas de actividad física en línea pueden mejorar los niveles de actividad física en individuos con TEA y tener un impacto positivo en la salud mental de sus cuidadores, destacando la importancia de explorar modalidades alternativas de intervención.

A pesar de estos avances, Bannasar (2022) comentaba que persiste la necesidad de investigaciones que profundicen en el rol específico del juego dentro de los programas de educación física y recreación para niños con TEA, especialmente en contextos educativos inclusivos, esto debido a que resulta fundamental comprender cómo el diseño y la implementación de actividades lúdicas pueden ser optimizados para atender las necesidades particulares de estos niños y promover su participación activa y significativa.

Ahora bien, específicamente en el cantón Milagro, provincia del Guayas, la inclusión educativa de niños con TEA enfrenta situaciones complejas, debido a que a pesar de los avances normativos en Ecuador, persisten barreras estructurales y pedagógicas que limitan la participación plena de estos estudiantes



en actividades escolares. El estudio de Mendoza et al. (2024) destacó que, aunque existen estrategias inclusivas efectivas, como adaptaciones curriculares y el uso de tecnologías asistivas, su implementación es limitada debido a la falta de formación docente y recursos adecuados. Esta situación evidencia la necesidad urgente de fortalecer las capacidades institucionales para garantizar una educación inclusiva y equitativa en el cantón.

Además, la escasez de recursos materiales y tecnológicos en las instituciones educativas de Milagro agrava la problemática, dado que la falta de materiales adaptados, herramientas visuales y tecnología asistiva impide la creación de entornos de aprendizaje accesibles y estimulantes para los niños con TEA. Esta carencia de recursos limita la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas y afecta negativamente el desarrollo integral de estos estudiantes (Vinueza Beltrán et al., 2023).

La necesidad de abordar estas problemáticas es claramente urgente y revela que la implementación de programas lúdicos en educación física y recreación puede ser una estrategia efectiva para promover la inclusión de niños con TEA en el cantón Milagro. El diseño de actividades adaptadas que consideren las necesidades individuales de estos estudiantes puede mejorar su participación, desarrollo motor y habilidades sociales. Además, la capacitación continua de los docentes en estrategias inclusivas es esencial para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes (Flores et al., 2023).

Debido a esta situación se plantea como objetivo principal de esta investigación analizar el papel del juego en programas de educación física y recreación dirigidos a niños con TEA, con el fin de identificar estrategias efectivas que promuevan su desarrollo integral y participación inclusiva. Específicamente, se busca: a. Examinar las evidencias actuales sobre los beneficios del juego en el desarrollo motor, social y emocional de niños con TEA. B. Identificar las características de los programas de educación física y recreación que incorporan el juego de manera efectiva para niños con TEA. C. Proponer recomendaciones para el diseño e implementación de actividades lúdicas inclusivas en contextos educativos y recreativos.

La importancia de esta investigación radica en su potencial para contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad de los niños con TEA, promoviendo su bienestar y participación activa en la sociedad. Al centrarse en el juego como herramienta educativa, se espera ofrecer una perspectiva innovadora que inspire a educadores, terapeutas y responsables de políticas a diseñar e implementar programas más inclusivos y efectivos.

## Método

El presente estudio se enmarcó dentro de un enfoque mixto, el cual integra técnicas cuantitativas y cualitativas con el propósito de obtener una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado. Esta elección metodológica se fundamenta en la necesidad de explorar no solo datos medibles, sino también las experiencias, percepciones y vivencias de los actores involucrados en programas de educación física y recreación dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el cantón Milagro, Ecuador.

Desde el punto de vista cuantitativo, se aplicó un diseño no experimental, de tipo transversal y alcance correlacional, cuyo objetivo fue establecer relaciones entre la implementación del juego y el desarrollo integral de los niños con TEA. Este diseño fue seleccionado porque no se manipularon variables, sino que se observaron tal como ocurren en su contexto natural (Hernández et al., 2014).

Desde el enfoque cualitativo, se optó por un estudio descriptivo-interpretativo, lo cual permitió comprender el sentido que los participantes atribuyen al juego como herramienta educativa. Según Bisquerra (2021), el enfoque mixto proporciona una triangulación metodológica que fortalece la validez de los hallazgos al combinar la medición objetiva con la exploración subjetiva.

## Participantes

La población del estudio estuvo conformada por cuatro grupos: docentes de educación básica, terapeutas ocupacionales, tutores legales y niños con TEA matriculados en instituciones del cantón Milagro, provincia del Guayas. Esta inclusión permitió recoger perspectivas complementarias sobre el uso del juego como herramienta para el desarrollo integral.



Para la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los participantes que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: residir en el cantón Milagro, tener experiencia directa con niños con TEA, o formar parte activa de los procesos educativos y recreativos. La muestra final se distribuyó según muestra la Tabla 1:

Tabla 1. Muestra del estudio

| Tipo de participante               | Número |
|------------------------------------|--------|
| Docentes de educación básica       | 18     |
| Terapeutas ocupacionales           | 5      |
| Tutores legales                    | 10     |
| Niños con TEA (edades 6 a 11 años) | 7      |
| Total                              | 40     |

Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la caracterización de los niños con TEA, se incluyeron participantes de entre 6 y 11 años, con predominancia del sexo masculino. Se consideraron variables como el peso y la estatura, dentro de rangos saludables según tablas pediátricas. Además, los niveles de afectación del TEA fueron clasificados según informes clínicos previos: tres con nivel 1 (requiere apoyo), dos con nivel 2 (requiere apoyo notable) y dos con nivel 3 (requiere apoyo muy notable). Esta caracterización permite contextualizar de forma más precisa los hallazgos del estudio.

La inclusión de los niños con TEA se llevó a cabo con el consentimiento informado de sus representantes legales, como también bajo la aprobación del comité de ética respectivo debido a que se trabajó bajo criterios de ética e integridad, procurando adaptar las herramientas y procedimientos para su adecuada comprensión y participación. Kerlinger (2002) sostiene que en estudios educativos aplicados, la selección cuidadosa de la muestra es crucial para garantizar resultados válidos y transferibles.

### **Procedimiento**

El proceso de recolección de datos se realizó en tres fases: preparación, aplicación y sistematización. En la fase preparatoria se obtuvo la autorización de los entes educativos y familiares, se explicó el propósito del estudio y se aplicó el consentimiento informado. En la fase de aplicación se emplearon dos instrumentos principales: un cuestionario estructurado para los adultos participantes (docentes en educación física y terapeutas ocupacionales), y una entrevista semiestructurada adaptada para los niños con TEA.

### **Cuestionario estructurado (cuantitativo)**

Constó de 30 ítems tipo Likert distribuidos en tres dimensiones:

- Implementación del juego educativo (10 ítems): Tipos de juegos utilizados (cooperativos, simbólicos, sensoriales, motrices), frecuencia, planificación y adecuación al TEA.
- Percepción del desarrollo integral (12 ítems): Indicadores de mejora en las áreas motora, social, emocional y comunicativa.
- Rol del docente y apoyo institucional (8 ítems): Formación del docente, acceso a materiales, trabajo multidisciplinario, acompañamiento familiar.

Las opciones de respuesta oscilaron entre 1 ("Totalmente en desacuerdo") y 5 ("Totalmente de acuerdo"). Este cuestionario fue revisado por tres expertos en educación inclusiva, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Previamente, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de participantes con características similares a la muestra final, lo que permitió ajustar ciertos términos técnicos y mejorar la comprensión de las preguntas. Posteriormente, se calculó la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.89, lo cual indica un nivel de consistencia interna aceptable. Aunque el cuestionario no ha sido publicado en revistas científicas, su desarrollo se basó en instrumentos utilizados en investigaciones previas sobre educación inclusiva y actividad física adaptada.

### **Entrevista semiestructurada adaptada (cualitativo)**

Dirigida a tutores legales, docentes, terapeutas y niños con TEA (con apoyo visual y pictogramas según cada caso). Las categorías temáticas incluyeron:



- Significado del juego para el niño/a
- Cambios observados a través de actividades recreativas
- Facilitadores y barreras del entorno escolar y familiar
- Emociones asociadas al juego
- Recomendaciones para mejorar el uso del juego como estrategia

Las entrevistas se grabaron (previa autorización) y se transcribieron de forma textual para su posterior análisis.

### **Análisis de datos**

Para el análisis cuantitativo se utilizó el software SPSS v25, aplicando estadística descriptiva (frecuencias, medias, desviaciones estándar) y análisis de correlación de Spearman, con el fin de explorar las asociaciones entre las dimensiones del cuestionario.

Para el análisis cualitativo se utilizó el software Atlas.ti 9, aplicando codificación abierta y axial, lo cual permitió identificar patrones temáticos y relaciones entre categorías. La triangulación de datos numéricos y narrativos permitió contrastar los resultados, ampliando la comprensión del fenómeno (Bisque-rra, 2021).

Esta metodología posibilitó una mirada integral al problema, generando información confiable y contextualizada que podrá ser replicada o adaptada en otros contextos con características similares, cumpliendo con los principios científicos de transparencia y rigor metodológico.

## **Resultados**

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos de la investigación, los cuales responden a los objetivos planteados y proporcionan evidencia preliminar sobre el papel del juego en los programas de educación física y recreación dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el cantón Milagro, Ecuador. Los resultados se organizan en dos partes: el análisis cuantitativo basado en los cuestionarios aplicados a los participantes y el análisis cualitativo derivado de las entrevistas realizadas.

### **Análisis cuantitativo**

Los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario fueron analizados mediante estadísticas descriptivas (frecuencias, medias y desviaciones estándar) y correlación de Spearman. El objetivo principal de este análisis fue evaluar las percepciones de los adultos sobre la implementación del juego y su relación con el desarrollo integral de los niños con TEA.

La primera dimensión del cuestionario se centró en la implementación del juego educativo en las instituciones, evaluando la frecuencia de su uso, los tipos de juegos implementados y la adecuación al TEA. Los resultados obtenidos fueron los que se presentan a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2. Resultados de la dimensión: Implementación del juego educativo

| Tipo de Juego         | Frecuencia (%) |
|-----------------------|----------------|
| Juegos cooperativos   | 45%            |
| Juegos simbólicos     | 35%            |
| Juegos motrices       | 40%            |
| Juegos sensoriales    | 25%            |
| Juegos de exploración | 30%            |

Media de adecuación a TEA: 4.10 (desviación estándar = 0.95).

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados muestran que la mayoría de los programas educativos incluyen una variedad de juegos, siendo los juegos cooperativos y motrices los más frecuentes. Sin embargo, los juegos sensoriales, que son de gran importancia para los niños con TEA, se implementan en menor medida, lo cual puede limitar el desarrollo de habilidades sensoriales específicas. A su vez es necesario aclarar que porcentajes en la tabla de juegos no suman 100% debido a que se permitía la elección múltiple.



La segunda dimensión evaluada fue la percepción del desarrollo integral (motor, social, emocional y comunicativo) de los niños a través del juego. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3. Resultados de la dimensión: Percepción del desarrollo integral

| Área del desarrollo     | Media (1-5) | Desviación estándar |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Desarrollo motor        | 4.20        | 0.85                |
| Desarrollo social       | 4.35        | 0.80                |
| Desarrollo emocional    | 4.15        | 0.90                |
| Desarrollo comunicativo | 4.00        | 0.95                |

Fuente. Elaboración propia.

Se observa una media alta en todas las áreas, especialmente en el desarrollo social, lo que indica una posible correlación.

La última dimensión evaluada se centró en la formación y apoyo institucional que reciben los docentes y terapeutas para implementar juegos efectivos en el contexto educativo y recreativo. Los resultados son los que se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4. Resultados de la dimensión: Formación y apoyo institucional

| Variable                 | Media (1-5) | Desviación estándar |
|--------------------------|-------------|---------------------|
| Formación docente        | 3.90        | 1.00                |
| Acceso a recursos        | 3.85        | 0.92                |
| Apoyo multidisciplinario | 4.00        | 0.90                |

Fuente. Elaboración propia.

Aunque la percepción sobre el apoyo institucional es positiva, la formación docente y el acceso a recursos adecuados son áreas que requieren mayor atención, ya que las medias se encuentran cerca de la media de la escala, lo que sugiere que hay margen para mejorar estos aspectos.

Seguidamente, la Tabla 5 muestra la data obtenida sobre las correlaciones de Spearman entre variables:

Tabla 5. Correlaciones del estudio

| Variables                | Implementación del juego | Desarrollo social | Desarrollo emocional | Apoyo institucional |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| Implementación del juego | 1,00                     | 0,65**            | 0,60**               | 0,58**              |
| Desarrollo motor         | 0,62**                   | 0,66**            | 0,61**               | 0,54**              |
| Desarrollo social        | 0,65**                   | 1,00              | 0,72**               | 0,63**              |
| Desarrollo emocional     | 0,60**                   | 0,72**            | 1,00                 | 0,67**              |
| Apoyo institucional      | 0,58**                   | 0,63**            | 0,67**               | 1,00                |

Nota:  $p < 0.01$ .

Fuente. Elaboración propia.

Estas correlaciones indican una asociación significativa entre la implementación del juego y las mejoras en las áreas del desarrollo, especialmente en la dimensión social ( $r = 0,65$ ) y emocional ( $r = 0,60$ ). El apoyo institucional también se asocia positivamente con el desarrollo social ( $r = 0,63$ ) y emocional ( $r = 0,67$ ), subrayando la importancia de los recursos y la capacitación para lograr una inclusión efectiva.

### **Análisis cualitativo**

El análisis cualitativo se basó en un total de 10 entrevistas individuales, realizadas de forma presencial en espacios previamente coordinados con los participantes. La distribución de los entrevistados fue la siguiente: cinco docentes (incluyendo docentes de aula y de educación física), dos terapeutas ocupacionales, dos representantes legales de niños con TEA, y un niño con TEA que cumplía con los criterios comunicativos para participar, con apoyo visual y pictogramas. La selección se realizó de forma intencionada, considerando la experiencia directa de cada perfil en contextos educativos o recreativos inclusivos. Esta diversidad de voces permitió obtener una comprensión más rica y contextualizada sobre las percepciones, prácticas y barreras relacionadas con el uso del juego como herramienta pedagógica para el desarrollo integral de los niños con TEA.

## ***Categorías emergentes y ejemplos representativos***

### 1. El juego como vía para el desarrollo integral

#### Subcategoría 1.1: Desarrollo motriz

Ejemplo: “Cuando usamos juegos de obstáculos, mi hijo empieza a coordinar mejor sus movimientos y ya no se frustra tanto como antes” (Tutor legal, entrevista 03).

#### Subcategoría 1.2: Habilidades sociales

Ejemplo: “He notado que al jugar en grupo, comienzan a imitar conductas de los otros niños. Eso es fundamental para su interacción” (Docente, entrevista 05).

#### Subcategoría 1.3: Regulación emocional

Ejemplo: “Los juegos sensoriales los relajan, les ayuda a expresar alegría o molestia sin gritar o llorar” (Terapeuta, entrevista 07).

### 2. Características clave de los programas efectivos

#### Subcategoría 2.1: Adaptación del entorno

Ejemplo: “Si no adaptamos el espacio o los materiales, muchos se aíslan. Los pictogramas o sonidos suaves hacen la diferencia” (Docente, entrevista 01).

#### Subcategoría 2.2: Flexibilidad de los juegos

Ejemplo: “Los juegos estructurados con tiempos y normas muy rígidas no les funcionan. Hay que dejarles explorar a su ritmo” (Terapeuta, entrevista 06).

#### Subcategoría 2.3: Inclusión familiar

Ejemplo: “Cuando los padres se involucran en los juegos, los niños responden mejor y se sienten más seguros” (Tutor legal, entrevista 08).

### 3. Barreras y necesidades detectadas

#### Subcategoría 3.1: Formación docente insuficiente

Ejemplo: “Nos falta capacitación real en TEA. A veces improvisamos porque no hay lineamientos claros” (Docente, entrevista 04).

#### Subcategoría 3.2: Recursos limitados

Ejemplo: “Solo tenemos pelotas y conos, y eso no basta para los niños con TEA. Faltan juegos táctiles, auditivos” (Docente, entrevista 02).

Tabla 6. Matriz de codificación por frecuencia

| Categoría                     | Frecuencia total | Participantes que mencionan |
|-------------------------------|------------------|-----------------------------|
| Desarrollo integral vía juego | 26               | 10/10                       |
| Adaptación del entorno        | 17               | 9/10                        |
| Inclusión familiar            | 14               | 8/10                        |
| Formación docente             | 12               | 7/10                        |
| Recursos limitados            | 10               | 6/10                        |

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los niños con TEA, adaptadas mediante apoyos visuales y pictogramas, se obtuvieron respuestas que, aunque breves, resultaron significativas para comprender su vivencia directa en relación con el juego. Por ejemplo, uno de los participantes expresó mediante pictogramas y verbalizaciones simples: “me gusta jugar con pelotas y correr con mis amigos”, lo que refleja no solo una preferencia motora, sino también una experiencia social positiva. Otro niño, al seleccionar imágenes que representaban emociones, asoció el juego con la carita feliz y señaló: “jugar me hace sentir bien, no me gusta cuando me quitan el turno”, evidenciando la importancia de la equidad en las dinámicas grupales. Estas expresiones, aunque sencillas, aportaron una perspectiva valiosa sobre cómo los niños con TEA experimentan el juego y cómo este puede influir en su estado emocional y sentido de pertenencia.



Estos resultados permiten identificar una narrativa compartida sobre la relevancia del juego en el desarrollo global de los niños con TEA, así como sobre los factores clave que potencian o limitan su aplicación. La triangulación con los datos cuantitativos refuerza la validez de las conclusiones preliminares, al coincidir en que el juego adaptado, estructurado e inclusivo es fundamental para fomentar la participación y crecimiento integral de estos niños.

## Discusión

### ***Relación entre estrategias inclusivas y participación***

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren una asociación positiva entre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en la clase de educación física y la mejora en la participación y adaptación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La evidencia empírica generada indica que el uso de actividades lúdicas, apoyos visuales, planificación diferenciada y la sensibilización del grupo parecen favorecer una mayor integración de estos estudiantes, lo cual coincide con lo planteado por Bennasar (2022), quien señala que el éxito de la inclusión en educación física depende del diseño pedagógico que responda a las necesidades específicas de los alumnos con discapacidades.

### ***Impacto en bienestar emocional y social***

La presencia de correlaciones positivas entre las estrategias aplicadas por el docente y el nivel de interacción social, motivación y permanencia de los estudiantes con TEA en la clase de educación física sugiere que estas prácticas promueven la inclusión y podrían incidir en el bienestar emocional y social de los alumnos. Esto se encuentra respaldado por la revisión sistemática realizada por Huerta et al. (2023), quienes afirman que la actividad física estructurada favorece las habilidades comunicativas y sociales en niños y preadolescentes con autismo. En este sentido, el impacto observado en la presente investigación guarda coherencia con lo planteado por García y González (2021), al destacar que disciplinas deportivas como el baloncesto, adaptadas con fines inclusivos, pueden convertirse en herramientas efectivas para fomentar el trabajo en equipo y la convivencia respetuosa.

### ***Aplicación de programas inclusivos y resultados favorables***

Los hallazgos también se vinculan con el trabajo de Flores et al. (2024), quienes desarrollaron un programa lúdico inclusivo que evidenció mejoras significativas en la respuesta conductual y la disposición de los estudiantes con TEA para participar activamente en las clases. De igual manera, Murillo et al. (2023) exponen pautas inclusivas basadas en la anticipación, la estructuración del espacio y la adecuación del ritmo de trabajo, elementos que han sido aplicados en el presente estudio con resultados favorables. En este contexto, la investigación corrobora que la implementación sistemática de estrategias adaptadas es factible y puede resultar efectiva cuando existe voluntad docente, acompañamiento institucional y recursos mínimos.

### ***Barreras y desafíos identificados***

El análisis también destaca que algunas dificultades observadas, relacionadas con la falta de recursos tecnológicos o la resistencia de ciertos actores educativos, coinciden con las barreras señaladas por Sallar et al. (2024), quienes identifican obstáculos tanto actitudinales como estructurales que limitan la plena participación de estudiantes con TEA en actividades físicas. A pesar de estas limitaciones, la evidencia actual refuerza la importancia del rol del docente como agente facilitador, tal como lo destacan Ulloa, Moreno y Riquelme (2024), quienes explican que la capacitación continua y la planificación centrada en el estudiante son pilares de una educación inclusiva efectiva en el área física.

### ***Uso de recursos digitales complementarios***

El uso de recursos digitales como herramientas complementarias aparece como un elemento clave, según Ha, Oh y Chey (2025), quienes destacan que las tecnologías pueden facilitar la comunicación, estructurar mejor las actividades y brindar retroalimentación inmediata a estudiantes con autismo, mejorando su comprensión de las tareas y su implicación en el proceso educativo. Esta afirmación es respaldada por Liu y Shen (2024), quienes en su meta-análisis concluyen que los programas de actividad física

basados en la web benefician no solo a los estudiantes con TEA, sino también a sus familias, al generar entornos de aprendizaje colaborativos y accesibles.

### ***Enfoque multidimensional de la inclusión***

Asimismo, los resultados del presente estudio se relacionan con el trabajo de Mendoza, Rosero y Montiel (2024), quienes señalan que la inclusión efectiva en las aulas, especialmente en educación física, requiere de un enfoque multidimensional que abarque aspectos pedagógicos, institucionales y sociales. La mejora en la participación de los estudiantes con TEA no parece ser el resultado de una única intervención, sino de un conjunto de acciones articuladas y sostenidas en el tiempo. En este sentido, los hallazgos coinciden también con lo expuesto por Vinueza et al. (2025), quienes destacan los retos y oportunidades de la inclusión educativa en sistemas escolares latinoamericanos, enfatizando que el cambio cultural dentro de las instituciones es un componente esencial.

### ***Importancia del trabajo colaborativo***

La investigación de Maravé et al. (2021), basada en un programa piloto, muestra resultados similares al indicar que el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias contribuye a avanzar hacia prácticas inclusivas reales en educación física. La presente investigación reafirma esta necesidad de cooperación interinstitucional y destaca que la integración de estrategias como la simplificación del lenguaje, el uso de pictogramas y la mediación entre pares puede generar un clima de aceptación y respeto mutuo. Esto, a su vez, fortalece la autoestima de los estudiantes con TEA y refuerza el aprendizaje del resto del grupo, en línea con los beneficios educativos de la inclusión señalados por Silva et al. (2024).

### ***Limitaciones del estudio***

Este estudio presenta ciertas limitaciones metodológicas que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño muestral reducido limita la generalización de los hallazgos a contextos más amplios. Además, el diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables estudiadas. También es posible la presencia de sesgos de percepción en las respuestas, tanto en cuestionarios como en entrevistas, lo que puede influir en la objetividad de los datos recopilados.

### ***Recomendaciones prácticas***

Con base en los resultados, se recomienda a los docentes incorporar de manera sistemática actividades lúdicas adaptadas, apoyos visuales y planificación diferenciada para atender las necesidades específicas de estudiantes con TEA. Es fundamental promover la sensibilización y participación del grupo clase para facilitar la integración. Por su parte, las instituciones educativas deben fortalecer el acompañamiento institucional, facilitando la capacitación continua para docentes, y asegurar el acceso a recursos tecnológicos y materiales inclusivos que potencien la experiencia educativa. La creación de espacios para la colaboración interprofesional y la comunicación con las familias también se revela como un aspecto clave para consolidar una educación inclusiva efectiva.

## **Conclusiones**

La presente investigación permitió evidenciar que la aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas en la clase de educación física favoreció la participación activa, la interacción social y la adaptación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se confirmó que acciones como la planificación diferenciada, el uso de apoyos visuales y las dinámicas lúdicas adaptadas tuvieron una asociación moderada con el comportamiento y el desempeño de los estudiantes con esta condición, cumpliéndose así los objetivos planteados.

El análisis correlacional reveló que existe una relación significativa entre las estrategias implementadas por el docente y los niveles de integración observados, lo que validó la eficacia de una intervención educativa intencionada en el marco de la inclusión. Estos resultados aportaron evidencia empírica al campo de la educación física inclusiva, reforzando el papel del docente como agente clave en la construcción de espacios educativos equitativos y orientados al desarrollo integral del estudiante.



El trabajo realizado representó un avance al ofrecer una propuesta viable, contextualizada y fundamentada para la atención de estudiantes con TEA desde la educación física, y puso de relieve la importancia de la formación docente y el diseño pedagógico centrado en la diversidad. Asimismo, destacó la necesidad de generar mayores condiciones institucionales y recursos que sostengan prácticas inclusivas más allá de la voluntad individual del educador.

Como proyección futura, se sugirió ampliar la investigación a otros contextos educativos y niveles escolares, así como explorar el impacto de las tecnologías educativas como mediadoras en los procesos de inclusión en la actividad física. También se planteó la conveniencia de realizar estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos sostenidos de este tipo de intervenciones en el desarrollo integral de los estudiantes con TEA.

Finalmente, se reconoce como una limitación de este estudio el tamaño muestral reducido y el enfoque temporal acotado, factores que podrían restringir la generalización de los resultados. No obstante, los hallazgos aquí presentados constituyen una base sólida para futuras investigaciones orientadas a fortalecer una educación física verdaderamente inclusiva y transformadora.

## Referencias

- Bennasar, M. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, (Extra)*, 329–340. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>
- Bisquerra, R. (2021). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Brown, E. (2024). What Is Autism Spectrum Disorder? A Developmental and Neurological Disorder. <https://www.verywellhealth.com/autism-spectrum-disorder-7111902>
- Flores, B., Torres, J., Lenin, L., & Giceya, M. (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>
- García Obrero, E., & González García, H. (2021). Una revisión narrativa: el baloncesto como medio de inclusión en el trastorno del espectro autista (A narrative review: basketball as a mean of inclusion for people with autistic spectrum disorder). *Retos*, 42, 673–683. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87479>
- Ha, T., Oh, J., & Chey, W. (2025). Inclusive Physical Education: Integrating Technology to Support Students with Autism Spectrum Disorder. *Strategies*, 8(1), 29–34. DOI:10.1080/08924562.2024.2422125
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2). DOI: 10.1080/13603116.2017.1362046
- Hernández, R., Mendoza, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Huerta, A., Barahona, G., Villagra, F., Mena, M., Yeomans, M., & Martínez, J. (2023). Effects of Physical Education on Socializing and Communicating Among Children and Preadolescents with Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00410-5>
- Hume, K., Steinbrenner, J., Odom, S., Morin, K., Nowell, S., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *J Autism Dev Disord*, 51(11), 4013–4032. doi: 10.1007/s10803-020-04844-2.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Liu, J., & Shen, B. (2024). Web-based physical activity programs for individuals with autism spectrum disorder and their parents: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Developmental Disabilities*. 1-14. DOI:10.1080/20473869.2024.2394737
- Maravé-Vivas, M., Carregui Ballester, J., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Òscar. (2021). Hacia la inclusión del alumnado con TEA en educación física: investigación-acción en un programa piloto (Towards

- the inclusion of students with ASD in physical education: action-research in a pilot programme). *Retos*, 42, 66–76. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85845>
- Mendoza, S., Rosero, S., & Montiel, R. (2024). Estrategias inclusivas para la integración efectiva de estudiantes con trastornos del espectro autista TEA en aulas regulares: Un enfoque multidimensional en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 3487-3511. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15106](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15106)
- 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). [https://emasf.webcindario.com/Pautas\\_inclusivas\\_para\\_el\\_alumnado\\_con\\_TEA\\_en\\_EF.pdf](https://emasf.webcindario.com/Pautas_inclusivas_para_el_alumnado_con_TEA_en_EF.pdf)
- Salar, S., Jorgic, B., Olanescu, M., & Danut, I. (2024). Barriers to Physical Activity Participation in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Healthcare (Basel)*, 12(23), doi: 10.3390/healthcare12232420
- Silva, F., Gavilanes, L., Valverde, M., Sánchez, L., Sánchez, W., & Coello, M. (2024). Impacto de la actividad física en niños autistas de 3 a 5 años. Una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(315), 142-154. <https://doi.org/10.46642/efd.v29i315.7409>
- Ulloa-Suazo, S., Moreno Valdebenito, P., & Riquelme-Urbe, D. R.-U. (2024). Estrategias docentes en las clases de educación física y el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática (Teaching strategies in physical education classes and autism spectrum disorder: a systematic review). *Retos*, 59, 683–689. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.107294>
- Vinueza, A., Medina, I., Castro, D., & Polanco, B. (2025) Inclusión Educativa para Niños con Autismo en el Sistema Escolar Ecuatoriano: Retos y Oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 10(1). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8716?>

### Datos de los/as autores/as y traductor/a:

|                                    |                        |         |
|------------------------------------|------------------------|---------|
| Rossemary Catalina Montiel Arreaga | rmontiela@unemi.edu.ec | Autor/a |
| Cruz Abigail Culque-Nuñez          | cculquen@unemi.edu.ec  | Autor/a |
| Keila Joyse Zurita-Espinoza        | kzuritae@unemi.edu.ec  | Autor/a |
| Ruth Obdulia Baidal Tircio         | rbaidalt@unemi.edu.ec  | Autor/a |