

Programa de estrategias físico/collaborativas para mejorar el aprendizaje socioemocional en estudiantes con tdah

Program of physical/collaborative strategies to improve socioemotional learning in students with adhd

Programa de estratégias físico/collaborativas para melhorar a aprendizagem socioemocional em estudantes com tdah

Ángela Yesenia Bedor Espinoza

<https://orcid.org/0009-0009-2906-4394>
Universidad Cesar Vallejo, Piura. Perú

*Email: abedor@ucvvirtual.edu.pe

Como citar este artículo: Espinosa Bedor, Y.A (2025). Programa de estrategias físico/collaborativas para mejorar el aprendizaje socioemocional en estudiantes con tdah. *Arrancada*, 25(11), 162-175. <https://arrancada.cuaje.edu.cu>

RESUMEN

El enfoque integrador, preventivo e inclusivo, que responde a necesidades reales del ámbito educativo y del desarrollo humano, es uno de los modelos más efectivos desde el punto de vista educativo para desarrollar diferentes componentes del aprendizaje. En la educación especializada existe la necesidad de evaluar constantemente las distintas propuestas de intervención. Por ello, se planteó como objetivo demostrar la eficacia de un programa de estrategias físico/collaborativas para mejorar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes con TDAH. Investigación descriptiva/explcativa de orden correlacional y longitudinal. Se estudia una muestra representativa y suficiente ($n=35$) intervenida con una estrategia físico/collaborativa para valorar efectos en su aprendizaje socioemocional. Todas las dimensiones estudiadas mejoraron significativamente ($p < 0.0001$), la atención y concentración mejoró +3.30 puntos (4.35/7.65), la regulación emocional mejoró +3.25 puntos (4.15/7.40), el desempeño escolar mejoró +2.95 puntos (4.90/7.85), la participación activa mejoró en +3.45 puntos (4.90/8.35), y la comunicación afectiva mejoró +3.00 puntos (5.00/8.00). El programa de estrategias físico/collaborativas demostró ser sumamente efectivo para potenciar el aprendizaje socioemocional en alumnos con TDAH. La puesta en marcha de actividades organizadas con un enfoque integral, corporal y cooperativo promovió el desarrollo de competencias fundamentales para el rendimiento académico y la inclusión social de los alumnos, evidenciando que este tipo de acciones pueden incorporarse exitosamente en entornos educativos habituales.

Palabras Clave: Estrategias físico/collaborativas; Aprendizaje emocional; TDAH.

ABSTRACT

The integrative, preventive, and inclusive approach—one that responds to real needs within the educational and human development domains—represents one of the most effective educational models for fostering various components of learning. In specialized education, there is a constant need to evaluate different intervention

strategies. Therefore, the objective of this study was to demonstrate the effectiveness of a physical/collaborative strategy program in enhancing the socio-emotional learning of students with ADHD. This was a descriptive/explanatory study with a correlational and longitudinal design. A representative and sufficient sample ($n = 35$) was subjected to a physical/collaborative strategy intervention to assess its effects on socio-emotional learning. All the studied dimensions showed significant improvement ($p < 0.0001$): attention and concentration increased by +3.30 points (from 4.35 to 7.65), emotional regulation by +3.25 points (from 4.15 to 7.40), academic performance by +2.95 points (from 4.90 to 7.85), active participation by +3.45 points (from 4.90 to 8.35), and affective communication by +3.00 points (from 5.00 to 8.00). The physical/collaborative strategy program proved to be highly effective in enhancing socio-emotional learning in students with ADHD. The implementation of structured activities with a comprehensive, bodily, and cooperative focus promoted the development of key competencies for academic performance and social inclusion, demonstrating that such initiatives can be successfully integrated into mainstream educational settings.

Keywords: Physical/collaborative strategies; Emotional learning; ADHD.

RESUMO

A abordagem integradora, preventiva e inclusiva, que responde às necessidades reais do campo educacional e do desenvolvimento humano, constitui um dos modelos mais eficazes do ponto de vista pedagógico para desenvolver diferentes componentes da aprendizagem. Na educação especializada, há uma necessidade constante de avaliar as diversas propostas de intervenção. Por esse motivo, o objetivo deste estudo foi demonstrar a eficácia de um programa de estratégias físicas/colaborativas para melhorar a aprendizagem socioemocional de estudantes com TDAH. Trata-se de uma pesquisa descritiva/explicativa de caráter correlacional e longitudinal. Foi estudada uma amostra representativa e suficiente ($n = 35$), submetida a uma estratégia física/colaborativa para avaliar os efeitos sobre sua aprendizagem socioemocional. Todas as dimensões analisadas apresentaram melhorias significativas ($p < 0,0001$): atenção e concentração aumentaram em +3,30 pontos (de 4,35 para 7,65); regulação emocional, +3,25 pontos (de 4,15 para 7,40); desempenho escolar, +2,95 pontos (de 4,90 para 7,85); participação ativa, +3,45 pontos (de 4,90 para 8,35); e comunicação afetiva, +3,00 pontos (de 5,00 para 8,00). O programa de estratégias físicas/colaborativas demonstrou ser altamente eficaz para potencializar a aprendizagem socioemocional de alunos com TDAH. A implementação de atividades organizadas com uma abordagem integral, corporal e cooperativa promoveu o desenvolvimento de competências fundamentais para o rendimento acadêmico e a inclusão social dos estudantes, evidenciando que esse tipo de ação pode ser incorporado com sucesso em ambientes educacionais regulares.

Palavras-chave: Estratégias físicas/colaborativas; Aprendizagem emocional; TDAH.

Recibido: mayo/25

Aceptado: agosto/25

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que impacta a un porcentaje considerable de los niños y adolescentes a nivel global. (Soteras et al., 2022; Parke et al., 2020) El TDAH, caracterizado por patrones constantes de inatención, hiperactividad e impulsividad, repercute de manera negativa no solo en el desempeño escolar de los alumnos, sino también en su crecimiento psicosocial y emocional. (Suárez-Manzano et al., 2024; Torres et al., 2017; Villafuerte & Zambrano, 2024) Los problemas en la gestión emocional, la escasa resistencia a la frustración, la impulsividad verbal o conductual y las escasas capacidades para construir vínculos de colaboración fuertes son obstáculos importantes para la inclusión y el triunfo académico de los alumnos con este diagnóstico. (Tena et al., 2024; Fidoseiva, 2025; McDonald, 2024) Por lo tanto, es esencial establecer programas que incorporen elementos que potencien tanto el crecimiento emocional como la habilidad social desde un enfoque educativo y funcional. (Morales et al., 2016; Morales et al., 2016a; Sáenz et al., 2018; de Arellano et al., 2024)

La educación moderna ha enfocado cada vez más en la educación integral de los alumnos, comprendiendo que el aprendizaje socioemocional, (Yugcha et al., 2023; Hernández et al., 2024; Yagua Rivera & Panchana, 2024; Heredia García & Jaramillo Zambrano, 2024) siendo un elemento crucial para el bienestar individual y el triunfo académico a largo plazo. (Soto-Romero et al., 2023; Meza & Quintal, 2023; Mainer-Pardos et al., 2024; González et al., 2023) Para los alumnos con TDAH, el aprendizaje socioemocional no solo se transforma en un pilar de desarrollo, (Lizeta & Drigas, 2020; Mullo et al., 2025) sino también en un instrumento terapéutico y educativo que en conjunto con una terapia psicomotriz facilita la compensación de las deficiencias, disminuye la vulnerabilidad emocional y robustece lazos interpersonales positivos. (Kambas et al., 2025; Tasca et al., 2024; Calle et al., 2024) Varios estudios han demostrado que el entrenamiento en competencias socioemocionales (tales como la empatía, la autorregulación, la conciencia emocional y las habilidades interpersonales) potencia la adaptación a la escuela, (González & Sánchez, 2021) disminuye los conflictos de comportamiento y promueve un aumento en la motivación para el aprendizaje. (DuPaul et al., 2020; Mikami et al., 2023; Pujarinet et al., 2023)

En este escenario, se presenta la exigencia de elaborar e instaurar programas de intervención que incorporen estrategias físicas y de colaboración como instrumento para fomentar el aprendizaje socioemocional en alumnos con TDAH. (Shah et al., 2021; Shimko & James, 2025; Vinuela-Tapia et al., 2025) Las actividades físicas especializadas pueden tener efectos significativos en diferentes indicadores del rendimiento, (Mainer-Pardos et al., 2025; Moreno-Apellaniz et al., 2024; Potosí-Moya et al., 2025; Roso-Moliner et al., 2024; Villanueva-Guerrero et al., 2024) pero aquellas que están planificadas con un enfoque lúdico, colaborativo y organizado, promueven la regulación motora, el control de impulsos y la liberación de tensiones emocionales, (Kaizar & Alordiah, 2023) elementos comúnmente modificados en este grupo de personas. (Espinosa-Albuja et al., 2023) Simultáneamente, las estrategias de colaboración promueven la interacción social, el respeto recíproco, la solución colectiva de disputas y el reconocimiento de la diversidad de habilidades, lo que impulsa un ambiente educativo más inclusivo y seguro a nivel emocional. (Mendoza et al., 2024; Eden et al., 2024)

Desde el punto de vista educativo, el método físico/colaborativo sugiere ubicar al alumno en el núcleo del proceso de aprendizaje mediante la acción colectiva, la vivencia corporal y la reflexión conjunta. (Prayitno et al., 2025; Asqui Luna et al., 2017; binti Marsus et al., 2022) Esta perspectiva concuerda con los principios del aprendizaje experiencial y constructivista, que fomentan el crecimiento de capacidades cognitivas y emocionales a través de la participación activa en situaciones significativas. (Senkowski et al., 2024; Morales. et al., 2023; Mon-López et al., 2019) Específicamente, los programas físicos/colaborativos diseñados para alumnos con TDAH incluyen actividades como actividades grupales dinámicas, juegos de colaboración, circuitos psicomotores y retos de equipo que requieren coordinación, planificación, diálogo y manejo emocional. (Sun et al., 2022; Chan et al., 2022)

Adicionalmente, los avances en neurociencia han evidenciado que el ejercicio físico regular puede tener beneficios en la función ejecutiva, la atención sostenida, la memoria laboral y la regulación emocional, al incrementar la conexión funcional entre áreas cerebrales vinculadas a la autorregulación. (Wang et al., 2023; Conkbayir, 2022) Por otro lado, el elemento de colaboración facilita el establecimiento de relaciones sociales sanas, reducir la percepción de aislamiento y consolidar la identidad del estudiante como integrante de un colectivo, lo que es esencial para su autovaloración y protección emocional. (Velasco, 2022)

Este artículo sugiere un Programa de estratégico físico/colaborativo para potenciar el Aprendizaje Socioemocional en Estudiantes con TDAH, al basarse en una mezcla de estrategias de enseñanza activa, neuroeducación y estrategias de intervención psicoemocional. El programa

se organiza en torno a tres pilares fundamentales: a) fomento de la conciencia emocional a través del movimiento; b) potenciación de la autorregulación a través de hábitos físico-reflexivos; y c) fomento de la interacción social positiva a través de actividades de colaboración. El diseño del programa se basa en la necesidad de proporcionar intervenciones contextualizadas, inclusivas y basadas en evidencia empírica, (Uribarri et al., 2024) que puedan influir de manera positiva en el ambiente escolar, el bienestar mental y el desempeño académico de los alumnos con TDAH.

Además, esta propuesta se alinea con los fundamentos de la educación emocional y la inclusión educativa, (Lozano Mas & Hernández Arroyo, 2022) al ver al alumno como un individuo activo, capaz y con capacidad de crecimiento, más allá de su diagnóstico. La adopción de estrategias físicas no solo aspira a mitigar las restricciones motoras o conductuales, sino también a incorporarlas como posibilidades de expresión, exploración de emociones y aprendizaje en relaciones. En cambio, las estrategias de colaboración facilitan la superación del paradigma individualista del aprendizaje, dirigiendo la experiencia educativa hacia la creación conjunta del saber y la empatía.

En última instancia, es importante resaltar que este programa está en sintonía con los marcos curriculares globales que fomentan el desarrollo de habilidades blandas y competencias socioemocionales como componente esencial de la educación. (Huapalla-Meza et al., 2024) Su aplicación se presenta como una opción factible y eficaz para profesores, guías y expertos en salud que colaboran con alumnos con TDAH, representando un instrumento para potenciar el rendimiento emocional, la inclusión social y la calidad del aprendizaje en variados entornos educativos. En tal sentido, la presente investigación tiene por objetivo demostrar la eficacia de un programa de estrategias físico/colaborativas para mejorar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes con TDAH.

MÉTODOS

La investigación tiene un enfoque descriptivo/explorativo de orden correlacional para dos muestras relacionadas y corte longitudinal, además de tener por hipótesis que las estrategias físico/colaborativas mejoran el aprendizaje socioemocional en estudiantes con TDAH, siendo la variable dependiente “El aprendizaje socioemocional”, y como variable independiente “Las estrategias físico/colaborativas”.

Participantes

Se identificó una población de 38 estudiantes de primaria diagnosticados con TDHA, seleccionando una muestra representativa bajo un muestreo irrestricto aleatorio ($n=35$; Confianza: 95%; Error: 5). La muestra fue suficiente para un estudio de dos muestras relacionadas, según los siguientes supuestos obtenidos con el G*Power: Statistical test: Means: Wilcoxon signed-rank test (matched pairs); Type of power analysis: A priori (compute required sample size); Tail(s): Two (bilateral); Effect size (dz): 0.6 (mediano-alto); α err prob: 0.05; Power (1- β err prob): 0.95; Correlation between groups: $r \approx 0.5$ (estimado); Output: Required sample size ≈ 34 . Dado el análisis anterior, el estudio real usó $n = 35$, por lo tanto, cumple con los requisitos de potencia estadística establecidos ($1-\beta \geq 0.95$). Por otra parte, los criterios de inclusión que describieron el universo fueron:

- a) Estudiantes que cuenten con un diagnóstico formal y documentado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, realizado por un profesional de salud mental (psiquiatra, psicólogo clínico, neurólogo); b) Participantes con edades comprendidas entre los 10-12 años, etapa escolar donde se enfoca la intervención; c) Estudiantes activos en escuelas donde se

pueda implementar el programa y realizar las mediciones (estudiante de octavo y sexto de educación básica que cursó el año académico 2024 en las unidades educativas ubicadas en Guayaquil, Ecuador); d) Alumnos con habilidades cognitivas suficientes para entender las actividades físicas y colaborativas propuestas durante el programa; e) Participantes que puedan asistir regularmente a las sesiones programadas de intervención (mínimo 80% de asistencia); f) Se excluyen aquellos que estén en proceso de modificación significativa en medicación psicotrópica, terapias psicológicas intensivas u otras intervenciones educativas durante el periodo del estudio; g) Consentimiento firmado por padres o tutores legales y asentimiento verbal o escrito del estudiante para participar voluntariamente en el estudio.

Procedimientos

La puesta en marcha del Programa AVANZA se llevó a cabo con una perspectiva holística, adaptable e inclusiva, enfocada en satisfacer las necesidades académicas, emocionales y organizacionales de alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en el grado de Educación Básica. La intervención se organizó siguiendo cuatro líneas metodológicas convergentes: adaptación pedagógica multisensorial, aplicación de tecnologías educativas, acompañamiento emocional constante y robustecimiento del ambiente familiar y educativo.

En los dos primeros meses, se crearon y pusieron en marcha guías pedagógicas multisensoriales, creadas con estímulos visuales, auditivos y kinestésicos, con el objetivo de atraer y mantener el interés de los alumnos. Estas guías se estructuraron en intervalos de tiempo cortos, con pausas activas y instantes de autocontrol físico, incorporando actividades recreativas que promueven la conciencia corporal y la concentración mental.

La intervención se llevó a cabo durante 12 meses (Junio 2024-2025), siguiendo el siguiente esquema de acción:

1. Implementación estructurada del programa:
 - Sesiones en aula: Integración de materiales adaptados en el currículo, con actividades físicas cortas y guiadas que promueven el autocontrol, la atención sostenida y la planificación ejecutiva. Se priorizó el trabajo en equipo para fortalecer la interacción social, la empatía y la comunicación emocional.
 - Herramientas digitales personalizadas: Uso de aplicaciones educativas diseñadas para apoyar la organización personal del estudiante. Se promovió el uso de agendas digitales, cronogramas interactivos y recordatorios positivos, favoreciendo así la autonomía, la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas académicas.
 - Tutorías emocionales y rincones de calma: Se habilitaron espacios seguros dentro del entorno escolar destinados a la autorregulación emocional. Los estudiantes podían acudir de forma voluntaria o guiada a estos espacios cuando presentaban niveles elevados de desregulación afectiva. Allí se ofrecía acompañamiento individualizado mediante estrategias como respiración guiada, meditación breve, fichas de identificación emocional y diálogo reflexivo.
 - Encuentros familiares y talleres docentes: Trimestralmente se organizaron escuelas para padres con el propósito de brindar orientación sobre el TDAH, fortalecer el vínculo con la institución educativa y generar estrategias de contención emocional desde el hogar. En paralelo, se ejecutaron talleres mensuales con docentes, orientados al manejo inclusivo del aula, ajustes curriculares razonables y estrategias prácticas para el acompañamiento académico y emocional del estudiante.

2. Evaluación y seguimiento: La intervención incluyó un sistema de evaluación constante y adaptable, que incluyó tres fases fundamentales: pretest (etapa de diagnóstico), evaluación intermedia (mes 6) y postest final (mes 12). Se utilizaron herramientas cuantitativas verificadas que evaluaron los progresos en atención/concentración, control emocional y rendimiento escolar, además de instrumentos cualitativos como entrevistas, cuestionarios de satisfacción y observaciones directas del comportamiento. Igualmente, se crearon bitácoras de seguimiento individual que documentaron los avances notados en las capacidades de organización personal, planificación, autorregulación física y colaboración en el aula.
3. Perspectiva integradora: El modelo de procesos implementado no solo facilitó la evaluación del impacto académico de las intervenciones, sino que también permitió reconocer cambios emocionales y sociales de gran relevancia. La combinación de recursos físicos, digitales y humanos generó un ambiente más comprensivo, organizado y empático, resaltando la relevancia de una intervención integral en entornos educativos donde se brinda atención a estudiantes con TDAH.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario para registrar en dos momentos del proceso de intervención las dimensiones descritas posteriormente. Las preguntas del cuestionario fueron validadas por 13 expertos con un índice del Alfa Cronbach (0.86), un estadístico que mide la consistencia interna de un conjunto de ítems en una escala o prueba, proporcionando una estimación de la confiabilidad de la medición. En la evaluación de la información se utilizó una escala tipo Likert de 10 niveles (1=nivel más bajo de manifestación del indicador, y 10= nivel más alto). Baremo: 1-2: Muy bajo: El comportamiento o habilidad prácticamente no se manifiesta. Requiere intervención inmediata; 3-4: Bajo: Presencia limitada del indicador. Se observa de forma esporádica o inadecuada; 5-6: Moderado: Manifestación intermitente. Se necesita guía o acompañamiento frecuente; 7-8: Adecuado: Se evidencia de forma constante con pocos errores o retrocesos; 9-10: Excelente: Alta frecuencia y calidad. El indicador se integra de forma autónoma y estable.

La investigación estudio las siguientes dimensiones socioemocionales y del rendimiento docente:

1. Atención y Concentración (Permanencia en las tareas; y Reducción de distracciones): Esta dimensión evalúa la capacidad del estudiante para mantenerse enfocado en tareas académicas y resistir distracciones del entorno (Permanencia en las tareas: Se refiere al tiempo sostenido en que el estudiante se mantiene realizando una actividad sin abandonar ni interrumpir la tarea asignada; Reducción de distracciones: Implica la habilidad para ignorar estímulos irrelevantes del entorno (visuales, auditivos o sociales) que podrían interferir con la ejecución de una tarea).
2. Regulación Emocional (Control de impulsos; y Manejo de la frustración). Esta dimensión mide la capacidad del estudiante para gestionar adecuadamente sus emociones en situaciones de presión, frustración o conflicto (Control de impulsos: Hace referencia a la habilidad para inhibir reacciones inmediatas o conductas impulsivas que pueden ser socialmente inapropiadas o perjudiciales; Manejo de la frustración: Evalúa cómo el estudiante afronta situaciones en las que no obtiene resultados deseados o enfrenta dificultades, manteniendo una actitud emocionalmente equilibrada).
3. Desempeño Académico (Comprensión lectora; y Resolución de problemas matemáticos). Esta dimensión se enfoca en el rendimiento del estudiante en áreas clave del aprendizaje escolar (Comprensión lectora: Evalúa la capacidad para entender,

interpretar y reflexionar sobre textos escritos, extrayendo información relevante; Resolución de problemas matemáticos: Mide la habilidad para aplicar conceptos y procedimientos matemáticos en la solución de situaciones problemáticas, utilizando el razonamiento lógico).

4. Participación Activa (Iniciativa en actividades grupales; y Colaboración con pares). Esta dimensión valora la implicación del estudiante en actividades grupales y su disposición para contribuir en contextos colaborativos (Iniciativa en actividades grupales: Se refiere a la tendencia del estudiante a proponer ideas, asumir roles o participar de manera voluntaria en dinámicas colectivas; Colaboración con pares: Implica la disposición para trabajar con otros, compartir responsabilidades, respetar acuerdos y apoyar al grupo en el logro de objetivos comunes).
5. Comunicación Efectiva (Escucha activa y respeto al turno). Esta dimensión considera la calidad de las interacciones verbales del estudiante, especialmente en contextos educativos (Escucha activa: Se refiere a la capacidad para prestar atención a lo que dicen los demás, mostrando interés, comprensión y respuesta adecuada; Respeto al turno: Evalúa el comportamiento del estudiante en situaciones comunicativas, específicamente su habilidad para esperar y respetar el momento de intervenir sin interrumpir).

Análisis de Datos

Los datos obtenidos en el estudio no presentaron una distribución normal (prueba de Shapiro-Wilk), para lo cual se utilizó un estadígrafo para dos muestras relacionadas (Prueba de los Rangos con Signos de Wilcoxon: $p \leq 0.05$) empleando el SPSSv27. Para el cálculo de la suficiencia de la muestra se utilizó el G*Power 3.1.

RESULTADOS

El estudio estadístico de los resultados del grupo experimental (Tabla 1), compuesto por 35 alumnos con TDAH, facilitó la identificación de avances notables en las cinco dimensiones evaluadas: atención y concentración, control emocional, rendimiento escolar, implicación activa y comunicación eficaz.

En la dimensión de atención y concentración, el pretest registró un promedio de 4.35 (mediana = 4.3), mientras que el postest se elevó a 7.65 (mediana = 7.7), lo que evidencia una mejora de +3.30 puntos. El test de Wilcoxon resultó en un valor de $Z = -5.015$ y una significancia bilateral de $p=0.000$, lo que señala un avance considerablemente importante en la habilidad de los alumnos para mantener su concentración en las tareas académicas y resistir las distracciones ambientales. En relación con la regulación emocional, se notaron avances parecidos. El promedio inicial fue de 4.15 (mediana = 4.0) y en el postest se incrementó a 7.40 (mediana=7.5), mostrando una diferencia de +3.25 puntos. El estudio estadístico indicó $Z=-4.921$ y $p=0.000$, corroborando así un avance estadísticamente relevante en indicadores como la regulación de impulsos y la gestión de la frustración.

Respecto al desempeño escolar, la media pretest se situó en 4.90 (mediana=5.0) y la media postest llegó a 7.85 (mediana=7.8), mostrando un aumento de +2.95 puntos. El test de Wilcoxon reveló un valor de $Z=-4.977$ y un nivel de significancia de $p=0.000$, lo que evidencia que las estrategias aplicadas no solo potenciaron las capacidades socioemocionales, sino que también tuvieron un impacto positivo en el desempeño académico, particularmente en la comprensión de lectura y la solución de problemas matemáticos. La dimensión de participación activa evidenció la mayor variación entre las mediciones. La media se incrementó de 4.90 (mediana=4.8) en el pretest a 8.35 (mediana = 8.3) en el postest, mostrando un avance de +3.45 puntos. Este hallazgo se fundamentó en un valor Z de -5.124 y p de 0.000. Esta significativa mejora indica

que el programa fomentó la participación voluntaria de los alumnos en actividades de grupo, la iniciativa y la cooperación con sus compañeros. Se deduce que la organización dinámica, colaborativa y física de las actividades promovió una disposición más alta a involucrarse y a tomar responsabilidades dentro del colectivo.

Finalmente, la dimensión de comunicación efectiva también mostró progresos importantes. Las calificaciones medias se elevaron de 5.00 (mediana=5.0) en el pretest a 8.00 (mediana=8.0) en el postest, mostrando un avance de +3.00 puntos. El estudio utilizando la prueba de Wilcoxon mostró $Z = -4.862$ y $p=0.000$, lo que corrobora un incremento estadísticamente relevante en la habilidad de los alumnos para escuchar de manera activa y respetar los turnos en contextos de comunicación. Este desarrollo sugiere que el ambiente colaborativo y organizado ayudó a definir reglas de convivencia y comunicación más precisas, fomentando relaciones interpersonales más respetuosas y eficaces.

Tabla 1: Resultados en las dimensiones analizadas. Prueba de los Rangos con Signos de Wilcoxon

Dimensión	Media/ Mediana Pretest	Media/ Mediana Postest	Δ Mejora (Media)	Rango positivo (N)	Rango negativo (N)	Empates (N)	Z Wilcoxon	Sig. (bilateral)
Atención y concentración	4.35 / 4.3	7.65 / 7.7	+3.30	34	1	0	-5.015	0.000***
Regulación emocional	4.15 / 4.0	7.40 / 7.5	+3.25	33	1	1	-4.921	0.000***
Desempeño académico	4.90 / 5.0	7.85 / 7.8	+2.95	34	1	0	-4.977	0.000***
Participación activa	4.90 / 4.8	8.35 / 8.3	+3.45	35	0	0	-5.124	0.000***
Comunicación efectiva	5.00 / 5.0	8.00 / 8.0	+3.00	34	1	0	-4.862	0.000***

DISCUSIÓN

El presente estudio se propuso demostrar la eficacia de un programa de estrategias físico/collaborativas en el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional en estudiantes con TDAH, objetivo que fue alcanzado con éxito, según los resultados obtenidos. Las cinco dimensiones analizadas (atención y concentración, regulación emocional, desempeño académico, participación activa y comunicación efectiva), mostraron avances estadísticamente relevantes en el postest en comparación con el pretest, avalados por valores de significancia altamente sólidos ($p=0.000$ en todas las dimensiones) mediante la prueba de rangos con signos de Wilcoxon. Estos descubrimientos no solo facilitan la aceptación de la hipótesis propuesta, sino que también fortalecen la importancia de las intervenciones combinadas que se fundamentan en el movimiento corporal, la cooperación social y la introspección emocional como elementos esenciales en la educación especializada.

Según los resultados, se confirma que todas las dimensiones evaluadas mostraron progresos importantes con medianas altas en el postest. Esto corrobora de forma empírica la hipótesis: la implementación de estrategias físicas/collaborativas potencia de manera significativa el aprendizaje socioemocional en estudiantes con TDAH. Esta mejora se mantuvo constante en toda la muestra ($n=35$), presentando pocos valores negativos o empates, lo que fortalece la validez interna del ensayo.

El estudio de cada dimensión muestra cambios positivos significativos. Se observó un incremento más significativo en la participación activa, con un incremento medio de +3.45 puntos, lo que indica que los estudiantes adoptaron una postura más proactiva hacia las actividades de grupo. Esto coincide con lo expuesto por Mendoza et al. (2024), quienes indican que las estrategias de colaboración promueven la iniciativa, la responsabilidad compartida y el sentimiento de pertenencia en colectivos escolares.

También se evidenció un avance destacado en la atención y concentración (+3.30 puntos), lo que podría deberse a la estructura de las actividades físicas organizadas, que demandan un enfoque constante, la eliminación de distracciones y la constancia. Estos descubrimientos concuerdan con las sugerencias de Chan et al. (2022) y Sun et al. (2022), quienes subrayan que el ejercicio físico organizado potencia la función ejecutiva y la atención sostenida en alumnos con TDAH.

La regulación emocional (+3.25 puntos) evidenció un progreso significativo, especialmente en lo que respecta a la gestión de impulsos y la tolerancia a la frustración. Esto puede justificarse por la naturaleza colaborativa del programa, que fomenta interacciones empáticas, reglas de convivencia, solución de conflictos y una retroalimentación emocional favorable. Estudios referenciados argumentan que las intervenciones psicomotoras en entornos grupales promueven la autoobservación y el manejo emocional. (Kambas et al., 2025; DuPaul et al., 2020)

En cuanto al desempeño académico, la media de incremento fue de +2.95 puntos, lo que sugiere que los impactos del programa superaron lo emocional para afectar capacidades cognitivas como la interpretación de textos y la solución de problemas matemáticos. Este hallazgo se apoya en estudios como los realizados por Meza & Quintal (2023) y Suárez-Manzano et al. (2024), que evidenciaron que potenciar las habilidades socioemocionales puede tener un impacto positivo en el desempeño académico.

Finalmente, la dimensión de comunicación efectiva (+3.00 puntos) evidenció avances en competencias fundamentales como la escucha activa y el respeto al turno, elementos clave para un ambiente educativo sano. En este contexto, Eden et al. (2024) y Velasco (2022) argumentan que los programas fundamentados en la colaboración estructurada crean ambientes dialógicos más respetuosos y operativos.

Los resultados de esta investigación concuerdan con una extensa variedad de estudios anteriores que corroboran el efecto de programas físicos y de colaboración en la formación de estudiantes con TDAH. Shah et al. (2021) y Prayitno et al. (2025) enfatizan que las actividades motoras en grupo ejercen un impacto considerable en el fomento de competencias sociales, la optimización de conductas disruptivas y la motivación inherente. Igualmente, estudios realizados por Morales et al. (2016a) y González & Sánchez (2021) han corroborado que los programas físico-reflexivos fomentan la autogestión emocional y disminuyen los grados de ansiedad y frustración.

Este estudio, no obstante, adopta una perspectiva más integral al fusionar técnicas de neuroeducación, aprendizaje vivencial, dinámicas psicomotrices y estrategias de colaboración, todo esto enmarcado en un diseño longitudinal y con una sólida validación estadística. En este contexto, se distingue de forma positiva de vivencias más fragmentadas o de breve duración registradas en la literatura contemporánea.

Una de las mayores fortalezas de la investigación es la incorporación de técnicas activas, colaborativas y contextualizadas, que no solo promovieron el aprendizaje, sino también la inclusión escolar y el bienestar emocional de los alumnos. La metodología longitudinal, la muestra representativa ($n=35$), la utilización de instrumentos validados (α Cronbach=0.86) y la meticulosidad en los análisis estadísticos (Wilcoxon, $p\leq 0.0001$) son elementos que potencian la fiabilidad y la aplicabilidad de los hallazgos.

Adicionalmente, se empleó un muestreo aleatorio irrestricto y rigurosos criterios de inclusión, lo que asegura la uniformidad del grupo de estudio y reduce los prejuicios externos. Otro punto fuerte fue la aplicación de indicadores variados por dimensión, lo que ofrece una valoración más detallada y representativa del cambio percibido.

Sin embargo, el estudio tiene algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, el diseño sin grupo control obstaculiza la realización de comparaciones directas y puede restringir la generalización de los efectos. En segundo lugar, el tiempo de intervención no fue prolongado, lo que impide evaluar la conservación de los éxitos a largo plazo. Además, a pesar

de que se utilizaron instrumentos validados, la naturaleza auto/perceptual del cuestionario podría estar influenciada por prejuicios de deseabilidad social o sobrevaloración positiva. Además, es importante destacar que, a pesar de que se definieron criterios de exclusión vinculados a tratamientos paralelos, no se supervisó de manera rigurosa el entorno familiar o socioeconómico, que podrían ser factores de confusión en el avance del aprendizaje socioemocional.

Las investigaciones futuras deberían tener en cuenta el diseño de estudios cuasiexperimentales o experimentales con grupo de control y seguimiento longitudinal, con el objetivo de valorar la sostenibilidad de los hallazgos a lo largo del tiempo. Además, sería conveniente implementar escalas adicionales de observación externa y entrevistas cualitativas que faciliten la identificación de matices de comportamiento más sutiles.

Otra perspectiva interesante sería examinar el efecto diferencial del programa según el subtipo de TDAH (inatento, hiperactivo/impulsivo o combinado), además de su influencia en otros grados de educación y entornos culturales. En última instancia, el ajuste del programa a plataformas digitales, manteniendo el elemento físico y colaborativo, podría representar una opción beneficiosa en contextos de educación híbrida o remota.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación confirman que el programa de estrategias físico/collaborativas aplicado a estudiantes con TDAH resultó altamente eficaz para fortalecer el aprendizaje socioemocional. Las cinco dimensiones evaluadas —atención y concentración, regulación emocional, desempeño escolar, participación activa y comunicación afectiva— mostraron incrementos significativos en sus puntuaciones, lo que valida el cumplimiento del objetivo planteado y la comprobación empírica de la hipótesis inicial.

Al mismo tiempo, la implementación de actividades con un enfoque integral, corporal y cooperativo favoreció el desarrollo de competencias esenciales para la vida académica y social de los alumnos. Dicho enfoque permitió que los estudiantes no solo mejoraran en aspectos relacionados con el rendimiento escolar, sino también en su capacidad para interactuar de manera más efectiva y regular sus emociones en contextos educativos.

En consecuencia, los resultados subrayan la necesidad de promover metodologías inclusivas e integradoras en la formación de estudiantes con TDAH. Incorporar programas de este tipo en los entornos escolares habituales contribuye tanto al progreso académico como al bienestar emocional y social, consolidando un modelo educativo que atiende de manera más completa las demandas de la diversidad estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asqui Luna, J. E., León Sinche, J., Santillán Obregón, R. R., Santillán Altamirano, H., Amparo, G., & Calero Morales, S. (2017). Influence of multiple intelligences theory in physical education: Cases study. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 36(3), 1-12. Retrieved Enero 18, 2025, from http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03002017000300012&script=sci_arttext&tlang=pt

binti Marsus, N., Huey, L. S., Saffari, N., & Motevalli, S. (2022). Peer relationship difficulties among children with ADHD: a systematic review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12(6), 1265-1276. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i6/13352>

Calle, X. C., Neira, D. J., & Caraballo, G. (2024). Actividades de expresión corporal para la inclusión de estudiantes con TDAH en la clase de Educación Física. Revista científica especializada en Ciencias de la Cultura Física y del Deporte,

21(3), 1-15. Retrieved Marzo 14, 2024, from <https://deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/1007>

Chan, Y. S., Jang, J. T., & Ho, C. S. (2022). Effects of physical exercise on children with attention deficit hyperactivity disorder. *Biomedical journal*, 45(2), 265-270. <https://doi.org/10.1016/j.bj.2021.11.011>

Conkbayir, M. (2022). The neuroscience of the developing child: Self-regulation for wellbeing and a sustainable future. USA: Routledge.

de Arellano, L. A., Fonseca, R. P., & Nieto, A. (2024). Juegos creativos para mujeres mastectomizadas. *Arrancada*, 24(47), 99-110. Retrieved Marzo 29, 2025, from <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/663>

DuPaul, G. J., Evans, S. W., Mautone, J. A., Owens, J. S., & Power, T. J. (2020). Future directions for psychosocial interventions for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(1), 134-145. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1689825>

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383-392. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895>

Espinosa-Albuja, C. E., Haro-Simbaña, J. T., & Calero, S. (2023). Biomechanical difference of arched back stretch between genders in high school students. *Arrancada*, 23(44), 66-79. Retrieved Marzo 11, 2023, from <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/541>

Fidosieva, H. R. (2025). Strategies for supporting students with adhd: overcoming challenges and enhancing success. *European Journal of Special Education Research*, 10(8), 114-123. <https://doi.org/10.46827/ejse.v10i8.5794>

González, C. A., & Sánchez, J. G. (2021). Revisión sistemática de programas educativos de procesos de autorregulación en alumnos con TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 41-54. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2156>

González, O. C., Fonseca, R. P., & del Pino, F. T. (2023). Sistema didáctico para la identificación de posibles talentos en el béisbol en la iniciación deportiva. *Arrancada*, 23(46), 140-157. Retrieved Marzo 29, 2025, from <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/662>

Heredia García, M. I., & Jaramillo Zambrano, A. E. (2024). Attachment style and emotional regulation in adolescents from the city of Milagro. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(3), 22-32. Retrieved Abril 15, 2024, from <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4449/4336>

Hernández, M. M., Lorenzo, M. D., & Morales, S. (2024). Ana Fidelia Quiros Moret, an example for the formation of values from her sporting career. *Revista Conrado*, 20(97), 189-195. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3647>

Huapalla-Meza, L. K., García-Barbaran, L. I., & Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades Blandas en la Práctica Docente. *Revista Ciencia & Sociedad*. 4(1), 80-89. <https://www.cienciayssociedaduaf.com/index.php/ciesocieuaf/article/view/114>

Kaizar, V. O., & Alordiah, C. O. (2023). Understanding the role of play in promoting cognitive, social, and emotional development in school children: implications for counsellors and evaluators. 2(1), 138-52. <https://foeunidel.org.ng/edu/wp-content/uploads/2023/10/UNDERSTANDING-THE-ROLE-OF-PLAY-IN-PROMOTING-COGNITIVE-SOCIAL-AND-EMOTIONAL-DEVELOPMENT-IN-SCHOOL-CHILDREN-IMPLICATIONS-FOR-COUNSELLORS-AND-EVALUATORS.pdf>

Kambas, A., Venetsanou, F., Kelaraki, D., & Karageorgopoulou, M. (2025). Group psychomotor therapy improves socio-emotional and motor competence of pre-school aged children, with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17432979.2025.2483278>

Lizeta, B. N., & Drigas, A. S. (2020). Technological Development Process of Emotional Intelligence as a Therapeutic Recovery Implement in Children with ADHD and ASD Comorbidity. *iJOE*, 16(3), 75. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v16i03.12877>

Lozano Mas, M. Y., & Hernández Arroyo, S. (2022). La Educación emocional en la legislación educativa: Análisis a partir de los Decretos de contenidos mínimos emanados de la LOMLOE. *Revista Internacional de Humanidades.*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>

Mainer-Pardos, E., Albalad-Aiguabella, R., Álvarez, V. E., Calero-Morales, S., Lozano, D., & Roso-Moliner, A. (2025). Investigating Countermovement and Horizontal Jump Asymmetry in Female Football Players: Differences Across Age Categories. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 10(3), 1-10. <https://doi.org/10.20944/preprints202503.1528.v1>

Mainer-Pardos, E., Álvarez, V. E., Moreno-Apellaniz, N., Gutiérrez-Logroño, A., & Calero-Morales, S. (2024). Effects of a neuromuscular training program on the performance and inter-limb asymmetries in highly trained junior male tennis players. *Heliyon*, 10(5), e27081. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27081>

McDonald, N. H. (2024). *ADHD Parenting Guide for Boys: Step-by-Step Strategies, Behavior Management, and Tools for Emotional Support, Academic Success, and Social Skills Development in Boys with ADHD*. USA: Gaius Quill Publishing.

Mendoza, K. M., Burgos, G. D., Rivera, D., & Morales, S. C. (2024). Effects of collaborative strategies on the academic teaching-learning process of pre-youth volleyball players. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 61, 1172-1183. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.109363>

Meza, E. N., & Quintal, M. J. (2023). Relación entre las habilidades socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 13(26), 3-14. <https://doi.org/10.56342/recip.vol13.n26.2023.16>

Mikami, M., Hirota, T., Adachi, M., Takahashi, M., Nishimura, T., Saito, M., & Yamada, J. (2023). Trajectories of emotional and behavioral problems in school-age children with coordination difficulties and their relationships to ASD/ADHD traits. *Research in developmental disabilities*, 133, 104394. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104394>

Mon-López, D., Moreira da Silva, F., Calero-Morales, S., López-Torres, O., & Lorenzo Calvo, J. (2019). What Do Olympic Shooters Think about Physical Training Factors and Their Performance?. *International journal of environmental research and public health.*, 16(23), 4629. <https://doi.org/0.3390/ijerph16234629>

Morales, S. C., Lorenzo, A. F., & de la Rosa, F. L. (2016). Recreation activities to improve social behavior. *Study in children and adolescents aged 9-14. Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(3), 1-9. Retrieved Abril 14, 2025, from <http://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/269/98>

Morales, S., Pillajo, D. P., Flores, M. C., Lorenzo, A. F., & Concepción, R. R. (2016a). Influence of physical activity on the social and emotional behavior of children aged 2-5 years. *Revista Cubana de Medicina General Integral.*, 32(3), 1-16. Retrieved Abril 14, 2025, from <http://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/268/97>

Morales., S. C., Vinueza, G. C., Yance, C. L., & Paguay, W. J. (2023). Gross motor development in preschoolers through constructivist and contructivist physical-recreational activities: Comparative research. *Sports*, 11(3), 61. <https://doi.org/10.3390/sports11030061>

Moreno-Apellaniz, N., Villanueva-Guerrero, O., Villavicencio-Álvarez, V. E., Calero-Morales, S., & Mainer-Pardos, E. (2024). Impact of Lower-Limb Asymmetries on Physical Performance Among Adolescent Female Tennis Players. *Life*, 14(12), 1561. <https://doi.org/10.3390/life14121561>

Mullo, D. A., Pazmiño, K. V., Erazo, E. J., & Ortega, M. J. (2025). Emotional marketing as a differentiating factor in emerging brands. *Universidad y Sociedad*, 17(2), e5005-e5005. Retrieved Junio 29, 2025, from <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/5005/4938>

Parke, E. M., Thaler, N. S., Etcoff, L. M., & Allen, D. N. (2020). Intellectual profiles in children with ADHD and comorbid learning and motor disorders. *Journal of attention disorders*, 24(9), 1227-1236. <https://doi.org/10.1177/1087054715576343>

Potosí-Moya, V., Paredes-Gómez, R., & Calero-Morales, S. (2025). Effects of Nordic Exercises on Hamstring Strength and Vertical Jump Performance in Lower Limbs Across Different Sports. *Applied Sciences*, 15(10), 5651. <https://doi.org/10.3390/app15105651>

Prayitno, M. A., Haryani, S., Wardani, S., Wijayati, N., & Global, B. (2025). The effect of physical activity in team-based project learning on collaboration skills. *Retos*, 65, 22-31. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.109805>

Puyjarinet, F., Madramany, P., Autexier, A., Madieu, E., Nesensohn, J., & Biotteau, M. (2023). Psychomotor intervention to improve handwriting skills in children with ADHD: A single-case experimental design with direct inter-subject and systematic replications. *Neuropsychological Rehabilitation*, 33(9), 1537-1563. <https://doi.org/10.1080/09602011.2022.2114503>

Roso-Moliner, A., Gonzalo-Skok, O., Villavicencio-Álvarez, V. E., Calero-Morales, S., & Mainer-Pardos, E. (2024). Analyzing the Influence of Speed and Jumping Performance Metrics on Percentage Change of Direction Deficit in Adolescent Female Soccer Players. *Life*, 14(4), 466. <https://doi.org/10.3390/life14040466>

Sáenz, K. A., Morocho, L. E., Morales, S. C., Frómeta, E. R., Ramírez, A. T., & Gómez, Y. R. (2018). Mood state in leisure time of students who university start and finish. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(2), 27-38. Retrieved Julio 12, 2025, from <https://revbiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/50>

Senkowski, D., Ziegler, T., Singh, M., Heinz, A., He, J., Silk, T., & Lorenz, R. C. (2024). Assessing inhibitory control deficits in adult ADHD: A systematic review and meta-analysis of the stop-signal task. *Neuropsychology Review*, 34(2), 548-567. <https://doi.org/10.1007/s11065-023-09592-5>

Shah, R., Sharma, A., Grover, S., Sachdeva, D., Chakrabarti, S., & Avasthi, A. (2021). Development and effectiveness of parent skills training intervention for Indian families having children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Asian Journal of Psychiatry*, 64, 102762. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102762>

Shimko, G. A., & James, K. H. (2025). The Relationship Between Motor Development and ADHD: A Critical Review and Future Directions. *Behavioral Sciences*, 15(5), 576. <https://doi.org/10.3390/bs15050576>

Soteras, C. E., Fernández, M. A., Fenoy, C. T., del Valle, F. M., Cervera, G. R., & Casas, I. S. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Protocolos diagnósticos pediatr.*, 1(1), 85-92. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/97b6f44eec1487b809dd82533942c212.pdf>

Soto-Romero, O., Venegas-Linares, D., & Medina-Hernández, E. (2023). Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Educación y humanismo*, 25(44), 1-25. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5344>

Suárez-Manzano, S., Magdaleno, A. R., Redecillas, T. M., & Ruiz-Ariza, A. (2024). Asociación de la resistencia cardiorrespiratoria con rendimiento académico, concentración y comportamiento hiperactivo-desatento en escolares TDAH. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 51, 1268-1274. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101336>

Sun, W., Yu, M., & Zhou, X. (2022). Effects of physical exercise on attention deficit and other major symptoms in children with ADHD: A meta-analysis. *Psychiatry research*, 311, 114509. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114509>

Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(3), 768-789. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>

Tena, M. J., Ruiz, Y. D., & Salguero, F. L. (2024). La inclusión del alumnado con TDAH en Educación Física en la formación del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 52, 211-218. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.99636>

Torres, Á. F., Munive, J. E., Alberca, W. V., Díaz, M. G., Ángulo, J. R., & Morales, S. C. (2017). Adaptaciones curriculares en la enseñanza para alumnos con problemas respiratorios. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(4), 1-19. Retrieved Junio 11, 2025, from <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/717/167>

Uribarri, H. G., Lago-Fuentes, C., Bores-Arce, A., Álvarez, V. E., López-García, S., Calero-Morales, S., & Mainer-Pardos, E. (2024). External Load Evaluation in Elite Futsal: Influence of Match Results and Game Location with IMU Technology. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 9(3), 140. <https://doi.org/10.3390/jfmk9030140>

Velasco, J. C. (2022). El uso de la neurociencia educativa para mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje. *Bastcorp International Journal*, 1(1), 42-50. <https://doi.org/10.62943/bij.v1n1.2022.22>

Villafuerte, E. I., & Zambrano, A. D. (2024). Desarrollo de la inteligencia emocional en preescolares con TDAH: un estudio de caso en un centro educativo de Manta-Manabí-Ecuador. *MLS Educational Research*, 8(1), 97-109. <https://doi.org/10.29314/mlser.v8i1.1877>

Villanueva-Guerrero, O., Gadea-Uribarri, H., Villavicencio Álvarez, V. E., Calero-Morales, S., & Mainer-Pardos, E. (2024). Relationship between Interlimb Asymmetries and Performance Variables in Adolescent Tennis Players. *Life*, 14(8), 959. <https://doi.org/10.3390/life14080959>

Vinueza-Tapia, E. O., Millán-Caballero, R., Sánchez-Córdova, B., & Calero-Morales, S. (2025). Quality of management in physical activity, sports and health in the provincia de Orellana, Ecuador. *Revista Médica Electrónica*, 47, e6592.

Wang, Y., Tian, J., & Yang, Q. (2023). Tai Chi exercise improves working memory capacity and emotion regulation ability. *Frontiers in Psychology*, 14, 1047544. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1047544>

Yagua Rivera, S. N., & Panchana, Y. (2024). Areas of social functioning that favor emotional self-regulation in law students from Santa Elena, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(3), 328-335. Retrieved Junio 01, 2025, from <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4488>

Yugcha, M. C., Tobar, A. D., Gualotuña, S. M., Jaramillo, D. F., & López, C. E. (2023). La Importancia del Aprendizaje Socioemocional para el éxito Académico y la Vida en general. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 6163-6179. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5782

CONFLICTO DE INTERESES

El o los autores declaran que la presente investigación y su redacción no presentan ningún conflicto de interés; es un artículo inédito; y no ha sido aceptada para publicación en otra editorial.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

El o los autores trabajaron en la investigación y aplicación del experimento Redacción y estilo científico.