UNIVERSIDAD INTEGRAL
DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Investigación presentada como requisito para optar al grado de
Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física.

Autor: Christian Ivan Bonilla Llanos
Tutor: MSc. Santiago Poma Lojano

Curazao, 2026

CARTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO POR PARTE DEL TUTOR

Quito, septiembre de 2026.

Ciudadano:
Director de Investigación y Posgrado
UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA
Su Despacho.

Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de informarle que he leído el Trabajo de investigación titulado: "RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", elaborado por el ciudadano Christian Ivan Bonilla Llanos, titular de la cédula de identidad C.I. No. 1206172700, para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,

LUIS SANTIAGO POMA LOJANO

Firmado digitalmente por LUIS SANTIAGO POMA LOJANO
DN: cn=LUIS SANTIAGO POMA LOJANO gn=LUIS SANTIAGO c=EC
Motivo:Soy el autor de este documento
Ubicaci· n:
Fecha:2026-10-12 17:08:19:00

MSc. Santiago Poma Lojano

C.I. No. 0201629110

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, por estar presente en los días en los que estudiar después de las obligaciones cotidianas parecía más difícil de lo previsto. A quienes supieron acompañar sin presionar, escuchar sin juzgar y recordar que avanzar también significa aprender a organizar el tiempo. Este proyecto recoge una etapa de formación, pero también una decisión personal de seguir creciendo desde la experiencia profesional.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Integral del Caribe y América Latina por la oportunidad de fortalecer conocimientos construidos a lo largo de la práctica educativa. Expreso mi reconocimiento al MSc. Santiago Poma Lojano por la orientación brindada durante este proceso y por las observaciones que ayudaron a ordenar las ideas del proyecto. A mi familia y a las personas de mi entorno profesional, gracias por sostener los espacios que hicieron posible culminar esta etapa.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Carta de aprobación del tutor	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice General	v
Lista de Cuadros	viii
Lista de Gráficos	ix
Resumen	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA	
Línea de Investigación	3
Planteamiento del Problema	3
Formulación del Problema	6
Preguntas de Investigación	6
Justificación de la Investigación	7
Objetivos de la Investigación	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Alcance de la Investigación	9
Limitaciones de la Investigación	9
Factibilidad de la Investigación	9
CAPÍTULO II	11
MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación	11
Bases Teóricas	15
Prácticas Inclusivas en Educación Física	15
Participación Equitativa en Educación Física	18
Relación entre Prácticas Inclusivas y Participación Equitativa	20
Marco Normativo	21
Sistema de Hipótesis	22
Sistema de Variables	23
Conceptualización de Variables	23
Operacionalización de Variables	23
CAPÍTULO III	25
MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de Investigación	25
Población y Muestra	26
Área de Investigación	27
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	27

Validación 28
Confiabilidad 29
Técnica de Análisis de Datos 29
Fases de la Investigación 30
Consideraciones Éticas 31
CAPÍTULO IV 32
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS
Análisis Detallado de los Resultados 32
Características de la Muestra 32
Validez y Confiabilidad del Instrumento 33
Nivel de Prácticas Inclusivas (Objetivo Específico 1) 34
Nivel de Participación Equitativa (Objetivo Específico 2) 36
Verificación de Supuestos 39
Relación entre las Dimensiones de las Variables (Objetivo Específico 3) 41
Relación Global entre las Prácticas Inclusivas y la Participación Equitativa (Objetivo Específico 4) 44
Análisis Complementario por Sexo y Paralelo 47
Análisis General de los Resultados 48
Evidencia del Logro de los Objetivos 50
CAPÍTULO V 52
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
Conclusiones 52
Recomendaciones 54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 56
ANEXOS 60
Anexo A. Procedimiento de cálculo y reproducción de los resultados 61
Anexo C. Matriz de coherencia de la investigación 63
Anexo D. Consentimiento del representante y asentimiento del estudiante 64
Anexo E. Modelo de autorización institucional 66
Anexo F. Matriz de operacionalización de las variables 67
Anexo G. Cálculo del tamaño de la muestra y afijación por paralelo 68
Anexo H. Cuestionario sobre prácticas inclusivas y participación equitativa en las clases de Educación Física 69
Anexo I. Ficha de validación de contenido por juicio de expertos 72
Anexo J. Resultados de la validación por expertos (V de Aiken) 74
Anexo K. Estadísticos descriptivos y de confiabilidad por ítem 76
Anexo L. Cronograma de la investigación 77
Anexo M. Protocolo de gestión, codificación y resguardo de datos 78
Anexo N. Base de datos: puntajes individuales por dimensión y variable 79
Anexo O. Pruebas de normalidad y verificación de supuestos 82

Anexo P. Matrices complementarias de correlación entre dimensiones 83

LISTA DE CUADROS

Cuadro		pp.
1	Conceptualización de las Variables	23
2	Operacionalización de las Variables	24
3	Población y Muestra por Paralelo	26
4	Niveles de Referencia para los Puntajes Totales	28
5	Escala para Interpretar la Magnitud de la Correlación	30
6	Características de la Muestra	32
7	Evidencia de Validez de Contenido (V de Aiken, 3 expertos)	33
8	Confiabilidad del Instrumento (alfa de Cronbach)	34
9	Estadísticos Descriptivos de las Prácticas Inclusivas	35
10	Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Prácticas Inclusivas	36
11	Estadísticos Descriptivos de la Participación Equitativa	37
12	Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Participación Equitativa	38
13	Pruebas de Normalidad y Forma de la Distribución de los Puntajes Totales	40
14	Correlaciones de Spearman entre las Dimensiones de Prácticas Inclusivas y de Participación Equitativa	42
15	Correlaciones de Spearman de cada Dimensión con el Puntaje Total de la Otra Variable	44
16	Correlación Global entre las Prácticas Inclusivas y la Participación Equitativa	45
17	Regresión Lineal Simple de la Participación Equitativa sobre las Prácticas Inclusivas	46
18	Comparación de Puntajes y Correlación por Sexo	47
19	Síntesis de los Hallazgos por Objetivo Específico	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		pp.
1	Modelo Conceptual de la Relación entre las Variables	21
2	Distribución según el Nivel de Prácticas Inclusivas	36
3	Distribución según el Nivel de Participación Equitativa	38
4	Medias por Ítem de las Dimensiones de las Variables (IC 95 %)	39
5	Distribución del Puntaje Total de Prácticas Inclusivas	40
6	Distribución del Puntaje Total de Participación Equitativa	41
7	Mapa de Calor de las Correlaciones entre Dimensiones (Spearman)	43
8	Relación entre las Prácticas Inclusivas y la Participación Equitativa	45

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESTUDIANTES DE NOVENO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

AUTOR: Christian Ivan Bonilla Llanos
TUTOR: MSc. Santiago Poma Lojano
AÑO: 2026

RESUMEN

La investigación analiza la relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa durante las clases de Educación Física en estudiantes de noveno año de Educación General Básica de una unidad educativa de Babahoyo, provincia de Los Ríos, durante el año lectivo 2025-2026. El problema parte de una situación frecuente en los grupos escolares: aunque todos los estudiantes comparten el mismo espacio de clase, las oportunidades de intervenir, asumir responsabilidades, tomar decisiones y sentirse seguros para participar no siempre se distribuyen de manera semejante. Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal, con una población de 120 estudiantes de 13 a 14 años y una muestra probabilística estratificada de 92. Se aplicó un cuestionario integrado de 24 ítems con escala Likert de cinco opciones, organizado en dos escalas, validado por tres expertos (V de Aiken = 0,88) y con alfa de Cronbach de 0,88 para las prácticas inclusivas y 0,88 para la participación equitativa. El puntaje medio fue de 37,52 puntos en prácticas inclusivas y de 43,80 en participación equitativa (escala de 12 a 60). La correlación de Pearson entre ambas variables fue $r = 0,58$ (IC 95 %: 0,43 a 0,70; $p < 0,001$), una asociación positiva y de magnitud alta, confirmada por Spearman ($\rho = 0,60$); se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de relación. Se concluye que, en el grupo estudiado, quienes perciben más adaptación de tareas, opciones, apoyo entre pares y acompañamiento docente tienden a declarar mayor participación equitativa, sin que el diseño permita establecer causalidad.

Descriptores o Palabras Claves: inclusión educativa, Educación Física, participación equitativa, diversidad, prácticas docentes.

INTRODUCCIÓN

En una clase de Educación Física es fácil reconocer quién participa mucho: suele pedir el balón, se ofrece para demostrar, organiza a sus compañeros y entra rápidamente en la dinámica. Más difícil es advertir a quienes permanecen en los márgenes. Algunos cumplen la actividad sin sentirse parte del grupo; otros evitan exponerse porque dudan de sus habilidades; también están quienes intervienen menos porque las reglas, los materiales o la forma de organizar la tarea favorecen siempre a los mismos. Estas diferencias no necesariamente responden a falta de interés. Con frecuencia revelan que la experiencia de participar depende tanto de las características del estudiante como de las oportunidades que crea la enseñanza.

La inclusión educativa propone mirar esas diferencias sin convertirlas automáticamente en déficits individuales. La UNESCO (2020) sostiene que una educación inclusiva requiere identificar y remover las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje, y recuerda que la exclusión puede asociarse con la discapacidad, el género, el origen social, la lengua, la ubicación, la pobreza y otras condiciones. Trasladado a la Educación Física, este enfoque obliga a pensar la clase más allá de la presencia física de todos en el mismo espacio: estar en la cancha no garantiza sentirse incluido.

Las particularidades del área vuelven especialmente visible este problema. El cuerpo se expone, las diferencias de habilidad se hacen públicas y la comparación puede aparecer incluso cuando el docente no la busca. Al mismo tiempo, la asignatura tiene un enorme potencial para la interacción social, la cooperación y la construcción de vínculos. Esa doble condición explica por qué la inclusión en Educación Física continúa siendo un tema de interés internacional; la revisión de Rekaa et al. (2019), por ejemplo, encontró que los estudiantes con discapacidad pueden experimentar exclusión y falta de pertenencia, aun cuando los docentes expresen una posición favorable hacia la inclusión.

La presente investigación estudia la relación entre dos variables: las prácticas inclusivas que los estudiantes perciben en sus clases de Educación Física y la participación equitativa que declaran en ellas. Su propósito es determinar si, en estudiantes de noveno año de Educación General Básica (EGB), una mayor percepción de prácticas inclusivas se acompaña de una participación más equitativa, entendida como la distribución de oportunidades de intervenir, asumir roles, decidir y sentirse parte del grupo. Se desarrolló un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal, en una unidad educativa de Babahoyo, provincia de Los Ríos.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. El Capítulo I presenta el problema, las preguntas, los objetivos, la justificación, el alcance, las limitaciones y la factibilidad. El Capítulo II reúne los antecedentes, las bases teóricas, el marco normativo, el sistema de hipótesis y el sistema de variables. El Capítulo III describe el marco metodológico: tipo de investigación, población y muestra, instrumento, validación, confiabilidad y técnicas de análisis. El Capítulo IV presenta y analiza los resultados siguiendo el orden de los objetivos, y el Capítulo V expone las conclusiones y recomendaciones. Cierran el documento las referencias bibliográficas y los anexos, que incluyen la base de datos y el procedimiento de cálculo.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Línea de Investigación

El estudio se adscribe a la línea institucional “Inclusión y Diversidad en la Educación Física”. Esta línea estudia estrategias pedagógicas que promueven la participación equitativa y la atención a la diversidad funcional, cultural y social en la asignatura. La elección responde de manera directa al propósito de examinar si las prácticas que los estudiantes perciben como inclusivas se relacionan con oportunidades más equilibradas de participación dentro de la clase.

La investigación entiende la inclusión en sentido amplio. No se limita a la presencia de estudiantes con un diagnóstico o una necesidad educativa específica: interesa observar cómo la organización de las tareas, la variedad de opciones, la ayuda entre compañeros y el acompañamiento docente pueden reducir barreras para estudiantes con diferentes niveles de habilidad, confianza corporal, experiencia deportiva, intereses y formas de aprender. Esta lectura es coherente con la perspectiva de la UNESCO (2015, 2020) y con el enfoque del currículo nacional del área.

Planteamiento del Problema

La expansión de la educación inclusiva ha modificado la manera de comprender la diversidad escolar. Ya no resulta suficiente garantizar matrícula y asistencia; el reto se desplaza hacia la participación y el aprendizaje dentro de experiencias comunes. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO, 2020) plantea que los sistemas educativos deben reconocer las barreras producidas por sus propias estructuras, currículos y prácticas pedagógicas. Esta perspectiva es especialmente pertinente para la Educación Física, donde las decisiones sobre reglas, tiempos, espacios, agrupamientos y materiales pueden abrir o cerrar oportunidades de participación.

En el ámbito internacional, la investigación sobre Educación Física inclusiva ha documentado avances y tensiones. Block y Obrusnikova (2007) revisaron la literatura publicada entre 1995 y 2005, y Qi y Ha (2012), al analizar 75 artículos empíricos, encontraron que los actores educativos apoyan la inclusión en términos filosóficos, pero mantienen preocupaciones y desacuerdos sobre su aplicación; además, solo el 16 % de los estudios revisados examinaba la efectividad de estrategias concretas. Esa revisión mostró también que los estudiantes con discapacidad tenían menos participación motriz que sus pares, aunque ganaban en interacción social.

La revisión de Rekaa et al. (2019) aportó una lectura centrada en las experiencias de los estudiantes. Al sintetizar 27 estudios, 17 sobre la perspectiva docente y 10 sobre las experiencias de los estudiantes, encontraron que los alumnos con discapacidad experimentan con frecuencia exclusión y falta de pertenencia, y que los docentes respaldan los objetivos inclusivos pero los perciben como poco factibles por limitaciones de competencia y de recursos. Los autores vinculan esas dificultades con supuestos sobre un estudiante “normativo” de Educación Física más que con limitaciones prácticas ineludibles. La inclusión formal, en consecuencia, puede convivir con experiencias de baja pertenencia.

Los estudios más recientes han ampliado la atención hacia las prácticas concretas. Lourenço et al. (2025), en una revisión sistemática de 13 estudios de calidad, informaron que las estrategias alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se asociaron con mejoras en la participación, el progreso motriz y la interacción social de estudiantes con discapacidad, aunque advirtieron que la exclusión persistía en contextos con estigma y escasez de recursos y que la formación docente era un factor condicionante. En la literatura en español, Burgos Angulo et al. (2022) revisaron 15 estudios y concluyeron que las adaptaciones curriculares y de las actividades, junto con enfoques como el DUA, favorecen la integración activa y reducen la exclusión.

El DUA ha ganado presencia dentro de esta discusión. Kennedy y Yun (2019) lo proponen como herramienta para anticipar apoyos y alternativas en el currículo de

Educación Física, y Gilbert (2019) destaca la combinación de apoyos instruccionales, elección del estudiante e instrucción multimodal. Haegele et al. (2024), sin embargo, advierten que el DUA ocupa una posición privilegiada y poco cuestionada en la literatura del área y reclaman investigación guiada por teoría y por métodos empíricos rigurosos. La inclusión no se resuelve con una técnica: depende también de las relaciones, los valores y las estructuras escolares.

La participación es uno de los indicadores que permite observar si esas intenciones se traducen en experiencias reales. Bertills et al. (2019) observaron a 94 estudiantes de 14 años durante clases de Educación Física y encontraron niveles de compromiso relativamente altos en los tres grupos estudiados, pero asociaron un mayor compromiso con prácticas docentes como la instrucción al grupo completo, un tono afectivo positivo y la proximidad comunicativa entre docente y estudiante; los estudiantes con discapacidad se beneficiaron especialmente de los grupos pequeños y de la cercanía del docente. En la práctica cotidiana, la baja participación se manifiesta cuando algunos alumnos permanecen más tiempo esperando que ejecutando, cuando asumen de forma repetida roles secundarios o cuando las actividades premian principalmente a quienes poseen mayor competencia motriz.

En Ecuador, el currículo de Educación Física plantea una visión que supera la ejecución técnica aislada y promueve aprendizajes relacionados con la participación, la interacción y la construcción de prácticas corporales con sentido (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Desde esa perspectiva, la diversidad del grupo no debería tratarse como una excepción: la planificación necesita contemplar alternativas que permitan que estudiantes con trayectorias corporales distintas encuentren formas legítimas de participar. No obstante, entre el currículo prescrito y la experiencia cotidiana puede existir una distancia que merece ser investigada.

En la unidad educativa participante, ubicada en Babahoyo, provincia de Los Ríos, el grupo de noveno año de EGB presenta diferencias en el nivel de participación durante las actividades físicas: algunos estudiantes suelen asumir los roles centrales, mientras otros intervienen con menor frecuencia, prefieren posiciones periféricas o

expresan inseguridad cuando deben ejecutar tareas frente a sus compañeros. No se dispone de evidencia para atribuir estas conductas a una causa única.

Una explicación posible es que las oportunidades no estén distribuidas de manera suficientemente flexible. Si todas las tareas se organizan con una sola forma de ejecución, un mismo nivel de dificultad o criterios centrados únicamente en el resultado, algunos estudiantes pueden percibir que su contribución tiene menor valor. Por el contrario, cuando existen opciones, roles variados, apoyos entre pares y una retroalimentación que reconoce el progreso, es razonable esperar una experiencia de participación más amplia. Esta relación, sin embargo, debe analizarse y no asumirse de antemano.

El problema de investigación se concentra, por ello, en conocer cómo perciben los estudiantes las prácticas inclusivas presentes en la clase y cuál es su nivel de participación equitativa. La relación entre ambas variables puede aportar una lectura útil para la mejora pedagógica, sin convertir el estudio en una evaluación del desempeño individual del docente. Interesa comprender patrones del grupo y generar recomendaciones realistas para el área.

La relevancia práctica radica en que pequeñas decisiones de enseñanza pueden cambiar la experiencia de un estudiante: modificar un implemento, variar el tamaño del espacio, permitir distintas formas de demostrar un aprendizaje, asignar roles que roten o dar tiempo suficiente para practicar. Estas acciones no reducen necesariamente las expectativas; pueden hacerlas más accesibles. El desafío consiste en distinguir entre adaptar para ampliar la participación y simplificar de manera que el estudiante quede apartado del aprendizaje común.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la unidad educativa participante, durante el año lectivo 2025-2026?

Preguntas de Investigación

De la pregunta general se derivan cuatro preguntas específicas:

1. ¿Cuál es el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física?
2. ¿Cuál es el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física?
3. ¿Qué relación existe entre las dimensiones de las prácticas inclusivas y las dimensiones de la participación equitativa?
4. ¿Existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en el grupo estudiado y cuál es su magnitud?

Justificación de la Investigación

El estudio es pertinente porque aborda una cuestión que puede pasar desapercibida en la dinámica diaria: la diferencia entre compartir una actividad y participar realmente en ella. En Educación Física, la organización de grupos y tareas puede generar la apariencia de que todos están incluidos, aunque algunos estudiantes tengan menos oportunidades de intervenir o dependan siempre de funciones secundarias. Examinar esta situación permite convertir una impresión docente en una pregunta investigable.

Desde el punto de vista teórico, la investigación articula dos conceptos que suelen analizarse por separado. La literatura de inclusión discute barreras, adaptación, pertenencia y pedagogías centradas en el estudiante; los estudios sobre participación observan compromiso, interacción y oportunidades de actuación. Relacionar ambas variables ayuda a comprender que una práctica inclusiva adquiere valor cuando se traduce en posibilidades concretas de aprender y participar.

La relevancia metodológica se encuentra en la construcción de un cuestionario integrado que recoge la percepción de los estudiantes y en el cálculo de su validez de contenido y su confiabilidad. Esta decisión no reemplaza la observación directa, pero reconoce que el alumnado posee información valiosa sobre su experiencia cotidiana. Maher et al. (2023) destacan la importancia de amplificar la voz de los estudiantes con necesidades educativas en los procesos que afectan su aprendizaje; el mismo principio resulta útil para analizar la inclusión desde una perspectiva más amplia.

En el plano práctico, los resultados pueden orientar decisiones sencillas y aplicables: diversificar niveles de dificultad, rotar roles, ofrecer opciones, revisar los tiempos de espera, promover la ayuda entre pares y utilizar una retroalimentación que valore el progreso. No se propone crear una clase distinta para cada estudiante, sino anticipar la variabilidad y disminuir las barreras que no son indispensables para alcanzar el aprendizaje.

La investigación también tiene relevancia social. La Educación Física puede convertirse en un espacio de pertenencia o, por el contrario, reforzar diferencias visibles. Un estudiante que se siente constantemente el último en ser escogido, que participa menos porque teme equivocarse o que recibe tareas poco significativas puede construir una relación negativa con la actividad física. La inclusión escolar, por tanto, se vincula con la dignidad y con el derecho a participar en experiencias comunes.

Objetivos de la Investigación

Los objetivos se formularon en coherencia con el título y con la pregunta general. Su correspondencia con las preguntas, las variables, las técnicas y el análisis se resume en el Anexo C.

Objetivo General

Determinar la relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la unidad educativa participante, durante el año lectivo 2025-2026.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física.
2. Identificar el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física.
3. Analizar la relación entre las dimensiones de las prácticas inclusivas y las dimensiones de la participación equitativa.

4. Establecer la magnitud y la dirección de la relación global entre las puntuaciones de prácticas inclusivas y de participación equitativa mediante un coeficiente de correlación adecuado.

Alcance de la Investigación

El estudio se concentra en estudiantes de noveno año de EGB, de 13 y 14 años, de una unidad educativa de la ciudad de Babahoyo, provincia de Los Ríos, durante el año lectivo 2025-2026. Se limita a dos variables, las prácticas inclusivas percibidas y la participación equitativa declarada, medidas mediante un cuestionario de autorreporte, y a la relación estadística entre ambas.

El estudio no pretende estimar la situación de todos los estudiantes del país ni evaluar el efecto de una intervención. Sus resultados se refieren al grupo estudiado y a sus condiciones particulares, y su valor está en ofrecer una lectura ordenada y comparable que otros docentes e investigadores puedan contrastar en sus propios contextos.

Limitaciones de la Investigación

La primera limitación proviene del diseño. Al ser no experimental y transversal, el estudio permite afirmar que dos variables se relacionan, pero no que una produzca cambios en la otra ni establecer la dirección de la influencia. Es igualmente plausible que los estudiantes que participan más perciban con mayor facilidad las prácticas inclusivas, o que ambas respondan a un tercer factor, como el clima del grupo o la confianza corporal.

La segunda limitación es el uso de un cuestionario de autorreporte, que recoge percepciones y no reemplaza la observación sistemática de la clase. Las respuestas pueden verse afectadas por la deseabilidad social o por la comprensión de los enunciados, aunque el instrumento se sometió a juicio de expertos y a una prueba piloto para reducir estos riesgos. Los puntos de corte de los niveles son operativos y no constituyen baremos validados.

Factibilidad de la Investigación

La investigación es factible porque el diseño no exige equipamiento especial, licencias ni un programa de intervención prolongado. El cuestionario puede aplicarse

en una sesión de aproximadamente 15 minutos, dentro del horario de Educación Física y sin alterar la planificación institucional. El análisis requiere únicamente software estadístico de uso libre, y el investigador cuenta con acceso a la institución por su ámbito profesional.

La viabilidad ética se apoya en el consentimiento de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes (ver Anexo D), en la aplicación anónima mediante códigos, en la presentación agregada de resultados y en la autorización institucional (ver Anexo E). Los recursos económicos necesarios son reducidos, pues se limitan a la impresión de los cuestionarios y de los formatos de consentimiento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico relaciona los conceptos y enfoques que sustentan la investigación con el problema estudiado. Integra los antecedentes, las bases teóricas sobre prácticas inclusivas y participación equitativa en Educación Física, la relación entre ambos constructos, el marco normativo, el sistema de hipótesis y el sistema de variables.

Antecedentes de la Investigación

Se seleccionaron estudios verificables sobre inclusión, Diseño Universal para el Aprendizaje y participación en Educación Física, con preferencia por los publicados en los últimos años. Cada antecedente se presenta con su autoría, año, título, propósito, método, conclusiones y aporte a la presente investigación.

Qi y Ha (2012), en *Inclusion in physical education: A review of literature*, se propusieron revisar la investigación empírica sobre inclusión en Educación Física de las dos décadas previas. Mediante una revisión sistemática de 75 artículos obtenidos de bases de datos informatizadas, los clasificaron por distribución geográfica, período, tema y metodología. Concluyeron que la producción aumentó con el tiempo, que provino sobre todo de países desarrollados y que se organizó en tres temas: perspectivas de los actores, prácticas efectivas y resultados en los estudiantes; los actores apoyaban la inclusión en lo filosófico, pero persistían preocupaciones, y solo el 16 % de los estudios examinó la efectividad de estrategias. Su aporte a este proyecto es justificar que se observe no solo la aceptación abstracta de la inclusión, sino aquello que los estudiantes perciben que sucede durante la clase.

Pocock y Miyahara (2018), en *Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis*, buscaron sintetizar la investigación cualitativa sobre inclusión de estudiantes con discapacidad. Buscaron en siete bases de datos artículos de 2000 a 2016, identificaron 12 estudios y aplicaron un análisis inductivo-

deductivo del que resultaron dos temas mayores y ocho menores. Concluyeron que los docentes aceptan la inclusión y que la colaboración entre educadores, estudiantes, familias y asistentes resulta valiosa, pero que la orientación práctica para enseñar es escasa. Su aporte es la idea de que la inclusión se construye mediante cooperación y que existe una brecha entre la convicción y la ejecución.

Grenier et al. (2017), en *Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for students with severe disabilities in general physical education*, describieron cómo un docente combinó prácticas colaborativas, DUA y el espectro de inclusión. Mediante un estudio de caso, mostraron cómo pasar de actividades paralelas modificadas a actividades de deporte adaptado permite mantener objetivos de aprendizaje en distintos niveles de habilidad. Concluyeron que el análisis de la estructura de la tarea optimiza la experiencia de los estudiantes y favorece que los compañeros reconozcan a quienes tienen discapacidad como miembros que contribuyen. Su aporte es entender la equidad como la distribución de oportunidades pertinentes a las necesidades y no como la exigencia de que todos hagan lo mismo del mismo modo.

Qi y Wang (2018), en *Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: A Chinese perspective*, se propusieron examinar las interacciones entre pares durante la Educación Física en una escuela secundaria de Shanghái. Con un diseño de métodos mixtos que incluyó encuestas, observación sistemática, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, estudiaron a tres estudiantes con discapacidad y 42 compañeros. Concluyeron que las interacciones positivas son decisivas para la experiencia escolar, pero que en la práctica eran mínimas, y que influían en ello la concepción de la discapacidad, el énfasis en las diferencias y las actividades y enfoques del docente. Su aporte es mostrar que compartir el espacio no garantiza la cooperación y que el apoyo entre pares debe diseñarse.

Bertills et al. (2019), en *Inclusive teaching skills and student engagement in physical education*, buscaron examinar cómo se involucran los estudiantes con discapacidad en la Educación Física escolar y su relación con las formas de

enseñanza. Observaron con muestreo de tiempo a 94 estudiantes de 14 años: 23 con discapacidad, 27 con calificaciones bajas y 44 de alto rendimiento. Concluyeron que el compromiso fue relativamente alto en los tres grupos y que se asoció con la instrucción al grupo completo, un tono afectivo vivo y la cercanía comunicativa docente-estudiante; los contenidos más complejos exigieron mayor apoyo instruccional. Su aporte es vincular la inclusión con conductas observables de participación, aspecto central de la segunda variable del proyecto.

Kennedy y Yun (2019), en *Universal Design for Learning as a curriculum development tool in physical education*, se propusieron explicar cómo funciona el DUA como enfoque de desarrollo curricular y demostrar su aplicación en Educación Física. Mediante una exposición conceptual con ejemplos de aplicación, plantearon que el marco exige crear el currículo de manera proactiva, con apoyos graduales para estudiantes con distintas capacidades. Concluyeron que usar estrategias generalizadas para diversos estudiantes simplifica proveer alternativas para alcanzar los objetivos. Su aporte es la lógica de anticipar la variabilidad en lugar de esperar a que una actividad fracase para adaptarla.

Rekaa et al. (2019), en *Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review*, buscaron sintetizar lo que se sabe sobre las actitudes docentes y las experiencias de los estudiantes. Revisaron 27 estudios (17 sobre docentes y 10 sobre estudiantes) siguiendo las pautas de las revisiones sistemáticas de métodos mixtos. Concluyeron que los estudiantes con discapacidad experimentan con frecuencia exclusión y falta de pertenencia, aunque hay estudiantes que “aman” la Educación Física, y que los docentes respaldan los objetivos inclusivos pero los consideran inviables por falta de competencia y recursos. Su aporte es la distinción entre inclusión formal y pertenencia real, que fundamenta la dimensión de pertenencia y seguridad de la segunda variable.

Reina et al. (2019), en *Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences*, se propusieron examinar cómo las creencias sobre la habilidad, el género y el contacto previo con personas con discapacidad influyen en las actitudes hacia la inclusión.

Aplicaron cuestionarios a 976 adolescentes de 11 a 16 años. Concluyeron que las creencias de habilidad fijas se asociaron con actitudes menos favorables, que las mujeres mostraron actitudes más positivas y que la experiencia previa de práctica con pares con discapacidad se asoció con actitudes más favorables. Su aporte es recordar que la experiencia de inclusión también depende del grupo de pares y de las creencias sobre la capacidad, por lo que en este estudio se examinan las diferencias por sexo.

Burgos Angulo et al. (2022), en *Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física: una revisión sistemática*, buscaron identificar las estrategias metodológicas para integrar a estudiantes con discapacidad en las clases. Con un diseño descriptivo y bibliográfico, analizaron 170 registros y seleccionaron 15 estudios de Scielo, Dialnet y Scopus. Concluyeron que las adaptaciones curriculares, la modificación de actividades y enfoques como el DUA favorecen una integración activa y reducen la exclusión. Su aporte es un respaldo hispanohablante para las dimensiones de adaptación de tareas y opciones del cuestionario.

Haegele et al. (2024), en *Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection*, se propusieron examinar de forma crítica el trabajo teórico y empírico sobre la efectividad del DUA como enfoque inclusivo. Mediante una revisión crítica, observaron que el marco ocupa una posición privilegiada y poco cuestionada. Concluyeron que se requiere investigación con teoría y metodología rigurosas. Su aporte es una advertencia: la inclusión no se agota en técnicas, y conviene evitar una lectura instrumental de las prácticas.

Lourenço et al. (2025), en *Unravelling the impact of Universal Design for Learning on the inclusion of students with disabilities in physical education: A systematic review*, buscaron evaluar cómo las estrategias alineadas con el DUA pueden superar barreras contextuales. Buscaron en Scopus y Web of Science, identificaron 2 006 estudios y seleccionaron 13 tras evaluar su calidad y sesgo. Concluyeron que las intervenciones se asociaron con mejoras en el progreso motriz y en las tasas de participación en contextos de la OCDE, y con mayor interacción social en tareas colaborativas, aunque la exclusión oculta persistía en contextos con estigma

y carencias de infraestructura, y que la formación docente y los recursos condicionaban la implementación. Su aporte es el vínculo entre flexibilidad del diseño y participación, que respalda la hipótesis de relación entre las dos variables.

En conjunto, los antecedentes convergen en tres ideas. Primero, la inclusión debe observarse en la experiencia real de los estudiantes y no solo en las declaraciones de aceptación. Segundo, las prácticas pedagógicas, como la adaptación de tareas, las opciones, el apoyo entre pares y la cercanía del docente, pueden reducir o aumentar las barreras. Tercero, la participación constituye una evidencia relevante para valorar si la inclusión está ocurriendo más allá del discurso. Los estudios revisados se concentran en estudiantes con discapacidad y en revisiones o casos; la presente investigación aporta una medición cuantitativa de la relación entre ambas variables en un grupo ordinario de noveno año, sin restringirse a un diagnóstico.

Bases Teóricas

Las bases teóricas se organizan en dos ejes: las prácticas inclusivas, que corresponden a la primera variable, y la participación equitativa, que corresponde a la segunda. Luego se examina la relación entre ambas.

Prácticas Inclusivas en Educación Física

Inclusión como presencia, participación y aprendizaje

La inclusión educativa se comprende como un proceso orientado a identificar y disminuir las barreras que afectan la presencia, la participación y el aprendizaje. Esta definición evita pensar la inclusión como un estado que se alcanza de una vez. Una institución puede facilitar el acceso de todos y, aun así, mantener prácticas que hagan difícil participar. La UNESCO (2020) insiste en que las barreras pueden encontrarse en las políticas, los currículos, las pedagogías y las relaciones, no únicamente en las características del estudiante. En la misma línea, el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011) propone revisar de forma sistemática las culturas, las políticas y las prácticas escolares para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

En Educación Física esta distinción es decisiva. Un estudiante puede estar presente en la cancha, vestir el uniforme y formar parte de un equipo, pero recibir

pocas oportunidades para tocar el balón, ensayar una destreza o tomar decisiones. Por ello, la inclusión requiere observar qué posibilidades concretas ofrece la actividad y qué lugar ocupa cada estudiante en la experiencia compartida. Rekaa et al. (2019) mostraron que la exclusión puede persistir aun cuando existe una posición favorable declarada.

Equidad y diferencia

Equidad no significa entregar exactamente lo mismo a todos. En una clase diversa, la igualdad formal puede resultar injusta cuando la tarea exige condiciones que no todos poseen. La equidad busca mantener objetivos valiosos ofreciendo caminos de acceso distintos. Adaptar una distancia, variar un implemento o modificar el tiempo no implica necesariamente reducir la exigencia; puede hacer que la exigencia se concentre en el aprendizaje que realmente interesa. Maher et al. (2023) advierten, desde la evaluación, que juzgar todas las capacidades con un mismo criterio normativo puede colocar en desventaja a quienes parten de condiciones diferentes.

Esta perspectiva exige cuidado para no transformar la adaptación en separación. Una modificación es inclusiva cuando permite al estudiante formar parte de la experiencia y conservar una contribución significativa. Si la adaptación lo retira sistemáticamente de la tarea común, puede terminar reproduciendo la exclusión bajo una apariencia de ayuda. El espectro de inclusión descrito por Grenier et al. (2017) ilustra cómo una misma tarea puede ofrecer niveles de participación diferentes sin perder los objetivos comunes.

Acceso y adaptación de tareas

La tarea motriz incluye reglas, espacio, tiempo, implementos, interacción y criterio de éxito. Modificar cualquiera de estos elementos puede cambiar significativamente la accesibilidad. Un balón más liviano, una zona de juego más reducida o un tiempo adicional pueden permitir que el estudiante experimente éxito sin desvincularse del propósito de la clase. Burgos Angulo et al. (2022) señalan que las adaptaciones curriculares y de las actividades se cuentan entre las estrategias que favorecen una integración activa.

Las adaptaciones deben responder a necesidades observadas y revisarse en función de los resultados. Si se mantienen de forma rígida, pueden convertirse en etiquetas. La práctica inclusiva supone ajustar y retirar apoyos cuando sea pertinente, dando oportunidad al estudiante de asumir desafíos progresivos. Esta dimensión se mide en el cuestionario con tres ítems sobre la posibilidad de ajustar las actividades, modificar materiales o reglas y progresar con niveles de habilidad distintos.

Diseño Universal para el Aprendizaje, opciones y diferenciación

El DUA propone anticipar la variabilidad del alumnado mediante múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión (CAST, 2024). Kennedy y Yun (2019) trasladan este enfoque a la Educación Física y muestran que puede utilizarse para diseñar currículos accesibles desde el inicio. En lugar de preparar una única actividad y modificarla después para quien no pueda realizarla, el docente prevé diferentes maneras de involucrarse y de demostrar el progreso. Gilbert (2019) añade la elección del estudiante y la instrucción multimodal, con recursos como el video, la descripción verbal, la actividad kinestésica y las fotografías.

En Educación Física, la lógica del DUA puede expresarse mediante estaciones con niveles de dificultad, demostraciones visuales y verbales, opciones de material, elección entre funciones y distintos modos de evidenciar el aprendizaje. No todas estas decisiones deben utilizarse simultáneamente: su valor está en ampliar las posibilidades sin perder claridad sobre el objetivo. Ofrecer opciones no significa renunciar a la planificación; significa reconocer que un mismo objetivo puede alcanzarse por vías distintas. Haegele et al. (2024) recuerdan, con todo, que el DUA debe someterse a análisis crítico y a investigación rigurosa, y no asumirse como una solución automática.

Apoyo entre pares y respeto

Las relaciones entre compañeros pueden actuar como facilitadores o como barreras. Qi y Wang (2018) mostraron que estudiantes con y sin discapacidad pueden mantener interacciones sociales mínimas dentro de una misma clase, lo que recuerda que la proximidad física no garantiza la cooperación. La enseñanza necesita crear estructuras que hagan necesario y valioso el apoyo entre pares; Qi y Ha (2012)

mencionan la tutoría entre pares y el aprendizaje cooperativo entre las estrategias que pueden beneficiar a los contextos inclusivos.

El apoyo no debería convertirse en dependencia permanente de un estudiante respecto de otro. Los roles rotativos, la tutoría entre iguales y las metas compartidas funcionan mejor cuando todos pueden aportar. La cooperación adquiere sentido inclusivo cuando el compañero es reconocido como participante y no únicamente como receptor de ayuda. Reina et al. (2019) añaden que las creencias sobre la habilidad influyen en las actitudes de los adolescentes hacia la inclusión, lo que subraya la importancia de un clima de respeto entre pares.

Acompañamiento y retroalimentación docente

El docente distribuye su atención de muchas maneras: a quién corrige, a quién invita a demostrar, a quién permite repetir y de quién espera menos. Estas decisiones comunican expectativas. Una retroalimentación inclusiva reconoce el progreso individual y ofrece información específica para avanzar, evitando comparaciones públicas que pueden aumentar la inseguridad. Bertills et al. (2019) encontraron que la cercanía comunicativa entre docente y estudiante se asoció con el compromiso, que los estudiantes con discapacidad se beneficiaron especialmente de ella y que las estrategias de retroalimentación completas ayudan a crear entornos inclusivos.

El acompañamiento equitativo no supone dedicar exactamente el mismo tiempo a todos. Algunos estudiantes necesitan apoyos temporales más intensos. La clave está en que la diferencia de ayuda no se traduzca en menor oportunidad de aprendizaje. Brasó i Rius et al. (2025) sostienen, además, que la preparación docente es esencial para avanzar hacia una Educación Física inclusiva y de calidad, y proponen un modelo educativo individualizado.

Participación Equitativa en Educación Física

Participar es más que estar presente

La participación se refiere al involucramiento significativo en la experiencia de aprendizaje. En Educación Física puede observarse en la ejecución motriz, la cooperación, la toma de decisiones, el cumplimiento de roles, la comunicación y la reflexión. Una clase equitativa procura que estas posibilidades no queden

concentradas en los estudiantes con mayor habilidad o confianza. Qi y Ha (2012) informaron que los estudiantes con discapacidad mostraban menos participación motriz que sus pares sin discapacidad, lo que ilustra que la presencia no equivale a una participación equivalente.

Bertills et al. (2019) muestran que el compromiso puede analizarse considerando tanto factores individuales como contextuales: la organización de la clase, el tipo de tarea y las interacciones también influyen. Esta mirada evita atribuir la baja participación únicamente a la actitud del estudiante.

Oportunidades de intervención

Una oportunidad de participación existe cuando el estudiante puede actuar realmente. En los deportes colectivos, estar dentro del campo no garantiza recibir el balón; en los circuitos, una fila extensa puede reducir el tiempo efectivo de práctica. La equidad exige observar la distribución de turnos y el tiempo de implicación. El docente puede aumentar las oportunidades reduciendo los tamaños de grupo, utilizando varios implementos o diseñando tareas simultáneas, decisiones que tienen un efecto directo sobre quién practica y cuánto.

Responsabilidad y roles

Los roles permiten reconocer diferentes formas de contribuir. Ejecutar, observar, registrar, organizar, arbitrar o retroalimentar pueden ser funciones valiosas si se conectan con el objetivo de aprendizaje. El problema aparece cuando algunos estudiantes quedan asignados repetidamente a funciones periféricas para evitar que participen en la actividad central. La rotación ayuda a que los estudiantes experimenten distintas responsabilidades y evita que el liderazgo y la toma de decisiones se concentren siempre en las mismas personas.

Voz y toma de decisiones

Participar incluye poder expresar preferencias, dudas y propuestas. En una clase inclusiva, la voz del estudiante no sustituye la dirección pedagógica, pero aporta información sobre cómo vive la tarea. Maher et al. (2023) proponen amplificar la voz de los estudiantes con necesidades educativas porque poseen un conocimiento experto sobre la inclusividad de la Educación Física derivado de su experiencia

vivida. Permitir decisiones acotadas, como elegir el nivel de dificultad, acordar reglas para equilibrar un juego o decidir la estrategia de un equipo, convierte al estudiante en participante activo del proceso.

Pertenencia y seguridad para participar

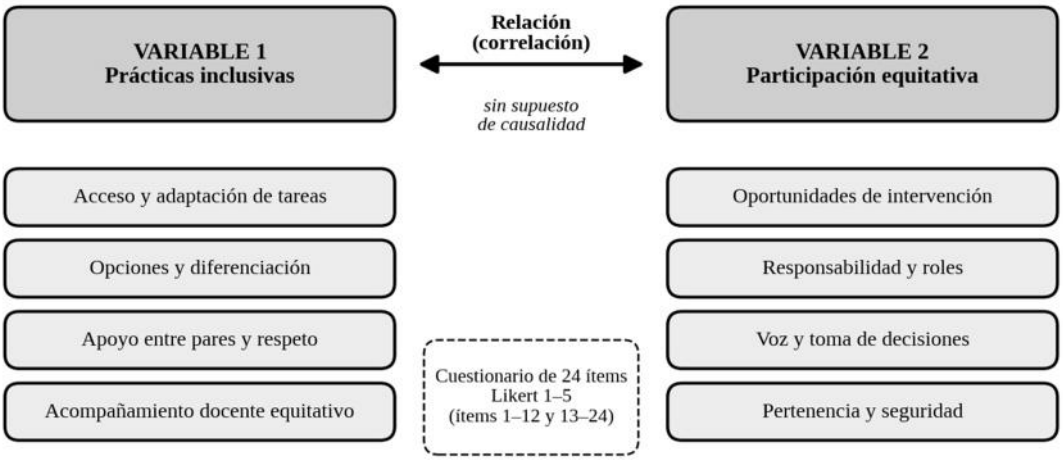
La participación equitativa tiene una dimensión emocional. Un estudiante puede poseer las habilidades necesarias y, aun así, evitar intervenir si teme burlas o exposición. La pertenencia se construye cuando el grupo reconoce que las diferencias son esperables y cuando equivocarse forma parte del aprendizaje. Las experiencias de exclusión descritas por Rekaa et al. (2019) recuerdan que sentirse fuera puede ocurrir incluso dentro de contextos formalmente inclusivos. Por ello, la seguridad para intentar, preguntar y equivocarse debe considerarse parte del entorno de participación.

Relación entre Prácticas Inclusivas y Participación Equitativa

La relación conceptual entre ambas variables puede resumirse de manera sencilla: las prácticas inclusivas actúan sobre las condiciones de la tarea y del entorno, mientras que la participación equitativa describe cómo se distribuyen las oportunidades de involucramiento. Cuando el diseño ofrece alternativas, apoyos y expectativas flexibles, disminuyen ciertas barreras que podrían dejar a estudiantes al margen. Esa es la lógica que subyace a los estudios sobre DUA (Kennedy & Yun, 2019; Lourenço et al., 2025) y a la observación de que el compromiso se asocia con la forma de enseñar (Bertills et al., 2019).

El modelo teórico del proyecto considera cuatro dimensiones de prácticas inclusivas (acceso y adaptación de tareas; opciones y diferenciación; apoyo entre pares y respeto; acompañamiento docente equitativo) y cuatro de participación equitativa (oportunidades de intervención; responsabilidad y roles; voz y toma de decisiones; pertenencia y seguridad para participar), representadas en el Gráfico 1. Estas dimensiones orientan la operacionalización y el instrumento.

Gráfico 1
Modelo Conceptual de la Relación entre las Variables



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de Kennedy y Yun (2019) y Bertills et al. (2019).

Esta relación no debe interpretarse de manera determinista. La participación también depende de la historia personal, la motivación, las relaciones entre pares, las experiencias previas y factores ajenos a la escuela. Un diseño correlacional permite observar si las puntuaciones se mueven conjuntamente, pero no establecer que una práctica específica cause una conducta determinada. Además, la evidencia sobre la efectividad del DUA no es concluyente (Haegele et al., 2024), por lo que el estudio se limita a analizar la asociación entre las percepciones de los estudiantes.

Marco Normativo

La Constitución de la República del Ecuador reconoce la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida y establece que el Estado protegerá, promoverá y coordinará la cultura física, que comprende el deporte, la educación física y la recreación (Asamblea Constituyente, 2008). La Ley Orgánica de Educación Intercultural establece los principios y fines del Sistema Nacional de Educación, entre los que figuran el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la equidad y la inclusión (Asamblea Nacional, 2011), y la Ley del Deporte, Educación Física y

Recreación regula la educación física en los establecimientos educativos y la práctica deportiva (Asamblea Nacional, 2010).

La Ley Orgánica de Discapacidades garantiza los derechos de las personas con discapacidad, incluida su inclusión en el Sistema Nacional de Educación (Asamblea Nacional, 2012). A escala internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) obliga a los Estados a asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, y la UNESCO (2015) propone lineamientos para una educación física de calidad que sirven de referencia a las políticas nacionales.

El currículo nacional de Educación Física concibe el área desde una perspectiva inclusiva y contextualizada, orientada a que los jóvenes construyan aprendizajes corporales con sentido y participen de diversas prácticas físicas a lo largo de su vida (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Finalmente, la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales regula el tratamiento de los datos personales, incluidos los de niñas, niños y adolescentes (Asamblea Nacional, 2021). De ella se deriva el compromiso del estudio de recoger solo los datos necesarios, usar códigos de identificación y presentar los resultados de manera agregada.

Sistema de Hipótesis

Dado el carácter cuantitativo y correlacional del estudio, se formulan las siguientes hipótesis estadísticas, que se contrastan con un nivel de significación de 0,05:

H0. No existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de noveno año de EGB ($\rho = 0$).

H1. Existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de noveno año de EGB ($\rho \neq 0$).

H2. Al menos una dimensión de las prácticas inclusivas se relaciona de forma estadísticamente significativa con alguna dimensión de la participación equitativa.

Las hipótesis no afirman causalidad: se refieren a la existencia de asociación. La dirección de la relación se interpreta a partir del signo del coeficiente y su magnitud, con la escala del Capítulo III. La decisión sobre cada hipótesis se toma exclusivamente a partir de los resultados del Capítulo IV.

Sistema de Variables

El estudio trabaja con dos variables de naturaleza cuantitativa, medidas mediante un cuestionario integrado. No se establece una variable independiente y otra dependiente, porque el diseño correlacional no manipula ninguna de ellas:

a) **Variable 1:** prácticas inclusivas.

b) **Variable 2:** participación equitativa.

Conceptualización de Variables

El Cuadro 1 define conceptual y operacionalmente cada variable.

Cuadro 1
Conceptualización de las Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Prácticas inclusivas	Decisiones de enseñanza que identifican y reducen barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la adaptación de las tareas, la variedad de opciones, el apoyo entre pares y el acompañamiento docente equitativo.	Puntuación total de los ítems 1 a 12 del cuestionario, con escala Likert de 1 a 5; rango de 12 a 60 puntos.
Participación equitativa	Distribución justa de las oportunidades de intervenir, asumir responsabilidades, expresar la propia voz y sentirse parte del grupo durante la clase.	Puntuación total de los ítems 13 a 24 del cuestionario, con escala Likert de 1 a 5; rango de 12 a 60 puntos.

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de UNESCO (2020), Bertills et al. (2019) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Operacionalización de Variables

Cada variable se descompuso en cuatro dimensiones de tres ítems, con indicadores que orientan la redacción de los enunciados (ver Cuadro 2 y Anexo F).

Cuadro 2
Operacionalización de las Variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Prácticas inclusivas	Acceso y adaptación de tareas	Ajuste de dificultad, materiales y condiciones	1 a 3
	Opciones y diferenciación	Alternativas, elección, diferentes vías de logro	4 a 6
	Apoyo entre pares y respeto	Cooperación, ayuda recíproca, respeto	7 a 9
	Acompañamiento docente equitativo	Retroalimentación, oportunidades, expectativas	10 a 12
Participación equitativa	Oportunidades de intervención	Turnos, práctica, acceso a acciones centrales	13 a 15
	Responsabilidad y roles	Rotación, contribución, responsabilidades	16 a 18
	Voz y toma de decisiones	Opinión, elección, acuerdos	19 a 21
	Pertenencia y seguridad	Aceptación, confianza, posibilidad de equivocarse	22 a 24

Fuente: EL AUTOR. (2026).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo explica cómo se desarrolló el estudio: el tipo y el diseño de la investigación, la población y la muestra, el área de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección, los procedimientos de validación y confiabilidad, las técnicas de análisis de datos, las fases del proceso y las consideraciones éticas.

Tipo de Investigación

Enfoque

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, porque las dos variables se representan mediante puntuaciones obtenidas de un cuestionario estructurado, y porque el propósito es resumir el comportamiento del grupo con estadística descriptiva y estimar la asociación entre las puntuaciones mediante coeficientes de correlación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El enfoque resulta adecuado para responder una pregunta centrada en la magnitud y la dirección de una relación.

Alcance

El alcance es descriptivo-correlacional. Es descriptivo porque caracteriza el nivel de prácticas inclusivas percibidas y el nivel de participación equitativa; y es correlacional porque analiza si las variaciones de una variable se acompañan de variaciones en la otra. No se busca explicar causalidad ni evaluar el efecto de una intervención.

Diseño y temporalidad

El diseño es no experimental: las variables se observan tal como aparecen en el contexto escolar, sin asignar estudiantes a grupos ni manipular las prácticas de enseñanza. Es además de campo, pues la información se recoge directamente de los estudiantes, y transversal, porque se obtiene en un único momento del año lectivo 2025-2026. El cuestionario captura la percepción sobre las experiencias habituales de

las clases de Educación Física. Un diseño longitudinal podría estudiar cambios a lo largo del tiempo, pero excede la delimitación prevista.

Población y Muestra

La unidad de análisis es el estudiante de noveno año de EGB de la unidad educativa participante, ubicada en la ciudad de Babahoyo, provincia de Los Ríos. La población (N) está conformada por 120 estudiantes distribuidos en cuatro paralelos de 30 estudiantes cada uno, con edades de 13 y 14 años, matriculados durante el año lectivo 2025-2026.

El tamaño de la muestra se calculó con la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95 % (Z = 1,96), un error máximo admisible de 5 % (e = 0,05) y una proporción esperada de 0,5 (p = q = 0,5), que maximiza la varianza. El procedimiento se detalla en el Anexo G. La aplicación de la fórmula arroja 91,62 estudiantes, que se redondea al entero superior: n = 92.

El muestreo fue probabilístico, estratificado con afijación proporcional, tomando cada paralelo como estrato. Dentro de cada estrato, los estudiantes se seleccionaron mediante sorteo simple sobre la lista del paralelo. Como cada estrato tiene el mismo tamaño, la afijación proporcional asigna 23,0 estudiantes por paralelo (30/120 × 92), es decir, 23 en cada uno de los cuatro paralelos. El Cuadro 3 resume la distribución.

Cuadro 3
Población y Muestra por Paralelo

Paralelo	Población (N)	Muestra (n)	Fracción de muestreo
A	30	23	76,7 %
B	30	23	76,7 %
C	30	23	76,7 %
D	30	23	76,7 %
Total	120	92	76,7 %

Fuente: EL AUTOR. (2026).

Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en noveno año de EGB en la unidad educativa participante, asistir regularmente a Educación Física, contar con el consentimiento del representante legal y expresar asentimiento para participar. Los criterios de exclusión fueron: cuestionarios incompletos en más del 20 % de los ítems o retiro voluntario antes de finalizar la aplicación. Se analizaron los 92 cuestionarios, sin datos faltantes.

Para la prueba piloto se consideró un grupo independiente de 20 estudiantes de noveno año con características similares, que no forman parte de la muestra final. Su finalidad fue revisar la comprensión de los ítems, estimar la duración de la aplicación y obtener una primera estimación de la consistencia interna.

Área de Investigación

El área de investigación es la gestión pedagógica de la asignatura de Educación Física en el noveno año de EGB de la unidad educativa participante, en el marco de la línea “Inclusión y Diversidad en la Educación Física”. Las unidades de información son los estudiantes, que responden sobre sus propias experiencias y percepciones.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica seleccionada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario integrado de 24 ítems (ver Anexo H) con escala de tipo Likert de cinco opciones: 1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo. La redacción utiliza situaciones cercanas a la experiencia del estudiante, evita combinar dos ideas en un mismo enunciado, evita preguntar por diagnósticos personales y emplea un vocabulario adecuado para estudiantes de 13 y 14 años.

Los primeros 12 ítems miden las prácticas inclusivas, en cuatro dimensiones de tres ítems: acceso y adaptación de tareas, opciones y diferenciación, apoyo entre pares y respeto, y acompañamiento docente equitativo. Los 12 ítems restantes miden la participación equitativa, también en cuatro dimensiones: oportunidades de intervención, responsabilidad y roles, voz y toma de decisiones, y pertenencia y

seguridad. Todos los ítems están redactados en sentido positivo, por lo que no requieren recodificación.

El puntaje de cada variable se obtiene sumando sus 12 ítems y oscila entre 12 y 60 puntos; el de cada dimensión, entre 3 y 15. Para facilitar la lectura descriptiva se establecen tres niveles de referencia para los puntajes totales, que son puntos de corte operativos del estudio y no baremos validados (Cuadro 4).

Cuadro 4
Niveles de Referencia para los Puntajes Totales

Nivel	Rango de puntaje	Interpretación
Bajo	12 a 28	Percepción baja de prácticas inclusivas o participación equitativa baja
Medio	29 a 44	Percepción intermedia de prácticas inclusivas o participación equitativa intermedia
Alto	45 a 60	Percepción alta de prácticas inclusivas o participación equitativa alta

Fuente: EL AUTOR. (2026).

Validación

Se aplicó la validez de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento que permite verificar que los ítems correspondan con los objetivos y las dimensiones del estudio. Conforme a las Normas UNICAL, la valoración estuvo a cargo de un número impar de expertos, con un mínimo de tres. Participaron tres expertos, identificados únicamente por su perfil profesional: un docente universitario con maestría o doctorado en Educación Física y didáctica; un especialista con maestría en educación inclusiva o atención a la diversidad; y un especialista con maestría en metodología de la investigación y estadística.

Cada experto valoró los 24 ítems en cuatro criterios (claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia) con una escala de 1 a 4 (ver Anexo I). El acuerdo se cuantificó con el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1985), calculado como $V = (\bar{X} - l) / k$, donde $\bar{X}$ es la media de las valoraciones, l el valor mínimo de la escala (1) y k su recorrido (3). Se adoptó como criterio de aceptación un V igual o superior a 0,80 por

ítem; los ítems con valores inferiores o con alguna valoración de 2 se revisaron y se ajustó su redacción antes de la prueba piloto. Los resultados se presentan en el Capítulo IV (ver Anexo J).

Confiabilidad

La confiabilidad se estimó como consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), primero en el grupo piloto y luego en la muestra final, para cada variable, cada dimensión y el instrumento completo. Como criterio de lectura se adoptó que valores desde 0,70 son aceptables, desde 0,80 son buenos y desde 0,90 son excelentes, aunque valores muy altos pueden indicar redundancia entre ítems. Se calcularon, además, la correlación de cada ítem con el resto de su escala y el valor de alfa si se elimina el ítem (ver Anexo K).

Técnica de Análisis de Datos

El análisis se realizó con Python (NumPy y SciPy) y se organizó en cuatro niveles.

a) **Estadística descriptiva:** frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, mínimo, máximo, mediana y su intervalo de confianza del 95 % para la media, por variable y por dimensión.

b) **Verificación de supuestos:** prueba de Shapiro y Wilk (1965) para los puntajes totales y por dimensión, junto con los coeficientes de asimetría y curtosis. Si ambos puntajes totales no rechazan la normalidad, el coeficiente principal de la relación global es el de Pearson; en caso contrario, el de Spearman. Para las dimensiones, de rango corto (3 a 15), se emplea el coeficiente de Spearman como principal y el de Pearson como análisis de sensibilidad.

c) **Correlación:** coeficiente, intervalo de confianza del 95 % (transformación z de Fisher y, para el coeficiente global, remuestreo bootstrap con 10 000 réplicas), coeficiente de determinación y valor p. Como se contrastan varias correlaciones entre dimensiones, los valores p se ajustan con el procedimiento de Holm (1979). Se complementa con una regresión lineal

simple para expresar la relación en puntos de participación equitativa por punto de prácticas inclusivas.

d) **Análisis complementario:** comparación de los puntajes por sexo (prueba t de Welch y prueba U de Mann-Whitney, con d de Cohen) y entre los cuatro paralelos (ANOVA y prueba de Kruskal-Wallis), y comparación de la correlación entre mujeres y hombres.

El nivel de significación se fija en 0,05. La magnitud de la correlación se interpreta con las referencias convencionales de Cohen (1988), de 0,10, 0,30 y 0,50 para efectos pequeños, medianos y grandes, que aquí se traducen en la escala del Cuadro 5. La significación estadística no sustituye la interpretación educativa.

Cuadro 5
Escala para Interpretar la Magnitud de la Correlación

Valor absoluto del coeficiente	Magnitud
Menor que 0,10	Nula o muy baja
0,10 a 0,29	Baja
0,30 a 0,49	Moderada
0,50 a 0,69	Alta
0,70 o más	Muy alta

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de las referencias convencionales de Cohen (1988).

Fases de la Investigación

El estudio se desarrolló en seis fases, cuyo cronograma se presenta en el Anexo L:

Fase 1. **Delimitación del tema y revisión de la literatura** sobre inclusión y participación en Educación Física.

Fase 2. **Diseño metodológico y construcción del instrumento**, con su validación por expertos.

Fase 3. **Prueba piloto, autorizaciones y aplicación del cuestionario** a la muestra, con consentimiento y asentimiento.

Fase 4. **Digitalización y control de calidad de la base**, y cálculo de puntajes por dimensión y variable.

Fase 5. **Análisis estadístico e interpretación** de los resultados por objetivo.

Fase 6. **Discusión, conclusiones, recomendaciones y redacción final.**

Consideraciones Éticas

La participación fue voluntaria y no influyó en las calificaciones ni en la relación del estudiante con la institución. Como los participantes son menores de edad, se requirió el consentimiento informado de sus representantes legales y el asentimiento de cada estudiante (ver Anexo D). Los cuestionarios se identificaron con códigos; no se registraron nombres ni números de identificación, y los resultados se presentan de forma agrupada. Las bases de datos se resguardan en un espacio protegido y se emplean únicamente con fines académicos, conforme al protocolo del Anexo M y a la normativa de protección de datos personales (Asamblea Nacional, 2021).

El cuestionario no indaga diagnósticos ni condiciones de salud de los estudiantes y no registra datos que permitan identificar a quien responde: ambas variables se miden mediante la percepción de las experiencias habituales de clase. Con la autorización de la unidad educativa participante (ver Anexo E), la aplicación se realizó dentro del horario de Educación Física, sin alterar la planificación.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados siguiendo el orden de los objetivos específicos. Antes se describe la muestra y se presentan las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento, que sustentan la lectura de los puntajes. Todos los valores se calcularon con el programa de análisis a partir de la base individual (ver Anexo N). Después de los resultados por objetivo se presenta el análisis general, la relación con la literatura y la evidencia del logro de los objetivos y de la decisión sobre las hipótesis.

Análisis Detallado de los Resultados

Características de la Muestra

La muestra quedó conformada por 92 estudiantes de noveno año de EGB, 49 mujeres (53,3 %) y 43 hombres (46,7 %), con una edad media de 13,46 años (DE = 0,50). El Cuadro 6 resume su distribución por sexo, edad y paralelo.

Cuadro 6
Características de la Muestra

Característica	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	49	53,3 %
	Hombre	43	46,7 %
Edad	13 años	50	54,3 %
	14 años	42	45,7 %
Paralelo	Paralelo A	23	25,0 %
	Paralelo B	23	25,0 %
	Paralelo C	23	25,0 %
	Paralelo D	23	25,0 %
Total		92	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Validez de contenido. La valoración de los tres expertos produjo un coeficiente V de Aiken global de 0,88. Por criterio, los valores medios fueron 0,90 para claridad, 0,89 para pertinencia, 0,84 para coherencia y 0,87 para suficiencia (Cuadro 7). Los ítems con V inferior a 0,80 al promediar los cuatro criterios fueron 4, 6, 19; en ellos, algún experto asignó la valoración de 2 (requiere ajustes) en al menos un criterio, por lo que su redacción se revisó antes de la prueba piloto. El detalle por ítem figura en el Anexo J.

Cuadro 7
Evidencia de Validez de Contenido (V de Aiken, 3 expertos)

Criterio	V de Aiken global	Ítems con V < 0,80
Claridad	0,90	5, 6, 9, 15, 19, 20, 22
Pertinencia	0,89	1, 6, 15, 17, 23
Coherencia	0,84	3, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 19, 20, 24
Suficiencia	0,87	4, 6, 7, 11, 14, 22, 23
Promedio de los cuatro criterios	0,88	4, 6, 19

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Confiabilidad. El coeficiente alfa de Cronbach fue 0,93 en la prueba piloto (n = 20) para la sección de prácticas inclusivas y 0,91 para la de participación equitativa; en la muestra final fue 0,88 y 0,88, respectivamente, y 0,92 para los 24 ítems en conjunto (Cuadro 8). Las dimensiones, de solo tres ítems, mostraron valores de 0,74 a 0,87; el más bajo correspondió a Oportunidades de intervención. Según el criterio adoptado, la consistencia interna de las escalas es buena y la de las dimensiones oscila entre aceptable y buena, por lo que el instrumento es adecuado para analizar los puntajes totales y, con más cautela, las dimensiones.

Cuadro 8
Confiabilidad del Instrumento (alfa de Cronbach)

Escala o dimensión	Ítems	Piloto (n = 20)	Muestra (n = 92)
Prácticas inclusivas	1 a 12	0,93	0,88
Acceso y adaptación de tareas	3		0,85
Opciones y diferenciación	3		0,87
Apoyo entre pares y respeto	3		0,87
Acompañamiento docente equitativo	3		0,78
Participación equitativa	13 a 24	0,91	0,88
Oportunidades de intervención	3		0,74
Responsabilidad y roles	3		0,77
Voz y toma de decisiones	3		0,82
Pertenencia y seguridad	3		0,78
Instrumento completo	1 a 24	0,92	0,92

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Las correlaciones ítem-escala corregidas oscilaron entre 0,36 y 0,70 (los ítems 10 presentaron valores inferiores a 0,40). Ningún ítem, al eliminarse, elevó de manera apreciable el alfa de su escala (el máximo de alfa sin el ítem fue 0,885; ver Anexo K). La menor correlación correspondió al ítem 10, de la dimensión de acompañamiento docente (ítems 10 a 12), lo que indica que ese enunciado se asocia algo menos con el resto de la escala, pero se conservó por su pertinencia de contenido.

Nivel de Prácticas Inclusivas (Objetivo Específico 1)

El puntaje total de prácticas inclusivas presentó una media de 37,52 puntos (DE = 8,49; IC 95 %: 35,76 a 39,28), con un mínimo de 19 y un máximo de 54 sobre un rango posible de 12 a 60. La mediana fue de 38. La media ubica al grupo en el nivel medio de referencia, en la parte central del rango (Cuadro 9).

Cuadro 9
Estadísticos Descriptivos de las Prácticas Inclusivas

Dimensión	Media (3 a 15)	DE	Mínimo	Máximo	Media por ítem (1 a 5)
Acceso y adaptación de tareas	9,45	2,95	3	15	3,15
Opciones y diferenciación	9,03	3,03	3	14	3,01
Apoyo entre pares y respeto	9,13	2,85	4	15	3,04
Acompañamiento docente equitativo	9,91	2,38	5	15	3,30
Prácticas inclusivas total (12 a 60)	37,52	8,49	19	54	3,13

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Por dimensiones, la más alta fue Acompañamiento docente equitativo (media por ítem de 3,30) y la más baja fue Opciones y diferenciación (3,01). Las diferencias entre dimensiones son pequeñas, de modo que el perfil es relativamente parejo: los estudiantes reconocen algo más el acompañamiento del docente que la disponibilidad de opciones y alternativas de dificultad o el apoyo entre pares. Todas las medias por ítem se sitúan cerca del punto medio de la escala (3), es decir, en una zona de acuerdo moderado y no de afirmación clara.

A nivel de ítem, el enunciado con mayor media fue el ítem 10 (“El docente brinda orientación también a quienes tienen más dificultad para participar”; 3,54) y el de menor media fue el ítem 5 (“Existen niveles o alternativas de dificultad para trabajar según nuestras posibilidades”; 2,82) (ver Anexo K). Solo los ítems 5 y 8 obtuvieron una media inferior a 3. Esto sugiere que los estudiantes perciben una orientación docente razonable, pero reconocen menos la existencia de niveles o alternativas de dificultad y de grupos que respeten las diferencias de habilidad.

La distribución por niveles se presenta en el Cuadro 10 y en el Gráfico 2. 56 estudiantes (60,9 %) se ubican en el nivel medio, 23 (25,0 %) en el nivel alto y 13 (14,1 %) en el nivel bajo. Aunque predomina el nivel medio, la proporción de estudiantes en el nivel bajo (14,1 %) es menor que la del nivel alto (25,0 %), de modo que la percepción de prácticas inclusivas es mayoritariamente intermedia y desigual

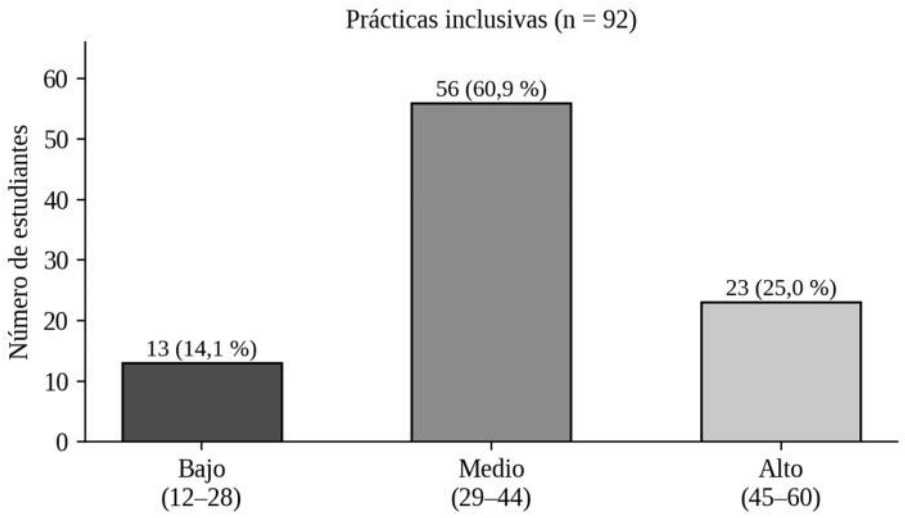
entre estudiantes, con una cola de estudiantes que perciben pocas adaptaciones, opciones o apoyos. Este hallazgo no permite clasificar al docente: describe cómo vive el grupo la clase.

Cuadro 10
Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Prácticas Inclusivas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	14,1 %
Medio	56	60,9 %
Alto	23	25,0 %
Total	92	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 2
Distribución según el Nivel de Prácticas Inclusivas



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Nivel de Participación Equitativa (Objetivo Específico 2)

El puntaje total de participación equitativa tuvo una media de 43,80 puntos (DE = 7,55; IC 95 %: 42,24 a 45,37), con un mínimo de 21, un máximo de 59 y una

mediana de 43. Esta media corresponde al nivel medio, en la parte alta de ese rango y más cerca del nivel alto que la de prácticas inclusivas (Cuadro 11).

Cuadro 11
Estadísticos Descriptivos de la Participación Equitativa

Dimensión	Media (3 a 15)	DE	Mínimo	Máximo	Media por ítem (1 a 5)
Oportunidades de intervención	11,29	2,34	5	15	3,76
Responsabilidad y roles	10,82	2,35	6	15	3,61
Voz y toma de decisiones	10,67	2,59	3	15	3,56
Pertenencia y seguridad	11,02	2,31	5	15	3,67
Participación equitativa total (12 a 60)	43,80	7,55	21	59	3,65

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Por dimensiones, la más alta fue Oportunidades de intervención (3,76 por ítem) y la más baja, Voz y toma de decisiones (3,56). Todas se ubican por encima del punto medio de la escala (3), lo que indica una percepción general favorable de las oportunidades de participar. La dimensión de voz y toma de decisiones, la más baja, es también la que exige que el docente ceda parte del control de la tarea, y es coherente con el hecho de que sea la que menos se reconoce.

Entre los ítems, el de mayor media fue el 13 (“Durante las actividades tengo oportunidades reales de intervenir y no solamente de observar”; 3,77) y el de menor media fue el 16 (“En los grupos puedo asumir responsabilidades y no siempre quedan en manos de las mismas personas”; 3,48). La percepción de tener oportunidades reales de intervenir y no solo de observar es la más alta, mientras que la posibilidad de expresar opinión sobre las reglas o la organización de la actividad es la que se reconoce menos.

En cuanto a los niveles (Cuadro 12 y Gráfico 3), 47 estudiantes (51,1 %) se ubican en el nivel medio, 42 (45,7 %) en el nivel alto y 3 (3,3 %) en el nivel bajo. La proporción en el nivel alto es muy superior a la observada en prácticas inclusivas (45,7 % frente a 25,0 %), mientras que el nivel bajo es marginal. La presencia de un

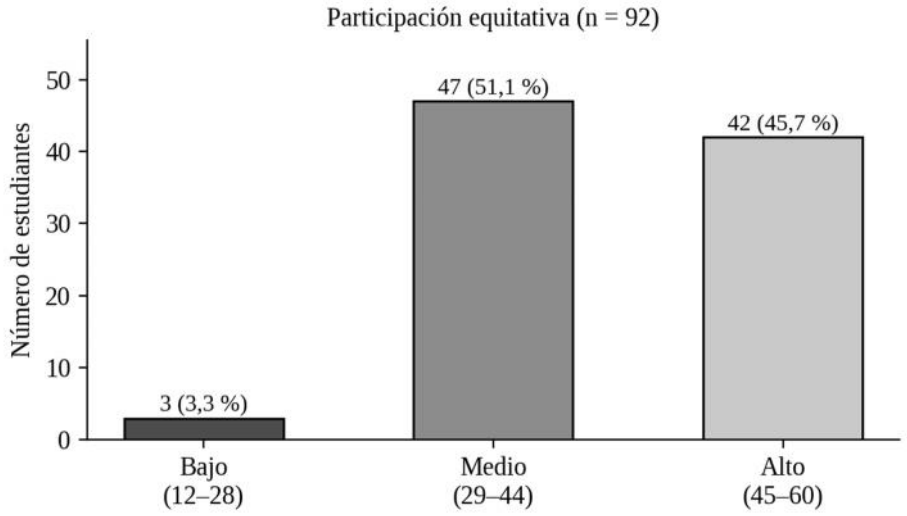
pequeño grupo en el nivel bajo recuerda que, aun en un grupo con percepción favorable, hay estudiantes para quienes intervenir, asumir roles o sentirse seguros no ocurre con la misma frecuencia.

Cuadro 12
Distribución de los Estudiantes según el Nivel de Participación Equitativa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	3,3 %
Medio	47	51,1 %
Alto	42	45,7 %
Total	92	100,0 %

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 3
Distribución según el Nivel de Participación Equitativa

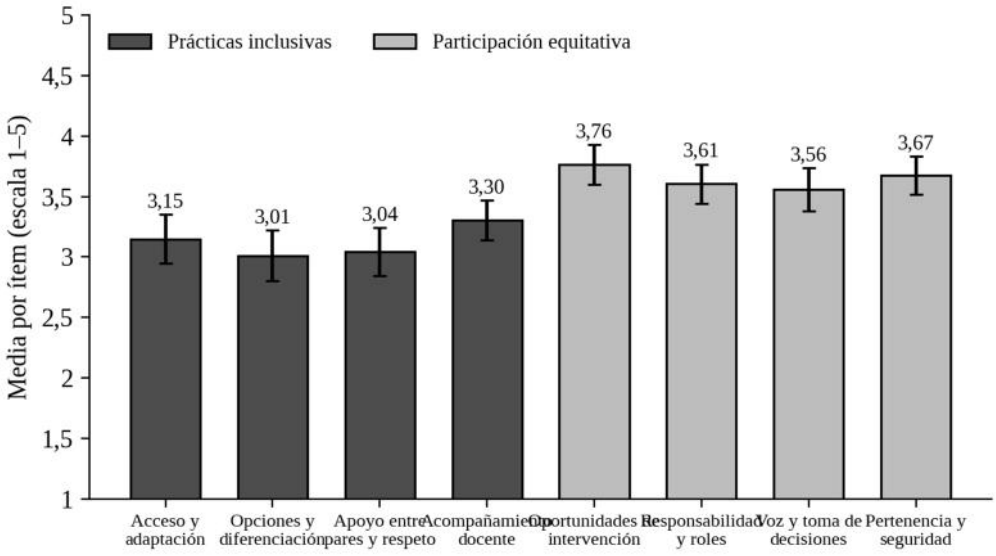


Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Como comparación descriptiva entre las dos escalas, que tienen el mismo número de ítems y el mismo rango, la media por ítem fue 3,65 en participación equitativa y 3,13 en prácticas inclusivas. La diferencia promedio por estudiante fue de 0,52 puntos por ítem (IC 95 %: 0,40 a 0,65; t de muestras relacionadas = 8,15, p <

0,001; d de Cohen para medidas repetidas = 0,85), de modo que los estudiantes declaran más participación equitativa de la que atribuyen a las prácticas inclusivas de la clase. La prueba de Wilcoxon coincide ($p < 0,001$). Esta diferencia no es en sí misma una conclusión sobre la enseñanza, porque las dos escalas no miden lo mismo; pero sugiere que la experiencia de participar se vive mejor de lo que se percibe que la clase la facilita. El Gráfico 4 muestra las medias por ítem de las ocho dimensiones.

Gráfico 4
Medias por Ítem de las Dimensiones de las Variables (IC 95 %)



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Verificación de Supuestos

Antes de elegir el coeficiente de correlación se examinó la distribución de los puntajes. La prueba de Shapiro y Wilk no rechazó la normalidad de los puntajes totales de prácticas inclusivas ($W = 0,976$; $p = 0,086$) ni de participación equitativa ($W = 0,984$; $p = 0,334$), con asimetrías de -0,24 y -0,38 y curtosis de -0,72 y 0,26 (Cuadro 13). Conforme a la regla de decisión definida en el Capítulo III, el coeficiente principal para la relación global es el de Pearson, y los de Spearman y Kendall se utilizan como verificación (las pruebas por dimensión y de los residuos figuran en el Anexo O).

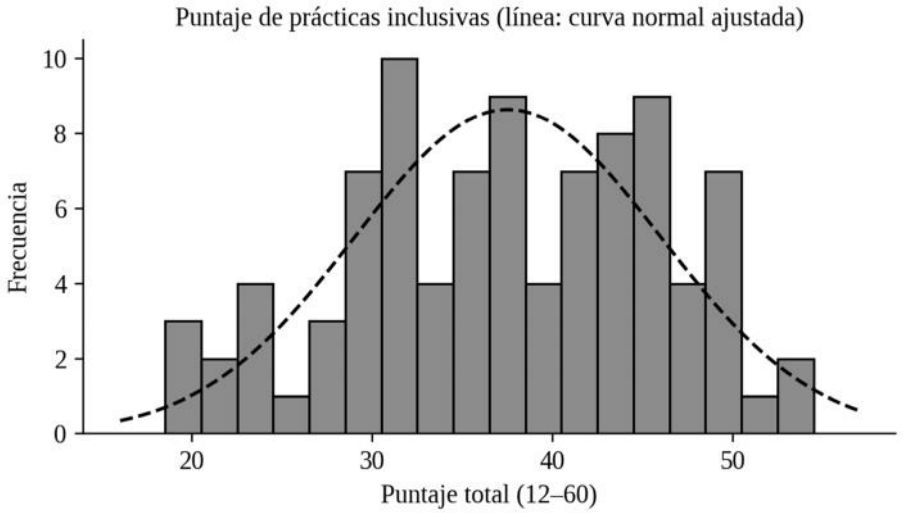
En cambio, la prueba rechazó la normalidad en 8 de las 8 dimensiones, lo que es esperable en puntajes de solo tres ítems y 13 valores posibles; por eso, para las correlaciones entre dimensiones se utilizó el coeficiente de Spearman como principal, con Pearson como análisis de sensibilidad. Los histogramas de los puntajes totales (Gráficos 5 y 6) muestran distribuciones aproximadamente simétricas, con una ligera asimetría negativa.

Cuadro 13
Pruebas de Normalidad y Forma de la Distribución de los Puntajes Totales

Puntaje	W de Shapiro-Wilk	Valor p	Asimetría	Curtosis
Prácticas inclusivas total	0,976	0,086	-0,24	-0,72
Participación equitativa total	0,984	0,334	-0,38	0,26

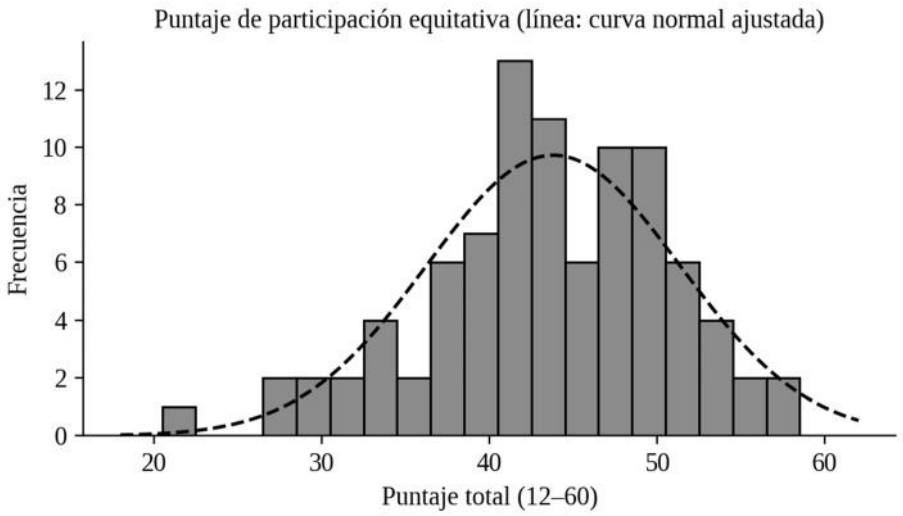
Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 5
Distribución del Puntaje Total de Prácticas Inclusivas



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 6
Distribución del Puntaje Total de Participación Equitativa



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Relación entre las Dimensiones de las Variables (Objetivo Específico 3)

El Cuadro 14 presenta las 16 correlaciones de Spearman entre las cuatro dimensiones de prácticas inclusivas y las cuatro de participación equitativa, con valores p ajustados por el procedimiento de Holm. Todas son positivas, con valores entre 0,21 y 0,47. 13 de las 16 correlaciones son significativas tras el ajuste (p ajustado < 0,05); las que no lo son corresponden a las asociaciones de acompañamiento docente equitativo con oportunidades de intervención; acompañamiento docente equitativo con responsabilidad y roles; acompañamiento docente equitativo con pertenencia y seguridad.

Cuadro 14
Correlaciones de Spearman entre las Dimensiones de Prácticas Inclusivas y de Participación Equitativa

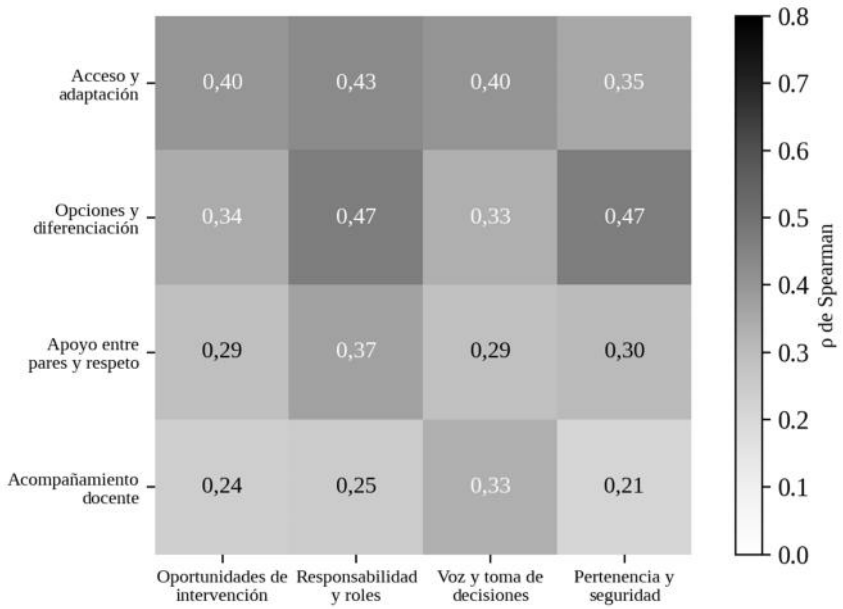
Dimensión de prácticas inclusivas	Oportunidades de intervención	Responsabilidad y roles	Voz y toma de decisiones	Pertenencia y seguridad
Acceso y adaptación de tareas	0,40*	0,43*	0,40*	0,35*
Opciones y diferenciación	0,34*	0,47*	0,33*	0,47*
Apoyo entre pares y respeto	0,29*	0,37*	0,29*	0,30*
Acompañamiento docente equitativo	0,24	0,25	0,33*	0,21

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Nota. * Significativa con p ajustado por Holm < 0,05 (16 contrastes). n = 92.

La asociación más alta se observó entre Opciones y diferenciación y Pertenencia y seguridad (ρ = 0,47) y la más baja entre Acompañamiento docente equitativo y Pertenencia y seguridad (ρ = 0,21). Por filas, la dimensión de prácticas inclusivas que se relacionó en promedio con más fuerza con las dimensiones de participación fue Opciones y diferenciación (ρ medio = 0,40), y la que menos, Acompañamiento docente equitativo (ρ medio = 0,26); por columnas, la dimensión de participación más asociada con las prácticas inclusivas fue Responsabilidad y roles (ρ medio = 0,38). Las asociaciones más altas se concentran en la dimensión de opciones y diferenciación y en las dimensiones de responsabilidad y roles y de pertenencia y seguridad, en línea con la idea de que anticipar la variabilidad amplía las formas legítimas de participar (Gilbert, 2019; Kennedy & Yun, 2019). El Gráfico 7 muestra el patrón completo.

Gráfico 7
Mapa de Calor de las Correlaciones entre Dimensiones (Spearman)



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Las correlaciones de Pearson, usadas como análisis de sensibilidad, conducen a la misma lectura (entre 0,22 y 0,48) y se presentan, junto con los intervalos de confianza, en el Anexo P. El Cuadro 15 relaciona cada dimensión con el puntaje total de la otra variable.

Cuadro 15
Correlaciones de Spearman de cada Dimensión con el Puntaje Total de la Otra Variable

Par de variables	ρ	IC 95 %	Significación	Magnitud
Acceso y adaptación de tareas con participación equitativa total	0,51	0,33 a 0,66	p ajust. < 0,001	Alta
Opciones y diferenciación con participación equitativa total	0,51	0,33 a 0,65	p ajust. < 0,001	Alta
Apoyo entre pares y respeto con participación equitativa total	0,41	0,21 a 0,57	p ajust. < 0,001	Moderada
Acompañamiento docente equitativo con participación equitativa total	0,32	0,12 a 0,50	p ajust. = 0,002	Moderada
Oportunidades de intervención con prácticas inclusivas total	0,44	0,24 a 0,59	p ajust. < 0,001	Moderada
Responsabilidad y roles con prácticas inclusivas total	0,52	0,34 a 0,66	p ajust. < 0,001	Alta
Voz y toma de decisiones con prácticas inclusivas total	0,46	0,27 a 0,62	p ajust. < 0,001	Moderada
Pertenencia y seguridad con prácticas inclusivas total	0,44	0,25 a 0,60	p ajust. < 0,001	Moderada

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Entre las dimensiones de prácticas inclusivas, la que mostró mayor relación con la participación equitativa total fue Acceso y adaptación de tareas (ρ = 0,51, magnitud alta) y la menor fue Acompañamiento docente equitativo (ρ = 0,32, magnitud moderada). Entre las dimensiones de participación, la más relacionada con el puntaje total de prácticas inclusivas fue Responsabilidad y roles (ρ = 0,52). Las ocho relaciones fueron significativas tras el ajuste de Holm. Estos resultados respaldan la hipótesis H2: al menos una dimensión de las prácticas inclusivas se relaciona de forma significativa con alguna dimensión de la participación equitativa.

Relación Global entre las Prácticas Inclusivas y la Participación Equitativa (Objetivo Específico 4)

El coeficiente de correlación de Pearson entre los puntajes totales fue r = 0,581 (IC 95 %: 0,427 a 0,702; p < 0,001), con un coeficiente de determinación de r^2 = 0,337. La relación es positiva y de magnitud alta según la escala del Capítulo III:

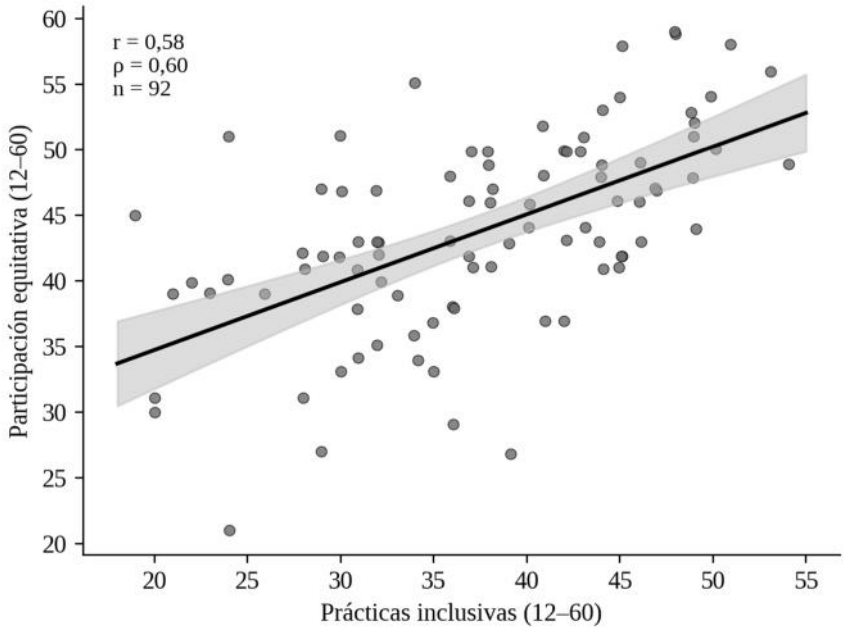
los estudiantes que perciben más prácticas inclusivas tienden a declarar también una participación más equitativa (Cuadro 16 y Gráfico 8).

Cuadro 16
Correlación Global entre las Prácticas Inclusivas y la Participación Equitativa

Coeficiente	Valor	IC 95 %	Valor p
r de Pearson (principal)	0,581	0,427 a 0,702	p < 0,001
ρ de Spearman (verificación)	0,597	0,432 a 0,723	p < 0,001
τ de Kendall (verificación)	0,437	—	p < 0,001
r^2 (determinación)	0,337	—	—
Estadístico t (gl = 90)	6,77	—	p < 0,001

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Gráfico 8
Relación entre las Prácticas Inclusivas y la Participación Equitativa



Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Los coeficientes de Spearman (ρ = 0,597) y de Kendall (τ = 0,437) coinciden con el de Pearson en dirección y significación, lo que descarta que el resultado dependa de valores extremos o de la forma de la distribución; el intervalo bootstrap

del coeficiente de Pearson (0,439 a 0,700) es prácticamente igual al intervalo de Fisher. El coeficiente de determinación indica que las prácticas inclusivas percibidas comparten aproximadamente el 34 % de la varianza con la participación equitativa, de modo que cerca del 66 % restante se asocia con otros factores no medidos, como la competencia motriz percibida, la motivación, el clima del grupo o las experiencias previas en actividad física.

Para expresar la relación en las unidades del instrumento se ajustó una regresión lineal simple de la participación equitativa sobre las prácticas inclusivas (Cuadro 17). Por cada punto adicional de prácticas inclusivas percibidas, la participación equitativa aumenta en promedio 0,516 puntos (IC 95 %: 0,365 a 0,668). Los residuos no se apartan de la normalidad ($W = 0,987$; $p = 0,496$) y su magnitud no se relaciona con los valores ajustados ($\rho = -0,14$; $p = 0,186$), de modo que los supuestos del modelo son razonables. Este resultado describe una asociación y no un efecto: la regresión no permite afirmar que mejorar las prácticas inclusivas eleve la participación.

Cuadro 17
Regresión Lineal Simple de la Participación Equitativa sobre las Prácticas Inclusivas

Parámetro	Estimación	Error estándar / IC 95 %	Valor p
Intercepto	24,43	—	—
Pendiente (b)	0,516	EE = 0,076; 0,365 a 0,668	$p < 0,001$
Pendiente estandarizada (β)	0,581	—	—
R^2	0,337	—	—
Desviación estándar de los residuos	6,18	—	—

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Contraste de hipótesis. Con un valor $p < 0,001$, inferior al nivel de significación de 0,05, se rechaza la hipótesis nula ($\rho = 0$) y se acepta la hipótesis alternativa H1: existe relación estadísticamente significativa, positiva y de magnitud alta entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en el grupo estudiado.

El tamaño de la muestra permitía detectar, con una potencia de 80 %, correlaciones iguales o superiores a 0,29 en valor absoluto, de modo que el resultado observado supera con holgura el mínimo detectable.

Análisis Complementario por Sexo y Paralelo

Como análisis complementario, que no responde a un objetivo específico, se examinó si los puntajes y la relación entre variables difieren por sexo y paralelo (Cuadro 18). Los puntajes de prácticas inclusivas no difirieron entre mujeres y hombres (t de Welch = -0,23; p = 0,818; d = -0,05). En participación equitativa, los hombres obtuvieron una media mayor que las mujeres (45,53 frente a 42,29; t de Welch = -2,09; p = 0,039; d = -0,44), diferencia de tamaño pequeño a moderado que alcanza la significación con la prueba t pero queda en el límite con la prueba U de Mann-Whitney (U = 804; p = 0,051). Como se realizaron dos comparaciones por sexo, la diferencia no se mantendría significativa con una corrección de Bonferroni (nivel de 0,025), por lo que debe tomarse como un indicio que requiere confirmación y no como un hallazgo firme.

Cuadro 18
Comparación de Puntajes y Correlación por Sexo

Indicador	Mujeres (n = 49)	Hombres (n = 43)	Contraste
Prácticas inclusivas, media (DE)	37,33 (7,57)	37,74 (9,52)	t = -0,23; p = 0,818
Participación equitativa, media (DE)	42,29 (7,31)	45,53 (7,54)	t = -2,09; p = 0,039
Correlación r (IC 95 %)	0,58 (0,35 a 0,74)	0,61 (0,37 a 0,77)	z = -0,21; p = 0,834

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

La correlación entre las dos variables fue de magnitud similar en mujeres (r = 0,58) y en hombres (r = 0,61), sin diferencia significativa entre ambas (p = 0,834). Por paralelos, las medias de prácticas inclusivas fueron A 40,0, B 35,3, C 38,5, D 36,3 y las de participación equitativa, A 43,4, B 41,3, C 46,4, D 44,1; ni la prueba de Kruskal-Wallis ni el ANOVA mostraron diferencias significativas (prácticas inclusivas: H = 4,92, p = 0,177; participación equitativa: H = 5,35, p = 0,148). Estos

resultados indican que la relación global no depende del sexo ni del paralelo en este conjunto de datos. Dado que la comparación entre paralelos se hizo con grupos de 23 estudiantes, la potencia para detectar diferencias pequeñas es limitada y la ausencia de diferencias significativas no equivale a evidencia de igualdad.

Análisis General de los Resultados

Los resultados describen un grupo que percibe prácticas inclusivas de nivel intermedio (media de 37,52 sobre 60) y que declara una participación equitativa más alta (media de 43,80 sobre 60), con una asociación positiva y de magnitud alta entre ambas (r = 0,58). El Cuadro 19 sintetiza los hallazgos por objetivo específico.

Cuadro 19
Síntesis de los Hallazgos por Objetivo Específico

Objetivo	Hallazgo principal	Interpretación
1. Nivel de prácticas inclusivas	Media de 37,52; 60,9 % en nivel medio, 25,0 % en alto y 14,1 % en bajo.	Percepción intermedia y desigual; la dimensión menos reconocida es opciones y diferenciación.
2. Nivel de participación equitativa	Media de 43,80; 51,1 % en nivel medio, 45,7 % en alto y 3,3 % en bajo.	Percepción favorable; la dimensión menos reconocida es voz y toma de decisiones.
3. Relación entre dimensiones	16 correlaciones positivas (ρ de 0,21 a 0,47); 13 significativas tras el ajuste de Holm.	Mayor relación de opciones y diferenciación; menor relación de acompañamiento docente equitativo.
4. Relación global	r = 0,58 (IC 95 %: 0,43 a 0,70); p < 0,001.	Asociación positiva y alta; no implica causalidad.

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Relación con la literatura. El sentido positivo de la asociación es coherente con la idea, presente en la literatura sobre el DUA, de que anticipar la variabilidad con opciones, apoyos y múltiples formas de implicación amplía las oportunidades de participar (Gilbert, 2019; Kennedy & Yun, 2019) y con los hallazgos de Lourenço et al. (2025), que asociaron las estrategias alineadas con el DUA con mayores tasas de participación. También concuerda con Bertills et al. (2019), quienes vincularon el compromiso de los estudiantes con la manera de enseñar. Debe subrayarse, sin embargo, que esos estudios se centraron en estudiantes con discapacidad y en muchos

casos en intervenciones o en observación directa, mientras que este estudio mide percepciones de un grupo ordinario mediante un cuestionario, por lo que la comparación es de orientación y no de equivalencia.

El perfil de las dimensiones merece una lectura propia. Las menores medias de las prácticas inclusivas correspondieron a la disponibilidad de opciones y de alternativas de dificultad, lo que concuerda con la advertencia de Pocock y Miyahara (2018) y de Rekaa et al. (2019) de que existe una distancia entre la aceptación de la inclusión y su traducción en prácticas concretas, que los docentes atribuyen a la falta de orientación práctica, de competencia y de recursos. La dimensión más baja de la participación, la voz y la toma de decisiones, sugiere que las oportunidades de intervenir son más visibles para los estudiantes que las de incidir en cómo se organiza la actividad, un aspecto que Maher et al. (2023) vinculan con la importancia de amplificar la voz del alumnado.

Llama la atención que la dimensión mejor valorada, Acompañamiento docente equitativo, sea también la que presenta las asociaciones más débiles con las dimensiones de participación (ρ medio = 0,26), varias de ellas no significativas tras el ajuste de Holm. Una lectura posible es que el acompañamiento del docente es percibido de manera bastante homogénea en el grupo y, al haber menos diferencias entre estudiantes, covaría menos con la participación; otra, que la orientación docente por sí sola no basta para distribuir las oportunidades si las tareas y los agrupamientos no cambian. Con datos transversales no es posible decidir entre ambas explicaciones.

En cuanto al apoyo entre pares, su media fue una de las más bajas entre las dimensiones de prácticas inclusivas y la correlación con las dimensiones de participación fue de magnitud moderada. Qi y Wang (2018) mostraron que compartir el espacio no garantiza una interacción positiva entre estudiantes, y Qi y Ha (2012) señalaron la tutoría entre pares y el aprendizaje cooperativo como estrategias con potencial; los datos de este estudio son compatibles con la idea de que el respeto y la ayuda entre compañeros no ocurren de manera espontánea y deben diseñarse.

La diferencia por sexo en participación equitativa, favorable a los hombres, debe interpretarse con cautela por las razones expuestas. Si se confirmara en un

estudio con datos reales, apuntaría a que las mujeres perciben menos oportunidades de intervenir, asumir roles o decidir, algo que merecería atención en la planificación de agrupamientos y roles. Reina et al. (2019) encontraron que las mujeres adolescentes mostraban actitudes más favorables hacia la inclusión, pero esa variable es distinta de la participación declarada, de modo que los resultados no son contradictorios ni comparables de manera directa.

Por último, la alternativa de causalidad inversa es tan plausible como la directa: los estudiantes que participan más podrían reconocer con mayor facilidad las adaptaciones, las opciones y el apoyo, o ambas percepciones podrían depender de un factor común, como el clima del grupo o la confianza corporal. Haegele et al. (2024) recuerdan además que la evidencia sobre la efectividad de los enfoques inclusivos requiere teoría y métodos rigurosos. Lo que los datos permiten afirmar es una asociación positiva entre percepciones, no que las prácticas inclusivas produzcan participación.

Evidencia del Logro de los Objetivos

Objetivo específico 1. Se alcanzó. Se caracterizó el nivel de prácticas inclusivas percibido: media de 37,52 puntos y predominio del nivel medio (60,9 %), con una proporción de 25,0 % en el nivel alto y de 14,1 % en el nivel bajo.

Objetivo específico 2. Se alcanzó. Se identificó el nivel de participación equitativa: media de 43,80 puntos, con 51,1 % en el nivel medio, 45,7 % en el alto y 3,3 % en el bajo.

Objetivo específico 3. Se alcanzó. Se analizaron las 16 relaciones entre dimensiones, todas positivas, con 13 significativas tras el ajuste de Holm. La hipótesis H2 se acepta.

Objetivo específico 4. Se alcanzó. Se estableció que la relación global es positiva y de magnitud alta ($r = 0,58$; $p < 0,001$), con respaldo de los coeficientes de Spearman y Kendall. La hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis H1.

Objetivo general. Se alcanzó. Se determinó que, en el grupo estudiado, las prácticas inclusivas percibidas y la participación equitativa declarada se relacionan de

forma positiva, significativa y de magnitud alta (r = 0,58), sin que el diseño permita afirmar causalidad.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El estudio determinó la relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de estudiantes de noveno año de EGB de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026. Las conclusiones se organizan según los objetivos y se limitan a lo que los datos permiten afirmar.

Nivel de prácticas inclusivas. Las prácticas inclusivas se ubicaron en un nivel medio (media de 37,52 puntos sobre 60), con 60,9 % de estudiantes en el nivel medio, 25,0 % en el alto y 14,1 % en el bajo. La dimensión mejor valorada fue acompañamiento docente equitativo y la menos valorada, opciones y diferenciación; los ítems con menor media se refirieron a la existencia de niveles o alternativas de dificultad y al respeto a las diferentes habilidades en los grupos. La percepción es, por tanto, intermedia y desigual entre estudiantes.

Nivel de participación equitativa. La participación equitativa mostró un perfil favorable, en la parte alta del nivel medio (media de 43,80 puntos), con 45,7 % de estudiantes en el nivel alto, 51,1 % en el medio y 3,3 % en el bajo. Todas las dimensiones superaron el punto medio de la escala; la mejor valorada fue oportunidades de intervención y la menos valorada, voz y toma de decisiones. Los estudiantes declaran más participación equitativa que prácticas inclusivas percibidas, con una diferencia media de 0,52 puntos por ítem.

Relación entre dimensiones. Las 16 correlaciones entre las dimensiones de ambas variables fueron positivas, con valores de Spearman entre 0,21 y 0,47, y 13 resultaron significativas tras el ajuste por contrastes múltiples. Las asociaciones más altas involucraron a la dimensión de opciones y diferenciación, y las menos consistentes, a la de acompañamiento docente equitativo, que obtuvo la mejor

valoración pero cuyas asociaciones con tres dimensiones de participación no alcanzaron la significación tras el ajuste. Se acepta la hipótesis H2.

Relación global. La correlación global entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa fue positiva y de magnitud alta ($r = 0,58$; IC 95 %: 0,43 a 0,70; $p < 0,001$), con $r^2 = 0,34$, y fue confirmada por los coeficientes de Spearman y de Kendall. Por cada punto adicional de prácticas inclusivas percibidas, la participación equitativa aumentó en promedio 0,52 puntos. Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis H1. Esta asociación no puede interpretarse como causalidad por tratarse de un diseño no experimental y transversal.

Diferencias por sexo y paralelo. La relación entre las variables fue similar en mujeres y en hombres y no difirió entre paralelos. Los hombres declararon una participación equitativa algo mayor que las mujeres (diferencia de 3,25 puntos; $d = 0,44$), pero la diferencia es sensible al contraste empleado y no resiste una corrección por comparaciones múltiples, por lo que se considera un indicio que requiere confirmación.

Instrumento. El cuestionario de 24 ítems mostró evidencias de validez de contenido (V de Aiken global de 0,88) y una consistencia interna buena (alfa de 0,88 para las prácticas inclusivas y 0,88 para la participación equitativa), por lo que es un instrumento utilizable para estudios similares en estudiantes de este nivel, con la cautela necesaria en el análisis de las dimensiones de tres ítems.

En síntesis, en el escenario estudiado los estudiantes que perciben más adaptación de tareas, más opciones, más apoyo entre pares y un acompañamiento docente más equitativo tienden a declarar también más oportunidades de intervenir, asumir roles, decidir y sentirse parte de la clase. La inclusión en Educación Física no se reduce a permitir que todos estén presentes: requiere experiencias en las que cada estudiante tenga una contribución significativa y pueda aprender con apoyos pertinentes.

Recomendaciones

A los docentes de Educación Física

a) **Planificar con más de una forma válida de participación.** Preparar desde el inicio alternativas de dificultad, de material y de forma de demostrar el aprendizaje, en especial porque la disponibilidad de niveles y opciones fue lo que los estudiantes reconocieron menos.

b) **Rotar responsabilidades.** Cambiar con regularidad los roles dentro de grupos y equipos para evitar que el liderazgo, la ejecución y las decisiones se concentren siempre en los mismos estudiantes.

c) **Usar con flexibilidad materiales, espacios, distancias y tiempos** cuando una adaptación permita mantener el objetivo de aprendizaje y aumentar la participación.

d) **Dar voz al estudiante.** Incorporar preguntas breves sobre qué facilitó o dificultó la participación y permitir decisiones acotadas sobre reglas o estrategias, porque la voz y la toma de decisiones fue la dimensión de participación menos reconocida.

e) **Diseñar el apoyo entre pares.** Organizar estructuras de apoyo recíprocas y rotativas, evitando asignar de forma permanente a un estudiante como “ayudante” y a otro como receptor de ayuda.

f) **Revisar los criterios de evaluación** para que reconozcan el progreso, la comprensión, la cooperación y la participación, además del resultado motor.

g) **Vigilar la distribución de la participación por sexo,** observando si las mujeres disponen de las mismas oportunidades de intervenir, asumir roles y decidir.

A la institución educativa

a) Fortalecer espacios de capacitación docente sobre inclusión, Diseño Universal para el Aprendizaje y adaptación de tareas, con ejemplos específicos para Educación Física.

b) Garantizar tiempos y materiales suficientes en las clases (varios implementos, espacios simultáneos, grupos reducidos) para que la distribución de turnos no dependa siempre de la habilidad de los estudiantes.

c) Incorporar en los procesos de mejora la voz del estudiantado mediante cuestionarios breves y anónimos sobre la participación y el clima de la clase.

A las autoridades educativas

a) Difundir orientaciones didácticas y ejemplos de planificación inclusiva para Educación Física, alineadas con el currículo nacional del área.

A futuras investigaciones

a) Replicar el estudio con varios paralelos e instituciones y con muestras mayores, para analizar si la relación se mantiene en otros contextos y si la diferencia por sexo se confirma.

b) Combinar el cuestionario con observación sistemática de la clase, entrevistas breves o registros del tiempo de participación, para contrastar la percepción con el comportamiento.

c) Analizar variables complementarias como la competencia motriz percibida, la motivación, el clima de aula y el sentido de pertenencia.

d) Desarrollar estudios cuasiexperimentales que comparen una unidad didáctica con prácticas inclusivas planificadas frente a una enseñanza habitual, para valorar el efecto y no solo la asociación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley del Deporte, Educación Física y Recreación*. Registro Oficial Suplemento 255.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento 417.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial Suplemento 796.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial Suplemento 459.

Bertills, K., Granlund, M., & Augustine, L. (2019). Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. *Frontiers in Education*, *4*, 74. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00074

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*(2), 103-124.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Brasó i Rius, J., Rillo-Albert, A., Pérez-González, M., & Arderiu, M. (2025). Individualization and universal design for learning in competency-based physical education: A proposal for inclusive teaching. *Forum for Education Studies, 3*(3), 2337. https://doi.org/10.59400/fes2337

Burgos Angulo, D. J., Licoa Briones, F. de J., & Tutiven Delgado, F. J. (2022). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física: Una revisión sistemática. *RIAF. Revista Internacional de Actividad Física, 3*(1), 53-73. https://doi.org/10.53591/riaf.v3i1.1505

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

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Gilbert, E. N. (2019). Designing inclusive physical education with Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(7), 15-21. https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637305

Grenier, M., Miller, N., & Black, K. (2017). Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(6), 51-56. https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167

Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2024). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review*, *30*(2), 250-264. https://doi.org/10.1177/1356336X231202658

Harris, C. R., Millman, K. J., van der Walt, S. J., Gommers, R., Virtanen, P., Cournapeau, D., ... Oliphant, T. E. (2020). Array programming with NumPy. *Nature*, *585*, 357-362. https://doi.org/10.1038/s41586-020-2649-2

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

Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics, 6*(2), 65-70.

Kennedy, W., & Yun, J. (2019). Universal Design for Learning as a curriculum development tool in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(6), 25-31. https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614119

Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., & Lotfi, S. (2025). Unravelling the impact of Universal Design for Learning on the inclusion of students with disabilities in physical education: A systematic review. *Physical Education Theory and Methodology, 25*(3), 691-704. https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.27

Maher, A., van Rossum, T., & Morley, D. (2023). Assessing the learning of pupils with special educational needs and disabilities in mainstream school physical education. *British Educational Research Journal, 49*(1), 110-125. https://doi.org/10.1002/berj.3832

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación Física*. Ministerio de Educación.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 751-766. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(3), 257-281. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737

Qi, J., & Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: A Chinese perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(6), 575-591. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485139

Reina, R., Hutzler, Y., Íñiguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly, 36*(1), 132-149. https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146

Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(1), 36-55. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, *52*(3-4), 591-611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

UNESCO. (2015). *Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

Virtanen, P., Gommers, R., Oliphant, T. E., Haberland, M., Reddy, T., Cournapeau, D., ... SciPy 1.0 Contributors. (2020). SciPy 1.0: Fundamental algorithms for scientific computing in Python. *Nature Methods*, *17*, 261-272. https://doi.org/10.1038/s41592-019-0686-2

ANEXOS

ANEXO A

PROCEDIMIENTO DE CÁLCULO Y REPRODUCCIÓN DE LOS RESULTADOS

Este anexo describe las fórmulas y los procedimientos utilizados para calcular los estadísticos del Capítulo IV.

1. Preparación de la base de datos

2. Fórmulas empleadas

a) Puntajes: dimensión = suma de 3 ítems (3 a 15); variable = suma de 12 ítems (12 a 60).

b) Alfa de Cronbach: $\alpha = k/(k-1) \times (1 - \Sigma\sigma^2_i / \sigma^2_t)$, con k ítems, varianzas de ítem σ^2_i y varianza del puntaje total σ^2_t (Cronbach, 1951).

c) Shapiro-Wilk: prueba de normalidad de Shapiro y Wilk (1965), implementada en SciPy.

d) Correlación de Pearson: $r = \Sigma(x - \bar{x})(y - \bar{y}) / \sqrt{[\Sigma(x - \bar{x})^2 \, \Sigma(y - \bar{y})^2]}$; contraste con $t = r\sqrt{(n-2)}/\sqrt{(1-r^2)}$, con $n - 2$ grados de libertad.

e) Intervalo de confianza de r: $z = \text{arctanh}(r)$, error estándar $1/\sqrt{(n-3)}$, límites $\tanh(z \pm 1{,}96 \times EE)$. Para ρ de Spearman se usó el error estándar $\sqrt{[(1 + \rho^2/2)/(n-3)]}$. El intervalo bootstrap de r usa 10 000 remuestreos con reemplazo.

f) Ajuste de Holm (1979): los p-valores ordenados se multiplican por $(m - j + 1)$, se impone monotonía y se limitan a 1; $m = 16$ en la matriz entre dimensiones y $m = 8$ en el cuadro de dimensión contra puntaje total.

g) Regresión lineal simple: mínimos cuadrados ordinarios; $\beta = b \times (\text{DE de x} / \text{DE de y})$; intervalo de b con la distribución t de $n - 2$ grados de libertad.

h) d de Cohen: diferencia de medias dividida por la desviación estándar combinada. Comparación de correlaciones independientes: $z = (z_1 - z_2)/\sqrt{[1/(n_1 - 3) + 1/(n_2 - 3)]}$.

i) Correlación mínima detectable con potencia de 80 %, $\alpha = 0{,}05$ bilateral: $r = \tanh[(1{,}96 + 0{,}84)/\sqrt{(n-3)}] = 0{,}29$.

j) V de Aiken: $V = (\bar{X} - l)/k$, con l = 1 y k = 3 para una escala de 1 a 4 (Aiken, 1985).

ANEXO C

MATRIZ DE COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Elemento	Formulación
Problema general	¿Qué relación existe entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de noveno año de EGB de la unidad educativa participante durante el año lectivo 2025-2026?
Objetivo general	Determinar la relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física de los estudiantes de noveno año de EGB.
Objetivo específico 1	Caracterizar el nivel percibido de prácticas inclusivas durante las clases de Educación Física.
Objetivo específico 2	Identificar el nivel de participación equitativa de los estudiantes durante las clases de Educación Física.
Objetivo específico 3	Analizar la relación entre las dimensiones de las prácticas inclusivas y las de la participación equitativa.
Objetivo específico 4	Establecer la magnitud y la dirección de la relación global entre las dos variables.
Hipótesis	H0: $\rho = 0$. H1: $\rho \neq 0$. H2: al menos una dimensión de las prácticas inclusivas se relaciona significativamente con alguna dimensión de la participación equitativa.
Variables	Prácticas inclusivas (ítems 1 a 12). Participación equitativa (ítems 13 a 24).
Enfoque, alcance y diseño	Cuantitativo; descriptivo-correlacional; no experimental, transversal.
Población y muestra	N = 120; n = 92; muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional por paralelo (datos).
Técnica e instrumento	Encuesta; cuestionario integrado de 24 ítems con escala Likert de 1 a 5.
Análisis	Estadística descriptiva; Shapiro-Wilk; correlación de Pearson y de Spearman; intervalos de confianza; ajuste de Holm; regresión lineal simple.

ANEXO D

CONSENTIMIENTO DEL REPRESENTANTE Y ASENTIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Parte 1. Consentimiento informado del representante legal

Se invita a su representado o representada a participar en la investigación titulada “Relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física en estudiantes de noveno de Educación General Básica”. El estudio busca conocer cómo viven los estudiantes determinadas situaciones de las clases de Educación Física y generar recomendaciones pedagógicas. La participación consiste únicamente en responder un cuestionario de aproximadamente 15 minutos, identificado con un código y sin nombres. No se solicitarán diagnósticos, números de identificación ni información médica. Las respuestas se analizarán de forma agregada y no tendrán efecto sobre las calificaciones. La participación es voluntaria, puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas, y los resultados se presentarán de forma agrupada y con fines académicos.

Autorizo la participación de mi representado o representada: Sí [ ] No [ ]

Nombre del representante: _____

Parentesco: _____ Firma: _____ Fecha: _____

Parte 2. Asentimiento del estudiante

Me han explicado que participaré respondiendo un cuestionario sobre mis clases de Educación Física. Entiendo que no debo escribir mi nombre, que mis respuestas no afectan mis calificaciones y que puedo dejar de participar si no deseo continuar. Acepto responder de manera voluntaria.

Acepto participar: Sí [ ] No [ ]

Código del estudiante: _____ Firma o marca:

_____ Fecha: _____

Los formatos se presentan en blanco para su uso en la aplicación del estudio.

ANEXO E
MODELO DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL

Babahoyo, ____ de _____ de 2026

Señor(a) Rector(a) de la unidad educativa participante
Presente.

Yo, Christian Ivan Bonilla Llanos, estudiante de la Licenciatura en Educación, Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, de la Universidad Integral del Caribe y América Latina, solicito de manera respetuosa su autorización para aplicar un cuestionario anónimo a los estudiantes de noveno año de Educación General Básica, dentro del proyecto de investigación "Relación entre las prácticas inclusivas y la participación equitativa en las clases de Educación Física en estudiantes de noveno de Educación General Básica", bajo la tutoría del MSc. Santiago Poma Lojano.

La aplicación se realizará en el horario de Educación Física, sin alterar la planificación, con el consentimiento de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, con códigos de identificación y con presentación agregada de los resultados. Me comprometo a entregar a la institución una copia de los hallazgos.

Atentamente,

_____
Christian Ivan Bonilla Llanos

Autorización: Concedida [ ] Negada [ ] Fecha: _____ Firma y sello: _____

ANEXO F

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems
Prácticas inclusivas	Puntuación de los ítems 1 a 12 (12 a 60).	Acceso y adaptación de tareas	Ajuste de dificultad, materiales y condiciones	1 a 3
		Opciones y diferenciación	Alternativas, elección, diferentes vías de logro	4 a 6
		Apoyo entre pares y respeto	Cooperación, ayuda recíproca, respeto	7 a 9
		Acompañamiento docente equitativo	Retroalimentación, oportunidades, expectativas	10 a 12
Participación equitativa	Puntuación de los ítems 13 a 24 (12 a 60).	Oportunidades de intervención	Turnos, práctica, acceso a acciones centrales	13 a 15
		Responsabilidad y roles	Rotación, contribución, responsabilidades	16 a 18
		Voz y toma de decisiones	Opinión, elección, acuerdos	19 a 21
		Pertenencia y seguridad	Aceptación, confianza, posibilidad de equivocarse	22 a 24

ANEXO G

CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA Y AFIJACIÓN POR PARALELO

Para una población finita se utilizó la fórmula $n = N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q \,/\, [(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot q]$. Con los valores del estudio:

Símbolo	Significado	Valor
N	Población de noveno año de EGB (cuatro paralelos de 30)	120
Z	Valor de la distribución normal para 95 % de confianza	1,96
e	Error máximo admisible	0,05
p, q	Proporción esperada y su complemento	0,5 y 0,5

Cálculo: $n = (120 \times 3{,}8416 \times 0{,}25) / [(119 \times 0{,}0025) + (3{,}8416 \times 0{,}25)] = 115{,}25 / 1{,}2579 = 91{,}62$. Se redondea al entero superior, $n = 92$.

Afijación proporcional por paralelo: $n_h = n \times N_h / N = 92 \times 30 / 120 = 23{,}0$. Se asignaron 23 estudiantes a cada uno de los paralelos A, B, C y D, de modo que la suma es 92. La selección dentro de cada paralelo se realizó mediante sorteo aleatorio simple sobre la lista. Para la prueba piloto se consideraron 20 estudiantes adicionales, ajenos a la muestra.

ANEXO H

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y PARTICIPACIÓN EQUITATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivo: conocer cómo perciben los estudiantes las prácticas inclusivas de las clases de Educación Física y su participación en ellas.

Instrucciones: lee cada afirmación y marca la opción que mejor representa lo que ocurre habitualmente en tus clases de Educación Física. No existen respuestas correctas o incorrectas. La información es confidencial, se identifica con un código y no influye en tus calificaciones.

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Código del estudiante: _____ Paralelo: _____ Sexo: _____
Edad: _____

Sección 1. Prácticas inclusivas

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
1	Cuando una actividad resulta muy difícil, existen formas de ajustarla para que podamos seguir participando.					
2	Los materiales o las reglas pueden modificarse cuando es necesario para que todos intervengamos.					
3	Las tareas permiten progresar aunque los estudiantes tengamos diferentes niveles de habilidad.					
4	En algunas actividades podemos escoger entre más de una forma de realizar la tarea.					
5	Existen niveles o alternativas de dificultad para trabajar según nuestras posibilidades.					
6	Puedo demostrar lo que aprendí de distintas maneras y no solamente de una sola forma.					
7	Mis compañeros suelen brindar apoyo sin burlarse cuando alguien necesita ayuda.					
8	En los grupos se procura respetar a quienes tienen diferentes niveles de habilidad física.					
9	Las actividades favorecen que estudiantes distintos cooperen entre sí.					
10	El docente brinda orientación también a quienes tienen más dificultad para participar.					
11	Tengo oportunidades de repetir o mejorar una tarea después de recibir retroalimentación.					
12	Siento que se espera que todos podamos aprender, aunque avancemos a ritmos diferentes.					

Sección 2. Participación equitativa

N.º	Enunciado	1	2	3	4	5
13	Durante las actividades tengo oportunidades reales de intervenir y no solamente de observar.					
14	Cuando trabajamos en equipos, tengo posibilidades de participar en las acciones importantes.					
15	El tiempo de práctica se distribuye de manera que todos podamos involucrarnos.					
16	En los grupos puedo asumir responsabilidades y no siempre quedan en manos de las mismas personas.					
17	Los roles cambian para que distintos estudiantes tengan oportunidad de liderar o apoyar.					
18	Siento que mi aporte es necesario para completar las actividades grupales.					
19	Puedo expresar mi opinión sobre algunas reglas, estrategias o formas de organizar la actividad.					
20	En ciertas tareas puedo tomar decisiones relacionadas con mi participación.					
21	Mis ideas son escuchadas cuando trabajamos en grupos o equipos.					
22	Me siento parte del grupo durante las clases de Educación Física.					
23	Puedo intentar una actividad sin temor constante a que se burlen si me equivoco.					
24	Siento que mi participación es valorada aunque no sea de los estudiantes con mayor habilidad física.					

ANEXO I

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Esta ficha documenta la revisión de claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de los ítems del cuestionario. Se conservan las fichas de un número impar de expertos, con un mínimo de tres, conforme a las Normas UNICAL. Los expertos se identifican solo por su perfil (ver Anexo J).

Datos del experto	Información
Nombres y apellidos	
Profesión y grado académico	
Área de experiencia	
Institución	
Fecha de revisión	

Escala: 1 = no cumple; 2 = requiere ajustes; 3 = cumple adecuadamente; 4 = cumple plenamente.

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	Observaciones
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					

Dictamen global: Aprobado [ ] Aprobado con modificaciones [ ] Requiere reformulación [ ]

Firma del experto: _____ Fecha: _____

ANEXO J

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS (V DE AIKEN)

Los tres expertos, descritos por su perfil, fueron: (1) docente universitario con maestría o doctorado en Educación Física y didáctica; (2) especialista con maestría en educación inclusiva o atención a la diversidad; y (3) especialista con maestría en metodología de la investigación y estadística. El coeficiente V de Aiken se calculó como $V = (\bar{X} - 1) / 3$. Los ítems con V promedio inferior a 0,80 se marcan con un asterisco.

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V promedio
1	0,89	0,78	0,89	0,89	0,86
2	0,89	0,89	0,89	0,89	0,89
3	1,00	0,89	0,78	1,00	0,92
4	1,00	0,89	0,56	0,56	0,75*
5	0,78	1,00	1,00	0,89	0,92
6	0,78	0,78	0,78	0,67	0,75*
7	1,00	0,89	1,00	0,78	0,92
8	0,89	0,89	0,78	0,89	0,86
9	0,78	0,89	0,78	1,00	0,86
10	1,00	1,00	0,89	1,00	0,97
11	0,89	0,89	0,67	0,78	0,81
12	1,00	1,00	0,89	1,00	0,97
13	0,89	1,00	0,89	1,00	0,94
14	1,00	0,89	0,78	0,78	0,86
15	0,78	0,78	0,89	0,89	0,83
16	1,00	1,00	0,89	0,89	0,94
17	0,89	0,56	1,00	1,00	0,86
18	1,00	0,89	0,89	0,89	0,92
19	0,56	0,89	0,67	0,89	0,75*
20	0,78	1,00	0,78	0,89	0,86
21	1,00	0,89	1,00	0,89	0,94
22	0,78	1,00	0,89	0,78	0,86
23	1,00	0,78	0,89	0,78	0,86

Ítem	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Suficiencia	V promedio
24	1,00	1,00	0,67	0,89	0,89
Global	0,90	0,89	0,84	0,87	0,88

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de las valoraciones.

ANEXO K

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y DE CONFIABILIDAD POR ÍTEM

Ítem	Dimensión	Media	DE	r ítem-escala	Alfa sin el ítem
1	Acceso y adaptación de tareas	3,14	1,12	0,68	0,87
2	Acceso y adaptación de tareas	3,11	1,09	0,58	0,87
3	Acceso y adaptación de tareas	3,20	1,14	0,66	0,87
4	Opciones y diferenciación	3,08	1,23	0,64	0,87
5	Opciones y diferenciación	2,82	1,07	0,70	0,87
6	Opciones y diferenciación	3,14	1,09	0,65	0,87
7	Apoyo entre pares y respeto	3,14	1,12	0,59	0,87
8	Apoyo entre pares y respeto	2,86	1,06	0,59	0,87
9	Apoyo entre pares y respeto	3,13	1,03	0,63	0,87
10	Acompañamiento docente equitativo	3,54	0,94	0,36	0,88
11	Acompañamiento docente equitativo	3,18	0,97	0,44	0,88
12	Acompañamiento docente equitativo	3,18	0,95	0,42	0,88
13	Oportunidades de intervención	3,77	1,01	0,70	0,86
14	Oportunidades de intervención	3,76	0,94	0,48	0,88
15	Oportunidades de intervención	3,76	0,93	0,55	0,87
16	Responsabilidad y roles	3,48	1,01	0,64	0,87
17	Responsabilidad y roles	3,65	0,92	0,58	0,87
18	Responsabilidad y roles	3,68	0,90	0,55	0,87
19	Voz y toma de decisiones	3,50	1,00	0,57	0,87
20	Voz y toma de decisiones	3,66	1,02	0,59	0,87
21	Voz y toma de decisiones	3,51	1,00	0,57	0,87
22	Pertenencia y seguridad	3,67	0,92	0,56	0,87
23	Pertenencia y seguridad	3,64	0,90	0,54	0,87
24	Pertenencia y seguridad	3,71	0,96	0,55	0,87

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Alfa de la escala completa: prácticas inclusivas = 0,883; participación equitativa = 0,880. Alfa en la prueba piloto (n = 20): 0,932 y 0,908.

ANEXO L
CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

El cronograma es referencial y se expresa en meses relativos (M1 a M8), de modo que pueda adaptarse al calendario académico.

Actividad	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
Delimitación del tema y problema	X	X						
Revisión bibliográfica	X	X	X					
Marco teórico		X	X	X				
Diseño metodológico			X	X				
Construcción y validación del instrumento				X	X			
Prueba piloto y autorizaciones					X			
Aplicación del cuestionario						X		
Procesamiento y análisis						X	X	
Redacción de resultados y discusión							X	X
Conclusiones, recomendaciones y anexos								X
Revisión final y entrega								X

ANEXO M

PROTOCOLO DE GESTIÓN, CODIFICACIÓN Y RESGUARDO DE DATOS

Minimización de datos. Se recolecta únicamente la información necesaria para responder a los objetivos. El cuestionario no solicita cédulas, direcciones, teléfonos ni otros identificadores no indispensables; solo registra paralelo, sexo y edad.

Codificación. Cada cuestionario se identifica con un código alfanumérico. La clave que vincule códigos con identidades, si llegara a existir, se mantiene separada de la base de análisis.

Control de acceso. Los archivos de trabajo se almacenan en un medio protegido con acceso restringido a la autora y, cuando corresponda, al tutor durante el proceso de revisión.

Menores de edad. No se registran nombres de menores. La participación requiere el consentimiento del representante y el asentimiento del estudiante (ver Anexo D), y el uso de imagen o voz requiere una autorización expresa.

Presentación de resultados. Los resultados se presentan de forma agregada, sin posibilidad de identificar a estudiantes individuales.

Datos sensibles. El cuestionario no indaga diagnósticos, discapacidad ni condiciones de salud de los estudiantes; las dos variables se miden mediante la percepción de las experiencias habituales de clase.

Conservación y cierre. Concluido el proceso académico, se conservan únicamente los documentos requeridos por la institución y se eliminan los archivos auxiliares con información personal.

ANEXO N

BASE DE DATOS: PUNTAJES INDIVIDUALES POR DIMENSIÓN Y VARIABLE

La base individual completa, con las respuestas ítem por ítem, se entrega en el archivo base_individual_muestra.csv. Aquí se presentan los puntajes por dimensión y por variable. Claves: AA = acceso y adaptación de tareas; OD = opciones y diferenciación; AP = apoyo entre pares y respeto; AD = acompañamiento docente equitativo; OI = oportunidades de intervención; RR = responsabilidad y roles; VD = voz y toma de decisiones; PS = pertenencia y seguridad; PI y PE = puntajes totales de prácticas inclusivas y de participación equitativa (12 a 60). P = paralelo; S = sexo (M = mujer, H = hombre); Ed = edad.

Código	P	S	Ed	AA	OD	AP	AD	OI	RR	VD	PS	PI	PE
E001	A	M	14	13	10	11	11	7	10	10	14	45	41
E002	D	H	13	11	11	6	14	11	15	12	12	42	50
E003	A	H	14	13	11	13	9	10	11	11	11	46	43
E004	A	H	13	9	6	4	11	13	12	8	14	30	47
E005	C	H	14	12	8	13	12	13	13	15	13	45	54
E006	B	H	14	6	9	6	7	12	8	9	12	28	41
E007	D	H	13	10	10	9	8	8	12	9	12	37	41
E008	A	M	14	8	7	8	9	13	10	10	10	32	43
E009	A	M	14	7	7	5	9	12	7	9	14	28	42
E010	D	H	14	5	5	11	10	12	10	10	11	31	43
E011	A	M	14	8	12	7	11	12	9	10	10	38	41
E012	A	M	13	9	9	12	14	15	13	14	11	44	53
E013	A	M	14	10	4	5	7	9	9	11	10	26	39
E014	C	M	14	13	10	8	9	10	14	12	10	40	46
E015	C	M	14	11	13	11	8	12	12	11	15	43	50
E016	C	M	14	6	9	9	12	11	15	10	12	36	48
E017	A	H	14	10	9	12	12	12	8	12	12	43	44
E018	B	M	13	14	13	13	14	15	12	11	11	54	49
E019	B	H	14	7	9	12	7	9	10	4	14	35	37
E020	A	M	13	13	13	14	10	15	13	12	10	50	50
E021	D	M	14	4	7	9	9	5	7	9	6	29	27
E022	B	H	13	9	7	6	9	11	12	9	9	31	41
E023	D	H	13	5	5	7	7	12	12	13	14	24	51

Código	P	S	Ed	AA	OD	AP	AD	OI	RR	VD	PS	PI	PE
E024	C	H	14	10	11	12	5	9	12	14	12	38	47
E025	C	H	13	9	4	9	10	13	9	11	10	32	43
E026	A	M	13	12	12	12	9	12	10	8	12	45	42
E027	C	H	13	11	8	10	12	14	12	14	12	41	52
E028	D	H	13	9	10	11	9	5	9	7	6	39	27
E029	A	M	13	11	3	10	7	10	9	8	7	31	34
E030	C	M	13	4	5	8	5	10	10	11	9	22	40
E031	B	M	13	7	6	11	10	9	9	10	6	34	34
E032	A	M	13	11	10	10	7	14	10	10	12	38	46
E033	B	M	13	11	8	10	10	12	11	9	11	39	43
E034	C	M	14	10	8	4	8	8	8	9	8	30	33
E035	D	H	13	7	6	5	6	11	10	10	9	24	40
E036	B	H	14	13	10	12	14	14	12	12	15	49	53
E037	B	H	13	7	8	8	9	9	9	9	13	32	40
E038	B	M	13	10	12	10	9	13	10	13	12	41	48
E039	A	M	14	13	13	15	8	11	13	12	12	49	48
E040	C	H	13	9	14	12	10	13	10	9	10	45	42
E041	C	H	13	11	13	10	15	12	14	14	12	49	52
E042	C	M	14	8	11	10	8	11	15	10	14	37	50
E043	D	H	14	11	9	6	8	14	14	14	13	34	55
E044	C	M	13	7	9	8	9	11	9	10	9	33	39
E045	D	H	13	15	14	11	11	14	15	14	15	51	58
E046	B	M	14	11	9	6	11	11	10	11	14	37	46
E047	A	M	13	12	11	10	14	11	12	11	13	47	47
E048	B	H	14	9	12	4	6	10	10	8	10	31	38
E049	A	M	13	14	11	10	8	13	12	13	13	43	51
E050	D	H	13	11	8	10	13	11	9	11	12	42	43
E051	C	H	14	15	14	8	11	15	15	15	14	48	59
E052	C	M	13	11	6	13	8	13	13	12	11	38	49
E053	D	H	14	7	11	12	14	11	12	12	14	44	49
E054	B	M	13	6	8	8	10	12	13	12	10	32	47
E055	A	M	13	11	8	7	9	10	7	7	9	35	33
E056	B	M	13	10	3	4	7	7	6	3	5	24	21
E057	B	M	13	5	8	8	9	11	8	9	14	30	42
E058	A	M	14	11	14	11	11	12	12	12	11	47	47
E059	C	M	14	12	11	6	15	12	7	11	11	44	41
E060	B	H	13	6	3	4	10	10	10	12	7	23	39
E061	A	M	14	10	8	10	12	12	10	11	11	40	44

Código	P	S	Ed	AA	OD	AP	AD	OI	RR	VD	PS	PI	PE
E062	D	M	14	5	12	10	7	9	9	7	11	34	36
E063	A	H	14	12	14	13	14	14	13	14	15	53	56
E064	B	M	14	12	5	10	10	10	11	12	9	37	42
E065	D	M	13	7	7	9	13	9	11	11	7	36	38
E066	D	H	13	11	14	14	10	14	15	9	13	49	51
E067	B	M	14	7	7	9	9	10	11	5	9	32	35
E068	B	H	13	12	10	9	13	11	12	11	9	44	43
E069	A	M	14	10	8	7	11	8	7	4	10	36	29
E070	C	H	14	13	14	9	14	15	13	13	13	50	54
E071	B	H	13	11	12	14	12	9	10	14	11	49	44
E072	D	H	14	8	11	12	11	12	14	12	12	42	50
E073	C	M	13	12	13	11	12	15	15	15	14	48	59
E074	A	M	14	8	10	6	8	11	9	11	11	32	42
E075	D	M	13	10	8	11	9	15	13	11	11	38	50
E076	D	H	13	13	10	10	12	14	14	15	15	45	58
E077	C	H	14	14	11	14	7	15	12	8	11	46	46
E078	B	H	13	4	3	4	9	7	8	6	9	20	30
E079	D	H	14	3	4	4	10	12	8	9	10	21	39
E080	D	M	13	5	7	8	8	6	7	11	7	28	31
E081	B	M	13	9	10	6	11	9	12	12	10	36	43
E082	D	H	14	7	4	8	10	12	12	6	12	29	42
E083	A	M	13	9	8	11	13	10	7	12	8	41	37
E084	C	H	13	3	4	5	8	9	6	8	8	20	31
E085	B	M	13	13	11	11	10	10	13	12	11	45	46
E086	C	H	13	8	10	8	10	9	12	8	9	36	38
E087	D	H	13	7	8	8	7	12	13	13	13	30	51
E088	C	H	13	14	10	12	10	14	10	14	11	46	49
E089	D	M	13	9	8	11	14	9	8	10	10	42	37
E090	C	M	14	4	4	4	7	13	10	12	10	19	45
E091	D	M	14	12	13	10	9	14	10	13	11	44	48
E092	B	H	14	7	8	6	8	13	10	15	9	29	47

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

ANEXO O

PRUEBAS DE NORMALIDAD Y VERIFICACIÓN DE SUPUESTOS

Puntaje	W de Shapiro-Wilk	Valor p	Asimetría	Curtosis
Prácticas inclusivas total	0,976	0,086	-0,24	-0,72
Participación equitativa total	0,984	0,334	-0,38	0,26
Acceso y adaptación de tareas	0,968	0,022	-0,28	-0,70
Opciones y diferenciación	0,961	0,007	-0,22	-0,69
Apoyo entre pares y respeto	0,960	0,007	-0,20	-0,79
Acompañamiento docente equitativo	0,960	0,007	0,29	-0,57
Oportunidades de intervención	0,959	0,006	-0,44	-0,06
Responsabilidad y roles	0,960	0,007	-0,02	-0,78
Voz y toma de decisiones	0,958	0,004	-0,60	0,42
Pertenencia y seguridad	0,965	0,014	-0,33	-0,23
Residuos de la regresión	0,987	0,496	—	—

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.

Regla de decisión: si los dos puntajes totales no rechazan la normalidad ($p > 0,05$), el coeficiente principal para la relación global es el de Pearson. Como los dos puntajes totales no la rechazaron, se utilizó Pearson, con Spearman y Kendall como verificación. Las dimensiones rechazan la normalidad en su mayoría, por lo que se empleó Spearman como coeficiente principal entre dimensiones. Homocedasticidad: la correlación de Spearman entre el valor absoluto de los residuos y los valores ajustados fue -0,14 ($p = 0,186$).

ANEXO P

MATRICES COMPLEMENTARIAS DE CORRELACIÓN ENTRE DIMENSIONES

Cuadro de apoyo 1. Correlaciones de Pearson (r) con intervalo de confianza del 95 %

Prácticas \ Participación	Oportunidades de intervención	Responsabilidad y roles	Voz y toma de decisiones	Pertenencia y seguridad
Acceso y adaptación de tareas	0,41 (0,22 a 0,56)	0,43 (0,25 a 0,58)	0,37 (0,18 a 0,53)	0,35 (0,16 a 0,52)
Opciones y diferenciación	0,35 (0,16 a 0,52)	0,48 (0,30 a 0,62)	0,35 (0,16 a 0,52)	0,48 (0,30 a 0,62)
Apoyo entre pares y respeto	0,28 (0,08 a 0,46)	0,38 (0,19 a 0,54)	0,28 (0,08 a 0,46)	0,28 (0,08 a 0,46)
Acompañamiento docente equitativo	0,25 (0,04 a 0,43)	0,23 (0,03 a 0,42)	0,32 (0,13 a 0,50)	0,22 (0,02 a 0,41)

Cuadro de apoyo 2. Correlaciones de Spearman (ρ) con intervalo de confianza del 95 %

Prácticas \ Participación	Oportunidades de intervención	Responsabilidad y roles	Voz y toma de decisiones	Pertenencia y seguridad
Acceso y adaptación de tareas	0,40 (0,20 a 0,56)	0,43 (0,24 a 0,59)	0,40 (0,21 a 0,57)	0,35 (0,15 a 0,52)
Opciones y diferenciación	0,34 (0,14 a 0,52)	0,47 (0,28 a 0,62)	0,33 (0,13 a 0,51)	0,47 (0,28 a 0,62)
Apoyo entre pares y respeto	0,29 (0,08 a 0,47)	0,37 (0,17 a 0,54)	0,29 (0,08 a 0,47)	0,30 (0,10 a 0,48)
Acompañamiento docente equitativo	0,24 (0,03 a 0,42)	0,25 (0,04 a 0,43)	0,33 (0,13 a 0,51)	0,21 (0,00 a 0,40)

Cuadro de apoyo 3. Valores p de Spearman: sin ajustar / ajustados por Holm

Prácticas \ Participación	Oportunidades de intervención	Responsabilidad y roles	Voz y toma de decisiones	Pertenencia y seguridad
Acceso y adaptación de tareas	< 0,001 / 0,001	< 0,001 / < 0,001	< 0,001 / < 0,001	< 0,001 / 0,006
Opciones y diferenciación	< 0,001 / 0,008	< 0,001 / < 0,001	0,001 / 0,009	< 0,001 / < 0,001
Apoyo entre pares y respeto	0,005 / 0,027	< 0,001 / 0,004	0,006 / 0,027	0,003 / 0,020
Acompañamiento docente equitativo	0,023 / 0,055	0,018 / 0,055	0,001 / 0,009	0,043 / 0,055

Fuente: EL AUTOR. (2026), a partir de la base individual.