UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES BARRERAS FÍSICAS, PEDAGÓGICAS Y SOCIALES QUE LIMITAN LA PARTICIPACIÓN INCLUSIVA EN LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 9 AÑOS EN LA ESCUELA DEPORTIVA SPORTING CLUB AYANGUE

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

Autor: Juan José Intriago Guale
Tutora: Lic. Raquel Jael Arévalo Tulcán

Willemstad, Curaçao, septiembre de 2025

CARTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO POR PARTE DE LA TUTORA

Willemstad, Curaçao, 05 de septiembre de 2025.

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: «Análisis de las principales barreras físicas, pedagógicas y sociales que limitan la participación inclusiva en las actividades deportivas de niños y niñas de 8 a 9 años en la escuela deportiva Sporting Club Ayangue», elaborado por el ciudadano Juan José Intriago Guale, titular del documento de identidad que consta en su expediente académico, para optar al título de Licenciado/a en Educación Mención Didáctica y Evaluación de la Educación Física, y apruebo su presentación, exposición y evaluación correspondiente por parte del jurado asignado.

Atentamente,



Lic. Raquel Jael Arévalo Tulcán
DOCENTE-TUTOR
C.C. 1722570155

DEDICATORIA

A Dios, por acompañarme y darme fortaleza durante este proceso de formación.

A mi madre, por su amor, su apoyo constante y por enseñarme el valor del esfuerzo. Este trabajo recoge también lo aprendido de su ejemplo y de su perseverancia.

A mis docentes, por compartir sus conocimientos y orientar mi aprendizaje.

Con amor, Juan José Intriago Guale.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por la fortaleza para continuar durante las dificultades de este proceso.

A mi madre, por creer en mí, comprender las exigencias de mis estudios y acompañarme en cada etapa.

A mis docentes y a las personas que aportaron su tiempo, sus conocimientos y su apoyo para desarrollar este trabajo.

Juan José Intriago Guale.

ÍNDICE GENERAL

Carta de aprobación del trabajo especial de grado por parte de la tutora ii
Dedicatoria iii
Agradecimiento iv
Índice general v
Lista de cuadros viii
Resumen ix
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I — EL PROBLEMA 3
Planteamiento del Problema 3
Formulación del Problema 5
Preguntas de Investigación 5
Objetivo General 5
Objetivos Específicos 6
Justificación 6
Alcance de la Investigación 8
Limitaciones de la Investigación 8
Factibilidad de la Investigación 9
CAPÍTULO II — MARCO TEÓRICO 10
Antecedentes de la Investigación 10
Inclusión y accesibilidad deportiva en Ecuador 10
Educación inclusiva y actividades recreativas 11
Diversidad cultural y participación en Educación Física 11
Educación Física y desarrollo integral 12
Síntesis de los antecedentes 12
Bases Teóricas 13
Inclusión educativa y participación 13
Educación Física y formación deportiva infantil 13
Barreras para el aprendizaje y la participación 14
Barreras físicas 15
Barreras pedagógicas 16
Barreras sociales y actitudinales 16
Diversidad en niños y niñas de 8 a 9 años 17
Diseño Universal para el Aprendizaje 18
Adaptación de tareas y reglas 19
Cooperación y apoyo entre compañeros 19
Evaluación formativa de la participación 20
Acceso a la actividad y oportunidades de aprendizaje 20

Igualdad de reglas y equidad en las exigencias 21
El material deportivo como mediador de la tarea 22
Organización del espacio y continuidad de la práctica 23
Consignas comprensibles y demostración del movimiento 24
Progresión de dificultad y apoyos temporales 25
Autonomía y participación en las decisiones 26
Pertenencia al grupo y reconocimiento del esfuerzo 27
Competencia y criterios de éxito en la iniciación deportiva 28
Convivencia y respuesta educativa ante la burla 29
Formación del entrenador y decisiones durante la sesión 30
Categorías del estudio y criterios para reconocer una barrera 31
Sistema de Categorías 32
Conceptualización y Organización Analítica 32
CAPÍTULO III — MARCO METODOLÓGICO 33
Tipo de Investigación 33
Enfoque de la Investigación 33
Nivel o Alcance 34
Diseño de la Investigación 34
Población y Unidades de Análisis 34
Selección de Participantes 35
Área de Investigación 35
Técnicas e Instrumentos de Recolección 36
Validación del Instrumento 36
Confiabilidad y Rigor Cualitativo 37
Técnica de Análisis de Datos 37
Fases de la Investigación 38
Fundamentación del Procedimiento de Investigación 38
Correspondencia entre la pregunta y el enfoque cualitativo 38
Delimitación del caso y de las unidades de análisis 39
Pertinencia de los informantes y suficiencia de información 40
Relación entre las preguntas y las categorías 41
Condiciones de una entrevista comprensiva 42
Organización y conservación de los registros 43
Lectura temática y construcción de interpretaciones 44
Contraste de perspectivas y cuidado de la generalización 45
Reflexividad y decisiones del investigador 46
Validación de contenido y revisión de coherencia 46
Criterios para relacionar resultados y conclusiones 47
Consideraciones Éticas 48

CAPÍTULO IV — PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 49
Análisis Detallado de los Resultados 49
Barreras físicas relacionadas con espacios y materiales 49
Barreras pedagógicas en enseñanza y evaluación 50
Barreras sociales en las interacciones del grupo 51
Experiencias reportadas de participación inclusiva 52
Análisis General de los Resultados 53
Lectura funcional de las dificultades materiales reportadas 54
Interpretación de la preocupación por el tiempo de clase 55
Evaluación del rendimiento y distribución del reconocimiento 56
Rechazo entre compañeros y posibilidades de intervención 57
Alcance de la valoración favorable sobre cambios de reglas 58
Relación entre barreras y decisiones de planificación 59
Responsabilidades educativas y decisiones institucionales 60
Seguimiento de las orientaciones y preguntas abiertas 61
Evidencia del Logro de los Objetivos 62
CAPÍTULO V — CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 63
Conclusiones 63
Recomendaciones 64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 66
ANEXOS 68
Anexo A — Guía de entrevista semiestructurada 69
Anexo B — Matriz de coherencia 71
Anexo C — Matriz de categorías y preguntas 72

LISTA DE CUADROS

1. Correspondencia entre objetivos y preguntas 71
2. Organización de categorías y preguntas..... 72

RESUMEN

UNIVERSIDAD INTEGRAL DEL CARIBE Y AMÉRICA LATINA

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES BARRERAS FÍSICAS, PEDAGÓGICAS Y SOCIALES QUE LIMITAN LA PARTICIPACIÓN INCLUSIVA EN LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 9 AÑOS EN LA ESCUELA DEPORTIVA SPORTING CLUB AYANGUE

Autor: Juan José Intriago Guale
Tutora: Lic. Raquel Jael Arévalo Tulcán
Año: 2026

La investigación analiza las barreras físicas, pedagógicas y sociales que limitan la participación inclusiva de niños y niñas de 8 a 9 años en Sporting Club Ayangue. El trabajo declara un enfoque cualitativo e interpretativo, con entrevista semiestructurada dirigida a entrenadores y directivos. El análisis organiza los fragmentos de testimonios incorporados en el informe según las categorías de accesibilidad, enseñanza, interacciones y participación. Los resultados reportados incluyen dificultades de adecuación de espacios y materiales, actividades uniformes, problemas para adaptar tareas y rechazo asociado con el desempeño deportivo. También se consignan percepciones favorables sobre cambios de reglas y organización de equipos. La ausencia de transcripciones completas, códigos de participantes y constancias de validación limita la verificación de los hallazgos; no se establecen frecuencias ni relaciones causales. Se concluye que las barreras descritas requieren una lectura conjunta de condiciones materiales, decisiones pedagógicas y convivencia. Se recomienda revisar recursos y espacios, preparar alternativas de dificultad, distribuir oportunidades de intervención, fortalecer el acompañamiento de las relaciones y documentar los registros auténticos del estudio. Las orientaciones son propuestas y no resultados de una intervención evaluada.

Descriptores o Palabras Claves: participación inclusiva, deporte infantil, barreras físicas, barreras pedagógicas, barreras sociales.

INTRODUCCIÓN

La participación de un niño en una actividad deportiva no puede valorarse únicamente por su presencia en el lugar de entrenamiento. También importa que comprenda las consignas, disponga de oportunidades para intervenir, reciba apoyos adecuados y sea reconocido por sus compañeros. Cuando alguna de estas condiciones falla, el acceso al deporte puede coexistir con formas de exclusión que pasan inadvertidas si la evaluación se concentra en los resultados físicos o competitivos.

Esta investigación analiza las barreras físicas, pedagógicas y sociales que limitan la participación inclusiva de niños y niñas de 8 a 9 años en la escuela deportiva Sporting Club Ayangue. El problema se aborda desde las percepciones de entrenadores y directivos consignadas en el trabajo, con un enfoque cualitativo e interpretativo. Su propósito es comprender las dificultades reportadas y formular orientaciones que respondan a las condiciones del contexto deportivo estudiado.

La elección de esta temática surge de la preocupación por las diferencias de participación que el autor identifica en las sesiones deportivas. El trabajo describe dificultades de accesibilidad, uso de materiales sin adaptación, aplicación de actividades uniformes y relaciones entre compañeros que pueden restringir las oportunidades de quienes tienen menor experiencia o requieren apoyos. Estas situaciones se examinan como condiciones del entorno y de la enseñanza, sin reducir el problema a características individuales de los niños.

El estudio conserva el interés del autor por la educación física como espacio de aprendizaje, convivencia y desarrollo motor. La práctica deportiva infantil permite trabajar habilidades mediante situaciones compartidas; sin embargo, sus posibilidades educativas dependen de cómo se organizan las tareas y las relaciones. Un juego puede ofrecer oportunidades para cooperar y aprender, pero también puede concentrar la intervención en unos pocos participantes si las reglas, la selección de equipos o la evaluación favorecen exclusivamente a quienes muestran mayor destreza.

La investigación se refiere a una escuela deportiva. Por ello, las expresiones educación física escolar y actividad deportiva no se consideran equivalentes en todos sus aspectos. Los principios pedagógicos de inclusión pueden orientar ambos espacios, mientras que sus obligaciones curriculares, formas de organización y responsabilidades institucionales deben distinguirse. El estudio no atribuye al Sporting Club Ayangue una condición jurídica o una vinculación con el sistema educativo que no esté documentada.

El análisis se apoya en el contenido disponible del informe y en las fuentes bibliográficas identificadas. Los testimonios incorporados no vienen acompañados de transcripciones completas, códigos de participantes o una matriz de análisis individual. Esta limitación obliga a presentar los hallazgos como reportes contenidos en el estudio, sin calcular frecuencias ni afirmar que representan a la totalidad de los entrenadores, directivos o niños. Tampoco se atribuyen efectos causales o mejoras comprobadas a las recomendaciones.

El aporte del trabajo consiste en organizar las barreras según sus manifestaciones, explicar los mecanismos mediante los cuales pueden restringir la intervención de los niños y relacionar las dificultades descritas con opciones de mejora. Las propuestas se formulan como orientaciones para la escuela deportiva, sujetas a revisión institucional y seguimiento. No corresponden a una intervención ya ejecutada o evaluada.

El capítulo I presenta el problema, sus preguntas, los objetivos, la justificación, el alcance, las limitaciones y la factibilidad. El capítulo II desarrolla antecedentes recientes, bases teóricas y categorías de análisis. El capítulo III delimita el enfoque, el diseño, las unidades de análisis, el instrumento y los procedimientos de interpretación, diferenciando lo documentado de lo que requiere respaldo. El capítulo IV examina los resultados reportados y su relación con los objetivos. El capítulo V plantea conclusiones y recomendaciones. Las referencias y los anexos permiten consultar las fuentes utilizadas y la guía de entrevista disponible.

CAPÍTULO I
EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La inclusión en el deporte infantil requiere revisar las condiciones de participación que ofrece cada actividad. Permitir la inscripción o admitir a un niño en el grupo constituye una condición de acceso, pero no informa por sí sola sobre su experiencia durante la sesión. La posibilidad de tocar el balón, asumir responsabilidades, comprender la tarea, recibir retroalimentación y permanecer en el juego permite examinar dimensiones de la participación que la asistencia no refleja.

En el Sporting Club Ayangue, el autor describe dificultades para que algunos niños y niñas de 8 a 9 años se integren en las actividades deportivas. El informe vincula estas dificultades con las condiciones materiales del espacio, la aplicación de metodologías poco flexibles y las interacciones entre compañeros. La investigación se concentra en esas situaciones, sin afirmar que todos los participantes las experimentan ni que tengan la misma intensidad en cada sesión.

Las barreras físicas comprenden los obstáculos relacionados con el desplazamiento, la disposición de los espacios y el uso de los materiales. Un recurso puede estar disponible y resultar poco adecuado para determinados participantes. El peso de un balón, la distancia de una tarea o la forma de acceder a una zona de juego pueden exigir habilidades que el niño todavía no domina. En estos casos, la dificultad debe analizarse en relación con la actividad concreta y con las alternativas de apoyo existentes.

Las barreras pedagógicas aparecen cuando la planificación y la enseñanza ofrecen una única forma de ejecutar la tarea, sin contemplar diferentes niveles de experiencia o necesidades de apoyo. La explicación de una actividad puede resultar insuficiente para algunos niños; las reglas pueden ser demasiado complejas o la exigencia motriz puede superar lo que el participante puede realizar con seguridad. Si

la única respuesta consiste en retirarlo de la actividad, la práctica reduce sus oportunidades de aprendizaje.

El documento también plantea barreras sociales vinculadas con burlas, rechazo y predominio de la competencia. El problema no se limita al comportamiento individual de un compañero. La organización de los equipos, la distribución de los turnos y las respuestas del entrenador ante el error pueden favorecer o cuestionar esas conductas. Cuando la selección se realiza siempre según la destreza, algunos niños pueden quedar expuestos a una clasificación pública que asocia su valor dentro del grupo con el rendimiento deportivo.

Estas dimensiones pueden operar conjuntamente. Una actividad sin alternativas de dificultad puede hacer más visible la diferencia entre participantes. Si el grupo interpreta el error como motivo de burla y el entrenador no modifica la dinámica, la dificultad inicial puede convertirse en una experiencia reiterada de exclusión. Esta relación se propone como explicación analítica del problema; su ocurrencia e intensidad en el club requieren registros situados y no deben darse por comprobadas únicamente por su plausibilidad.

La literatura reciente sobre inclusión y deporte en Ecuador ofrece antecedentes para examinar estas situaciones. Mayanza Paucar, Barcia Maridueña, Morejón Calixto y Vásquez Alvarado (2024) estudiaron la accesibilidad deportiva desde las percepciones de educadores. Su investigación distingue problemas de acceso, adaptación y preparación profesional. Estos resultados aportan un referente de comparación, pero pertenecen a otra población y no describen directamente al Sporting Club Ayangue.

La pregunta investigativa busca comprender qué barreras se reportan, cómo se manifiestan y qué orientaciones podrían contribuir a atenderlas. No pretende comprobar la eficacia de un programa ni establecer una relación estadística entre variables. La información cualitativa permite examinar significados y experiencias, siempre que las interpretaciones puedan relacionarse con testimonios y registros identificables.

La situación merece estudio porque afecta decisiones concretas de la enseñanza deportiva infantil. La escuela puede revisar la preparación de las sesiones, la elección de los materiales y el acompañamiento de la convivencia. Para ello, necesita distinguir las dificultades que pueden abordarse mediante ajustes pedagógicos de aquellas que requieren decisiones sobre infraestructura, recursos o formación del personal. Una formulación precisa del problema evita presentar todas las barreras como una sola carencia indiferenciada.

Formulación del Problema

¿Cuáles son las principales barreras físicas, pedagógicas y sociales que limitan la participación inclusiva en las actividades deportivas de niños y niñas de 8 a 9 años en la escuela deportiva Sporting Club Ayangue, según las percepciones de sus entrenadores y directivos?

Preguntas de Investigación

1. ¿Qué barreras relacionadas con los espacios, los materiales y la accesibilidad se reportan en las actividades deportivas del grupo estudiado?

2. ¿Qué dificultades de planificación, enseñanza y evaluación identifican los entrenadores y directivos para atender diferentes necesidades de participación?

3. ¿Qué formas de interacción entre compañeros y adultos pueden favorecer o restringir la inclusión durante las actividades deportivas?

4. ¿Qué orientaciones pedagógicas y organizativas pueden formularse a partir de las barreras reportadas y de la revisión bibliográfica?

Objetivo General

Analizar las principales barreras físicas, pedagógicas y sociales que limitan la participación inclusiva en las actividades deportivas de niños y niñas de 8 a 9 años en la escuela deportiva Sporting Club Ayangue, a partir de las percepciones de sus entrenadores y directivos.

Objetivos Específicos

1. Identificar las barreras físicas relacionadas con los espacios, los materiales y la accesibilidad que se reportan en las actividades deportivas del grupo estudiado.

2. Examinar las barreras pedagógicas presentes en la planificación, las metodologías y la evaluación de las actividades deportivas.

3. Analizar las barreras sociales manifestadas en las interacciones entre compañeros y en las prácticas de organización y acompañamiento del grupo.

4. Formular orientaciones pedagógicas y organizativas para favorecer la participación inclusiva, a partir de los hallazgos reportados y de la revisión bibliográfica.

El cuarto objetivo sistematiza la intención propositiva ya presente en las preguntas y recomendaciones del trabajo. Su inclusión no implica que las orientaciones hayan sido aplicadas ni que su eficacia haya sido evaluada. La relación entre objetivos y preguntas se presenta en el Anexo B.

Justificación

El interés educativo del estudio radica en examinar cómo se distribuyen las oportunidades de aprendizaje dentro de una actividad deportiva. Para un niño de 8 a 9 años, formar parte de un equipo puede implicar aprender reglas, practicar movimientos y negociar decisiones con sus compañeros. Estas oportunidades pueden reducirse cuando la organización de la sesión concentra la participación en los niños con mayor experiencia o cuando no existen apoyos para quienes necesitan otra forma de realizar la tarea.

La investigación permite ordenar dificultades que el informe presenta de manera dispersa. Separar barreras físicas, pedagógicas y sociales facilita identificar responsabilidades y opciones de actuación. Una limitación de desplazamiento no se resuelve del mismo modo que una instrucción confusa; una burla requiere una respuesta educativa que no puede sustituirse simplemente por la compra de

materiales. El análisis reconoce las conexiones entre dimensiones sin confundir los procedimientos necesarios para atenderlas.

Desde el punto de vista teórico, el trabajo utiliza el concepto de barrera para examinar la interacción entre los participantes y su entorno. Covarrubias Pizarro (2019) sistematiza distintas clasificaciones vinculadas con culturas, políticas y prácticas. En esta investigación, el concepto permite preguntar qué condiciones de la actividad restringen la participación, evitando atribuir automáticamente la dificultad a una supuesta incapacidad del niño.

La utilidad práctica se dirige a entrenadores y directivos del Sporting Club Ayangue. Las orientaciones pueden apoyar la revisión de consignas, materiales, reglas, turnos y criterios de evaluación. Su valor depende de que se ajusten a los recursos y necesidades reales del club. Por eso, el trabajo no propone inversiones con montos no documentados ni medidas arquitectónicas sin evaluación técnica del espacio.

La dimensión social del problema se expresa en la convivencia del grupo. Intervenir ante una burla, distribuir responsabilidades y permitir que el error forme parte del aprendizaje son decisiones que pueden hacer más segura la experiencia deportiva. El estudio contribuye a discutir estas prácticas desde un contexto concreto, sin afirmar que una recomendación aislada resuelva todas las formas de exclusión.

La investigación tiene también una utilidad metodológica. La organización de preguntas y categorías muestra cómo una entrevista semiestructurada puede recoger experiencias sobre accesibilidad, enseñanza y relaciones. Al explicitar los límites del material disponible, el trabajo diferencia entre la información declarada, la interpretación del investigador y las propuestas. Esta distinción evita que la ampliación académica se convierta en producción de resultados que no fueron recogidos.

Alcance de la Investigación

El ámbito temático comprende las barreras físicas, pedagógicas y sociales que pueden restringir la participación inclusiva en actividades deportivas. La unidad contextual es la escuela deportiva Sporting Club Ayangue y el grupo de interés está formado por niños y niñas de 8 a 9 años. Los informantes adultos declarados en el documento son entrenadores y directivos; no se presentan entrevistas directas a niños o familias.

El alcance es descriptivo e interpretativo. Se identifican manifestaciones de las barreras y se examina su significado pedagógico a partir de los relatos incorporados en el informe. No se mide la prevalencia de discapacidad, no se realiza un diagnóstico clínico y no se compara el desempeño del club con otras instituciones. Las orientaciones se derivan del análisis y no constituyen una evaluación de impacto.

El anexo original consigna una fecha de entrevista del 29 de octubre de 2025. Esta información no permite fijar la duración completa del trabajo de campo o afirmar que todas las entrevistas se realizaron ese día. La presentación académica corresponde a la cohorte de 2026. Se distingue, por tanto, la fecha institucional de entrega de las fechas que puedan respaldarse mediante registros del estudio.

Limitaciones de la Investigación

La principal limitación es la ausencia de transcripciones completas y de una matriz que vincule cada fragmento con un participante. El documento declara ocho informantes potenciales, seis entrenadores y dos directivos, pero no incorpora un registro de entrevistas efectivamente realizadas. Por ello, no puede establecerse cuántas personas expresaron cada opinión ni atribuir un consenso al conjunto de participantes.

Tampoco se incluyen constancias de validación firmadas, registros de una prueba de comprensión, documentos de consentimiento o notas de observación sistemática. Su ausencia en el archivo no demuestra que nunca hayan existido, pero

impide afirmar su realización y valorar sus resultados. No se calcula una confiabilidad numérica sin datos e instrumento adecuados.

Los niños y niñas constituyen el grupo cuya participación interesa comprender, pero sus voces no aparecen documentadas como datos directos. La investigación refleja principalmente la perspectiva adulta reportada. Esta condición limita la comprensión de las experiencias de pertenencia, disfrute o rechazo desde el punto de vista infantil.

Las expresiones del informe sobre motivación, autoestima y efectos emocionales deben interpretarse con prudencia. No se presentan mediciones de estos aspectos ni evaluaciones antes y después de una intervención. Las relaciones sugeridas constituyen interpretaciones pedagógicas y no pruebas de causalidad.

Factibilidad de la Investigación

El diseño de entrevista y la delimitación de categorías permiten desarrollar un análisis cualitativo centrado en las experiencias de entrenadores y directivos. La guía contiene diez preguntas abiertas vinculadas con las dimensiones del problema, lo que ofrece una base para organizar y profundizar la información. Su factibilidad técnica depende de disponer de registros completos y de documentar las decisiones de análisis.

La factibilidad institucional requiere autorización del club, condiciones de voluntariedad y acuerdos sobre el uso de los testimonios. El expediente disponible no acredita estos aspectos. La investigación no presupone permisos, disponibilidad horaria o compromisos de colaboración que no estén registrados.

El análisis documental y la formulación de orientaciones pueden desarrollarse sin intervención material en la escuela. Una eventual aplicación exige revisar necesidades, responsables y recursos con la institución. No se declara un presupuesto ni se afirma que el club cuenta con financiamiento para obras, equipos o capacitación.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes se seleccionan por su relación con la inclusión en actividades físicas y deportivas, la preparación del personal y las condiciones de participación. Se priorizan investigaciones publicadas entre 2021 y 2025. Las fuentes teóricas anteriores se conservan cuando permiten precisar conceptos; no se presentan como investigaciones recientes ni se les atribuyen resultados del contexto de Ayangue.

Inclusión y accesibilidad deportiva en Ecuador

Mayanza Paucar, Barcia Maridueña, Morejón Calixto y Vásquez Alvarado (2024) publicaron en Retos una investigación sobre inclusión y accesibilidad al deporte de estudiantes con diversidad funcional en el contexto educativo ecuatoriano. Utilizaron un estudio cuantitativo con un cuestionario de diez ítems dirigido a 384 educadores. El trabajo examinó las percepciones docentes sobre condiciones de participación, adaptación y preparación profesional.

Su aporte consiste en mostrar que la valoración del acceso a los escenarios deportivos puede diferir de la valoración de los apoyos y adaptaciones disponibles. Esta distinción permite evitar que la existencia de un espacio deportivo se considere evidencia suficiente de inclusión. En Sporting Club Ayangue interesa examinar qué ocurre dentro de la actividad y cómo los recursos se ajustan a quienes participan.

El antecedente pertenece al sistema educativo y utiliza un cuestionario, mientras que esta investigación se desarrolla en una escuela deportiva y se orienta a la interpretación de relatos. Por ello, sus resultados no se transfieren al club ni sus indicadores de confiabilidad se aplican a la guía de entrevista de Intriago. La comparación sirve para delimitar preguntas y dimensiones, no para sustituir datos locales.

Educación inclusiva y actividades recreativas

Saona Lozano, Tigrero Vaca, Bastidas Muñoz y Orellana Choez (2025) estudiaron la educación inclusiva y la recreación en instituciones de varias provincias ecuatorianas. Su investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, mediante encuestas a docentes y estudiantes. El artículo identifica dificultades de adaptación de actividades y recursos dentro de las experiencias recreativas.

Este antecedente aporta una lectura de la inclusión asociada a la organización de actividades compartidas. Su pertinencia para Ayangue se encuentra en la necesidad de revisar las formas de intervención de los niños dentro de los juegos. La relación entre recreación e inclusión no autoriza a afirmar que cualquier juego produzca inclusión por sí mismo: deben analizarse las reglas, los apoyos y las oportunidades de participación.

La investigación de Saona Lozano y colaboradores comprende una diversidad de instituciones y provincias. En este trabajo se examina un caso delimitado y no se comparan territorios. La diferencia exige interpretar las referencias generales junto con los relatos del club, evitando presentar una conclusión nacional como si hubiera sido recogida en la población local.

Diversidad cultural y participación en Educación Física

Culque Núñez, Muñoz Espinoza, Quinga Gavilanes y Mendoza Avila (2025) analizaron la inclusión de estudiantes inmigrantes mediante la Educación Física en Ecuador. El artículo utilizó un estudio cuantitativo transversal descriptivo con 384 docentes y una encuesta de veinte ítems. Entre sus conclusiones se encuentra la distancia entre una actitud favorable a la inclusión y la disponibilidad de prácticas y apoyos que la hagan efectiva.

El estudio amplía la comprensión de la diversidad más allá de la discapacidad. Su aporte a esta investigación consiste en recordar que las barreras pueden involucrar

formas de comunicación, trato e interpretación de las diferencias. No se afirma que el grupo de Ayangue incluya población inmigrante; la referencia se utiliza para explicar que una intención inclusiva necesita expresarse en decisiones observables de enseñanza.

Educación Física y desarrollo integral

Macías Giler (2025) examinó el papel de la Educación Física en una institución ecuatoriana de Educación General Básica, mediante un enfoque cualitativo participativo que incluyó entrevistas, grupos focales y observación. Los resultados se organizaron en categorías relacionadas con el desarrollo físico, las experiencias emocionales, las habilidades sociales y la valoración institucional del área.

La pertinencia de este antecedente radica en recuperar perspectivas de distintos actores. En Ayangue, el informe disponible recoge la perspectiva de adultos y no documenta voces infantiles o familiares. Esta diferencia permite reconocer una limitación del estudio y plantear que la comprensión futura de la participación podría beneficiarse de procedimientos adecuados para escuchar a los niños, con las autorizaciones correspondientes.

Síntesis de los antecedentes

Los trabajos revisados coinciden en examinar la inclusión como una experiencia que requiere condiciones concretas de enseñanza y organización. Sus métodos y poblaciones son diferentes. No se suman sus muestras ni se construye una estimación conjunta de las barreras, porque el presente trabajo no es un metaanálisis.

La revisión orienta el examen de los materiales, la adaptación de las actividades y la respuesta de los adultos ante las diferencias. El aporte específico del estudio de Ayangue depende de la profundidad con que se documenten esas dimensiones en la escuela deportiva. La literatura permite interpretar el problema, pero no demuestra por sí sola que una barrera esté presente en ese lugar.

Bases Teóricas

Inclusión educativa y participación

Booth y Ainscow (2015) plantean la inclusión como un proceso de mejora de culturas, políticas y prácticas que favorezcan el aprendizaje y la participación. Este enfoque desplaza la atención desde una clasificación de alumnos hacia las condiciones que una institución ofrece para aprender y formar parte de una comunidad.

En una escuela deportiva, analizar la inclusión requiere preguntar quién puede acceder, quién interviene durante la actividad y cómo se valora su contribución. La inscripción puede estar abierta y, aun así, las dinámicas del grupo pueden dejar a algunos niños en posiciones periféricas. Esta interpretación orienta el análisis del club sin atribuir al texto de Booth y Ainscow una investigación específica sobre Ayangue.

Para el presente estudio, la participación inclusiva se entiende como la posibilidad de intervenir en actividades deportivas compartidas mediante condiciones de acceso, comprensión, apoyo y reconocimiento. La definición es operativa: delimita qué aspectos interesan en las entrevistas y en la interpretación de los resultados. No significa que todos deban ejecutar exactamente el mismo movimiento ni alcanzar un rendimiento idéntico.

Un criterio de inclusión debe considerar el sentido de la tarea. Si el objetivo es practicar pases en equipo, puede modificarse la distancia, el tamaño del balón o la velocidad de la secuencia, manteniendo la oportunidad de aprender. Si un niño permanece siempre como observador o marcador para que la actividad avance, su presencia no asegura que esté desarrollando el aprendizaje motriz previsto.

Educación Física y formación deportiva infantil

La Educación Física escolar y la formación de una escuela deportiva pueden compartir actividades, pero responden a organizaciones distintas. La primera se sitúa en un currículo educativo; la segunda puede tener objetivos de iniciación y

entrenamiento propios. Esta investigación utiliza principios didácticos para analizar una experiencia deportiva infantil sin atribuirle automáticamente las obligaciones o resultados del área curricular.

McLennan y Thompson (2015), en las directrices de Educación Física de Calidad publicadas por UNESCO, incluyen la inclusión, el desarrollo apropiado y la preparación del personal entre los aspectos de una oferta educativa de calidad. La referencia permite considerar que la participación depende tanto de oportunidades de acceso como de la forma de enseñar y de los apoyos disponibles.

La aplicación al club exige una lectura situada. No toda recomendación diseñada para sistemas escolares se traduce directamente a un entrenamiento. Es necesario identificar qué decisiones puede tomar el entrenador durante la sesión y cuáles requieren acuerdos institucionales. La adaptación de una consigna puede resolverse en la planificación; una modificación del espacio requiere evaluación y autorización de quienes lo administran.

Barreras para el aprendizaje y la participación

Covarrubias Pizarro (2019) revisa el concepto de barreras y propone una clasificación vinculada con culturas, políticas y prácticas. Su trabajo pertenece a un marco de reflexión educativa mexicano. En esta tesis se utiliza para comprender que las dificultades pueden surgir de la interacción entre características personales y condiciones del contexto.

Las categorías físicas, pedagógicas y sociales cumplen una función analítica. Permiten ordenar el contenido de las entrevistas y distinguir mecanismos de restricción. No constituyen compartimentos aislados. Un material inadecuado puede convertirse en una barrera pedagógica si no se ofrecen alternativas; una forma de evaluación puede generar consecuencias sociales si expone públicamente a determinados niños al fracaso.

La identificación de una barrera exige describir la condición y su relación con la participación. No basta afirmar que existe falta de inclusión. Debe señalarse qué

tarea se realiza, qué condición dificulta la intervención, quiénes se ven afectados según los registros y qué apoyos están disponibles. Cuando esa descripción no puede sustentarse, la afirmación debe mantenerse como percepción o hipótesis de análisis.

Barreras físicas

Las barreras físicas se refieren a condiciones materiales y espaciales que dificultan el acceso, el desplazamiento seguro o la ejecución de actividades. Incluyen la disposición de las áreas, obstáculos en recorridos, características de superficies y adecuación de implementos. En el estudio no se presentan mediciones arquitectónicas o inspecciones técnicas, por lo que las referencias a infraestructura se interpretan desde los relatos disponibles.

La accesibilidad no se agota en la existencia de una rampa. Un espacio puede permitir ingresar y dificultar desplazarse hacia el lugar de trabajo; también puede ofrecer una superficie adecuada para correr y carecer de una zona segura para realizar actividades de menor velocidad. El análisis debe considerar el recorrido y la tarea, no una sola característica del edificio.

Los materiales se examinan por su relación con las demandas del juego. Balones de diferentes pesos, tamaños o texturas pueden ofrecer alternativas para practicar un movimiento. Sin embargo, la selección debe responder a necesidades observadas y al propósito de la sesión. La compra de implementos denominados adaptados no garantiza que se utilicen adecuadamente ni que sean pertinentes para el grupo.

En el caso de Ayangue, el informe menciona ausencia de adaptaciones y limitaciones de espacio. Estas expresiones no permiten describir dimensiones, costos o incumplimientos técnicos. Las recomendaciones deben partir de una revisión situada, evitando convertir un relato general en un diagnóstico de infraestructura que el estudio no realizó.

Barreras pedagógicas

Las barreras pedagógicas aparecen cuando la organización de la enseñanza dificulta que algunos participantes comprendan o realicen la tarea. Pueden relacionarse con consignas, progresiones, ritmos, evaluación y formas de apoyo. Un mismo ejercicio puede ser accesible para un niño y excesivamente complejo para otro, incluso cuando ambos tienen la misma edad.

La diferenciación pedagógica permite ofrecer variaciones de una actividad común. No consiste en asignar siempre una tarea fácil a quien encuentra dificultades, sino en ajustar las exigencias para sostener el aprendizaje. Un apoyo debe facilitar la intervención y revisarse a medida que el participante avanza. Mantenerlo sin observar su necesidad puede reducir la autonomía.

La homogeneidad de la evaluación puede convertir una diferencia inicial de experiencia en una clasificación permanente. Si solo se reconoce velocidad, fuerza o precisión, quedan fuera aprendizajes como comprensión de reglas, cooperación o mejora respecto al propio desempeño. La evaluación formativa permite observar esos avances y utilizar la información para modificar la enseñanza.

El informe de Ayangue señala dificultades para adaptar actividades sin consumir tiempo de la sesión. Esta preocupación no permite concluir que los entrenadores rechacen la inclusión. Puede expresar falta de alternativas preparadas, desconocimiento de estrategias o limitaciones organizativas. La interpretación debe examinar estas posibilidades y no atribuir intenciones que el material no demuestra.

Barreras sociales y actitudinales

Las barreras sociales comprenden interacciones, expectativas y prácticas de grupo que restringen la participación. Las burlas ante el error, el rechazo al compañero menos experimentado o la concentración de decisiones en unos pocos participantes pueden convertir una actividad compartida en una experiencia desigual.

La respuesta adulta influye en el sentido que el grupo atribuye a esas situaciones. Si el error se utiliza para humillar, los niños pueden evitar intervenir para reducir su exposición. Si se analiza como parte del aprendizaje y se ofrecen apoyos, la actividad puede sostener un clima más seguro. Estos mecanismos son interpretaciones pedagógicas; el trabajo no presenta una medición de sus efectos en Ayangue.

La competencia no se considera incompatible con la inclusión en toda circunstancia. El problema surge cuando el resultado se utiliza como único criterio de valor o cuando las reglas impiden que algunos participantes tengan oportunidades de aprender. Una competencia con turnos, roles rotativos y exigencias ajustadas puede cumplir propósitos diferentes de una selección que excluye reiteradamente a los mismos niños.

La sobreprotección también requiere atención. Ayudar sin escuchar o retirar a un niño de toda tarea exigente puede restringir su autonomía. La inclusión implica ofrecer apoyos seguros y oportunidades de decisión, sin presumir incapacidad. Las características y necesidades individuales deben conocerse mediante información autorizada, no mediante etiquetas impuestas por el grupo.

Diversidad en niños y niñas de 8 a 9 años

El grupo de edad delimita el interés de la investigación, pero no permite presumir un desarrollo uniforme. Las experiencias previas, las oportunidades de práctica, la comprensión de las consignas y las condiciones personales pueden producir diferencias dentro del mismo grupo. El entrenador necesita observar cómo participa cada niño en tareas concretas antes de decidir qué apoyo requiere.

En esta tesis, las características infantiles se examinan desde sus implicaciones didácticas y no como diagnóstico del desarrollo. La ausencia de evaluaciones individuales impide afirmar qué habilidades, dificultades o discapacidades presentan los niños del club. Tampoco se utilizan etapas teóricas para establecer que todos pueden ejecutar una tarea con idéntica exigencia.

Las consignas deben permitir que el participante comprenda qué se espera, cómo se realiza y qué reglas de seguridad debe seguir. Una demostración puede complementar la explicación verbal; una secuencia breve puede ser más útil que varias instrucciones simultáneas. La decisión debe revisarse a partir de la respuesta del grupo y no basarse en supuestos rígidos sobre formas de aprendizaje.

Las relaciones entre compañeros también merecen observación. El equipo puede ofrecer acompañamiento y reconocimiento, pero puede convertirse en un espacio de clasificación según la destreza. En el trabajo, la experiencia de pertenencia se infiere de relatos adultos y no de entrevistas infantiles. Esta diferencia debe mantenerse al interpretar motivación, agrado o rechazo.

Diseño Universal para el Aprendizaje

CAST (2024) organiza las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje alrededor de diferentes medios de implicación, representación y acción y expresión. La propuesta invita a anticipar barreras en el diseño de las experiencias y a ofrecer opciones que permitan acceder y participar en aprendizajes con sentido.

Su aplicación al deporte infantil se plantea aquí como orientación didáctica. Presentar una consigna mediante explicación y demostración, ofrecer variaciones de distancia o permitir diferentes formas de iniciar un ejercicio son ejemplos propuestos para el club. No se afirma que estas opciones hayan sido utilizadas o evaluadas en las sesiones descritas.

El diseño anticipado puede reducir la necesidad de improvisar durante el entrenamiento. Para ello, el entrenador debe definir el aprendizaje común y preparar alternativas que mantengan ese propósito. Las variaciones no deben convertir a unos niños en participantes secundarios ni separar de manera permanente a quienes requieren apoyos.

Adaptación de tareas y reglas

Adaptar una actividad consiste en revisar sus exigencias en relación con el propósito pedagógico y las posibilidades de participación. Puede modificarse la distancia, el tiempo, el número de contactos o la disposición de los equipos. Cada cambio necesita una explicación clara para que el grupo comprenda su sentido y no lo interprete como privilegio o castigo.

Si el aprendizaje busca mejorar la precisión de un pase, un participante puede trabajar a menor distancia mientras otro utiliza una distancia mayor. Ambos practican la misma habilidad con un nivel de desafío distinto. Este ejemplo es una propuesta del análisis y no un registro de una sesión realizada en Ayangue.

La adaptación requiere seguimiento. Un ajuste que facilita iniciar la tarea puede resultar insuficiente o innecesario después de varias sesiones. La evaluación del entrenador debe observar si el participante interviene, comprende la consigna y avanza en el aprendizaje, evitando mantener una modificación únicamente por una clasificación previa.

Cooperación y apoyo entre compañeros

El trabajo cooperativo requiere una tarea en la que la contribución de los participantes sea necesaria para alcanzar un propósito compartido. La organización en grupos, por sí sola, no garantiza cooperación. Si un niño ejecuta toda la tarea y los demás observan, el formato grupal no distribuye las oportunidades de aprender.

Para orientar una práctica inclusiva pueden proponerse turnos de intervención, responsabilidades rotativas y metas relacionadas con la participación de todos. La ayuda entre pares necesita supervisión para evitar que un compañero controle permanentemente la actuación de otro. La cooperación debe ampliar la autonomía y no reemplazar el aprendizaje del participante que requiere apoyo.

La asignación de roles también debe revisarse. Permanecer siempre como árbitro, asistente o marcador puede ofrecer reconocimiento social, pero limitar el

aprendizaje motor si el objetivo de la sesión exige intervenir físicamente. Los roles complementarios adquieren sentido cuando rotan y no funcionan como una forma habitual de retirar a algunos niños del juego.

Evaluación formativa de la participación

La evaluación formativa utiliza información de la actividad para orientar las decisiones de enseñanza. En el club, puede permitir observar comprensión de reglas, intentos de ejecución, cooperación y cambios respecto al propio desempeño. Esta perspectiva no elimina los objetivos motores; ofrece una lectura más amplia de cómo se aprende y participa.

Una retroalimentación útil describe lo observado y propone una acción alcanzable. Comparar públicamente a un niño con el más hábil puede aportar poca información para mejorar. Señalar cómo orientar el cuerpo o ajustar la fuerza del pase ofrece una indicación concreta, siempre que sea comprensible y acorde con las condiciones del participante.

La investigación no dispone de registros de evaluación del club. Por ello, estas consideraciones se presentan como fundamento de las orientaciones y no como descripción de una práctica ya implementada. Su aplicación requeriría criterios acordados, registros sencillos y revisión de los resultados obtenidos en cada sesión.

Acceso a la actividad y oportunidades de aprendizaje

Booth y Ainscow (2015) sitúan el aprendizaje y la participación dentro de la revisión de las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, en el Sporting Club Ayangue conviene distinguir la admisión al grupo de la intervención efectiva en una tarea. El ingreso a la escuela deportiva constituye una oportunidad inicial; el aprendizaje depende de lo que el niño puede hacer durante las sesiones, de la explicación que recibe y de la respuesta de los adultos cuando encuentra una dificultad.

Esta distinción permite formular preguntas más precisas. Estar junto a la cancha no equivale a practicar un pase; correr detrás de los compañeros tampoco acredita que el participante haya comprendido una regla. Para examinar una experiencia inclusiva interesa reconocer si el niño tiene una función vinculada con el propósito del ejercicio y si esa función le permite ensayar, equivocarse y volver a intentarlo. La presencia física aporta información sobre asistencia, mientras que las oportunidades de actuación permiten valorar la enseñanza.

La participación admite grados y formas diferentes. En una tarea de pase, un niño puede intervenir varias veces y recibir pocas orientaciones; otro puede realizar menos intentos con un acompañamiento que le ayude a comprender el movimiento. Ninguna de estas situaciones se interpreta adecuadamente mediante el número de intervenciones aislado. Es necesario considerar el sentido de la tarea, la dificultad que enfrenta cada participante y el apoyo que recibe para avanzar. La inclusión requiere una lectura pedagógica de la experiencia, además de cualquier registro de actividad.

En este estudio, la diferencia entre acceso y aprendizaje sirve para interpretar las expresiones sobre materiales comunes y reglas modificadas. Permite preguntar si una decisión facilita una intervención con sentido o solamente mantiene al niño ocupado. La respuesta no puede derivarse de la intención del entrenador: necesita examinar la relación entre propósito, organización y actuación infantil.

Igualdad de reglas y equidad en las exigencias

Aplicar la misma regla a todos puede simplificar la organización de una sesión, pero sus efectos dependen de las condiciones de partida. Cuando un ejercicio exige una distancia de lanzamiento única, esa distancia puede ofrecer una dificultad manejable para algunos niños y una exigencia que impida practicar a otros. La regla es común; la oportunidad de aprender puede resultar desigual. Esta relación se plantea como un criterio de análisis de la actividad, sin atribuir una situación particular a cada integrante del club.

Una exigencia equitativa conserva el aprendizaje buscado y permite modificar las condiciones para alcanzarlo. Si la finalidad consiste en orientar un lanzamiento hacia un compañero, reducir temporalmente la distancia puede mantener ese propósito. Si la finalidad es aprender a desplazarse sin invadir otra trayectoria, ampliar el espacio entre participantes puede facilitar la comprensión. La decisión debe explicarse al grupo para que el ajuste se entienda como una condición de práctica y no como un premio o una sanción.

El criterio también evita adaptar de manera indiscriminada. Un ejercicio demasiado sencillo puede impedir que el participante practique una dificultad que está preparado para afrontar. Por ello, la adaptación necesita revisión durante la actividad. El entrenador puede observar si la variante permite actuar con seguridad, si exige atención y si ofrece una posibilidad de mejora. La respuesta infantil aporta información para aumentar, mantener o reducir el desafío.

Para Ayangue, esta distinción resulta útil al analizar la uniformidad reportada. No toda regla compartida debe eliminarse: algunas sostienen la seguridad y la coordinación. Interesa identificar cuáles son indispensables para el propósito común y cuáles pueden variarse sin perderlo. El problema pedagógico consiste en justificar las decisiones, evitando convertir cualquier diferencia entre niños en una razón permanente para separarlos.

El material deportivo como mediador de la tarea

Un implemento adquiere sentido por la actividad en la que se utiliza. Un balón puede facilitar una tarea de desplazamiento y dificultar otra que requiere sujetarlo, dirigirlo o recibirlo. La adecuación no depende únicamente de que el material esté disponible o de que su denominación comercial incluya la palabra adaptado. Debe examinarse cómo sus características permiten practicar la acción prevista y qué alternativas existen cuando el participante encuentra una dificultad.

La relación entre material y tarea puede analizarse mediante decisiones concretas. El tamaño modifica la forma de sujetar; el peso cambia el esfuerzo

necesario para impulsar; una superficie de contacto diferente puede facilitar reconocer o controlar el objeto. Estas relaciones no autorizan a seleccionar recursos sin conocer al grupo. En la escuela deportiva, la observación de intentos y dificultades permite determinar qué característica conviene variar y cuál debe mantenerse para conservar el aprendizaje buscado.

Compartir un material tampoco implica que todos deban utilizarlo de la misma forma. Una tarea puede permitir recibir después de un bote, detener antes de pasar o emplear ambas manos, si esas variantes son compatibles con su finalidad. El análisis debe distinguir la regla de un deporte formal de la organización de un ejercicio de iniciación. Copiar todas las exigencias de la competencia dentro de cada actividad puede reducir las alternativas que el entrenador tiene para enseñar.

La expresión del informe sobre materiales sin adaptaciones invita a examinar esta mediación. Su interpretación más precisa se refiere a la falta de opciones durante las tareas descritas, antes que a una ausencia absoluta de equipamiento. Identificar la dificultad funcional permitiría formular una recomendación concreta. Pedir nuevos materiales sin establecer qué acción facilitarían dejaría sin resolver la relación pedagógica entre recurso y participación.

Organización del espacio y continuidad de la práctica

El espacio deportivo no es solamente una superficie disponible. Su organización establece recorridos, zonas de espera, distancias entre participantes y lugares desde los cuales se reciben instrucciones. Estas decisiones pueden facilitar la continuidad del ejercicio o generar interrupciones que afecten la participación. En una escuela deportiva, la distribución de los grupos tiene que responder tanto a la seguridad como al aprendizaje que se busca en cada actividad.

Conviene distinguir las restricciones estructurales de los ajustes de organización. Un acceso que requiere una modificación física exige una evaluación técnica. La ubicación de una fila, el sentido de un recorrido o la disposición de los implementos pueden revisarse dentro de la planificación de la sesión. Confundir

ambos niveles lleva a atribuir a una obra de infraestructura dificultades que podrían depender de cómo se utiliza el espacio, o a proponer un cambio menor cuando existe una restricción material que requiere otra intervención.

Una zona de espera puede cumplir una función de protección, pero también concentrar largos períodos de inactividad. Para valorar su pertinencia interesa examinar cuánto depende el ejercicio de una sola intervención y si es posible organizar prácticas simultáneas con supervisión suficiente. El propósito no es mantener a todos en movimiento de manera continua. Las pausas pueden ser necesarias para comprender, recuperarse o escuchar una orientación; su valor depende de cómo se integran en la tarea.

En Ayangue, el reporte de espacios reducidos requiere una lectura de este tipo. Sin medidas o registros de distribución no procede afirmar una capacidad máxima ni recomendar una dimensión específica. Sí puede plantearse una revisión de trayectorias, proximidad entre actividades y condiciones de espera. Esta orientación delimita una observación futura y evita presentar una impresión general como un diagnóstico arquitectónico.

Consignas comprensibles y demostración del movimiento

La consigna organiza la primera relación entre el niño y la tarea. Puede indicar qué acción se busca, dónde comienza, cuándo termina y qué condición debe cuidarse. Si reúne demasiadas instrucciones a la vez, el participante puede ejecutar una parte y perder otra. El error observado puede entonces responder a la comprensión de la actividad, además de cualquier dificultad motriz. Para analizar la enseñanza conviene examinar la explicación antes de atribuir el problema al niño.

CAST (2024) propone ofrecer distintas formas de representación. En la práctica deportiva, este principio orienta a combinar una explicación breve con una demostración y una oportunidad de ensayo. No se trata de repetir la misma información indefinidamente. Cada forma puede aclarar un aspecto diferente: las palabras expresan la finalidad, el ejemplo muestra la secuencia y el intento permite

reconocer qué comprendió el participante. Esta aplicación constituye una interpretación didáctica para el contexto del club.

La demostración requiere atención a lo que se desea hacer visible. Mostrar un movimiento completo a gran velocidad puede dificultar reconocer su secuencia. Una presentación más lenta o centrada en una parte de la acción puede facilitar la observación. Después, el entrenador necesita comprobar la comprensión mediante la actuación, evitando asumir que una respuesta verbal afirmativa garantiza que el niño pueda organizar el movimiento.

El acompañamiento también depende del modo de corregir. Una indicación concreta sobre la posición o la dirección de la acción ofrece una posibilidad de ajuste. Expresiones generales como hacerlo mejor o poner más ganas pueden dejar al participante sin información operativa. En Ayangue, revisar las consignas permitiría diferenciar dificultades de comprensión, ejecución y organización del tiempo, sin presentar todas como una misma falta de habilidad.

Progresión de dificultad y apoyos temporales

La progresión conecta una tarea inicial con una exigencia posterior. Su pertinencia depende de que cada paso mantenga una relación reconocible con el aprendizaje buscado. En una actividad de recepción, por ejemplo, cambiar simultáneamente la distancia, la velocidad y la dirección puede dificultar identificar qué condición genera el error. Variar una exigencia principal permite examinar mejor la respuesta y seleccionar un apoyo coherente con la dificultad observada.

Un apoyo temporal facilita una parte de la tarea que el participante todavía no organiza por sí mismo. Puede consistir en una señal, una demostración adicional o una condición de práctica menos compleja. Mantenerlo necesita una razón pedagógica. Si el niño ya comprende la secuencia, continuar indicando cada paso puede reducir sus decisiones. Si todavía necesita orientación, retirarla para igualar formalmente al grupo puede interrumpir su aprendizaje.

La progresión no exige clasificar a los niños en grupos permanentes. Una misma persona puede necesitar apoyo en la recepción y actuar con autonomía en un recorrido. Esta variación recomienda valorar tareas concretas en lugar de establecer una etiqueta global sobre capacidad. La organización puede ofrecer alternativas que permitan pasar de una condición a otra según la respuesta, sin fijar una identidad de participante avanzado o rezagado.

Para el estudio de Ayangue, este criterio ayuda a interpretar la dificultad de adaptar sin perder tiempo. Preparar variantes relacionadas con una misma finalidad puede reducir decisiones improvisadas durante la sesión. La planificación no garantiza por sí sola que el ajuste funcione; proporciona opciones que el entrenador puede revisar. El análisis debe valorar si esas opciones conservan el aprendizaje y permiten volver a la actividad compartida.

Autonomía y participación en las decisiones

La autonomía en una actividad deportiva puede expresarse mediante decisiones pequeñas y concretas. Elegir una variante de práctica, reconocer cuándo pedir apoyo o explicar una dificultad permite que el niño intervenga en su aprendizaje. La decisión debe mantenerse dentro de condiciones comprensibles y seguras. Ofrecer alternativas que el participante no entiende puede generar confusión; eliminar cualquier elección puede convertir la sesión en una sucesión de acciones ejecutadas sin comprensión del propósito.

En el Sporting Club Ayangue, la autonomía constituye una dimensión que puede orientar la revisión de las tareas, aunque el estudio no incluye relatos directos de los niños sobre ella. Interesa preguntar qué decisiones son compatibles con una actividad y cuáles corresponden al adulto por motivos de seguridad. La posibilidad de escoger entre dos distancias de práctica tiene un alcance diferente al de decidir una regla que afecta al conjunto del grupo.

El apoyo entre compañeros también debe respetar esta dimensión. Ayudar puede consistir en recordar una consigna o facilitar un ensayo; sustituir todas las

acciones del otro reduce sus oportunidades de practicar. Para examinar una dinámica cooperativa interesa identificar quién toma las decisiones y qué aprende cada participante. El resultado del equipo no informa por sí solo sobre la autonomía de sus integrantes.

Esta perspectiva permite revisar las recomendaciones de inclusión con mayor precisión. Una modificación adecuada necesita sostener la participación del niño en la tarea y favorecer que pueda comprender su propio avance. La autonomía no significa ausencia de acompañamiento. Implica ajustar la intervención adulta para que el apoyo facilite decisiones progresivas, en lugar de mantener una dependencia que la actividad ya no requiere.

Pertenencia al grupo y reconocimiento del esfuerzo

La pertenencia se expresa en las oportunidades de formar parte de las actividades y en el reconocimiento que recibe cada participante. Ser nombrado como integrante de un equipo puede coexistir con recibir pocos pases, quedar siempre en un turno final o desempeñar una función ajena al aprendizaje principal. Estas posibilidades muestran por qué la inclusión necesita examinar relaciones y prácticas concretas, además de cualquier declaración de aceptación.

El reconocimiento del esfuerzo requiere información situada. Elogiar de manera general puede resultar insuficiente si el niño no comprende qué acción logró mejorar. Una devolución sobre el intento, la orientación del movimiento o la colaboración permite identificar una contribución. Tampoco conviene convertir toda dificultad en motivo de atención pública, porque la exposición constante puede reforzar una diferencia que el participante no desea destacar.

En la organización de equipos, la pertenencia depende de cómo se distribuyen responsabilidades y oportunidades. Si un integrante decide siempre y otros ejecutan, la actividad puede conservar una jerarquía aunque se denomine cooperativa. La rotación de funciones ofrece una opción para revisar esa distribución, siempre que

cada función tenga sentido pedagógico y que el niño pueda desempeñarla con los apoyos necesarios.

La referencia del informe a equipos mixtos abre una pregunta sobre pertenencia, pero no describe quiénes los integran ni cómo se distribuye la intervención. El análisis puede relacionar esa expresión con una intención de ampliar la participación. Para afirmar que la medida fortalece la pertenencia sería necesario conocer la experiencia de los niños y observar la organización de las tareas. La valoración adulta constituye un punto de partida, con un alcance propio.

Competencia y criterios de éxito en la iniciación deportiva

La competencia introduce una meta compartida o enfrentada y puede dar sentido a una actividad. Su efecto educativo depende de las reglas y del criterio de éxito. Si ganar constituye la única forma de reconocimiento, la práctica puede concentrar atención y recursos en quienes ofrecen mejores posibilidades de obtener el resultado. Cuando el éxito incorpora aprendizajes observables, el entrenador dispone de más elementos para valorar la intervención de cada niño.

En una escuela deportiva, aprender a tomar una decisión, respetar un turno o ajustar un movimiento puede formar parte del propósito de una sesión. Estas acciones no eliminan la importancia del desempeño motor. Permiten interpretarlo dentro de un proceso de iniciación en el que el participante necesita oportunidades de práctica. Un marcador informa sobre el resultado de un juego; no sustituye una evaluación de lo que cada niño comprendió o logró ensayar.

La organización de pequeños desafíos puede revisarse para evitar que un error retire inmediatamente al participante. Una actividad con eliminación prolongada deja menos oportunidades de práctica a quien ya enfrenta dificultad. Modificar la forma de reincorporación o proponer una meta de mejora constituye una opción didáctica que debe evaluarse según la finalidad del ejercicio y los recursos del entrenador.

En Ayangue, el predominio de la competencia aparece como una dificultad reportada. Su análisis necesita separar el deporte competitivo de una organización que

distribuye de manera desigual las oportunidades. La recomendación pertinente consiste en revisar cuándo el resultado orienta el aprendizaje y cuándo desplaza la participación. No procede concluir que toda competencia genera exclusión ni que eliminarla resuelva las barreras descritas.

Convivencia y respuesta educativa ante la burla

La burla frente a un error puede convertir una dificultad de aprendizaje en una situación de exposición social. El entrenador necesita reconocer qué ocurrió, detener la conducta cuando corresponde y recuperar el sentido de la tarea. Una respuesta centrada solamente en continuar el juego puede dejar sin atención la relación entre los participantes. Una intervención excesivamente pública también puede aumentar la exposición del niño al que se pretendía proteger.

La convivencia exige considerar la organización que rodea el episodio. La selección reiterada de equipos por destreza, los turnos que dejan a algunos niños al final y las comparaciones públicas pueden ofrecer condiciones para que el rendimiento se utilice como criterio de valoración personal. Revisar esas prácticas permite intervenir antes de que toda la responsabilidad se atribuya a una conducta individual aislada.

La respuesta educativa puede explicar por qué una expresión afecta la participación y qué comportamiento se espera dentro de la actividad. Para que esa explicación sea operativa, debe relacionarse con acciones observables: permitir un nuevo intento, respetar el turno o colaborar sin descalificar. Una consigna general de respeto tiene menor capacidad de orientar si no se traduce en las situaciones que el grupo enfrenta durante el juego.

El estudio de Ayangue conserva un reporte de rechazo hacia compañeros menos hábiles. Ese contenido permite analizar una preocupación de convivencia, pero no identificar responsables ni reconstruir episodios específicos. Las orientaciones se dirigen a las condiciones de interacción y al acompañamiento adulto. No constituyen

una atribución disciplinaria sobre niños o entrenadores determinados, porque la evidencia presentada no permite esa identificación.

Formación del entrenador y decisiones durante la sesión

La preparación del entrenador puede examinarse mediante las decisiones que necesita tomar. Identificar una dificultad, seleccionar un apoyo y revisar su funcionamiento exige relacionar el conocimiento de la actividad deportiva con la comprensión de los participantes. Una capacitación sobre inclusión tendrá mayor utilidad si permite analizar estas decisiones dentro de ejercicios concretos, en lugar de limitarse a repetir definiciones generales.

McLennan y Thompson (2015) incluyen la preparación del personal entre las condiciones de una educación física de calidad. En la escuela deportiva, esta referencia orienta a considerar la formación como parte de la oferta educativa. Su aplicación requiere reconocer las responsabilidades reales del entrenador y los recursos disponibles. Una directriz destinada a sistemas escolares no establece automáticamente las funciones de una organización deportiva particular.

El tiempo de sesión influye en la posibilidad de acompañar. Cuando todos realizan una actividad que requiere atención individual simultánea, el entrenador puede enfrentar decisiones difíciles sobre dónde intervenir. Preparar variantes, organizar estaciones o distribuir apoyos puede ofrecer alternativas; cada opción necesita supervisión suficiente y una finalidad clara. La formación debe ayudar a valorar esas condiciones, evitando presentar una técnica como solución universal.

En Ayangue, la expresión sobre adaptar sin perder tiempo sugiere una necesidad de revisar la relación entre planificación y ejecución. No permite afirmar qué formación tienen los entrenadores ni evaluar su desempeño profesional. Sí orienta una discusión sobre herramientas de preparación, consignas y alternativas de dificultad. La recomendación debe dirigirse a estas necesidades concretas y comprobarse mediante una revisión institucional de las prácticas.

Categorías del estudio y criterios para reconocer una barrera

Covarrubias Pizarro (2019) aporta una discusión conceptual sobre la clasificación de barreras. En esta investigación, las categorías físicas, pedagógicas y sociales se utilizan para organizar distintos mecanismos de restricción. Su función es hacer visible dónde aparece la dificultad y qué decisión podría atenderla. La clasificación resulta útil cuando permite explicar el problema; pierde precisión si se convierte en una lista de etiquetas que sustituye la interpretación.

Una barrera física se reconoce por la relación entre una condición material y una acción que el participante necesita realizar. Una barrera pedagógica se examina en la organización de la enseñanza, los apoyos o la evaluación. La categoría social atiende al reconocimiento y a las interacciones que pueden limitar la intervención. Un mismo episodio puede requerir más de una categoría, porque el contexto material, la tarea y la respuesta del grupo actúan conjuntamente.

La categoría transversal de participación inclusiva permite preguntar qué oportunidad queda restringida. Sin esta referencia, un problema de recursos podría describirse como una carencia institucional sin explicar a quién afecta o cómo. La interpretación debe precisar si la dificultad impide ingresar, comprender, practicar, decidir o ser reconocido. Esta formulación ayuda a conectar el hallazgo con una recomendación y con el objetivo específico correspondiente.

Para Ayangue, reconocer una barrera exige conservar la diferencia entre un relato y una comprobación directa. Los fragmentos ofrecen percepciones sobre materiales, adaptación y rechazo. La teoría permite interpretarlos y formular preguntas adicionales, pero no completa los hechos que faltan. La categoría orienta la búsqueda de evidencia; no produce por sí misma una descripción empírica del escenario.

Sistema de Categorías

El enfoque cualitativo justifica utilizar categorías de análisis en lugar de presentar automáticamente una variable independiente y otra dependiente. La investigación no manipula condiciones ni estima efectos estadísticos. Examina relatos sobre barreras y participación dentro de un caso delimitado.

Las categorías iniciales son barreras físicas, barreras pedagógicas, barreras sociales y participación inclusiva. Su función es ordenar las preguntas y el contenido del informe. Estas categorías provienen del problema y del marco conceptual; no deben denominarse emergentes únicamente porque aparezcan en los resultados.

La conceptualización distingue obstáculos materiales, decisiones de enseñanza e interacciones del grupo. Participación inclusiva constituye una categoría transversal que permite interpretar cómo esas condiciones afectan las oportunidades de intervenir. No se formula una hipótesis causal ni se afirma que una categoría determine por sí sola toda la experiencia de los niños.

Conceptualización y Organización Analítica

La matriz del Anexo C vincula cada categoría con dimensiones de interés y preguntas de la guía. Esta organización no convierte la entrevista en una escala de medición. Permite examinar la correspondencia entre el problema, el instrumento y los resultados, así como identificar información que el documento no aporta.

Las dimensiones deben entenderse como aspectos a explorar. Una pregunta sobre accesibilidad no prueba que exista una barrera; una respuesta sobre metodología no demuestra que se hayan aplicado todas las estrategias mencionadas. La interpretación exige conservar la distinción entre lo que el informante relata, lo que se observa directamente y lo que el investigador propone.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Tipo de Investigación

El trabajo se presenta como una investigación de campo orientada a comprender barreras de participación en una escuela deportiva. Las Normas UNICAL (2026) definen esta modalidad por el análisis de problemas en su realidad y por la obtención de datos originales. El documento declara entrevistas a entrenadores y directivos; la disponibilidad de registros primarios completos es necesaria para acreditar esa condición.

La revisión bibliográfica cumple una función de apoyo conceptual. No reemplaza los datos del caso ni transforma las conclusiones de otros autores en hallazgos del club. La presente revisión académica mantiene esa diferencia y reconoce que la documentación disponible no permite reconstruir todas las etapas del trabajo de campo.

Enfoque de la Investigación

El enfoque es cualitativo. Se interesa por experiencias, percepciones y significados relacionados con la inclusión en actividades deportivas. La información se interpreta atendiendo a lo que los adultos describen sobre el espacio, las metodologías y las interacciones del grupo, sin convertir los fragmentos de entrevista en datos de frecuencia.

El carácter interpretativo exige justificar cómo se pasa de un relato a una explicación. Debe identificarse la expresión utilizada, su relación con la categoría y los límites de la lectura propuesta. Una interpretación no puede añadir condiciones que el informante no mencionó ni atribuirle una intención únicamente porque resulte compatible con la teoría.

Nivel o Alcance

El alcance es descriptivo e interpretativo. El componente descriptivo organiza las manifestaciones de barreras reportadas; el interpretativo examina su significado pedagógico. No se utiliza el término correlacional, porque no existe una base de medición que permita estimar asociaciones estadísticas entre variables.

Las orientaciones formuladas tienen un carácter propositivo. Se derivan del análisis, pero su inclusión no convierte el trabajo en un proyecto de intervención ejecutado. No se presentan resultados de aplicación ni comparaciones antes y después de las medidas recomendadas.

Diseño de la Investigación

El diseño se delimita como un estudio de caso cualitativo, sin manipulación de las condiciones del entorno deportivo. Se centra en Sporting Club Ayangue y en un grupo infantil determinado. No se utiliza la ausencia de manipulación como evidencia suficiente de una relación causal ni se conserva una clasificación cuantitativa que no corresponda a las preguntas y a los datos.

El informe original describe una recolección transversal. Al no incluir un calendario de entrevistas completo, esa condición se entiende como una declaración del diseño y no como cronología verificada. El único registro temporal incorporado en la guía corresponde al 29 de octubre de 2025.

Población y Unidades de Análisis

El grupo de interés está formado por niños y niñas de 8 a 9 años que participan en la escuela deportiva. El documento no precisa su número ni incorpora un listado o registro de matrícula. Por ello, no se calcula el tamaño de una población infantil ni se atribuye representatividad estadística a los resultados.

Los informantes adultos declarados son seis entrenadores y dos directivos. Este dato describe el grupo señalado por el autor; no equivale a una nómina de

entrevistas efectivamente realizadas. La ausencia de códigos, fechas individuales y transcripciones impide confirmar participación, duración o distribución de testimonios.

Las unidades de análisis disponibles son los fragmentos de relato y las descripciones incorporadas en el capítulo de resultados. Los niños constituyen el referente de las experiencias descritas, pero no aparecen como informantes directos. Esta delimitación evita atribuirles opiniones que fueron expresadas o interpretadas por adultos.

Selección de Participantes

El documento propone una selección intencional o por conveniencia. Estas expresiones no deben utilizarse como equivalentes sin explicar el criterio aplicado. La selección intencional se orienta por la pertinencia de la experiencia del participante para el problema; la conveniencia se relaciona con condiciones de acceso. El archivo no documenta cuál criterio determinó la inclusión efectiva de los adultos.

Para interpretar el material disponible se conserva el interés por personas que conocen las actividades del grupo de 8 a 9 años. No se añaden criterios retrospectivos como antigüedad mínima, formación específica o número de sesiones atendidas, porque el expediente no los respalda. Tampoco se declara saturación teórica con una cantidad predeterminada de informantes.

Área de Investigación

El escenario declarado es la escuela deportiva Sporting Club Ayangue. La investigación se limita a su experiencia de actividades infantiles y a las percepciones consignadas sobre inclusión. No se incorporan descripciones de instalaciones, dimensiones, equipamiento o localización administrativa que no estén documentadas en el material de estudio.

La interpretación contextual requiere diferenciar la actividad del club de la Educación Física curricular. Los antecedentes escolares son referentes de análisis,

mientras que las conclusiones sobre obligaciones específicas o políticas aplicables al club necesitarían información sobre su organización y condición institucional.

Técnicas e Instrumentos de Recolección

La técnica declarada es la entrevista semiestructurada. El instrumento disponible contiene diez preguntas abiertas organizadas en cuatro bloques: barreras físicas, barreras pedagógicas, barreras sociales y participación inclusiva. Las preguntas permiten solicitar descripciones y experiencias, así como propuestas de mejora.

El Anexo A conserva el contenido de la guía, corrige su presentación y diferencia la entrevista de un formulario respondido. La información de cargo, experiencia y fecha aparece en el original, pero no se acompaña de respuestas completas. No se utiliza para afirmar que las diez preguntas se aplicaron a todos los informantes.

La flexibilidad de una entrevista permite profundizar en situaciones descritas por el participante. Esa posibilidad no acredita que se hayan realizado repreguntas o grabaciones. El trabajo no presenta registros de audio, notas de campo o un protocolo de aplicación documentado, por lo que no se afirma su existencia.

Validación del Instrumento

Las Normas UNICAL (2026) establecen la revisión del instrumento mediante juicio de expertos y señalan un número impar, con un mínimo de tres, para la validación de contenido. El archivo de Intriago no incorpora matrices de validación, nombres de evaluadores, observaciones o constancias firmadas. En consecuencia, no se declara que la guía haya sido validada.

La relación entre preguntas, objetivos y categorías puede examinarse mediante una revisión de coherencia, pero esta revisión académica no sustituye la validación institucional del instrumento. Tampoco autoriza a completar retrospectivamente

firmas o resultados. Las constancias auténticas, si existen, deberán incorporarse como documentos del estudio.

Confiabilidad y Rigor Cualitativo

No corresponde asignar un alfa de Cronbach a esta guía de diez preguntas abiertas sin una escala, una aplicación y una base de respuestas que justifiquen ese procedimiento. Los indicadores de confiabilidad de artículos citados pertenecen a sus instrumentos y muestras; no se trasladan al estudio de Ayangue.

El rigor cualitativo depende de la trazabilidad de los relatos, la claridad de las decisiones analíticas y el reconocimiento de los límites de interpretación. El archivo no permite comprobar procedimientos de triangulación, devolución a participantes o revisión de codificación. Estos recursos no se presentan como acciones realizadas.

Las matrices de esta versión organizan el contenido disponible y explicitan las relaciones entre objetivos y categorías. Su función es facilitar la lectura y la revisión. No reconstruyen una base de datos ausente ni acreditan validación, consentimiento o participación efectiva de informantes.

Técnica de Análisis de Datos

El autor declara una orientación hermenéutica para interpretar los significados de los relatos. En esta revisión se mantiene la intención comprensiva mediante una lectura por categorías, vinculada con el problema y el contexto deportivo. No se afirma la ejecución de un procedimiento especializado cuya secuencia no esté registrada.

El análisis distingue tres niveles. El primero corresponde a expresiones y descripciones que aparecen en el informe. El segundo contiene la interpretación pedagógica de esas expresiones. El tercero reúne orientaciones para atender las dificultades. La separación evita presentar una propuesta como resultado observado o una explicación plausible como hecho probado.

La organización por categorías parte del contenido disponible. Se revisa qué condición se menciona, qué oportunidad de participación puede restringir y qué información falta para confirmar la interpretación. No se construyen porcentajes, frecuencias de códigos o comparaciones entre entrenadores y directivos cuando los fragmentos carecen de identificación individual.

Fases de la Investigación

La secuencia declarada comprende delimitación del problema, revisión bibliográfica, elaboración de la guía, recolección mediante entrevistas, interpretación y formulación de conclusiones. El documento permite reconocer productos de algunas fases, como el planteamiento, el instrumento y el capítulo de resultados. No permite confirmar fechas y procedimientos de todas ellas.

La revisión académica realizada sobre el archivo comprende organización de categorías, contraste bibliográfico y correspondencia entre preguntas, objetivos y conclusiones. Estas actividades se diferencian de la investigación empírica original. La edición del documento no equivale a una nueva recolección de datos.

Fundamentación del Procedimiento de Investigación

Correspondencia entre la pregunta y el enfoque cualitativo

La pregunta del estudio se refiere a barreras descritas por entrenadores y directivos. Su respuesta requiere interpretar qué dificultades reconocen, cómo las explican y a qué condiciones de la actividad las atribuyen. Una entrevista abierta puede aportar información sobre estas experiencias cuando permite reconstruir situaciones y distinguir el relato de la valoración del participante. El enfoque cualitativo se justifica por ese interés comprensivo, además de la forma del instrumento.

El uso de preguntas abiertas no elimina la necesidad de precisión. Si una respuesta menciona falta de adaptación, interesa conocer qué actividad estaba en

desarrollo, qué dificultad se observó y qué decisión se tomó. Sin estos elementos, el contenido puede conservar valor como percepción general, pero ofrece menos posibilidades de analizar un mecanismo de restricción. La profundidad depende de la información recogida y de la relación que el análisis establece entre sus partes.

En el Sporting Club Ayangue, los adultos constituyen la perspectiva declarada. Sus relatos pueden informar sobre planificación, acompañamiento y convivencia desde sus responsabilidades. No sustituyen la experiencia infantil. Esta delimitación debe mantenerse al redactar los resultados: una valoración del entrenador sobre motivación se interpreta como percepción adulta, mientras que una conclusión sobre cómo se siente un niño exigiría una evidencia distinta y un procedimiento apropiado para recogerla.

La coherencia metodológica se comprueba siguiendo la secuencia entre pregunta, objetivo, instrumento y conclusión. Si el objetivo busca examinar barreras pedagógicas, las preguntas deben permitir hablar de enseñanza y evaluación; el análisis necesita conservar esa información y la conclusión responder dentro de su alcance. Agregar afirmaciones sobre eficacia de una intervención rompería esa correspondencia cuando el diseño no incluye su aplicación y seguimiento.

Delimitación del caso y de las unidades de análisis

El caso se delimita por la escuela deportiva y por las actividades del grupo de 8 a 9 años. Esta definición permite organizar el contexto al que pertenecen los relatos, sin convertir cada opinión en una representación de todo el deporte infantil. Las unidades de análisis son los contenidos que pueden examinarse en relación con la pregunta. En la documentación disponible corresponden a descripciones y fragmentos incluidos en el informe.

Conviene distinguir persona informante y unidad textual. Un entrenador puede relatar varias situaciones, mientras que una misma expresión puede reunir valoraciones sobre material, enseñanza y convivencia. Analizar una unidad textual exige conservar suficiente contexto para reconocer qué se dijo y qué explicación se

propone. Dividir cada oración sin atender a su continuidad puede fragmentar el significado; agrupar todo el relato bajo una categoría única puede ocultar diferencias que interesan al estudio.

La delimitación temporal presenta un alcance particular. La fecha consignada en la guía sitúa un registro del instrumento, pero no establece el inicio y final de toda la recolección. El análisis no debe reconstruir un calendario mediante suposiciones. La precisión cronológica depende de recuperar las fechas efectivas de los registros, si existen, y relacionarlas con las actividades descritas por los participantes.

El carácter situado del caso permite examinar decisiones propias de una escuela deportiva. La transferencia de una conclusión a otra institución requiere valorar semejanzas de organización, recursos y población. La comparación puede resultar útil para formular preguntas, pero no autoriza a afirmar que las mismas barreras están presentes en otros clubes. La unidad contextual conserva el alcance local de los hallazgos.

Pertinencia de los informantes y suficiencia de información

Malterud, Siersma y Guassora (2016) proponen valorar el tamaño de una muestra cualitativa mediante su poder de información. Consideran el propósito, la especificidad de los participantes, el apoyo teórico, la calidad del diálogo y la estrategia analítica. Esta referencia permite comprender por qué un número de personas aislado no demuestra la suficiencia del material. Su propuesta metodológica procede de estudios de entrevista y se utiliza aquí como criterio de reflexión, sin atribuir una aplicación efectuada en Ayangue.

Para esta investigación, la pertinencia de un informante depende de su conocimiento de las actividades del grupo. Un adulto que participa directamente en la sesión puede describir decisiones de enseñanza; una persona con funciones de dirección puede aportar información sobre organización y recursos. La diferencia de responsabilidades aconseja examinar qué tipo de experiencia sustenta cada relato. El

cargo por sí solo no garantiza conocimiento detallado de todas las situaciones investigadas.

La suficiencia también depende de la especificidad de las respuestas. Un conjunto de opiniones generales puede dejar sin respuesta preguntas sobre la forma en que aparece una barrera. Un relato detallado puede permitir interpretar una situación, pero seguirá teniendo un alcance limitado para describir otras experiencias. Por eso, la revisión necesita atender tanto a la profundidad como a la diversidad de información, conservando las diferencias entre los contenidos disponibles.

La declaración de ocho adultos no permite afirmar saturación. Para valorar ese criterio serían necesarios registros que muestren qué aportó cada entrevista y cómo se decidió que la información respondía a la pregunta. En el estado documental del estudio, la cantidad se conserva como dato declarado. La suficiencia empírica queda limitada por la ausencia de transcripciones y de una relación verificable entre participantes y fragmentos.

Relación entre las preguntas y las categorías

La guía incluye preguntas sobre infraestructura, recursos, estrategias de enseñanza, dificultades de adaptación, convivencia y propuestas de mejora. Esta distribución ofrece una relación inicial con las categorías del estudio. La revisión de coherencia examina si cada pregunta permite recoger información pertinente para uno o varios objetivos. Una misma respuesta puede atravesar categorías, por lo que la correspondencia no debe imponerse como una clasificación exclusiva.

Las preguntas sobre recursos pueden producir información sobre disponibilidad, uso y adecuación. Cada aspecto requiere una interpretación diferente. Decir que existe material informa sobre acceso a un recurso; explicar que un niño no puede realizar una acción con él aporta una relación funcional. La guía resulta más útil para el análisis cuando el diálogo permite reconocer esa diferencia. La pregunta inicial abre el tema; la profundidad depende del contenido efectivamente recogido.

Las preguntas sobre relaciones entre compañeros requieren atención a la forma del relato. Una valoración general sobre respeto expresa una percepción. Una descripción de un episodio permite examinar comportamientos y respuestas adultas con mayor detalle. Ninguna pregunta acredita por sí sola que el hecho ocurrió. La calidad del instrumento y la evidencia generada son dimensiones relacionadas, pero deben valorarse separadamente.

El Anexo C organiza la relación entre categorías y preguntas como una matriz de coherencia. No constituye una escala ni produce puntuaciones. Su función es mostrar qué contenido se espera explorar y dónde puede existir una falta de información. Esta lectura facilita revisar el instrumento y el análisis sin añadir respuestas que no figuran en los registros del estudio.

Condiciones de una entrevista comprensiva

Una entrevista orientada a comprender barreras necesita un diálogo que permita describir antes de valorar. Preguntar por una situación concreta ayuda a diferenciar lo que el participante observó de una opinión sobre lo que debería ocurrir. El entrevistador puede solicitar aclaraciones sobre una expresión ambigua, conservando la forma en que el informante explica su experiencia. Estas condiciones se presentan como criterios metodológicos; no se afirma que todos hayan sido aplicados durante la recolección original.

La formulación debe evitar sugerir una respuesta. Una pregunta que presupone que todos los niños son excluidos puede orientar el relato hacia esa afirmación. Pedir que se describan dificultades y apoyos ofrece espacio para experiencias diferentes. En el estudio de Ayangue interesa conservar también contenidos favorables, como el reporte de modificaciones en equipos y reglas, porque permiten examinar opciones de participación junto con las barreras.

El papel del entrevistador requiere atención a su conocimiento previo del contexto. Reconocer una actividad puede facilitar comprender el relato, pero también llevar a completar detalles que el informante no expresó. La interpretación necesita

distinguir esa familiaridad de la evidencia. Una explicación plausible no debe incorporarse como parte del testimonio si procede del conocimiento del investigador y no del registro.

El resguardo de la identidad influye en la presentación. Un código puede vincular registros sin publicar nombres, siempre que exista una relación auténtica y protegida entre el código y la entrevista. Crear códigos después para fragmentos sin identificación no recupera esa relación. En esta revisión se mantiene el contenido disponible sin asignar identidades individuales que la documentación no permite sostener.

Organización y conservación de los registros

La trazabilidad permite seguir una afirmación desde su presentación en resultados hasta el registro que la sustenta. En una investigación con entrevistas, esta relación puede incluir la fecha, el código del participante, el segmento del relato y la decisión analítica. El propósito es conservar la posibilidad de revisar el significado, sin exponer información personal innecesaria. La organización documental tiene una función metodológica, además de cualquier utilidad administrativa.

Un registro completo permite distinguir la pregunta que precede a la respuesta y los matices que la acompañan. Una frase aislada puede perder condiciones como a veces, en determinada actividad o con ciertos materiales. Esas precisiones influyen en el alcance de la conclusión. Por ello, cuando solamente existe un fragmento, la interpretación debe evitar convertirlo en una afirmación absoluta sobre toda la escuela deportiva.

El resguardo también exige separar el material original de las notas interpretativas. Una nota del investigador puede explicar por qué considera pertinente una categoría, pero no debe confundirse con palabras del informante. Mantener ambas formas de contenido diferenciadas permite revisar cómo se construyó el argumento y reconocer qué parte pertenece a la descripción y cuál al análisis.

En Ayangue, la falta de registros completos limita esta reconstrucción. La ampliación académica puede hacer más explícita la relación entre los fragmentos existentes y las categorías, pero no restituye detalles ausentes. Si se recupera documentación original, será necesario comprobar su correspondencia con el informe antes de incorporarla. Su existencia no puede presumirse por el solo hecho de que la metodología declare entrevistas.

Lectura temática y construcción de interpretaciones

Braun y Clarke (2006) presentan el análisis temático como un procedimiento flexible para identificar e interpretar patrones en datos cualitativos. Esta referencia ofrece un fundamento para organizar contenidos por su significado. En la presente revisión, su uso se limita a orientar la lectura académica de los fragmentos disponibles. No se declara una aplicación completa de un procedimiento sobre transcripciones que no forman parte del expediente.

La lectura comienza por reconocer qué contenido aporta cada expresión. La frase sobre materiales sin adaptaciones informa de una percepción relacionada con recursos; no demuestra por sí misma qué implementos existían o cuántos niños enfrentaban dificultad. La interpretación relaciona esa expresión con la adecuación de la tarea y conserva la diferencia entre el contenido textual y las preguntas que quedan abiertas.

Agrupar por categorías permite comparar contenidos, pero no equivale a encontrar un tema explicativo. Un tema debe mostrar una relación que ayude a responder al problema. La uniformidad de materiales y la dificultad para modificar tareas pueden discutirse conjuntamente como un problema de opciones de enseñanza, siempre que se aclare que esa relación corresponde al análisis. La agrupación no debe añadir una continuidad empírica entre episodios cuya conexión no está documentada.

La revisión de una interpretación requiere buscar su alcance y sus alternativas. Si el texto menciona falta de tiempo, pueden discutirse decisiones de planificación, simultaneidad de demandas o preparación de variantes. Estas posibilidades no se

convierten en causas comprobadas. Su función es evitar una explicación única y orientar qué información permitiría sostener o descartar cada lectura en una investigación mejor documentada.

Contraste de perspectivas y cuidado de la generalización

La presencia de entrenadores y directivos ofrece la posibilidad de reunir perspectivas con responsabilidades distintas. Para realizar un contraste válido sería necesario identificar qué contenidos proceden de cada grupo y qué experiencia respalda sus afirmaciones. Cuando el informe presenta fragmentos sin esa relación, el análisis no puede reconstruir acuerdos o diferencias entre cargos. La diversidad declarada de informantes no equivale a una comparación efectivamente realizada.

El contraste bibliográfico tiene otro alcance. Un artículo sobre accesibilidad en instituciones educativas puede ayudar a examinar conceptos y preguntas; no confirma un testimonio del Sporting Club Ayangue. La coincidencia entre una dificultad descrita en dos contextos indica pertinencia temática, pero no sustituye la comprobación de cada caso. Mantener esta distinción evita presentar una referencia como validación de los resultados locales.

La generalización debe ajustarse al material. Expresiones como todos los niños, siempre ocurre o los entrenadores coinciden requieren evidencia que cubra el conjunto al que se refieren. Los fragmentos disponibles permiten describir preocupaciones reportadas y desarrollar una interpretación preliminar. Ese alcance es útil cuando se expresa con precisión y se relaciona con decisiones concretas de la escuela deportiva.

La transferibilidad depende de la descripción del contexto y de las condiciones de la actividad. Otra institución puede reconocer una pregunta semejante sobre reglas o materiales y revisar su propia práctica. Esta utilidad no implica que la conclusión de Ayangue tenga representatividad estadística. El estudio aporta una forma de examinar el problema, con límites derivados de la evidencia que presenta.

Reflexividad y decisiones del investigador

La reflexividad permite examinar cómo las decisiones del investigador influyen en la lectura del material. Elegir una categoría, seleccionar un fragmento o relacionar una expresión con una teoría son acciones que construyen el análisis. Reconocerlas no reduce el valor de la investigación; permite valorar si la interpretación está apoyada y si contempla los límites del contenido. La claridad exige mostrar la relación entre evidencia y argumento.

En esta tesis, el interés por la inclusión puede orientar la atención hacia las dificultades. Para evitar una lectura unilateral, el análisis conserva también el fragmento favorable sobre cambios en equipos y reglas. Su presencia invita a examinar posibilidades de participación, sin negar los reportes de barreras. La tarea del investigador consiste en interpretar ambos contenidos con el mismo cuidado y sin convertir una valoración positiva en prueba de eficacia.

La revisión bibliográfica también implica decisiones. Seleccionar una fuente por la semejanza de su título puede producir una relación superficial si su población y método son diferentes. La pertinencia debe examinarse por el concepto que aporta y por su utilidad para la pregunta. La tesis distingue investigaciones ecuatorianas sobre educación y referencias conceptuales o metodológicas procedentes de otros ámbitos.

Las notas analíticas pueden registrar estas decisiones cuando existe una base documental. En el material actual, la explicación metodológica permite hacer visible el criterio de lectura, pero no acredita un diario de investigación previo. Conservar esa diferencia evita reconstruir retrospectivamente procedimientos y permite revisar el análisis como una interpretación académica del contenido efectivamente presentado.

Validación de contenido y revisión de coherencia

La validación de contenido requiere una revisión del instrumento por personas competentes y una documentación de sus observaciones. Las Normas UNICAL

(2026) establecen condiciones para ese procedimiento. La coherencia entre preguntas y objetivos puede revisarse dentro de la tesis, pero ese examen tiene un alcance distinto al juicio de expertos. Una matriz bien organizada facilita la valoración; no sustituye la participación y constancia de los evaluadores.

La revisión puede atender a claridad, pertinencia y suficiencia. La claridad se refiere a que la pregunta sea comprensible para el informante; la pertinencia, a que recoja información relacionada con el objetivo; la suficiencia, a que el conjunto permita explorar los aspectos necesarios del problema. Estas dimensiones ayudan a formular observaciones concretas, como precisar una expresión ambigua o separar contenidos que una pregunta reúne de manera confusa.

La validación tampoco demuestra que una entrevista se haya aplicado adecuadamente. Un instrumento pertinente puede producir respuestas limitadas si el diálogo no permite aclaraciones; una ejecución cuidadosa no corrige automáticamente una pregunta que induce la respuesta. Por eso, el análisis metodológico debe considerar tanto el diseño del instrumento como las condiciones de recolección, cuando están documentadas.

En Ayangue, las constancias de validación no se encuentran incorporadas. La tesis puede explicar su importancia y la relación entre preguntas y categorías, conservando la condición pendiente de respaldo. La ampliación del capítulo no modifica esa situación. Una eventual incorporación debe utilizar documentos auténticos y permitir conocer quién revisó, qué observó y cómo se atendieron las observaciones.

Criterios para relacionar resultados y conclusiones

Cada conclusión necesita una relación identificable con un objetivo y con el contenido analizado. Si el resultado reporta materiales comunes, la conclusión puede referirse a una preocupación sobre adecuación de recursos. Para afirmar que una carencia material provoca abandono sería necesario disponer de registros que

documenten esa relación. La conclusión debe expresar el alcance que la evidencia permite, evitando completar un mecanismo con hechos supuestos.

La interpretación aporta profundidad cuando explica cómo una condición podría restringir la práctica y qué información falta para precisar esa relación. Esta forma de análisis permite formular recomendaciones aun cuando el estudio tiene limitaciones. La recomendación debe mantenerse proporcional: revisar una tarea resulta más defendible que ordenar una inversión específica cuando no existe un diagnóstico técnico o económico.

El cuarto objetivo se refiere a formular orientaciones. Su logro puede examinarse por la correspondencia entre las barreras y las propuestas. No exige presentar mejoras observadas, porque el diseño no incorpora una intervención evaluada. La conclusión debe reconocer ese alcance propositivo y distinguirlo de cualquier afirmación de efectividad.

En conjunto, el control de coherencia permite comprobar que la ampliación académica conserve la pregunta original. Las fuentes apoyan conceptos y procedimientos; los fragmentos sostienen los reportes locales; el razonamiento relaciona ambos y delimita propuestas. Esta secuencia hace posible una tesis más desarrollada sin transformar el aumento de extensión en una atribución de datos que el estudio no presenta.

Consideraciones Éticas

La investigación involucra relatos sobre niños y niñas. Su presentación debe evitar nombres, diagnósticos no autorizados o información que permita identificar casos particulares. El trabajo no incluye imágenes infantiles ni entrevistas directas documentadas a menores; no se añaden durante la revisión.

Los documentos de consentimiento o autorización no se encuentran incorporados. No se presume su firma ni se elaboran constancias como si correspondieran a actuaciones realizadas. Cualquier recuperación de registros debe respetar los acuerdos de confidencialidad y las condiciones de uso de los testimonios.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Análisis Detallado de los Resultados

El análisis conserva los hallazgos reportados en el documento y los ordena según los objetivos. El material incluye una categorización general y fragmentos atribuidos a entrenadores o directivos, sin códigos que permitan establecer quién expresó cada idea. Esta condición limita la profundidad de la interpretación y excluye el uso de frecuencias o afirmaciones de consenso.

Los fragmentos no se presentan como una transcripción completa. Su función es mostrar la base textual que el informe utiliza para describir las barreras. La explicación posterior pertenece al análisis académico. Las medidas sugeridas se identifican como orientaciones y no como acciones aplicadas en el club.

Barreras físicas relacionadas con espacios y materiales

El informe consigna expresiones sobre espacios sin rampas o zonas seguras y materiales utilizados de la misma manera para todos. Estas referencias describen preocupaciones sobre accesibilidad y adaptación. No se acompañan de fotografías, inventarios o mediciones, por lo que no permiten elaborar un diagnóstico técnico de las instalaciones.

El fragmento «los materiales son los mismos para todos, sin adaptaciones» expresa una dificultad que debe interpretarse en relación con la tarea. Utilizar un material común no es necesariamente excluyente. La barrera aparece cuando sus características impiden que un participante practique el aprendizaje previsto y no se ofrece otra opción pertinente.

La interpretación puede orientarse hacia la adecuación funcional del recurso. Para una tarea de lanzamiento, el peso y el tamaño del balón pueden exigir distinto esfuerzo; para una actividad de desplazamiento, la superficie y la distribución del

espacio pueden condicionar la seguridad. Estos ejemplos explican mecanismos posibles y no agregan observaciones que hayan sido realizadas en Ayangue.

El documento menciona espacios reducidos. Sin datos de dimensiones, cantidad de participantes o tipo de ejercicio, no puede establecerse cuánto limita esa condición al grupo. La recomendación razonable consiste en revisar cómo se utiliza el espacio y qué ajustes son necesarios, antes de afirmar que se requiere una obra o una inversión determinada.

El primer objetivo queda atendido en un nivel descriptivo: el informe identifica dificultades materiales y de accesibilidad. Su logro empírico completo requiere vincular cada dificultad con registros del escenario o con testimonios identificables. El análisis actual no permite afirmar que todas las instalaciones sean inaccesibles ni que todos los niños enfrenten el mismo obstáculo.

Barreras pedagógicas en enseñanza y evaluación

El documento reporta actividades uniformes, evaluación centrada en el desempeño físico y dificultades de formación para adaptar las tareas. Incluye la expresión «No todos los niños logran seguir el ritmo, pero no sabemos cómo adaptar sin perder tiempo de clase». El fragmento reúne una observación sobre diferencias de participación y una preocupación por la organización de la sesión.

La interpretación debe considerar ambas partes. El reconocimiento de ritmos diferentes muestra que el adulto percibe diversidad dentro del grupo. La dificultad para adaptar puede indicar necesidad de formación o de planificación anticipada, pero no permite atribuir desinterés o rechazo a la inclusión. El estudio no documenta qué apoyos se intentaron o qué recursos estaban disponibles.

Una tarea uniforme puede restringir el aprendizaje cuando establece una única exigencia sin considerar la experiencia de los niños. El problema no reside en compartir un objetivo, sino en ofrecer una sola vía para alcanzarlo. Preparar alternativas de dificultad puede mantener el propósito común y reducir la improvisación que preocupa al entrenador.

La evaluación centrada en rendimiento necesita una lectura semejante. Observar precisión o velocidad puede ser pertinente para determinados aprendizajes motores. La barrera aparece cuando esos resultados constituyen el único criterio de reconocimiento y no se considera la mejora del participante, su comprensión de la tarea o su cooperación. El archivo no aporta registros de evaluación para establecer la frecuencia o el alcance de esta práctica.

El segundo objetivo cuenta con dificultades reportadas que permiten una discusión pedagógica. Falta documentación para comparar sesiones, analizar progresiones o valorar la formación efectiva del personal. No se identifica a entrenadores específicos como responsables de prácticas que el informe presenta de manera general.

Barreras sociales en las interacciones del grupo

El documento describe burlas, rechazo hacia compañeros menos hábiles y predominio de la competencia. El fragmento «Los niños más hábiles no quieren jugar con quienes se equivocan o son más lentos» permite reconocer una percepción adulta de exclusión asociada al desempeño.

La expresión no identifica situaciones, participantes o frecuencia. Por ello, no se convierte en una caracterización de todos los niños ni en un diagnóstico de convivencia del club. Su valor analítico radica en mostrar una preocupación por el modo en que se distribuye el reconocimiento dentro del grupo.

El rechazo puede reducir oportunidades de práctica si los compañeros controlan la selección de equipos, los pases o los turnos. En esa situación, una diferencia de experiencia puede ampliarse porque quien necesita practicar recibe menos oportunidades. Este mecanismo constituye una interpretación que requiere contrastarse con registros de sesiones y con la perspectiva de los propios participantes.

La respuesta del entrenador también debe examinarse. Intervenir ante una burla, explicar el sentido de una adaptación o distribuir turnos puede modificar la

dinámica inmediata. El documento no informa de manera suficiente cómo se respondía en cada situación, por lo que no permite atribuir tolerancia o ausencia de intervención a todo el personal.

La referencia del original al uso de dispositivos y redes sociales no se conserva como explicación del problema, porque no se acompaña de datos ni de una relación documentada con las actividades del club. El análisis se concentra en las interacciones descritas y evita añadir causas ajenas al material disponible.

El tercer objetivo se aborda mediante la identificación de formas de rechazo relacionadas con el error y la destreza. El alcance de la conclusión se limita a lo que el informe reporta. Se requiere mayor trazabilidad para interpretar la convivencia desde distintos actores y diferenciar situaciones ocasionales de patrones persistentes.

Experiencias reportadas de participación inclusiva

El trabajo incorpora la expresión «Cuando formamos equipos mixtos y cambiamos las reglas, todos participan más motivados». Este fragmento plantea una valoración favorable de modificaciones en la organización del juego. El término equipos mixtos no se define en el documento y no debe interpretarse automáticamente como mezcla de género, habilidad o condición.

La expresión sugiere que variar agrupamientos y reglas puede ampliar las oportunidades de intervención. Sin embargo, no permite afirmar que todos los niños mejoraron su motivación ni que la medida produjo un efecto estable. El estudio no incluye comparación de sesiones, registros de participación o información directa de los niños sobre esa experiencia.

El hallazgo se interpreta como una posibilidad pedagógica percibida por un adulto. Su utilidad reside en orientar preguntas posteriores: qué reglas cambiaron, quiénes intervinieron, cómo se distribuyeron los turnos y qué dificultades permanecieron. Estas preguntas no se convierten en respuestas durante la revisión del documento.

La participación inclusiva debe examinarse en relación con las oportunidades reales de aprender. Una modificación puede aumentar la presencia de un niño en la actividad y mantenerlo en un rol periférico. El seguimiento necesita observar si interviene en el aprendizaje previsto y si cuenta con condiciones para tomar decisiones y recibir retroalimentación.

Análisis General de los Resultados

Las barreras reportadas se organizan en dimensiones que pueden interactuar. La falta de opciones materiales puede limitar la adaptación pedagógica; una actividad con exigencias únicas puede hacer más visibles las diferencias de habilidad; las respuestas del grupo ante esas diferencias pueden ampliar o reducir la exclusión. Esta articulación explica por qué el análisis no se limita a un listado de carencias independientes.

El material disponible no permite establecer cuál dimensión tiene mayor peso. El documento original afirma que las prácticas pedagógicas influyen principalmente en la participación, pero no aporta una comparación que sustente esa jerarquía. En esta revisión se evita ordenar las barreras por importancia empírica o frecuencia cuando no existen datos suficientes.

La interpretación tampoco prueba un origen único en una supuesta falta de cultura inclusiva institucional. Los fragmentos permiten reconocer preocupaciones sobre adaptación y convivencia, pero no describen todas las decisiones, normas o prácticas del club. La cultura institucional puede ser una categoría para futuras indagaciones; no debe presentarse como causa demostrada mediante el material actual.

La comparación con los antecedentes ayuda a ubicar las dificultades en una discusión más amplia. Las investigaciones ecuatorianas revisadas examinan accesibilidad, formación docente y distancia entre intenciones y prácticas. Su coincidencia temática hace pertinente la comparación, aunque no valida

automáticamente los hallazgos de Ayangue. La verificación del caso requiere su propia evidencia.

Los reportes favorables sobre cambios de reglas muestran que el informe también reconoce opciones de mejora. Estas experiencias deben analizarse con el mismo cuidado que las dificultades. No se atribuye eficacia general a una estrategia únicamente porque un adulto la valora positivamente, ni se descarta una opción sin examinar cómo se aplicó.

El alcance más defendible de los resultados consiste en una descripción interpretativa preliminar de barreras reportadas por adultos. La investigación aporta categorías y orientaciones, pero necesita registros primarios completos para sostener conclusiones más específicas. Reconocer este límite permite conservar el contenido válido sin exagerar lo que demuestra.

Lectura funcional de las dificultades materiales reportadas

El reporte sobre materiales comunes permite diferenciar disponibilidad y uso. La primera cuestión se refiere a los recursos que la escuela puede ofrecer; la segunda, a cómo se incorporan a una tarea. El contenido disponible se concentra en la ausencia percibida de adaptaciones. Esta precisión importa porque una recomendación de compra no respondería necesariamente al problema si la dificultad depende de una regla de ejecución o de una distancia que puede modificarse dentro de la sesión.

La lectura funcional propone relacionar cada recurso con la acción que se busca enseñar. Si el material exige un esfuerzo que impide realizar un intento, interesa examinar una alternativa. Si permite iniciar la acción pero la consigna no aclara cómo utilizarlo, el apoyo puede dirigirse a la explicación. Estas posibilidades muestran que una misma dificultad reportada admite decisiones distintas. Su selección requiere reconocer qué ocurre durante la actividad, en lugar de asumir una solución por la categoría física.

El análisis también debe atender al propósito deportivo. Modificar un recurso puede facilitar una práctica inicial y exigir después una transición hacia otras

condiciones. La variante no necesita convertirse en una adaptación permanente. La recomendación para Ayangue consiste en revisar opciones de uso vinculadas con aprendizajes concretos y en comprobar si permiten ensayar la acción. Esta orientación responde al primer objetivo mediante una relación entre la barrera reportada y una decisión susceptible de revisión.

La teoría de participación de Booth y Ainscow (2015) ayuda a interpretar por qué disponer de materiales no agota la inclusión. El argumento del caso se desarrolla en la mediación entre recurso y tarea. El informe ofrece la preocupación inicial; la revisión académica precisa las preguntas sobre adecuación que permitirían comprenderla mejor. No se establece una lista de implementos faltantes porque el contenido presentado no incluye un inventario.

Interpretación de la preocupación por el tiempo de clase

La expresión sobre adaptar sin perder tiempo reúne dos asuntos que conviene separar. El adulto reconoce diferencias de ritmo y manifiesta una dificultad para responder durante la actividad. La primera parte describe diversidad percibida; la segunda expresa un problema de organización o de alternativas de enseñanza. Interpretar todo el fragmento como falta de voluntad omitiría el contenido que muestra una preocupación por la continuidad de la sesión.

La revisión permite formular una hipótesis pedagógica: cuando las variantes se deciden solamente después de que surge una dificultad, su preparación puede competir con otras demandas del grupo. Esta hipótesis no constituye una causa comprobada en Ayangue. Su utilidad consiste en orientar la revisión de la planificación y preguntar qué opciones estaban previstas, cuáles se intentaron y qué condiciones dificultaron utilizarlas.

Desde esta lectura, la recomendación de capacitación debe ser concreta. Analizar una actividad y preparar alternativas de dificultad permitiría discutir qué puede modificarse sin cambiar la finalidad. También conviene examinar la secuencia de consignas y la forma de distribuir la atención. Una formación exclusivamente

conceptual dejaría sin desarrollar el problema que el fragmento expresa: cómo actuar durante una sesión con ritmos diferentes.

La comparación con Mayanza Paucar et al. (2024) aporta un referente sobre preparación y adaptación en otro contexto educativo. La relación pertinente se encuentra en la pregunta por los apoyos disponibles. El estudio de Ayangue necesita conservar su propia organización deportiva y no asumir que las condiciones de trabajo o las respuestas de educadores encuestados corresponden a sus entrenadores. La comparación orienta el análisis de una necesidad; no determina su magnitud local.

Evaluación del rendimiento y distribución del reconocimiento

El informe describe una evaluación concentrada en el desempeño físico. Para interpretarla interesa preguntar qué información proporciona al entrenador y cómo se utiliza. Una medida de precisión puede ayudar a reconocer el resultado de una tarea. Si se convierte en el único criterio para asignar oportunidades, puede dejar fuera el proceso de aprendizaje. El problema analítico se refiere al uso de la evaluación dentro de la organización de la práctica.

La revisión propone distinguir comparación entre participantes y seguimiento del avance individual. La primera puede informar sobre diferencias de resultado; la segunda permite examinar cambios en la comprensión o ejecución de una tarea. En una actividad de iniciación, valorar solamente la posición relativa puede mantener al niño que empieza con dificultad en una clasificación desfavorable, aunque haya mejorado. La evaluación necesita relacionarse con el propósito y con las oportunidades ofrecidas para practicar.

El reconocimiento también tiene una dimensión social. Si únicamente reciben atención quienes ejecutan mejor, el grupo puede asociar la contribución con ese criterio. Reconocer una decisión adecuada, un intento que incorpora la orientación o una colaboración pertinente amplía la información sobre aprendizaje. La propuesta no exige elogiar cualquier acción: recomienda describir contribuciones observables y explicar su relación con la actividad.

En Ayangue, no existen registros de evaluación incorporados que permitan reconstruir decisiones específicas. El análisis conserva la preocupación reportada y plantea un criterio de revisión. Para atender el segundo objetivo, la recomendación se dirige a examinar qué se valora, cómo se comunica y qué oportunidades se asignan después. Esa secuencia permitiría comprender mejor la relación entre enseñanza, evaluación y participación.

Rechazo entre compañeros y posibilidades de intervención

El fragmento sobre niños más hábiles que rechazan jugar con otros permite examinar una valoración social del rendimiento. El contenido relaciona el rechazo con equivocarse o actuar más lentamente. La interpretación más próxima al texto se refiere a una diferencia de desempeño que se convierte en criterio para aceptar al compañero. El análisis no necesita añadir motivos personales o diagnósticos para reconocer esa preocupación.

La organización del juego puede ampliar o limitar el alcance de esa preferencia. Si los propios participantes deciden siempre con quién jugar, una valoración desfavorable puede traducirse en menos oportunidades para algunos integrantes. Si los equipos y turnos responden a un propósito educativo, el adulto dispone de una forma de revisar la distribución. Esta relación se plantea como un mecanismo posible, pendiente de una descripción situada de las sesiones.

La intervención puede atender tanto al comportamiento como a la estructura de la actividad. Explicar el respeto ayuda a definir una expectativa; modificar turnos puede asegurar una oportunidad de práctica. Ninguna acción reemplaza automáticamente a la otra. Una organización equitativa puede coexistir con expresiones de rechazo, y una explicación verbal puede resultar insuficiente si las oportunidades siguen concentradas. La recomendación necesita examinar cómo funcionan conjuntamente.

El antecedente de Culque Núñez et al. (2025) permite discutir la distancia entre una disposición favorable a la inclusión y los apoyos que la hacen practicable.

Su población y problema específico difieren de Ayangue. La utilidad comparativa consiste en recordar que una intención debe expresarse en decisiones observables. El tercer objetivo se desarrolla al explicar cómo el reconocimiento del compañero puede influir en las oportunidades de intervención, dentro del alcance del reporte.

Alcance de la valoración favorable sobre cambios de reglas

La expresión sobre equipos mixtos y reglas modificadas ofrece un contenido favorable que merece análisis propio. El adulto vincula esas decisiones con una participación más motivada. La afirmación reúne una medida organizativa y una valoración de la respuesta infantil, pero no describe la actividad ni define cómo se reconoció la motivación. Por eso, la interpretación distingue la posibilidad educativa de la evidencia necesaria para evaluar su funcionamiento.

Modificar una regla puede cambiar quién interviene y en qué condiciones. Permitir una forma adicional de recibir, organizar turnos o ajustar el espacio son alternativas conceptuales de revisión, no descripciones de medidas documentadas en el club. El sentido de cada cambio depende de la tarea. Una variante puede ampliar la intervención y, al mismo tiempo, reducir una exigencia que se buscaba aprender; la revisión debe examinar ambos aspectos.

El término equipos mixtos requiere una precisión que el fragmento no aporta. Su uso no permite concluir que el criterio haya sido género, experiencia o necesidad de apoyo. La propuesta para futuras revisiones consiste en registrar el criterio de agrupamiento y su relación con el aprendizaje. Esa información ayudaría a interpretar si el cambio redistribuye responsabilidades o solamente modifica los integrantes de cada equipo.

Saona Lozano et al. (2025) ofrecen un antecedente sobre recreación e inclusión que permite situar la discusión en experiencias educativas. La conclusión del caso conserva un alcance más acotado: existe una valoración adulta favorable a ciertas modificaciones. Esta información justifica explorar las decisiones y su respuesta, sin afirmar una eficacia general o una mejora emocional medida.

Relación entre barreras y decisiones de planificación

Los contenidos reportados pueden organizarse como problemas de decisión. La preocupación material invita a revisar la adecuación del recurso; la dificultad de adaptación, las variantes de enseñanza; el rechazo, la distribución de oportunidades y la respuesta adulta. Esta lectura permite conectar los objetivos con acciones concretas de revisión, evitando que el análisis termine únicamente en una enumeración de carencias.

La planificación puede partir del aprendizaje que se espera en una sesión. A partir de él, interesa reconocer qué condiciones son necesarias y qué exigencias pueden variar. Si la finalidad es practicar una recepción, conviene revisar distancia, trayectoria y ayuda disponible. Si se busca comprender una regla de cooperación, importa cómo se distribuye la responsabilidad. Las opciones se justifican por su relación con la tarea y no por una etiqueta general asignada al niño.

También conviene prever cómo comprobar el funcionamiento de una variante. Una observación sobre la posibilidad de iniciar, mantener o completar la acción puede informar al entrenador. La interpretación necesita atender al apoyo utilizado y a las dificultades que persisten. Una modificación que solamente evita el error visible puede ocultar que el participante no comprendió la finalidad. Revisar el proceso permite ajustar la decisión con mayor precisión.

Para Ayangue, esta organización desarrolla el cuarto objetivo mediante orientaciones proporcionales a los hallazgos. El estudio no presenta una planificación aplicada ni una comparación de resultados posteriores. Las recomendaciones se formulan como criterios para revisar la enseñanza y requieren acuerdos institucionales si se decide utilizarlas. Su pertinencia se sostiene en la relación con las barreras reportadas, mientras que su efectividad queda abierta a una evaluación posterior.

Responsabilidades educativas y decisiones institucionales

Las recomendaciones deben diferenciar aquello que el entrenador puede revisar en una actividad de lo que requiere una decisión del club. Preparar una consigna o ajustar una distancia pertenece a la organización pedagógica de la sesión. Adquirir recursos, modificar instalaciones o definir condiciones de formación exige responsabilidades y disponibilidad institucional. Esta distinción evita trasladar todas las dificultades a una sola persona.

La relación entre niveles puede organizarse mediante información concreta. Un entrenador puede describir una dificultad funcional y las alternativas intentadas; la dirección puede valorar qué recurso o acuerdo permitiría atenderla. Si la necesidad se comunica solamente como falta de inclusión, resulta más difícil decidir. Identificar la tarea, el obstáculo y el apoyo requerido permite revisar opciones sin presuponer una inversión o un presupuesto.

Las medidas de convivencia también requieren continuidad. Una respuesta durante el juego puede atender un episodio; acuerdos sobre selección de equipos y trato entre participantes ayudan a sostener criterios compartidos. Estos acuerdos deben ser comprensibles para el grupo y coherentes con las decisiones adultas. Una regla que exige respeto pierde fuerza si la organización sigue exponiendo públicamente al niño que enfrenta dificultad.

En Ayangue, el material no permite reconstruir la distribución actual de funciones o los acuerdos del club. El análisis plantea un criterio para organizar las recomendaciones: asignar una revisión a la responsabilidad que corresponde y documentar las condiciones necesarias para aplicarla. La propuesta mantiene su carácter educativo y evita afirmar compromisos institucionales que no han sido registrados.

Seguimiento de las orientaciones y preguntas abiertas

Un seguimiento posterior tendría que relacionarse con la orientación que se aplique. Si se modifica una consigna, interesa observar la comprensión y el inicio de la tarea. Si se reorganizan turnos, la revisión puede atender a las oportunidades de intervención. Si se propone un acuerdo de convivencia, importa examinar las respuestas frente al error y la forma en que se sostiene el trato. Cada decisión necesita información coherente con su propósito.

El seguimiento debe evitar reducir la inclusión a un indicador único. Un aumento de intentos puede resultar favorable y coexistir con dificultad para comprender la actividad. Una disminución de errores puede responder a una tarea menos exigente. La interpretación necesita conocer las condiciones de práctica para comprender lo observado. Este criterio ayuda a valorar mejoras sin atribuir automáticamente cualquier cambio a una medida aislada.

La perspectiva infantil sería pertinente para conocer experiencias de pertenencia y apoyo, mediante procedimientos adecuados y autorizados. El estudio actual no incorpora esa evidencia. La recomendación se refiere a una posible profundización y exige cuidar voluntariedad, comprensión y confidencialidad. No se propone obtener respuestas para confirmar una conclusión ya decidida, sino ampliar la comprensión de aspectos que los relatos adultos no cubren.

Las preguntas abiertas se concentran en la especificidad del caso: qué tareas generan dificultad, qué apoyos se intentan, cómo se distribuyen oportunidades y qué experiencia reconocen los participantes. Su formulación no invalida el contenido disponible. Permite situar la aportación del estudio en una interpretación preliminar y señalar qué información daría mayor alcance a las conclusiones sobre la escuela deportiva.

Evidencia del Logro de los Objetivos

El objetivo de identificar barreras físicas encuentra correspondencia en referencias a accesibilidad, espacios y adaptación de materiales. La evidencia disponible consiste en descripciones y fragmentos incorporados en el informe. No incluye inspecciones o mediciones, por lo que el logro se limita a una identificación desde percepciones reportadas.

El objetivo de examinar barreras pedagógicas se relaciona con la dificultad de adaptar tareas, el uso de actividades uniformes y la evaluación centrada en rendimiento. Estas referencias permiten interpretar problemas de enseñanza, pero no verificar su presencia en todas las sesiones o establecer la formación de cada entrenador.

El objetivo de analizar barreras sociales se atiende mediante relatos sobre rechazo a compañeros y valoración del desempeño. El material permite reconocer una preocupación de convivencia. La ausencia de voces infantiles y de registros situados impide describir completamente cómo viven los niños estas experiencias.

El cuarto objetivo se desarrolla con orientaciones derivadas de las barreras reportadas. Su logro corresponde a la formulación de propuestas pedagógicas y organizativas, no a la demostración de cambios en la participación. La evaluación de las orientaciones deberá realizarse si la institución decide aplicarlas.

La relación entre objetivos y contenido es verificable en la estructura del trabajo. El logro empírico no debe confundirse con esa coherencia formal. Una tesis puede ordenar adecuadamente sus apartados y requerir todavía respaldo para las afirmaciones sobre el caso investigado.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El estudio identifica, en los relatos incorporados, barreras físicas, pedagógicas y sociales relacionadas con la participación deportiva de niños y niñas de 8 a 9 años en Sporting Club Ayangue. La información permite organizar un problema de accesibilidad, enseñanza y convivencia, pero no estimar su frecuencia ni afirmar que afecta del mismo modo a todo el grupo.

En relación con el primer objetivo, el informe reporta dificultades de adecuación de espacios y materiales. Estas referencias orientan una revisión de accesibilidad y del uso funcional de recursos. No permiten determinar incumplimientos técnicos o necesidades de obra sin una evaluación específica.

Respecto al segundo objetivo, las dificultades para adaptar tareas y la concentración en rendimiento muestran una tensión entre organizar la sesión y atender diferentes posibilidades de participación. La interpretación respalda la necesidad de preparar alternativas didácticas. No demuestra que todos los entrenadores utilicen las mismas metodologías ni que carezcan de formación.

El tercer objetivo permite reconocer reportes de rechazo asociados con menor destreza o errores. Estas situaciones sugieren revisar la distribución de turnos, la selección de equipos y las respuestas adultas ante la burla. La perspectiva infantil permanece insuficientemente documentada, por lo que no se atribuyen estados emocionales o efectos psicológicos específicos a los niños.

El cuarto objetivo se atiende mediante orientaciones sobre adaptación de tareas, cooperación, evaluación y seguimiento. Estas propuestas derivan de las dificultades reportadas y de la reflexión pedagógica; no constituyen resultados de una intervención ejecutada. Su pertinencia deberá revisarse con la institución y con las necesidades reales del grupo.

La pregunta del estudio recibe una respuesta descriptiva e interpretativa limitada: las barreras reportadas involucran condiciones materiales, decisiones de enseñanza e interacciones sociales. La participación inclusiva necesita examinar esas dimensiones conjuntamente. Para sostener conclusiones empíricas más completas se requieren transcripciones, registros de aplicación y documentación del proceso de análisis.

Recomendaciones

Realizar una revisión situada de los espacios y materiales utilizados por el grupo de 8 a 9 años. Los directivos y entrenadores pueden identificar recorridos, zonas de trabajo y recursos que dificulten la participación en tareas concretas. Las modificaciones arquitectónicas deben depender de una evaluación técnica y de autorizaciones institucionales, no de una recomendación general sin diagnóstico.

Preparar alternativas de dificultad en la planificación de las sesiones. Para cada aprendizaje, conviene definir qué elementos pueden variar, como distancia, tiempo, material o secuencia, manteniendo un propósito compartido. Los ajustes deben permitir intervención motriz y evitar que los niños con dificultades permanezcan siempre en roles complementarios.

Organizar actividades cooperativas con responsabilidades y turnos rotativos. La propuesta debe distribuir oportunidades de práctica y requerir aportes de los participantes. Se recomienda revisar quién toma decisiones, quién interviene y quién queda habitualmente al margen, sin utilizar la destreza como criterio único de selección.

Establecer acuerdos de convivencia comprensibles para los niños y responder de manera consistente ante burlas o rechazo. El acompañamiento debe explicar el respeto a diferentes ritmos y reconocer el error como parte del aprendizaje. La medida necesita seguimiento durante las sesiones y comunicación con las familias cuando corresponda.

Incorporar criterios de evaluación que observen el aprendizaje motor junto con la comprensión de reglas, el esfuerzo situado y la cooperación. La retroalimentación debe describir avances y proponer acciones concretas. No se recomienda comparar públicamente a los niños para determinar su valor dentro del grupo.

Promover formación del personal en planificación inclusiva y aplicación contextualizada del Diseño Universal para el Aprendizaje. La capacitación debe partir de dificultades reales del club y producir alternativas de sesión que puedan revisarse en la práctica. No se presume que una actividad formativa aislada resuelva todas las barreras.

Conservar y organizar los registros auténticos de la investigación. Las entrevistas deben vincularse con códigos, fechas y decisiones de análisis, respetando la confidencialidad. Se recomienda incorporar al expediente las validaciones y autorizaciones existentes, sin elaborar constancias retrospectivas de procedimientos que no se realizaron.

Escuchar la experiencia infantil mediante procedimientos adecuados a la edad, si se desarrolla una fase posterior. Esta participación requiere autorizaciones, consentimiento y asentimiento según corresponda, así como condiciones de voluntariedad. Las opiniones de adultos no deben utilizarse como sustituto automático de la voz de los niños.

Evaluar las orientaciones cuando el club decida aplicarlas. El seguimiento puede examinar cambios en las oportunidades de intervención, la distribución de turnos y la percepción de participación. Las mejoras deberán sustentarse en registros y comparaciones pertinentes antes de presentarse como resultados de una intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM y Organización de Estados Iberoamericanos. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

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

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135–157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf

Culque Núñez, C. A., Muñoz Espinoza, D. M., Quinga Gavilanes, D. S., y Mendoza Avila, C. E. (2025). La Educación Física en la inclusión de estudiantes inmigrantes en Ecuador. Retos, 67, 1301–1307. https://doi.org/10.47197/retos.v67.114727

Macías Giler, Y. R. (2025). Importancia de la educación física en el desarrollo integral del estudiante de Educación General Básica. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON, 5(3), 310–322. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.598

Malterud, K., Siersma, V. D., y Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. Qualitative Health Research, 26(13), 1753–1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Mayanza Paucar, O. A., Barcia Maridueña, A. M., Morejón Calixto, S. E., y Vásquez Alvarado, E. E. (2024). Inclusión y accesibilidad al deporte de estudiantes con diversidad funcional en el contexto educativo ecuatoriano. Retos, 55, 536–542. https://doi.org/10.47197/retos.v55.105890

McLennan, N., y Thompson, J. (2015). Educación física de calidad (EFC): Guía para los responsables políticos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340

Saona Lozano, R. V., Tigrero Vaca, J. W., Bastidas Muñoz, E. M., y Orellana Choez, N. D. (2025). Educación inclusiva y recreación en Ecuador: Un estudio comparativo interprovincial de progreso y obstáculos. Retos, 68, 1654–1663. https://doi.org/10.47197/retos.v68.116263

Universidad Integral del Caribe y América Latina. (2026). Normas para la elaboración, presentación y evaluación del Trabajo Especial de Grado. Enero de 2026.

ANEXOS

ANEXO A

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La guía se reproduce a partir del instrumento incorporado en el trabajo, con ajustes de presentación. Las preguntas conservan su propósito. El documento disponible no incluye las respuestas completas a este formulario ni permite confirmar su aplicación a todos los informantes.

Datos consignados en el instrumento original

Cargo: entrenador deportivo. Experiencia consignada: tres años. Fecha consignada: 29 de octubre de 2025. Entrevistador: Juan José Intriago Guale. Estos datos se mantienen como información del instrumento disponible y no como registro del conjunto de entrevistas.

Propósito e indicaciones

Recoger información cualitativa sobre las barreras físicas, pedagógicas y sociales que limitan la participación inclusiva de niños y niñas de 8 a 9 años en las actividades deportivas del Sporting Club Ayangue. Las preguntas son abiertas y permiten compartir experiencias, percepciones y sugerencias.

Barreras físicas

1. ¿Cómo describiría las condiciones de la infraestructura y los espacios donde se desarrollan las actividades deportivas?

2. ¿Considera que los recursos y materiales disponibles facilitan la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con distintas condiciones o habilidades?

Anexo A (Cont.)

Barreras pedagógicas

3. ¿Qué metodologías o estrategias utiliza durante las clases deportivas para atender las diferencias individuales de los estudiantes?

4. ¿Qué dificultades encuentra al aplicar estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión en las actividades deportivas?

Barreras sociales y actitudinales

5. ¿Cómo percibe la relación entre los estudiantes durante las actividades deportivas?

6. ¿Ha observado actitudes o comportamientos de exclusión o discriminación que afecten la convivencia o la participación de algunos niños?

7. ¿Qué acciones realiza la institución o el equipo docente para fomentar el respeto, la empatía y la cooperación entre los estudiantes?

Participación inclusiva

8. Desde su experiencia, ¿cómo participa el grupo de estudiantes en las actividades deportivas? ¿Considera que todos tienen las mismas oportunidades de intervenir?

9. ¿Qué factores cree que favorecen o limitan la participación inclusiva dentro de las clases deportivas?

10. ¿Qué estrategias o mejoras propondría para lograr una participación más equitativa e inclusiva en la escuela deportiva?

Fuente: EL AUTOR. (2025). Instrumento incorporado en el trabajo de Juan José Intriago Guale.

ANEXO B

MATRIZ DE COHERENCIA

La matriz organiza los objetivos y preguntas de esta revisión. No constituye un registro de recolección de datos ni una constancia de validación.

Cuadro 1

Correspondencia entre objetivos y preguntas

Objetivo específico	Pregunta asociada	Categoría y evidencia disponible
Identificar las barreras físicas relacionadas con espacios, materiales y accesibilidad.	¿Qué dificultades de espacios, materiales y accesibilidad se reportan?	Barreras físicas. Descripciones y fragmentos del informe; sin evaluación técnica.
Examinar las barreras pedagógicas en planificación, metodologías y evaluación.	¿Qué dificultades de enseñanza y evaluación se reportan?	Barreras pedagógicas. Fragmento sobre adaptación y ritmo; sin registros de sesiones.
Analizar las barreras sociales en interacciones y organización del grupo.	¿Qué formas de interacción favorecen o restringen la participación?	Barreras sociales. Reporte de rechazo asociado al desempeño; sin voces infantiles directas.
Formular orientaciones pedagógicas y organizativas.	¿Qué orientaciones pueden plantearse a partir del análisis?	Propuestas derivadas de hallazgos y reflexión. Sin intervención evaluada.

Fuente: EL AUTOR. (2026). Organización analítica del trabajo.

ANEXO C

MATRIZ DE CATEGORÍAS Y PREGUNTAS

Esta matriz relaciona las categorías del estudio con las preguntas de la guía disponible. Las dimensiones orientan la lectura; no equivalen a indicadores cuantificados ni a resultados nuevos.

Cuadro 2

Organización de categorías y preguntas

Categoría	Dimensiones de interés	Preguntas de la guía
Barreras físicas	Espacios, recorridos, adecuación y uso de materiales.	1 y 2.
Barreras pedagógicas	Metodologías, ajustes de tareas y dificultades de enseñanza.	3 y 4.
Barreras sociales	Relaciones entre compañeros, exclusión, respeto y cooperación.	5, 6 y 7.
Participación inclusiva	Oportunidades de intervenir, factores de apoyo y propuestas de mejora.	8, 9 y 10.

Fuente: EL AUTOR. (2026). Organización analítica a partir del instrumento disponible.

La categoría de participación inclusiva se utiliza de manera transversal. Una misma respuesta puede referirse a condiciones materiales y a decisiones de enseñanza. La organización evita considerar las categorías como causas independientes que hubieran sido medidas o manipuladas.